

15

Paweł Szerszeń

Platformy (glotto)dydaktyczne
Ich implementacja w uczeniu
specjalistycznych języków obcych

Studi@ Naukowe
pod redakcją naukową Sambora Gruczy

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Studi@ Naukowe 15

Komitet Redakcyjny

prof. Sambor Grucza (przewodniczący)
dr Justyna Alnajjar, dr Anna Borowska, dr Monika Płużyczka

Rada Naukowa

prof. Tomasz Czarnecki (przewodniczący), prof. Silvia Bonacchi,
prof. Adam Elbanowski, prof. Elżbieta Jamrozik, prof. Ludmiła Łucewicz,
dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko, prof. Małgorzata Semczuk-Jurska,
prof. Anna Tylusińska-Kowalska, prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska,
prof. Aleksander Wirpsza

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2014

Paweł Szerszeń

Platformy (glotto)dydaktyczne
Ich implementacja w uczeniu
specjalistycznych języków obcych

IKL@

Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2014

Komitet redakcyjny

prof. Sambor Grucza, dr Anna Borowska,
dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka

Skład

BMA Studio

Projekt okładki

BMA Studio

e-mail: biuro@bmastudio.pl

www.bmastudio.pl

Założyciel serii

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-15-5

Wydanie pierwsze

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



Publikacja *Platformy (glotto)dydaktyczne* jest dostępną na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją – pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu.

Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Studi@ Naukowe

Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

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

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

www.sn.ikla.uw.edu.pl

Spis treści

Wstęp 7

1. Uczenie języków (specjalistycznych) a media elektroniczne	
– zarys stanu badań	13
1.1. Dokonania glottodydaktyki ogólnej	13
1.2. Kierunki badań glottodydaktyki specjalistycznej	25
1.3. Podsumowanie	41
2. Antropocentryczna propozycja modelowego uczenia	
języków specjalistycznych	43
2.1. Dotychczasowe koncepcje glottodydaktyczne	43
2.2. Koncepcja antropocentryczna	58
2.2.1. Układ glottodydaktyczny	58
2.2.2. Uczeń i jego umiejętności	59
2.2.2.1. Umiejętności językowe i komunikacyjne	64
2.2.2.2. Umiejętności kulturowe i interkulturowe	68
2.2.3. Teksty i ich funkcje	71
2.2.4. Nauczyciel i jego role	79
2.3. Właściwości specjalistycznego układu glottodydaktycznego	81
2.3.1. Charakterystyka języków specjalistycznych	83
2.3.1.1. Języki specjalistyczne a języki podstawowe	85
2.3.1.2. Funkcja kognitywna języków specjalistycznych	88
2.3.1.3. Funkcja komunikacyjna języków specjalistycznych	89
2.3.2. Uczeń i jego umiejętności specjalistyczne (językowe)	90
2.3.3. Wiedza specjalistyczna	96
2.3.4. Teksty specjalistyczne i ich funkcje	100
2.3.5. Nauczyciel języków specjalistycznych i jego kompetencje	106
2.4. Cele i konteksty uczenia języków specjalistycznych	114
2.5. Metoda dyskursywno-zadaniowa uczenia języków specjalistycznych	122
2.6. Preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych	127
2.7. Podsumowanie	131

3. Miejsce platform dydaktycznych w (specjalistycznym) układzie glottodydaktycznym	140
3.1. Ogólna charakterystyka platform (glotto)dydaktycznych	141
3.2. Funkcje platform (glotto)dydaktycznych	145
3.2.1. Rola platform dydaktycznych w procesie (glotto)dydaktycznym	145
3.2.2. Moduły (glotto)dydaktyczne	162
3.3. Komponenty platform (glotto)dydaktycznych	171
3.3.1. Formy prezentacji medialnej i preparacja internetowych materiałów glottodydaktycznych	174
3.3.2. Web Based Training	181
3.3.3. Web 2.0	183
3.3.4. Ogólnodostępne zasoby edukacyjne	188
3.4. Platforma glottodydaktyczna LISTiG/LISST	189
3.4.1. Cel naukowy i odbiorcy projektu LISTiG/LISST	190
3.4.2. Budowa, struktura i działanie LISTiG/LISST	191
3.4.3. Metodyka pracy	201
3.4.4. Ewaluacja potencjału glottodydaktycznego	205
3.5. Podsumowanie	209
4. Praktyka korzystania z platform (glotto)dydaktycznych	212
4.1. Wyniki ankiety i ich ocena krytyczna	212
4.2. Ewaluacja internetowych materiałów glottodydaktycznych	240
4.3. Podsumowanie	248
5. Wnioski końcowe	254
6. Bibliografia	271
7. Załączniki – wzory ankiet	327

Wstęp

Zachodzące we współczesnym świecie procesy rozwojowe, których wielokierunkowość, wieloaspektowość oraz dynamizm podyktowane są stale postępującą specjalizacją w różnych obszarach działalności człowieka, wymuszają w coraz większym stopniu znajomość nie tylko (ogólnych)¹ podstawowych języków obcych, ale także (a może przede wszystkim) znajomość specjalistycznych języków obcych. Znaczenie cywilizacyjne tych ostatnich wzrasta coraz bardziej, co w szczególności znajduje wyraz w pełnionej przez nie istotnej roli w komunikacji międzyludzkiej, zwłaszcza w obrębie różnych grup zawodowych, a także w zakresie wyrażania i porządkowania wiedzy specjalistycznej. Można zatem stwierdzić, że języki specjalistyczne bywają obecnie postrzegane już nie tylko jako „narzędzia” komunikacji (por. H.-R. Fluck, 1996: 36), ale również jako wytwory rozwoju ludzkiej cywilizacji, w tym zwłaszcza cywilizacji specjalistów, będących reprezentantami coraz to nowych dziedzin i subdziedzin specjalistycznych. Bodajże po raz pierwszy na ten fakt wyraźnie uwagę zwrócił F. Grucza (zob. np. F. Grucza, 2002, 2004).

Konieczność permanentnego formowania i precyzyjnego wyrażania wiedzy specjalistycznej, a także jej ciągłego porządkowania oraz transferu sprawia, że nad wyraz pilna staje się refleksja nad dotychczasowymi osiągnięciami w obszarze szeroko pojętych badań nad wiedzą specjalistyczną, w tym m.in. nad formami jej występowania i sposobami jej wyrażania (zob. w tej sprawie m.in. T. Weber, G. Antos, 2009; F. Grucza, 2004; S. Grucza, 2004), przede wszystkim zaś nad samymi językami specjalistycznymi (por. np. H.-R. Fluck, 1996; S. Grucza, 2008) oraz sposobami ich efektywnego uczenia (nauczania i uczenia się). Ostatnia grupa zagadnień stanowi główną oś rozważań podejmowanych w niniejszej pracy.

* * *

Obserwacja dotychczasowych prób przyswajania języków specjalistycznych skłania do refleksji, że do tej pory przebiegały one przede wszystkim niejako w sposób naturalny, tzn. przy okazji zdobywania określonego zawodu. Akwizycja języków specjalistycznych wiązana była zatem z wykonywaniem określonego rodzaju pracy praktycznej (np. rzemiosła, medycyny, budownictwa), podczas której najpierw uczono się pewnych charakterystycznych dla danej czynności zasobów leksykalnych, a następnie posługiwano się nimi. Tym samym uczenie języków specjalistycznych ograniczane bywało

¹ W dalszej części pracy w miejsce powszechnie stosowanej na określenie „języka niespecialistycznego” nazwy język ogólny będę w większości przypadków używał wyrażenia język podstawowy (z pominięciem badań ankietowych, których uczestnicy używają częściej pierwszej nazwy).

² Użyte w tym miejscu wyrażenie „narzędzie” jest pewnym uogólnieniem i uproszczeniem, odwołującym się do tzw. potocznego rozumienia roli języka w komunikacji ludzkiej. Do rozumienia wyrażenia „język” obowiązującego w niniejszej pracy powrócę jeszcze w rozdz. 2.2.2.

i bywa dość często do dziś przede wszystkim do przyswajania leksykonów (specjalistycznego słownictwa). Jak słusznie zauważył S. Grucza (2008, 2010) języków specjalistycznych nie można jednak ograniczyć jedynie do ich słownictwa (składów leksykalnych), tym bardziej do tzw. terminologii (składów terminologicznych) (podobnie także H.-R. Fluck, 1996: 55 n.; R. Buhlmann, A. Fearn, 2000: 11 n.).

Poza istnieniem tzw. praktycznych języków specjalistycznych należy zwrócić uwagę na często pomijaną w literaturze przedmiotu obecność tzw. kognitywnych języków specjalistycznych, które związane są z różnymi rodzajami pracy poznawczej (zob. m.in. S. Grucza, 2010: 124) i pełnią, obok funkcji komunikacyjnych polegających na językowym wyrażaniu wiedzy za pomocą tekstów, niezwykle istotne funkcje kognitywne, umożliwiające tworzenie wiedzy specjalistycznej.

Jak dowodzą stosunkowo nieliczne publikacje obco- i polskojęzyczne (por. np. S. Grucza, 2007a), badania w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych prowadzone są raczej sporadycznie i dotyczą jedynie pewnych wybranych aspektów, co skłania, zdaniem S. Gruczy, do wyrażenia poglądu, że nie są to badania systematyczne. Przykładem badań w zakresie dydaktyki polskich języków specjalistycznych (jako ojczystych i jako obcych), które zwłaszcza w ostatnich latach cechuje dość duża dynamika i intensywność, są m.in. prace G. Rudzińskiego (1996, 2004), J. Bralczyka (1999a, 1999b), J. Doroszewskiego (1999), szereg prac M. Wojtak (2000, 2004, 2006, 2008, 2012), S. Gajdy (1982, 1999, 2001), E. Malinowskiej (2009), A. Dąbrowskiej (1993), U. Żydek-Bednarczuk (2001), T. Gizberta-Studnickiego (1998), J. Nocoń (2008), H. Jadackiej (2006), M. Zielińskiego (1999), I. Szczepankowskiej (2005), zbiór testów pod red. G. Zarzyckiej (2011), a także prace z zakresu analizy tekstów specjalistycznych W. Chlebdy (2010) i in.³

Analiza odnośnej literatury przedmiotu skłania do refleksji, że po pierwsze brak podstaw naukowych uczenia (nauczania i uczenia się) języków specjalistycznych oraz po drugie brak podstaw naukowych i instytucjonalnych kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. Konfrontując powyższe uwagi z dotychczasowymi osiągnięciami glottodydaktyków, trudno nie oprzeć się twierdzeniu, że o ile glottodydaktyka zajmująca się uczeniem języków podstawowych (w szczególności glottodydaktyka polska) może poszczycić się dużymi dokonaniem naukowymi, to glottodydaktyka zajmująca się uczeniem języków specjalistycznych znajduje się dopiero na początkowym etapie rozwoju. Utożsamianie glottodydaktyki języków podstawowych z glottodydaktyką języków specjalistycznych wynika często z błędnego założenia, jakoby status ontologiczny języków podstawowych był tożsamy ze statusem ontologicznym języków specjalistycznych. Nie jest tak, o czym świadczy istnienie wiedzy specjalistycznej, której tworzenie i wyrażanie, jak słusznie zauważa S. Grucza (2008: 21), stanowi o kognitywnej roli języków specjalistycznych. Języki specjalistyczne spełniają bowiem nie tylko, jak to ma miejsce w przypadku języków podstawowych, funkcje komunikacyjne, lecz także, a nawet przede wszystkim, funkcje kognitywne.

Nie ulega wątpliwości, że nauka, przede wszystkim zaś sama glottodydaktyka,

³ Por. także bibliografię dotyczącą badań nad tzw. polskim językiem urzędowym, <http://www.jezykurzedowy.pl/pl/node/25> (18.03.2013), zob. także podrozdz. 1.2.

staje obecnie przed ogromnym wyzwaniem społecznym. Jednym z jej nadrzędnych zadań badawczych winno stać się naukowe poznanie, a następnie ufundowanie podstaw teoretycznych dydaktyki języków specjalistycznych. Stworzenie takich podstaw przyczyni się do dalszych badań nad optymalizacją procesu uczenia języków specjalistycznych, a tym samym umożliwi opracowanie metodologii, a także nowoczesnych programów nauczania języków specjalistycznych oraz materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w procesie kształcenia w zakresie języków specjalistycznych, a także – w przyszłości – podstaw teoretycznych kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych.

W związku z tym, że dotychczasowe metody uczenia języków specjalistycznych wydają się być niewystarczające oraz, co więcej, wymagają uwzględnienia najnowszych osiągnięć naukowych z takich dziedzin jak m.in. badania nad językami specjalistycznymi, lingwistyka tekstu specjalistycznego, teoria komunikacji specjalistycznej, dydaktyki poszczególnych dziedzin specjalistycznych, wykorzystanie mediów elektronicznych w edukacji językowej (w zakresie nauczania języków podstawowych i specjalistycznych), powstaje pilna potrzeba stworzenia podstaw naukowych systematycznego instytucjonalnego uczenia (nauczania i uczenia się) ojczystych i obcych języków specjalistycznych oraz wskazania możliwych sposobów wykorzystywania ciągle rozwijających się mediów elektronicznych w dydaktyce języków specjalistycznych.

* * *

Niniejsza praca jest próbą wyjścia naprzeciw wyżej zasygnalizowanym problemom, przede wszystkim zaś ma stanowić przyczynek do opracowania podstaw systematycznego instytucjonalnego uczenia obcych języków specjalistycznych. Jednocześnie ma ona na celu podsumowanie wyników dotychczasowych badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych (przede wszystkim języków obcych) w oparciu o badania prowadzone w Polsce i w krajach niemieckojęzycznych, w tym zwłaszcza w Niemczech.

Wymiernym efektem podjętych działań badawczych mają stać się zatem przede wszystkim: głębsze teoretyczne ufundowanie glottodydaktyki specjalistycznej⁴ oraz przedstawienie wyników badań własnych, będących krytyczną analizą implementacji współczesnych platform (glotto)dydaktycznych⁵ ze szczególnym uwzględ-

⁴ Używając w tym miejscu i w dalszej części pracy nazwy glottodydaktyka (specjalistyczna), mam na myśli przede wszystkim glottodydaktykę języków obcych (specjalistycznych), w tym zwłaszcza glottodydaktykę (specjalistyczną) języka niemieckiego jako obcego. W tym miejscu należy zauważyć, że obok glottodydaktyki (specjalistycznej) języków obcych istnieje także glottodydaktyka (specjalistyczna) języków ojczystych, np. języka polskiego, która pozostaje w zasadzie poza głównym nurtem rozważań, co jednak nie oznacza, że niektóre wyniki przedstawionych badań do niej się wcale nie odnoszą.

⁵ W dalszej części pracy na określenie internetowych platform e-learningowych wykorzystywanych w różnych celach dydaktycznych, w tym także w celu uczenia języków (obcych), jak np. Moodle, ILIAS, Blackboard i in., będę posługiwał się wyrażeniem platformy (glotto)

nieniem „Lingwistycznie inteligentnych systemów translo- i glottodydaktycznych LISTiG”⁶ w procesie uczenia języków specjalistycznych na przykładzie tzw. języka ekonomii⁷.

W związku z tym, że każdy proces uczenia języków obcych opiera się zawsze na szczegółowych modelach glottodydaktycznych, celem pracy jest ponadto uszczegółowienie wniosków płynących z przeprowadzonych rozważań i badań.

Tak wytyczone cele pracy mają istotne znaczenie teoretyczne i praktyczne. W wymiarze teoretycznym jej wyniki powinny przyczynić się do uporządkowania wiedzy na temat samego uczenia (nauczania i uczenia się) języków specjalistycznych, zaś w wymiarze praktycznym – do optymalizacji procesu uczenia (nauczania i uczenia się) języków specjalistycznych w ogóle, w szczególności mają za zadanie posłużyć jako pomoc przy konstruowaniu nowych programów kształcenia w zakresie dydaktyki obcych języków specjalistycznych na odnośnych kierunkach studiów.

Główne pytanie badawcze brzmi w związku z tym następująco: Czy, a jeżeli tak, to w jakim zakresie, współczesne internetowe platformy (glotto)dydaktyczne, w tym inteligentne systemy glottodydaktyczne, są w stanie zefektywizować uczenie języków specjalistycznych. W związku z tak sformułowanim celem nadrzędnym rozważań można sformułować dalsze pytania szczegółowe: (1) Czy można zastąpić bezpośrednią dydaktyczną interakcję „Nauczyciel–Uczeń” pośrednio przez nauczyciela inicjowaną interakcją „Platforma Dydaktyczna–Uczeń”, a jeżeli tak, to w jakim stopniu i za pomocą jakich platform dydaktycznych? (2) Jak należy konstruować platformy dydaktyczne oraz formułować teksty internetowe, aby móc osiągnąć zamierzony poziom internalizacji (językowych i komunikacyjnych) kompetencji specjalistycznych u ucznia?

* * *

dydaktyczne bądź, w uproszczeniu, platformy dydaktyczne (w skrócie PD), zaś na określenie platform stworzonych w celu uczenia języków (obcych) – wyrażeniem platformy glottodydaktyczne (np. LISTiG, Tell me more Campus, E-tutor).

⁶ Tym samym niniejsza praca stanowi także pewną próbę odpowiedzi na wyzwania obecnej edukacji, por. np. założenia polityki edukacyjnej UE w ramach „Strategii Europa 2020”, zakładającej m.in. wspieranie tworzenia i rozwoju społeczeństwa cyfrowego, zob. http://www.kpk.gov.pl/pliki/11706/2011_06_21_MSnaarska_Innowacyjnosc.pdf (22.05.2013); L. Manovich, 2006; por. także A. Radomski, R. Bomba (red.), 2013 i in.

⁷ Wyrażenie „język ekonomii” jest tutaj, a także w dalszej części pracy pewnego rodzaju uproszczeniem, gdyż w istocie można mówić o istnieniu nie jednego języka ekonomii lecz wielu (rzeczywistych) języków specjalistycznych (idiolektów specjalistycznych) konkretnych specjalistów (ekonomistów), których pewnym uogólnieniem jest polilekt specjalistyczny/są polilekty specjalistyczne, będący/będące przekrojem logicznym idiolektów wszystkich ekonomistów. Wielu autorów odnośnych prac, pisząc o języku ekonomii, myli zatem rzeczywiste języki specjalistyczne z ich uogólnieniami, będącymi niczym innym, jak abstrakcyjnymi i często bliżej nie definiowanymi bytami, zbliżonymi do polilektów specjalistycznych. Na temat rozumienia wyrażenia „język specjalistyczny” wypowiem się szerzej w rozdziale 2.3.1.

Rozpatrując główne zamierzenia pracy na płaszczyźnie modelowania, osiągnięcie wyżej sformułowanych celów podstawowych stanie się możliwe, gdy model uczenia (nauczania i uczenia się) obcych języków specjalistycznych skonfrontowany zostanie z modelem dydaktyki języków podstawowych, następnie zaś akademicki model uczenia (nauczania i uczenia się) obcych języków specjalistycznych ujęty zostanie w ramy ogólnego modelu dydaktyki języków specjalistycznych.

Podstawę naukowego warsztatu stanowią mają rozważania własne wsparte: 1) krytycznym studium literatury przedmiotu (zwłaszcza polskiej i niemieckojęzycznej⁸), 2) wynikami dyskusji naukowych z przedstawicielami ośrodków akademickich i edukacyjnych zajmujących się zagadnieniami teorii i praktyki w obszarze dydaktyki języków specjalistycznych w kraju i za granicą: tj. z naukowcami, wykładowcami, nauczycielami, uczniami, specjalistami z wybranych dziedzin specjalistycznych oraz 3) wynikami badań własnych przeprowadzonych w ramach projektu Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTIG) oraz wynikami przeprowadzonych badań ankietowych mających na celu ocenę stopnia znajomości obecnych tendencji w uczeniu języków obcych (zwłaszcza specjalistycznych) ze szczególnym uwzględnieniem pytania o możliwości wykorzystania w nim mediów elektronicznych, w tym platform (glotto)dydaktycznych.

W związku z wytyczeniem i realizacją ww. celów głównych zakłada się następujące zadania szczegółowe:

- 1) Przedstawienie stanu badań w dziedzinie dydaktyki języków specjalistycznych w Polsce;
- 2) Przedstawienie stanu badań w dziedzinie dydaktyki języków specjalistycznych poza Polską (ze szczególnym uwzględnieniem krajów niemieckojęzycznych);
- 3) Przedstawienie ogólnego modelu glottodydaktyki języków specjalistycznych w oparciu o założenia antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich F. Gruczy;
- 4) Przedstawienie metodologii wykorzystywanej przy uczeniu języków specjalistycznych: metod, technik nauczania itd.;
- 5) Analiza możliwości wykorzystywania współczesnych materiałów glottodydaktycznych w uczeniu języków specjalistycznych ze szczególnym uwzględnieniem internetowych platform (glotto)dydaktycznych;
- 6) Wskazanie i opis współczesnych metod wykorzystywanych w procesie uczenia języków specjalistycznych;
- 7) Przedstawienie propozycji teoretycznych podstaw dla dalszych badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych (próba uchwycenia przyszłych obszarów badawczych, trendów rozwojowych itd.).

* * *

⁸ O wyborze literatury polskojęzycznej świadczy to, że język polski jest językiem ojczystym autora pracy, zaś za wyborem literatury niemieckojęzycznej przemawia przede wszystkim to, że w języku tym powstało bodajże najwięcej prac dotyczących uczenia języków specjalistycznych jako ojczystych oraz obcych.

Niniejsza praca składa się z siedmiu rozdziałów: wstępu, czterech rozdziałów głównych (rozdz. 1–4) oraz wniosków końcowych i implikacji glottodydaktycznych (rozdz. 5 i 6).

W rozdziale pierwszym przedstawię obecny stan badań w zakresie kluczowych dla tematu tej pracy dziedzin: wspieranego poprzez media elektroniczne uczenia języków obcych (podrozdz. 1.1) oraz uczenia języków specjalistycznych (1.2).

Głównym celem rozdziału drugiego będzie opis tzw. specjalistycznego układu glottodydaktycznego (układu dydaktyki języków specjalistycznych) (podrozdz. 2.3), będącego ujęciem modelowym procesu uczenia języków specjalistycznych. Szczególną uwagę zwrócę tu na pojęciową dyferencjację między językiem podstawowym a językiem specjalistycznym, scharakteryzuję główne elementy układu glottodydaktyki specjalistycznej (podrozdz. 2.3.1) (uczni, nauczyciela i teksty specjalistyczne) oraz przybliżę pojęcie wiedzy specjalistycznej. Na zakończenie omówię konteksty i metody uczenia języków specjalistycznych, a także zagadnienia preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych (podrozdz. 2.4–2.6). Opis właściwości specjalistycznego układu glottodydaktycznego poprzedzi zarys antropocentrycznej koncepcji glottodydaktyki (2.2) stanowiącej podstawę teoretyczną dla rozważań podjętych w niniejszej pracy oraz innych ważnych dotychczasowych koncepcji glottodydaktycznych (2.1).

Głównym zadaniem rozdziału trzeciego jest określenie roli platform (glotto)dydaktycznych w procesie uczenia języków specjalistycznych, w tym zwłaszcza języka ekonomii, na przykładzie wyników projektu badawczego „Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne LISTiG” (podrozdz. 3.4). W rozdziale tym omówię stan rozwoju współczesnych platform (glotto)dydaktycznych (podrozdz. 3.1–3.3), skupiając się m.in. na opisie ich funkcji (3.2), w tym możliwych ról w procesie glottodydaktycznym (3.2.1), oraz opisie koncepcji modułów dydaktycznych w nauczaniu języków podstawowych i specjalistycznych (3.2.2), a także możliwych komponentów platform (glotto)dydaktycznych (3.3)

W rozdziale czwartym ocenię praktyczne wykorzystanie platform (glotto)dydaktycznych w uczeniu języków obcych, w tym języków specjalistycznych. Punktem wyjściowym do podjętych w nim rozważań staną się wyniki ankiety dotyczącej oceny znajomości metod uczenia języków specjalistycznych ze szczególnym uwzględnieniem roli mediów elektronicznych, w tym zwłaszcza platform dydaktycznych (podrozdz. 4.1). Następnie w ramach refleksji nad ewaluacją materiałów glottodydaktycznych w ogóle przedstawiony zostanie model ewaluacji internetowych materiałów glottodydaktycznych (tekstów) (podrozdz. 4.2). Rozdziały piąty i szósty stanowią podsumowanie przedstawionych w pracy uwag i wniosków oraz implikacje glottodydaktyczne.

1. **Uczenie języków (specjalistycznych) a media elektroniczne – zarys stanu badań**

Głównym celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie głównych wniosków z toczonej dyskusji wokół roli/ról mediów elektronicznych w uczeniu języków obcych (1.1) oraz opis obecnego stanu badań z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej (1.2).

1.1. **Dokonywania glottodydaktyki ogólnej**

Wspieranie uczenia języków obcych poprzez media elektroniczne (określane także w literaturze przedmiotu m.in. jako „nowe media” czy „(nowe) media elektroniczne”), odbywa się współcześnie przede wszystkim za sprawą różnych form współczesnych komputerów (hardware), w formie stacjonarnej czy przenośnej (m.in. laptopów, tabletów czy – w węższym zakresie – smartfonów itd.) oraz stosowanego oprogramowania glottodydaktycznego, coraz częściej dostępnego dzięki Internetowi. Posługując się pewnym uproszczeniem, media elektroniczne to bazujące na komputerach systemy, za pomocą których prezentowane i przetwarzane są tekst, obraz, film lub głos (por. W. Tulodziecki, 1996: 12).

Głównym celem tej części pracy jest zatem ukazanie obecnych kierunków rozwojowych wspieranego komputerowo uczenia języków obcych znajdujących oparcie w największej liczbie publikacji. Przede wszystkim omówię niemieckojęzyczną literaturę przedmiotu, zwracając szczególną uwagę na aspekty dydaktyczno-metodyczne. Przedstawienie wyników badań z niemieckojęzycznego obszaru językowego poddyktowane jest podjętą w niniejszej pracy refleksją nad uczeniem języka niemieckiego. Niemniej jednak należy wspomnieć, że najwięcej prac dotyczących wspieranego komputerowo uczenia języków obcych powstaje od wielu lat w języku angielskim, w tym także w Polsce, zob. np. wyniki prac badawczych prowadzonych w Pracowni Technologii Edukacyjnych i Komputerowego Przetwarzania Języka UAM w Poznaniu kierowanej przez prof. W. Sobkowiaka⁹ czy w Zakładzie Glottodydaktyki i Kształcenia na Odległość Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki UŚ kierowanego przez prof. H. Widłę¹⁰ i in., a także czasopisma wydawane przez polskich lingwistów i glottodydaktyków, np. J. Krajkę „Teaching English with Technology”¹¹. Tym samym w poniższym opisie pomijam kwestie kształtowania się nazewnictwa kierunków ba-

⁹ http://wa.amu.edu.pl/wa/Center_for_Educational_Technologies_and_Language_Processing (15.03.2013).

¹⁰ <http://ifr.us.edu.pl/index2.php?id=10&sub=17> (19.04.2013).

¹¹ Zob. <http://www.tewtjournal.org/> (26.04.2013). Por. także doświadczenia innych wiodących ośrodków w zakresie kształcenia na odległość, w tym m.in. Moskiewskiego Uniwersytetu Państwowego, <http://dist.ffl.msu.ru/> (31.02.2013); zob. także publikacje prof. A.N. Bogomołowa, <http://sarmedinfo.ru/list/7555> (31.05.2013).

dawczych odnoszących się do tzw. wspieranego komputerowo uczenia języka obcego (por. P. Szerszeń, 2010a: 47 n.) oraz historię wykorzystywania komputerów w edukacji językowej (por. np. K.-B. Boeckmann, 2001: 1101 n.; E. Gajek, 2012: 55 n.). Nie prezentuję tu także założeń teorii przetwarzania informacji, które przyczyniały się dotychczas i nadal przyczyniają do prób wykorzystywania tzw. multimodalnych (np. audiowizualnych) i multikodowych (np. będących połączeniem tekstu i obrazu), a bardziej precyzując, zazwyczaj bi- czy trimodalnych form prezentacji materiałów nauczania w dydaktyce. Są to np.: teoria obciążenia poznawczego (Cognitive Load Theory, zob. m.in. J. Sweller, 2003, 2005, 2006; J. Sweller, J.J.G. van Merriënboer, F.G. Paas, 1998; J.L. Plass, R. Moreno, R. Brünken (red.), 2010; H. Niegemann i in., 2008) czy kognitywna teoria multimedialnego uczenia się (Cognitive Theory of Multimedia Learning, zob. R.E. Mayer, 1989, 1997, 2001, 200; R.E. Mayer, R. Moreno, 2003; R.E. Mayer, V.K. Sims, 1994; R.E. Mayer i in., 1995; H. Niegemann i in., 2008). W tym miejscu należy jednak z jednej strony wspomnieć o istotnym znaczeniu założeń ww. teorii, a także m.in. teorii podwójnego kodowania (Dual Coding Theory, zob. A. Paivio, 1986), multimodalnej teorii pamięci (Multimodale Gedächtnistheorie, zob. J. Engelkamp, H.D. Zimmer, 2006) oraz modelu zintegrowanego rozumienia obrazu i tekstu (Strukturmodell des integrierten Bild- und Textverstehens, zob. W. Schnotz, 2005) dla tworzenia materiałów multimedialnych i ich roli w procesach wiedzytwórczych oraz o prowadzonych badaniach mających na celu zweryfikowanie ww. koncepcji teoretycznych w praktyce, np. w dydaktyce (por. np. H. Niegemann i in., 2008; R. Brünken, T. Seufert, 2008 itd.). W związku z tym trzeba podkreślić, że ww. teorie pozwalają formułować empirycznie weryfikowalne hipotezy dotyczące związku czynników instrukcyjnych (medialnej) prezentacji wiedzy z czynnikami indywidualnymi (zależnymi od osoby uczącej się), por. R. Brünken, T. Seufert, 2008: 109. Do niektórych wyników owych badań odniosę się w dalszej części pracy (zob. rozdz. 3). Na uwagę zasługują także próby konstruowania metod nauczania języków obcych (na przykładzie będącego poza głównym nurtem zainteresowań w niniejszej pracy języka angielskiego) integrujących nowe media elektroniczne (por. podejście intermedialne P. Topol, 2003). Nie odnoszę się tu także do takich obszarów jak: wspomaganie komputerowe nauczania języka obcego osób niepełnosprawnych (zob. projekty, których celem jest niwelowanie barier pomiędzy osobami pełno- i niepełnosprawnymi, a także łączące różne formy szeroko rozumianej edukacji medialnej z edukacją obcojęzyczną, zob. np. E. Domagała-Zyśk, 2010; E. Gajek, 2012), kryteria ewaluacji oprogramowania służącego uczeniu języków obcych (w tej sprawie zob. m.in. G.R. Hope, H.F. Taylor, J.P. Pusack, 1985; D. Wolff, 1998a, 1998b; H.W. Hess, 1998; E. Gajek, 2002; B. Hufeisen, 2006¹²), warunki techniczne tworzenia multimedialnych pracowni do nauki języków obcych (zob. np. H. Zaoral, 2000; J. Krajka, 2012a), czy bardziej szczegółowe wyniki badań dotyczących praktycznego wykorzystywania poszczególnych rodzajów mediów elektronicznych w dydaktyce języków obcych na przykładzie

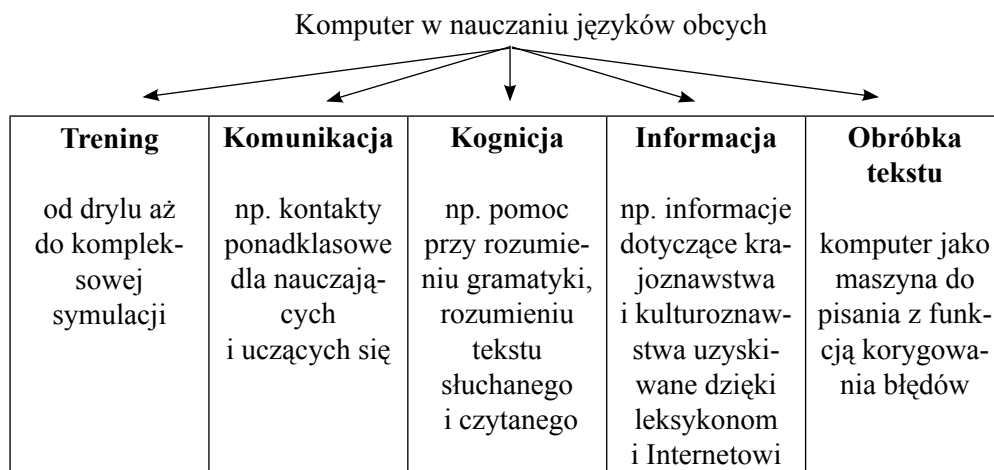
¹² Zob. także wyniki projektu, prowadzonego przez B. Hufeisen w Uniwersytecie Technicznym w Darmstadt, <http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/anwendungsprojekte/evaluationvonsprachlernsoftware/sprachlernsoftware.de.jsp> (21.02.2013).

polsko- i obcojęzycznej literatury przedmiotu (zob. np. R. Rybarczyk, 2006; J. Sikora, 1998, 2006; E. Półtorak, 2008; O. Bayerlein, 2010; U. Schütze, 2010). Nie omawiam tutaj także tzw. zaawansowanych form e-learningu czy możliwości oferowanych przez poszczególne rodzaje oprogramowania oraz nowe narzędzia w edukacji obcojęzycznej, jak np. tablica interaktywna, które to zagadnienia uczynię przedmiotem refleksji w rozdziale trzecim.

Na wstępie chciałbym zwrócić uwagę na to, że w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu znane są próby systemowej analizy mediów elektronicznych dla potrzeb uczenia języka obcego (por. m.in. B. Rüschoff, D. Wolff, 1999; D. Rösler, 2004; B. Roche, 2008a; M. Möllering, 2005a, 2005b). Ich autorzy posługują się w tym celu różnymi kryteriami, np. technicznymi, metodycznymi czy kryteriami uwzględniającymi ćwiczone sprawności i umiejętności, formy uczenia itp. Na ich podstawie, a także na podstawie wyników wielu innych badań szczegółowych, można stwierdzić, że stosowanie mediów elektronicznych w edukacji obcojęzycznej powoduje pewne zmiany w procesie nauczania i uczenia się języków obcych dotyczące m.in. działań nauczyciela oraz ucznia. W związku z tym uczeń staje się podmiotem bardziej samodzielnym, uczącym się stopniowo podejmować autonomiczne decyzje dotyczące procesu kształcenia, natomiast nauczyciel – podmiotem doradczym, moderującym poczynania ucznia. Obecność mediów elektronicznych w procesie przyswajania języka obcego niesie ze sobą ponadto pewne zmiany w sposobie formułowania wypowiedzi językowych (tekstów) (szerzej na ten temat P. Szerszeń, 2010a: 118).

Głównym celem procesu glottodydaktycznego wspieranego poprzez media elektroniczne jest stymulowanie ucznia w celu osiągnięcia takiego poziomu umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, który byłby zgodny z jednej strony z jego własnymi potrzebami, zaś z drugiej – ze sformułowanymi w programie nauczania wymogami/celami edukacyjnymi. Pośrednio rozwija on także inne umiejętności, w tym umiejętności medialne, rozumiane tu przede wszystkim jako umiejętności refleksyjnego wykorzystywania mediów elektronicznych.

O szerokich możliwościach stosowania komputera w nauczaniu języków obcych mówi się już od dosyć dawna, czego wyrazem jest głos w tej sprawie H. Funka (1999a; por. także tom zbiorowy w języku polskim pod red. M. Pawlaka i B. Wolskiego, 2011), który ponad dekadę temu wyróżnił aktualne do dziś następujące główne jej obszary: trening, komunikacja, kognicja, informacja, obróbka tekstu (por. także J. Roche, 2003: 99):



Schemat 1. Obszary działania komputera w nauczaniu języków obcych wg H. Funka (1999b)

Schemat 1 obrazuje, iż komputer może być wykorzystany w pięciu centralnych obszarach nauczania języków obcych obejmujących potencjalnie kształtowanie wszystkich podstawowych umiejętności językowych, a także włącza tak istotne elementy jak kulturoznawstwo i krajoznawstwo czy gramatykę.

W związku z rozwojem mediów elektronicznych dyskusja wokół wspieranego komputerowo uczenia języków przeniosła się na poszczególne rodzaje wykorzystywanych mediów, co w wydatny sposób ilustruje N. Würffel (2010), próbując zestawić najważniejsze współczesne zastosowania mediów elektronicznych w następujący sposób:

Rodzaj medium	Offline	Online
media autentyczne	leksykony; książki do słuchania; filmy fabularne/ dokumentacje na CD-ROM/DVD	dzienniki Weblog; wikipedia, leksykony online; wideoklipy; korpusy tekstów
media adaptowane	słowniki elektroniczne oraz leksykony dla dzieci na CD-ROM/DVD	gramatyki online; słowniki online
media metodyzowane	oprogramowanie na CD-ROM/DVD	programy edukacyjne; rozszerzenia podręczników

narzędzia autentyczne	programy do obróbki tekstów; programy prezentacyjne; programy strukturyzacyjne (do tworzenia mindmap)	e-mail; fora, chat, komunikatory z komunikatami językowymi i video, audio- i videokonferencje, edytory kooperatywne (np. Wiki); weblog, podcast
narzędzia adaptowane		platformy dydaktyczne
narzędzia metodyzowane	programy autorskie, trenerzy słówek	programy autorskie, programy typu „trener słówek”, e-portfolio

Tabela 1: Przykłady zastosowań mediów elektronicznych w nauczaniu języka niemieckiego jako języka obcego¹³/drugiego wg N. Würffel (2010)

Nie wdając się w tym miejscu w szczegóły dyskusji nad słusznością wprowadzenia takiego rozróżnienia czy budzącą pewne wątpliwości nomenklaturą (np. w odniesieniu do wyrażen narzędzie czy medium; szerzej na ten temat wypowiem się w rozdziale trzecim), z powyższego zestawienia widzimy, że pewne rodzaje zastosowań mogą być obecne zarówno online jak i offline (jak np. słowniki, leksykony, programy edukacyjne, programy autorskie), niektóre jednak, jak platformy dydaktyczne czy e-portfolio, występują jedynie w formie online (por. N. Würffel, 2010; P. Baumgartner, H. Häfele, K. Maier-Häfele, 2002; H. Widła, 2007).

W związku z przyjętym w tej części pracy punktem odniesienia do kwestii dydaktyczno-metodycznych istotnym wydaje się pytanie, w jakim stopniu media elektroniczne mogą być wykorzystywane w uczeniu języków obcych, w szczególności zaś w kształtowaniu wybranych typów umiejętności.

Jak się zdaje, rozwijanie umiejętności czytania oraz prawidłowej wymowy stało się tematem szczególnego zainteresowania badaczy (por. P. Szerszeń, 2006). Na uwagę zasługują tu m.in. wcześniejsze prace M.E. Eidecker (1996) oraz R. Richter (1998b, 2000a, 2000b), w których poruszane są m.in. takie zagadnienia jak: skierowane na poszczególne sprawności językowe wymagania stawiane współczesnym „samosterowalnym” programom multimedialnym służącym nauczaniu wymowy (zob. R. Richter, 2000b), możliwości programów autorskich, których zadaniem jest np. tworzenie ćwiczeń służących szkoleniu wymowy (zob. R. Richter, 2000a), oferta programów oraz perspektywy dotyczące zastosowania komputerów w nauczaniu fonetyki (zob. R. Richter, 1998b), a także nowsze artykuły poświęcone możliwości wykorzystywania w dydaktyce języków obcych syntezy mowy (por. np. A. Łyp-

¹³ W tym miejscu należy wspomnieć o sygnalizowanej w literaturze przedmiotu konieczności refleksji nad podobieństwami i różnicami w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego jako obcego w krajach niemieckojęzycznych i poza nimi (por. m.in. C. Földes, 2012) i jej wpływem na planowanie ww. procesu, kształcenie nauczycieli, stosowanie odpowiednich środków dydaktycznych itd.

-Bielecka, 2011a; zob. także wyniki badań prowadzonych m.in. w Zakładzie Fonetyki Instytutu Językoznawstwa UAM w Poznaniu¹⁴, G. Demenko, A. Wagner, N. Cylwik, 2010)¹⁵. Jedną z nowości są ponadto wykorzystywane m.in. w nauce czytania czy nauce ortografii, a także w świecie pracy narzędzia do odczytywania na głos tekstów w różnych językach, jak np. Vitre.

Na istotne zalety programów służących nauczaniu fonetyki R. Richter (1998b) zwróciła uwagę już ponad dziesięć lat temu, wyróżniając m.in. takie z nich jak: (a) zapewnienie dowolnej ilości prezentacji wzorców wymowy oraz ćwiczeń powtórzeniowych; (b) porównywanie własnych realizacji wymawianiowych z wzorcami referencjalnymi; (c) określanie własnego tempa uczenia się oraz czasu poświęcanego danemu zagadnieniu, a także stopnia trudności wykonywanych ćwiczeń; (d) odwoływanie się do funkcji pomocniczych aplikacji; (e) ukierunkowaną pracę nad własnymi niedoskonałościami wymowy; (f) uwzględnienie wariantów regionalnych i fonostylistycznych; (g) większy komfort nauki poprzez zastosowanie niekrępujących form pracy; (h) docieranie do różnych kanałów postrzegania poprzez tzw. multimodalne kodowanie; (i) graficzne przedstawianie przebiegów i ruchów artykulacyjnych, (będące np. ważnym elementem w terapii językowej czy rehabilitacji); (j) animacje, które sprzyjają nauce wymowy i są bardziej efektywne od rozwiązań występujących w podręcznikach.

Wśród mankamentów obecnego na rynku wydawniczym oprogramowania do nauczania fonetyki zaliczyć można zbyt uproszczony system oceny realizacji wymawianiowych uczącego się, czego wyrazem są wyniki ujęte w procentach, które nie są w stanie udzielić wyczerpującej odpowiedzi na pytanie, czy pojedyncze alofony bądź cechy prozodyczne mogą być sklasyfikowane jako odbiegające od normy, czy też nie (zob. R. Richter, 1998b; D. Rösler, 2004).

Przechodząc do omówienia wyników innych badań nad praktycznym wykorzystaniem mediów elektronicznych w uczeniu języka obcego (głównie języka niemieckiego jako obcego), należy zwrócić uwagę na to, iż koncentrowano się w nich m.in. na możliwościach elektronicznych programów do nauki języków obcych. Podejmowano w nich m.in. próby klasyfikacji oprogramowania, w tym oprogramowania opartego o korpusy tekstów¹⁶ (zob. m.in. W. Conrad, 1994; H.W. Hess, 1998; D. Wolff, 1998a; G. Wazel, 1998; E. Gajek, 2002; S. Twardo, 2009; J. Krajka, 2012a), krytycznie analizowano poszczególne kategorie i konkretne przykłady programów (jak np. J.D. Brown, 1997; M. Koenig, 1998; R. Richter, 1998b, 2000a, 2000b; M. Kaleta-

¹⁴ <http://www.staff.amu.edu.pl/~fonetyka/publikacje.php> (21.02.2013).

¹⁵ Na uwagę zasługuje m.in. system AzAR 3.0, multimedialne narzędzie do treningu wymowy i prozodii języka obcego (L2) w ramach projektu Euronounce (<http://rezo-computer.dyndns.org/euronounce/>). System ten pozwala na multimodalną ocenę wymowy i prozodii ucznia i został zaprojektowany z myślą o użytkownikach reprezentujących konkretne pary języków, gdzie językiem docelowym jest niemiecki a ojczystym (L1) polski, słowacki/czeski lub rosyjski i odwrotnie, zob. A. Wagner, N. Cylwik, 2010.

¹⁶ W kwestii badań nad korpusami tekstów i ich roli w glottodydaktyce wypowiedało się wielu glottodydaktyków, por. np. S. Gruzca, 2007a, 2007d, E. Gajek, 2007 itd.

-Kuzińska, 2007; J. Roche, 2008b; P. Szerszeń, 2000), a także zastanawiano się nad potencjalnymi możliwościami wykorzystania komputera w procesie glottodydaktycznym¹⁷. Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługują analizy typów ćwiczeń wykorzystywanych we wczesnej fazie wspieranego komputerowo uczenia języków obcych (CALL) o charakterze zamkniętym, np. ćwiczeń z lukami, ćwiczeń polegających na przeformułowywaniu bądź przyporządkowywaniu elementów (typu *drag and drop*) (por. C.A. Chapelle, 2001; P. Schäfer, 2009b; H. Lobin, D. Rösler, 2012) oraz ćwiczeń bardziej zaawansowanych technologicznie, oferujących automatycznie generowany feedback, uwzględniający w przypadku ćwiczeń o charakterze zamkniętym różne przyczyny błędów (w tym błędy przypadkowe oraz typowe błędy wynikające z braku dostatecznie rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych ucznia, por. D. Rösler, 2004, więcej na ten temat w rozdz. 3). Jeśli chodzi o wykorzystanie ćwiczeń o charakterze otwartym, w przypadku których uczniowie wprowadzają teksty własne, wyniki badań dowodzą, że w dalszym ciągu dość zawodna jest maszynowa korekta błędów, co czyni ingerencję tutora nieodzowną. Pomoc komputera ogranicza się w przypadku tego typu ćwiczeń najczęściej do podania rozwiązań wzorcowych. Jakościowy skok w zakresie feedbacku stanie się jednak możliwy przy połączeniu sił sztucznej inteligencji oraz dydaktyki języków obcych oraz zastosowaniu zaawansowanych narzędzi analizy (por. np. T. Heift, 2001 oraz J. Gamper, J. Knapp, 2002; por. także ocena wyników projektu LISTiG/LISST, zob. podrozdz. 3.4).

Jeśli chodzi o formę czy miejsce udostępniania (występowania) ww. ćwiczeń, należy zauważyć, że obok samodzielnych ćwiczeń początkowej fazy rozwoju wspieranego komputerowo uczenia języków obcych (CALL) zaczęły pojawiać się względnie szybko zdigitalizowane komponenty podręczników w postaci ćwiczeń na płytach CD czy DVD oraz stopniowo także dostępne w sieci internetowej. Niektóre materiały zdigitalizowane mają nawet postać podręczników online (por. np. projekt Deutsch Uni-Online, Roche, 2008a), co wywołało szeroką dyskusję na temat przyszłej formy podręczników do nauki języków obcych. Wśród niezintegrowanych oraz zintegrowanych materiałów glottodydaktycznych istotną rolę odgrywają, poza ćwiczeniami o charakterze zamkniętym, propozycje projektów wykorzystujących media elektroniczne, a także zbiory materiałów rozwijających umiejętności kulturowe i interkulturowe w postaci multimedialnej (zdjęcia, pliki audio i video, podcasty, zob. np. podrozdz. 3.3), które są szybko aktualizowane i – o ile regularnie poddawane są wnikliwej analizie jakościowej adekwatnej dla standardów oceny podręczników drukowanych – mogą stanowić istotną pomoc glottodydaktyczną (por. D. Rösler, 2010: 1207). Ciekawą formą ćwiczeń są tzw. WebQuests (pol. „web-questy”, zob. rozdz. 3), w ramach których uczniowie rozwiązują pewne problemy, odwiedzając różne strony internetowe lub tzw. gry kooperacyjne, jak np. *Odyssee* (por. R. Grätz, 1999), której uczestnicy w zagadkowej formie prezentują swoje miejsce pochodzenia i mają za zadanie odgadnąć miejsce pochodzenia innych uczniów¹⁸.

¹⁷ Więcej na ten temat zob. P. Szerszeń (2007).

¹⁸ Na temat różnorodności ćwiczenia we wspieranym internetowo uczeniu języka niemieckiego

Kolejnym istotnym tematem badawczym, obecnym w stosunkowo nielicznej grupie publikacji, jest ocena aplikacji mediów elektronicznych w procesie glottodydaktycznym w odniesieniu do konkretnego poziomu nauczania (por. m.in. E. Tschirner, 2000). Autorzy tego typu analiz próbują udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące tego, jakie potrzeby nauczających i uczących się mogą być zaspokajane na wybranym poziomie nauczania poprzez zastosowanie odnośnych rodzajów mediów. E. Tschirner (2000) dochodzi do wniosku, że w procesie nauczania języka niemieckiego na poziomie do średniozaawansowanego włącznie (*Mittelstufe*) szczególnie istotnymi w celu kształtowania sprawności mówienia są lokalne zastosowania multimedialne, a więc zdigitalizowane materiały video. Obecne są one w wielu mediach elektronicznych i mogą być wykorzystywane w ramach nauczania zinstytucjonalizowanego. Ich istotną zaletą jest to, że pozwalają one w przeciagu niewielu sekund nie tylko przewijać osobne zdania, frazy, czy słowa, ale także powtarzać je nieskończoną ilość razy. Całe wypowiedzi można łatwo powiązać z istotnymi informacjami wizualnymi, dzięki czemu daje się je jednocześnie słuchać i czytać. Korzystając z szerokiej gamy ćwiczeń i narzędzi, uczeń jest w stanie w ramach danego kontekstu sytuacyjnego (por. także M. Szczodrowski, 2004: 113) zwracać uwagę na cechy gramatyczne, leksykalne, pragmatyczne, a także socjolingwistyczne i fonetyczne (zob. P. Szerszeń, 2010a: 52).

Inną kwestią poruszaną w aspekcie oceny aplikacji mediów elektronicznych jest możliwość wykorzystania oryginalnych materiałów edukacyjnych (np. nagrań telewizyjnych). E. Tschirner podkreśla, że praca z takimi materiałami glottodydaktycznymi może odbywać się zarówno w ramach zajęć audytoryjnych, jak i pozaaudytoryjnych, zaś samo nauczanie/uczenie się powinno odbywać się w obu przypadkach głównie w specjalnych „laboratoriach medialnych” wyposażonych w komputery multimedialne oraz ekrany projekcyjne (por. E. Tschirner, 2000: 56; podobnie także J. Pusack, S. Otto, 1997). W przypadku pracy z materiałami oryginalnymi, stanowiącymi zdecydowaną większość materiałów dostępnych w Internecie, należy jednak zwrócić uwagę na konieczność refleksji nauczycieli nad stawianymi celami uczenia z jednej strony i możliwościami uczniów z drugiej strony, gdyż tylko ten sposób postępowania może zagwarantować sukces dydaktyczny (por. D. Rösler, 2010: 1207 n.). Samo użycie tzw. nowych mediów nie decyduje zatem o ich efektywności, która jest uzależniona od wielu czynników, w tym od nastawienia uczniów do pracy z nimi (por. F.G. Königs, 2010a: 166).

Osobną część publikacji w literaturze przedmiotu poświęca się od wielu lat prezentacjom wydawnictw multimedialnych. Ich autorzy próbują najczęściej przedstawić współczesne programy multimedialne oferowane na najpopularniejszych współcześnie nośnikach, wskazując także niejednokrotnie adresy internetowe, pod którymi można znaleźć różne materiały wykorzystywane w procesie uczenia się języka, nierzadko udzielając także istotnych wskazówek merytorycznych (por. np. F.T. Langenscheidt, C. Putnam, 1985; M. Schwanke, 1996). Niektórzy autorzy, jak

kiego jako języka obcego wypowiedzieli się m.in. Biechele i in., 2003.

np. M. Schwanke (1996), dochodzą do wniosku, iż wobec coraz powszechniejszej dezorientacji na międzynarodowym rynku oprogramowania, istotne są na rynku wydawniczym rozwiązania mające na celu konsekwentne wyszukiwanie odpowiednich danych (por. banki danych, np. *Softwaredokumentations- und Informationssystem-Fortschreibung* (Sodis-F-Datenbank), specjalne serwisy internetowe, np. German Encyclopedic Internet Service Terminal (GEIST), zawierający różne zapisane w formie elektronicznej pozycje wydawnicze (książki, czasopisma) wywodzące się z niemieckiego obszaru językowego, jak również powstałe poza nim publikacje z dziedziny German Studies¹⁹.

Ponadto w literaturze przedmiotu, zwłaszcza tej z lat 90. ubiegłego wieku oraz początku obecnego wieku, dostępne są liczne opisy konkretnych przedsięwzięć badawczych przy udziale mediów magazynujących. Ich autorzy dzielą się najczęściej wynikami swoich doświadczeń z różnymi programami (por. np. E. Prosnik, 1998; S. Nowak, 1996), próbując niekiedy, jak H. Funk (1999a), usystematyzować i zanalizować dostępną w postaci mediów magazynujących ofertę wydawniczą pod kątem jej przydatności w nauce języków obcych, a także relacjonować przebieg różnych projektów (zob. np. H.W. Hess, 1998; J. Górczyńska, 2008; E. Gajek, 2011).

Kolejną i w ostatnich latach bodajże najliczniejszą grupę publikacji stanowią prace poświęcone internetowemu wspieraniu nauczania języków obcych. Zdaniem B. Rüschoffa (2000) Internet jako medium informacyjne oraz komunikacyjne zaadresowany jest przede wszystkim do nauczycieli oraz uczniów posiadających zaawansowane umiejętności językowe, choć obecna oferta internetowa zdaje się coraz częściej uwzględniać także uczniów mniej zaawansowanych.

W związku z tym, że strony internetowe są źródłem olbrzymiej ilości informacji odnoszących się do różnych tematów, i to niejednokrotnie w wersji multimedialnej, tj. w formie audio, video czy też gotowych materiałów do wydrukowania, uczący się mogą zgłębiać otaczający świat, kulturę różnych krajów, a dzieje się to m.in. poprzez czytanie tekstów zamieszczonych na stronach internetowych różnych powszechnie znanych instytucji (np. Goethe Instytut, British Council, BBC) i osób prywatnych. Wykorzystując pocztę elektroniczną, komunikatory internetowe, chaty, fora itd., uczestniczą oni w komunikacji synchronicznej i asynchronicznej (por. np. E. Tschirner, 2000; H. Brammerts, K. Kleppin, 2001; K. Biebighäuser, G. Marques-Schäfer, 2009; H.W. Hess, 2006; A. Łyp-Bielecka, 2005a, 2005d; M. Beißwenger, 2001, 2013).

Internet jest także przedmiotem zainteresowania mniej bądź bardziej znanych autorytetów w dziedzinie wykorzystania mediów elektronicznych w uczeniu języków obcych (zob. np. U. Koithan, 1999), proponujących adresy internetowe (linki),

¹⁹ Do innych przykładów gromadzenia danych zaliczyć można skrzynki mailowe Federalnego Stowarzyszenia Tłumaczy Ustnych i Pisemnych czy bank danych *All-Lingua-Datenbank* gromadzące dokumentację istotnych rozwiązań wykorzystywanych w zakresie oprogramowania, wykorzystywanych w procesie translacji czy uczenia języków specjalistycznych (por. M. Schwanke, 1996).

pod którymi można znaleźć m.in. materiały dotyczące leksyki fachowej²⁰ (np. z zakresu tzw. niemieckiego języka gospodarki, „Wirtschaftsdeutsch”), kulturoznawstwa i krajoznawstwa krajów obcojęzycznych, pomoce dla nauczycieli, prezentacje podręczników, testy sprawdzające poziom znajomości języka obcego, wyniki prowadzonych projektów (np. S. Ulrich i M. Legutke, 1999; M. Jung, R. Riechert, 1999; M. Twardoń, 2005; J. Górzyńska, 2008; E. Gajek, 2011).

Ponadto powstało i nadal pojawia się wiele publikacji, których autorzy zwracają uwagę na istotne korzyści tzw. kolaboracyjnych czy kooperacyjnych form uczenia się języków obcych z wykorzystaniem mediów elektronicznych (przede wszystkim Internetu, Web 2.0, zob. np. W. Górską, 2009; A. Łyp-Bielecka, 2011b, 2012; R. Mason, F. Rennie, 2008; E. Gajek, 2012), a zwłaszcza realizowanych przy ich udziale projektów. W związku z tym warto zwrócić uwagę na konkretne instytucjonalne (przed wszystkim szkolne) inicjatywy wykorzystujące Internet, jak np. opisywany przez J. Wollny (1999) projekt, który polegał na tworzeniu własnej strony internetowej przez uczniów Instytutu Goethego w Barcelonie, a także pomysły na lekcje z zastosowaniem Internetu (B. Frischherz i P. Lenz, 1999; zob. także A. Braun, 1998; S. Breilmann-Massing, M. Schoppen, 1998; J. Jakubczak, 2002; A. Petryczko, 2002; I. Bawej, 2002; M. Dryjska, 2007; R. Czaplikowska, 2007a; J. Górzyńska, 2008; E. Gajek, 2011). Niektórzy autorzy próbują nie tylko dzielić się swoimi doświadczeniami, ale także, jak np. uchodzący za pioniera kooperatywnego uczenia się języków obcych przy udziale Internetu R. Donath, formułować pewne zasady tzw. cyfrowej pracy projektowej (R. Donath online; zob. także D. Rösler, 2010: 1209). Obok głosów pozytywnych zwraca się jednak także uwagę na pewne mankamenty pracy projektowej z udziałem Internetu, jak np. podyktowane „przyśpieszeniem możliwości interakcji” powierzchowność czy nieporozumienia interkulturowe, które to zjawiska zachodzą w przypadku projektów niewłaściwie zaplanowanych (por. A. Müller-Hartmann, 2000; J.A. Belz, A. Müller-Hartmann, 2003; R. O’Dowd, M. Ritter, 2006).

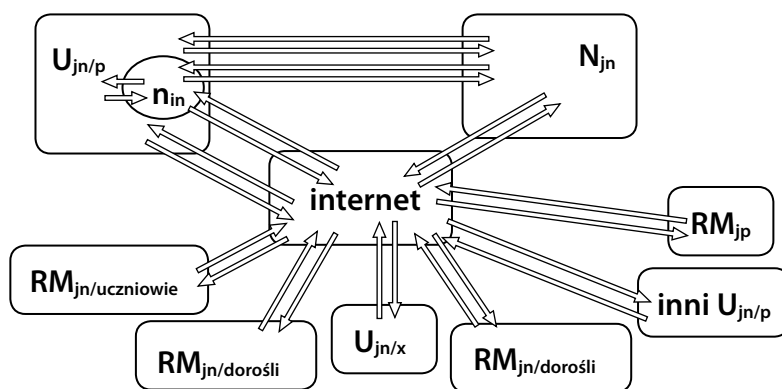
W ramach tzw. kooperatywnego uczenia się języków realizowane są ponadto projekty wykorzystujące „kooperatywne pisanie”. Umożliwiają one m.in. własną prezentację osób uczących się języka obcego w sieci z zastosowaniem multimediiów, co prowadzi często do interakcji z innymi uczniami, nauczycielami czy nativne speakerami (por. T. Schmidt, 2009).

Oprócz publikacji o charakterze praktycznym powstaje coraz więcej tekstów teoretycznych, które stawiają sobie za cel ukazanie pozytywnych i negatywnych stron Internetu jako istotnego medium wykorzystywanego w edukacji obcojęzycznej. Wśród pozytywnych stron Internetu D. Arnsdorf, Ch. Majari i S. Steiner (1999: 48–51) wymieniają: (a) interaktywność (interakcję z innymi uczącymi się oraz z samymi programami za sprawą chatu oraz e-maili); (b) multimedialność, rozumianą

²⁰ Wyrażenie „fachowy” używane jest tutaj i w dalszej części pracy synonimicznie do wyrażenia „specjalistyczny”, np. język fachowy czy język specjalistyczny, leksyka fachowa czy leksyka specjalistyczna; por. także m.in. D. Piotrowska, 2005; A. Kątny (red.), 2001; B. Skowronek, 2001; Z. Weigt, 2001a; B.Z. Kielar, 2007; K. Hryniuk, 2009a, 2009b.

jako integracja tekstu, obrazu, dźwięku oraz wideo; (c) tzw. system otwarty (użytkownicy mogą opuścić swoje tradycyjne warunki i formy uczenia i dotrzeć do tzw. autentycznych zapasów); (d) niezależność od systemów operacyjnych, czasu i miejsca; (e) interkulturowość nauki (nauczyciele i uczniowie z całego świata mogą wzajemnie się komunikować, prezentować swój punkt widzenia, występować w roli przedstawicieli swojej kultury; problemem jest tutaj niebezpieczeństwo uniformizacji medium poprzez język angielski jako lingua franca); (f) autonomię uczących się (uczniowie są często bardziej kompetentni w sprawie nowych technologii od uczących ich nauczycieli); (g) kooperatywne uczenie się, nierzadko wykraczające poza ramy klasy, a także granice kulturowe czy językowe; (h) adaptację (adaptacja oparta jest tu na sieci warunków i form uczenia i dostosowania ich do potrzeb uczących się); (i) aktualność (w przeciwieństwie do tradycyjnych podręczników treści pojawiające się w sieci są szybko i niedrogo rekonstruowalne); (j) zasadę konstruktywizmu (w przypadku Internetu chodzi o kolektywne tworzenie związków logicznych); (k) równość (znoszenie różnic w dostępie do informacji, równe możliwości poszukiwań w bankach danych, bibliotekach itp.).

Analizie Internetu jako medium wspierającego proces glottodydaktyczny poświęca się także coraz więcej rozprawy naukowych, jak np. pracę doktorską E. Zwierzchoń (2005, promotor F. Grucza), której Autorka, obok charakterystyki rozwoju poszczególnych rodzajów kompetencji w ramach zorganizowanego procesu glottodydaktycznego wykorzystującego Internet, ocenia przydatność glottodydaktyczną najważniejszych usług internetowych (WWW, mailing list, e-mail, komunikatory, chat). E. Zwierzchoń zwraca uwagę na takie właściwości Internetu jak: nieograniczoność, powszechną dostępność, ciągłą dostępność, niezależność miejscową, różnorodność tematyczną, aktualność informacyjną, linearność lub nielinearność układu informacji, możliwość telekomunikacji (symultanicznej i konsekwentnej), interaktywność, multimedialność, możliwość archiwizacji informacji. Owoce rozważań E. Zwierzchoń (2005) jest model procesu glottodydaktycznego – zorganizowany proces glottodydaktyczny (ZPG) wykorzystujący Internet.



Schemat 2. Układ glottodydaktyczny wg E. Zwierzchoń (2005)

Przedstawiony powyżej układ uwzględnia następujące elementy:

Ujn/p – polski uczeń/polscy uczniowie, uczący się języka niemieckiego,

Ujn/x – uczeń/uczniowie o innym o innym języku ojczystym niż polski,

Njn – nauczyciel języka niemieckiego,

RMjn – rodzimi mówcy-słuchacze języka niemieckiego,

RMjp – rodzimi mówcy-słuchacze języka polskiego,

RMjn/uczniowie – rodzimi mówcy-słuchacze języka niemieckiego/uczniowie.

W omawianym tu kontekście należy ponadto zwrócić uwagę na publikacje odnoszące się do wykorzystywania mediów elektronicznych w uczeniu języków specjalistycznych. W literaturze przedmiotu dominują wypowiedzi, których autorzy opisują konkretne projekty czy możliwości zastosowań różnych usług internetowych, np. M. Jung, R. Riechert (1999), A. Borrmann (1999), H.-R. Fluck (2002). Obok tych dość rozproszonych głosów o charakterze aplikatywnym, pojawiają się jednak także monografie, jak np. *Fachsprache und Multimedia* pod red. F. Hebla (2002) i in., próbujące zestawić i niejako podsumować niektóre osiągnięcia glottodydaktyków w ww. zakresie. We wspomnianej monografii odnaleźć można poza publikacjami odnoszącymi się do zagadnień praktycznych wspieranego komputerowo uczenia języków specjalistycznych, jak np. wykorzystania CD-ROM (W. Winter, 2002), banków danych (F. Hebel, R. Boberg, K.-H. Jahn, 2002; H.-R. Gluck, R. Boberg, L. Siegrist, 2002), także artykuły odnoszące się do rozwoju kompetencji ucznia, w tym zwłaszcza kompetencji medialnej (K.-H. Jahn, 2002a; por. także na ten temat A. Wierzbicka, 2013) czy kompetencji językowej w zakresie rozumienia tekstu czytanego (K.-H. Jahn, 2002b), a także pisania (I. Blatt, 2002).

Zwrócenie uwagi na problem kształcenia językowego osób uczących się konkretnych zawodów staje się współcześnie koniecznością. Jak dowodzą wyniki badań przeprowadzonych wśród osób czynnych zawodowo, aż 40% z nich ma problemy ze zrozumieniem tekstów wykorzystywanych w dotyczącej ich komunikacji profesjonalnej (por. F. Hebel i in., 2002: 7). Tym samym niezbędnym staje się włączenie w program kształcenia zawodowego treści dotyczących dydaktyki języków specjalistycznych, które nierzadko łączone są z próbami wykorzystania mediów elektronicznych w edukacji profesjonalnej. Dowodem tego są choćby liczne projekty realizowane przez niektóre uniwersytety, np. Uniwersytet Techniczny w Darmstadt czy nowe programy zajęć dydaktycznych włączające zagadnienia z zakresu projektowania procesu uczenia języków specjalistycznych przy wykorzystaniu mediów elektronicznych²¹.

Na zakończenie tej części należy podkreślić, iż prymarne znaczenie we wspomaganiu poprzez media elektroniczne układu glottodydaktycznego winny mieć rzeczywiste potrzeby danej grupy uczniów i to one właśnie stanowią punkt wyjścia przy wyborze odpowiedniej formy materiału dydaktycznego.

W związku z tym, że obecny rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych przebiega wielopłaszczyznowo i jest dalece nieprzewidywalny, nieuchron-

²¹ Zob. A. Neuhoff, <http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/archiv/Sem-handout.pdf> (24.10.2012).

nym prawdopodobnie stanie się zastąpienie znanych nam obecnie nośników danych w postaci płyt CD czy DVD przez inne, nowsze, praktyczniejsze i bardziej pojemne. Równoległe do rozwoju nowych form zapisu danych i sposobów ich magazynowania coraz większą dostępnością i powszechnością cieszyć się będzie Internet, który od pewnego czasu jest już nie tylko źródłem istotnych informacji, w tym kluczowych dla procesu uczenia języka tekstów, ale także miejscem ich magazynowania oraz jednocześnie środowiskiem uczenia opartym na kooperacji (szerzej na ten temat wypowiem się w rozdz. 3). Przykładem ww. zmian jest m.in. fakt, że coraz częściej uczniowie odbywają już dziś np. za pomocą kamer internetowych nie tylko konsultacje ze swoimi nauczycielami, ale także podejmują próby regularnej nauki (indywidualnej czy też w formie zorganizowanej), niekiedy także z rodzimymi użytkownikami języka. Dalszy rozwój takich i tym podobnych form wykorzystania mediów elektronicznych przyczyni się zapewne do oszczędności czasu i nakładów finansowych, a samo uczenie się wcale nie będzie musiało oznaczać przemieszczania się z miejsca na miejsce zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Opisujący stan rzeczy znajduje urzeczywistnienie już dzisiaj w postaci powstałych uniwersytetów w sieci²², funkcjonujących w wielu instytucjach formach uczenia hybrydowego (zob. rozdz. 3) czy w formie specjalnie tworzonych wirtualnych szkół językowych, których uczniowie wcale nie muszą gromadzić się za każdym razem w klasie w celu odbycia zajęć i nabycia jakiejś wiedzy czy umiejętności.

W tym miejscu postawić trzeba sobie inne ważne pytanie: czy komunikacja przez Internet może już czy też wkrótce zastąpić komunikację tradycyjną (*face-to-face*), a jeśli tak, to jakie dalsze zmiany spowoduje ów nowy typ komunikacji? Na razie wspomniane rozwiązania pozostają dla zdecydowanej większości uczniów funkcjonujących w polskich szkołach w sferze marzeń, choć może wcale nie tak odległych, jak może się nam wydawać. Należy zdać sobie sprawę z faktu, iż podobnie jak chętnie wraca się do dobrych i sprawdzonych podręczników do nauki języków obcych, tak samo, być może, dobre programy komputerowe będą w stanie przez pewien czas stanowić istotną pomoc w uzyskiwaniu nie tylko informacji o danym kraju, lecz także, a może przede wszystkim, wspomagały proces internalizowania umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych (por. P. Szerszeń, 2010a: 78).

1.2. Kierunki badań glottodydaktyki specjalistycznej

Głównym założeniem w niniejszym rozdziale jest próba syntetycznego ujęcia najważniejszych kierunków badań nad uczeniem obcych języków specjalistycznych prowadzonych w Polsce i krajach niemieckojęzycznych (zwłaszcza w Niemczech). Tym samym zawiera on przegląd wybranych koncepcji teoretycznych oraz istotnych wyników badań o charakterze aplikatywnym, wobec czego jego celem nie jest i nie może być wyczerpujące ujęcie niniejszej tematyki. Poza spektrum zainteresowań pozostają

²² Por. www.fernuni-hagen.de (21.02.2013).

wiono tu prezentowane w literaturze przedmiotu wyniki rozważań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych zorientowanej na osiąganie specyficznych celów, tj. celów prymarnie nie związanych li tylko z rozwijaniem umiejętności komunikowania się w języku specjalistycznym (jak np. dydaktyka translacji²³) czy dydaktyki języków specjalistycznych, reprezentowanej przez filologów klasycznych (opartej o badania tekstów literackich). Nie uwzględniono tu także osiągnięć przedstawicieli innych dziedzin lingwistycznych, np. socjolingwistycznych czy pragmalingwistycznych, podejmujących badania nad komunikacją specjalistyczną (np. w zakresie języka angielskiego: J. Pawelczyk, R. Erskine, 2008; A. Kiełkiewicz-Janowiak, J. Pawelczyk, 2004), a także roli korpusów językowych dla dydaktyki języków specjalistycznych (por. na ten temat m.in. S. Grucza, 2007a oraz obszerny spis bibliografii S. Grucza, 2007b; por. także H. Lobin, D. Rösler, 2012; J. Krajka, 2012a).

Poszczególne etapy historycznego rozwoju badań dydaktyki języków specjalistycznych w Polsce i krajach niemieckojęzycznych można scharakteryzować tak:

Początki dydaktyki języków specjalistycznych jako względnie samodzielnej dyscypliny naukowej przypadają na koniec lat 60. i początek lat 70. (jedna z pierwszych prac na ten temat została opublikowana przez L. Hoffmanna, 1968), tj. na tzw. okres leksykalny i syntaktyczny w badaniach nad językami specjalistycznymi (lata 1950–1970, por. M. Olpińska-Szkiełko, 2009b; S. Grucza, 2002), czyli okres dominacji teorii strukturalistycznej. W związku z tym, że w myśl ww. teorii język (specjalistyczny) przyjęło się rozumieć jako system znaków językowych i reguł syntaktycznych, uczenie się go polegało wówczas głównie na poznawaniu i opracowywaniu terminologii języka oraz struktur składniowych.

Kolejnym etapem w rozwoju dydaktyki języków specjalistycznych jest „okres tekstologiczny”, przypadający na lata 80. XX wieku. Pomimo dalszego zainteresowania zagadnieniami terminologii, głównymi celami dydaktyki języków specjalistycznych stało się wówczas dążenie do nabywania „podstawowej terminologii, najważniejszych struktur językowych w zakresie języka specjalistycznego oraz rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów specjalistycznych” (M. Olpińska-Szkiełko, 2009b: 137).

Następny etap rozwoju dydaktyki języków specjalistycznych przypada na lata 90. XX wieku, kiedy to na rozwój refleksji w obszarze uczenia języków specjalistycznych zaczął mieć wpływ tzw. okres komunikacyjny (S. Grucza, 2002: 86). Podjęte wówczas badania w zakresie komunikacji specjalistycznej objęły m.in. takie zagadnienia jak: określenie umiejętności gwarantujących efektywną komunikację pomiędzy specjalistami w danej dziedzinie oraz pomiędzy specjalistami i laikami (np. komunikacja lekarz–pacjent, prawnik–klient). Ich rezultatem jest m.in. reprezentowany przez większość badaczy do dziś pogląd, że komunikacja ta możliwa jest dzięki odpowiednio rozwiniętej kompetencji językowej w zakresie języka podstawowego oraz języka specjalistycznego. Ta ostatnia nie jest jednak „prostym rozwinięciem nabytej kompetencji komunikacyjnej”, gdyż determinuje ją także wie-

²³ W przypadku dydaktyki translacji ograniczam się jedynie do wskazania niektórych przykładów pozycji z literatury przedmiotu.

dza merytoryczna umożliwiająca „funkcjonowanie w obrębie i pomiędzy różnorodnymi dziedzinami specjalistycznymi” (por. J. Bolten, 2006; P. Mamet, 2002; J. Zając, 2013 i in.) oraz znajomość różnych rodzajów dyskursu specjalistycznego. Inaczej mówiąc, sprawne funkcjonowanie w aktach komunikacji specjalistycznej wymaga odpowiednio rozbudowanej kompetencji językowej w zakresie języka specjalistycznego, którą można rozumieć jako konstrukt włączający m.in. elementy kompetencji interkulturowej, pragmatycznej, dyskursywnej oraz innych kompetencji składowych, jak np. kompetencja negocjacyjna (por. np. M. Karwatowska, L. Tymiakin, 2005) i in. Tak szeroko rozumiany model kompetencji językowej może stać się pomocny nie tylko przy określaniu celów nauczania języków specjalistycznych, ale także doboru właściwych form i technik pracy dydaktycznej oraz konstrukcji materiałów tj. tekstów dydaktycznych (por. M. Olpińska-Szkiełko, 2009b; J. Łompieś, 2011).

Przechodząc do omówienia kierunków badań dydaktyki języków specjalistycznych w Polsce, należy wspomnieć, że o ile jeszcze stosunkowo niedawno niewielu autorów w naszym kraju poświęcało uwagę zagadnieniom uczenia języków specjalistycznych (zob. S. Grucza 2007a, 2007b), to od pewnego czasu sytuacja ta wygląda znacznie lepiej, czego dowodzą coraz liczniejsze publikacje. O tym, że sama refleksja naukowa na temat polskich języków specjalistycznych (jako języków ojczystych i obcych) prowadzona jest ostatnio dość intensywnie, świadczą m.in. stanowiąca połączenie kilku perspektyw: perspektywy językoznawstwa polonistycznego z perspektywą lingwistyki stosowanej oraz perspektywy glottodydaktycznej z perspektywą terminoznawczą monografia B. Ligary i W. Szupelaka (2012) poświęcona analizie i opisowi polskiego języka biznesu oraz zorientowane frazeologicznie prace takich autorów jak: W. Chlebda (2010 i in.) czy M. Wojtak, których głównym tematem były style funkcjonalne współczesnej polszczyzny, w tym m.in. dziennikarsko-publicystyczny (zob. m.in. publikacje w czasopiśmie „Oblicza Mediów” wyd. pod red. I. Kamińskiej-Szmaj, T. Piekota i M. Poprawy na Wydziale Polonistyki w Uniwersytecie Wrocławskim), a także zróżnicowanie gatunkowe i zwyczaje językowe w ramach analiz m.in. tekstów prasowych (np. A. Wieluniecka, 2010), medycznych (np. J. Doroszewski, 1999), reklamowych (np. J. Bralczyk, 1999b; A. Wieluniecka, 2010), z zakresu polityki (J. Bralczyk, 1999a i in.; I. Kamińska-Szmaj, 2008, 2012 i in.), prawa (M. Zieliński, 1999) czy szeroko rozumianych tekstów użytkowych (M. Wojtak, np. 2000, 2004, 2006, 2008, 2012; J. Nocoń, 2009), urzędowych (E. Malinowska, 2001, 2009; por. także S. Gajda (red.), 1995; A. Wilkoń, 2000; J. Bartmiński, 2001; A. Wierzbička, 2003).

Dotychczasowe rozważania w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych w Polsce prowadzone były szczególnie intensywnie zwłaszcza w obrębie glottodydaktyki obcojęzycznej (por. S. Grucza, 2007b; B. Ligara, W. Szupelak, 2012).

Do pierwszych prób szerszej refleksji naukowej w tym zakresie doszło pod koniec lat 70. i w latach 80., czego owocem stały się publikacje na ten temat w „Przegląd-

dzie Glottodydaktycznym”²⁴. Wówczas to pojawiły się pierwsze teksty odnoszące się przede wszystkim do zagadnień organizacji nauczania języków specjalistycznych (określanych wtedy także mianem języków zawodowych, por. np. M. Szafrński, 1989). Do głównych nurtów tych badań powrócę w dalszej części rozdziału z uwagi na ich powiązanie z podejmowanymi w okresie późniejszym tematami badawczymi.

Pomimo początkowo dość ożywionego zainteresowania praktycznymi zagadnieniami dotyczącymi uczenia języków obcych (w tym także języków specjalistycznych) w naszym kraju, w kolejnych latach nie prowadzono w zasadzie szerszej zakrojonych badań mogących świadczyć o rozkwicie dydaktyki języków specjalistycznych na gruncie polskim. Przyczyny tego stanu rzeczy są, w mojej ocenie, różnorodnej natury i wynikają przede wszystkim z ograniczeń zewnętrznych i wewnętrznych. Wśród ograniczeń pierwszego rodzaju wymienić można stosunkowo niewielką ilość prac na ten temat w obcojęzycznej literaturze przedmiotu, co z kolei wpłynęło na ograniczenia wewnętrzne w postaci niewystarczającej jej recepcji (np. w zakresie lingwistyki tekstu, por. S. Grucza, 2004: 53), a także braku świadomości polskich lingwistów co do istotnej roli języków specjalistycznych w komunikacji międzyludzkiej oraz ich rosnącego znaczenia cywilizacyjnego. Początkowo niewielka, a następnie znacznie ograniczona refleksja lingwistyczna w tym zakresie miała także prawdopodobnie swoje źródło w braku mocy sprawczej lingwistów i towarzyszącemu jej tkwieniu w dotychczasowej tematyce badań, a także braku gotowości do przezwyciężenia dotychczasowych paradygmatów badawczych, w tym paradygmatu leksykalnego w badaniach nad językami specjalistycznymi.

Powracając do próby określenia zainteresowań polskojęzycznej dydaktyki języków specjalistycznych, można zaobserwować zarówno w ujęciu diachronicznym, jak i synchronicznym dość wyraźne rozproszenie badań, które odnosi się nie tylko do podejmowanych tematów, lecz także stosowanych metod badawczych. I tak główny nurt refleksji naukowej w tym zakresie, w tym także pierwsze artykuły z końca lat 70. i początku lat 80., odnosiły się, jak już zauważono powyżej, do zagadnień organizacji nauczania (specjalistycznych) języków obcych na lektoratach w uczelniach wyższych (por. np. F. Grucza, 1978a; E. Ronowicz, 1978; M. Makal, 1978; M. Woytowicz-Neymann, 1978). Na potrzebę refleksji badawczej nad nauką języków obcych na szczeblu szkoły wyższej, która winna m.in. kształcić specjalistów posługujących się językami obcymi zwrócił wówczas bodajże jako pierwszy uwagę F. Grucza (1978a). W odpowiedzi na rzucone wyzwanie podjęta została dyskusja, która koncentrowała się wokół takich zagadnień jak: udział i wielkość pierwiastka specjalistycznego w nauczaniu w systemie lektoratowym (M. Makal, 1978), podstawowe cele nauczania języków specjalistycznych, w tym rozwijanie sprawności czytania literatury specjalistycznej (por. S. Wojnicki, 1978, 1984), przyczyny niepowodzeń w uczeniu się języków obcych

²⁴ Redakcja „Przeglądu Glottodydaktycznego” poświęcała tym zagadnieniom regularnie oddzielną część zatytułowaną „Glottodydaktyka w szkole wyższej”. Podobną funkcję pełniła także rubryka „Sprachwissenschaft” w czasopiśmie „Germanica Wratislaviensia”, w której od około końca lat 80. także umieszczano, choć z mniejszą regularnością, artykuły o podobnej tematyce.

na lektoratach (J. Arabski, 1978), metodologiczne aspekty badań nad doбором treści nauczania języków obcych w systemie lektoratowym (G. Koć, 1979a, 1979b), w tym problem doboru skryptów/podręczników języków obcych (J. Bogucki, 1979), a także ocena nauczania języków obcych (zwłaszcza języka angielskiego) na lektoratach na przykładzie wyższej uczelni technicznej (S.P. Kaczmarek, 1979) oraz, w okresie nieco późniejszym, programowanie i strategie nauczania języków specjalistycznych (E.R. Lewicki, 1981, 1987). M. Makal (1978), opisując dyskusję o lektoratach języków obcych prowadzoną przez kilkanaście lat na łamach czasopism pedagogicznych, jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę na przygotowanie specjalistyczne nauczycieli – rozumiane jako znajomość elementarnych pojęć w zakresie konkretnej dziedziny naukowej – czy bliżej niezdefiniowane „specjalistyczne obycie”, czego w ocenie autora studia neofilologiczne nie są w stanie zapewnić (M. Makal, 1978: 103).

Jak wspomniałem, większość dotychczasowych badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych utrzymana była i (w dużej części nadal jest) w paradygmacie leksykalnym, co zdaje się wynikać z redukcji języka specjalistycznego do słownictwa specjalistycznego. Nie próbując w tym miejscu rozstrzygać tego, w jakim stopniu słownictwo specjalistyczne konstituuje język specjalistyczny (szerzej na ten temat w podrozdz. 2.3.2), a także tego, jak ten ostatni przez różnych autorów bywa pojmowany, do nurtu tego należy zaliczyć szereg prac o charakterze terminologicznym, a także leksykograficznym, terminograficznym oraz słowotwórczym, których znaczenie dla dydaktyki języków specjalistycznych jest kluczowe (zob. np. J. Lukszyn, 1993, 1994, 2004, 2005a, 2005b; J. Lukszyn, W. Zmarzer, 2002, 2006; Z. Weigt, 2004; B. Kubiak, 2005a; Z.T. Piotrowski, 1996; Z. Rak, 1992; Ł. Karpiński, 2008; J. Taborek, 2012, 2013).

Według paradygmatu leksykalnego przebiegały także rozważania nad metodami badawczymi w glottodydaktyce specjalistycznej, a zwłaszcza badania leksykometryczne słownictwa, do których odniosła się M. Tryuk (1987). Autorka zgłosiła postulat wykorzystania statystycznych metod leksykometrycznych jako metod porównawczych *par excellence* do badań konfrontatywnych różnych języków, a zwłaszcza subjęzyków specjalistycznych. Za pomocą ww. metod określić można zasady współwystępowania ekwiwalentnych leksemów oraz związków frazeologicznych, zarówno luźnych, jak i tych stałych, co z kolei jest w stanie przyczynić się do wyjaśnienia nawyków językowych użytkowników języka, rzadko odnotowywanych w słownikach, a tym samym do zgłębiania języków specjalistycznych oraz konstruowania stosownych podręczników języków specjalistycznych oraz prac leksykograficznych (por. M. Tryuk, 1987).

Z końcem lat 80., w latach 90. i w minionym dziesięcioleciu refleksja naukowa w zakresie większości z podejmowanych już wcześniej tematów była kontynuowana, o czym świadczą m.in. rozważania nad sposobami uczenia języków specjalistycznych, w tym próbami opisu pożądanych kompetencji szczegółowych, optymalnymi treściami nauczania oraz preparacją materiałów glottodydaktycznych (Z. Grabarczyk, 1989; M. Szafranski, 1989; B. Borycki, 1985; M. Gnyś i in. 1994; M. Gnyś, 1995; A. Król, 2005; I. Malinowska, 2004; A. Dziecioł, 2008; W. Pfeiffer, 1979, 1989, 2001;

B. Skowronek, 1986, 2001; P. Sobkowiak, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b; B. Kubiak, 2006a i in.).

I tak np. B. Skowronek (1986) zajęła się implikacjami wynikającymi z prób opisu języków specjalistycznych dla potrzeb sterowanego uczenia języków obcych. Autorka podkreśliła szczególną rolę kompetencji specjalistycznej rozumianej jako fachowe działanie językowo-komunikacyjne integrujące wiedzę, umiejętności i sprawności o charakterze językowym i specjalistycznym, rozwijane dzięki tekstom specjalistycznym (zob. także B. Skowronek, 2001). Zdaniem M. Szafrąńskiego (1989) opanowanie języka zawodowego w ramach kształcenia w zakresie języka drugiego na polskich uczelniach wyższych sprowadzać się winno przede wszystkim do nauki słownictwa (zawodowego) i swoistych dla danego języka (zawodowego) elementów gramatyki i stylistyki, przy czym ten ostatni rozumiany jest jako środek uzyskiwania i przekazywania informacji, służący do komunikacji w określonym zakresie zawodowym. Poznanie reguł konstrukcyjnych języka zawodowego stać się winno, obok tzw. przyswojenia języka, drugim celem nauki języków obcych w wyższej uczelni (M. Szafrąński, 1989: 66–67; por. także B. Borycki, 1985).

Lata 80. przyniosły ponadto próbę określenia ówczesnego stanu rozwoju dydaktyki języków specjalistycznych (por. W. Pfeiffer, 1986, 1989). Zdaniem W. Pfeiffera (1986: 197, 202), „praktyka” nauczania języków specjalistycznych znacznie wyprzedziła teorię ich nauczania, co powinno zostać nadrobione. Przed teorią nauczania języków specjalistycznych, rozumianą jako dydaktyka i metodyka języków specjalistycznych, postawić należy następujące zadania: deskrypcja i eksplikacja układu glottodydaktycznego, co przyczynić się ma do skonstruowania na tej podstawie konkretnych teorii stosowanych (zwłaszcza metod nauczania i uczenia się), opracowanie koncepcji integrujących uczenie języków podstawowych i specjalistycznych, opracowanie systemu zasad i metod nauczania, opracowanie stratyfikacji celów dla poszczególnych poziomów nauczania i rodzajów szkół (z uwzględnieniem różnych poziomów opanowania poszczególnych umiejętności, np. ograniczony, rozszerzony, w pełni rozwinięty), opracowanie zestawu kryteriów przydatnych w konstruowaniu materiałów nauczania oraz opracowanie koncepcji zastosowania mediów itd. (por. także na ten temat późniejsze prace, np. H. Komorowskiej, 2000).

W związku z intensywnym rozwojem lingwistyki tekstu wyłonił się w latach 80. i kontynuowany jest do dziś kolejny istotny kierunek badawczy, którego przedmiotem jest refleksja na temat roli tekstu (także tekstu elektronicznego), a także jego analizy w nauczaniu języków specjalistycznych (por. np. Z. Berdychowska, 1982, 1987, 1989, 1998; Cz. Schatte, 2007, 2009; Z. Weigt, 2006, 2007, 2012; A. Dickel, 2012; J. Iluk, 2007; J. Żmudzki, 1989; D. Piotrowska, 2005; E. Zwierzchoń-Grabowska, 2009a, 2009b; I. Szwed, 1997).

Oprócz tego w latach 90., a zwłaszcza w pierwszej dekadzie obecnego wieku pojawiły się publikacje ukazujące nowe formy nauczania języków specjalistycznych w uczelniach wyższych w systemie lektoratowym. Oparte są one m.in. o wnioski płynące z badań nad analizą dyskursu (por. E. Donesch-Jeżo, 2008). Wysuwane są także postulaty dotyczące łączenia wiedzy fachowej studentów z elementami opanowy-

wanego przez nich języka specjalistycznego, zwłaszcza w zakresie leksyki, strategii czytania i komunikacji ustnej (L. Bartoszewicz, 1994; J. Iluk, 2009, 2010; I. Bartoszewicz, 1995; G. Ociepa, R. Kana, 1995; D. Olszewska, 2000; M. Kwinta, 2008; A. Król, 2008). Dyskutowany jest także problem rozwijania kompetencji komunikacyjnych w grupach zróżnicowanych pod względem umiejętności językowych oraz studiowanego kierunku (K. Pluta, 2008).

Ponadto dość szeroko omawiane są potrzeby językowe studentów w zakresie języka specjalistycznego w przypadku wybranych kierunków studiów, jak np. prawa (por. B. Górska-Poręcka, 2008), ekonomii (por. np. K. Gaca, A. Kozłowska, 2005), informacji naukowej i bibliotekoznawstwa (M. Pędich, 2008). W związku z niewystarczająco wysokim poziomem wiedzy specjalistycznej B. Górska-Poręcka (2008) zwraca uwagę na zasadność przenoszenia zajęć z języka specjalistycznego na końcowe lata studiów.

Na konieczność nauczania języka specjalistycznego uczestników studiów wyższych wskazują także m.in. K. Hejwowski (2001), E. Gajewska (2008) oraz D. Kubacki (2008), którzy słusznie zauważają, że przyszli absolwenci kierunków neofilologicznych coraz częściej będą konfrontowani z językiem specjalistycznym czy to jako nauczyciele, czy tłumacze (por. także w tej sprawie R. Lewicki, 1989). E. Gajewska (2008) próbuje odpowiedzieć na pytanie, jak przygotować nauczycieli do prowadzenia kursów języka specjalistycznego (szerzej na ten temat wypowiedział się W. Pfeiffer, 1989), zwracając uwagę na konieczność rozwoju specjalistycznej kompetencji dydaktycznej, co jest możliwe dzięki zapoznawaniu studentów z przykładowymi narzędziami analizy potrzeb studentów, odpowiedniemu wprowadzeniu do analizy dyskursu czy do zagadnień komunikacji interkulturowej. D. Kubacki (2008) natomiast podejmuje refleksję nad sposobem edukacji tłumaczy języka specjalistycznego, przyjmując za punkt wyjścia standardy nauczania, normy dotyczące usług tłumaczeniowych oraz ustawę o tłumaczach przysięgłych. Na tym tle omawia problematykę kształcenia w zakresie translatoryki (założenia programowe, forma i tematyka zajęć, materiały dydaktyczne) na Uniwersytecie Śląskim i podległych mu kolegiach (por. także najnowszą pracę D. Kubackiego, 2012, w której zwrócona została uwaga na status, kształcenie i odpowiedzialność zawodową tłumaczy przysięgłych w Polsce). Wśród przykładów innych prac z zakresu dydaktyki translacji wymienić należy m.in.: B. Kielar, 1980, 1981a, 1981b, 1993, 1999, 2007; Z. Weigt, 2001a, 2001b; A. Kubacki, 2010b, 2010c; J. Iluk, A. Kubacki, 2003; M. Olpińska-Szkiełko, 2003, 2009a; K. Hejwowski, 2006; P. Płusa, 2000, 2001; M. Płużyczka, 2009a, 2009b; J. Lukszyn, 1993; A. Marchwiński, 1987, 1992, 1993, 2007; M. Sowa/U. Paprocka-Piotrowska, 2004; M. Tryuk, 2006; J. Żmudzki, 2001, 2007, 2008a, 2008b; A. Małgorzewicz, 2012, 2010a, 2010b, 2010c; A. Dickel, 2012; J. Krajka, 2006; P. Płusa, 2007; M. Mocarz, 2011; J. Ruszel, 2006; R. Lipczuk, 2001; M. Guławska-Gawkowska, 2005; A. Vogelgesang-Doncer, 2008; A. Pisarska, 2008; A. Chmiel, 2000, 2008.

Jeżeli chodzi o kwestię systemów komputerowych w procesie tłumaczenia, to problematyka ta została podjęta m.in. w takich pracach jak: J. Chmielowska-Rumpel,

2007, M. Eckstein, R. Sosnowski, 2004, R. Sosnowski, 2007/2008. Na szczególną uwagę zasługują prowadzone od niedawna badania naukowe w zakresie okulograficznej lingwistyki eksperymentalnej, w szczególności translatoryki eksperymentalnej i glottodydaktyki eksperymentalnej (zob. prace w ramach Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW²⁵).

W ostatnich latach zwraca się także coraz częściej uwagę na problematykę przeprowadzania egzaminów ze znajomości języków specjalistycznych. Tematykę tę podjęły np. H. Sierocka, 2008 i M. Sowa, 2008, które zwracają uwagę na dość duże zainteresowanie uczących się międzynarodowymi certyfikatami z języka zawodowego (np. TOLES, ILEC, TELC czy egzaminy Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej), pokazując na przykładach, jak sprawdzana jest skuteczność zdających w obcojęzycznej komunikacji zawodowej.

Na uwagę zasługują także próby wskazania sylwetek polskich i niemieckich ośrodków akademickich kształcących w zakresie języków specjalistycznych (szerzej na ten temat zob. M. Szuk, 2007; M. Ocalewicz, 2007), a także różne modele wykorzystywane w dydaktyce języków specjalistycznych (P. Sobkowiak, 2001, 2008; K. Gaca, A. Kozłowska, 2005). Ponadto podejmowane są badania nad: a) kompetencjami nauczyciela i ucznia, b) strategiami wykorzystywanymi w dydaktyce języków specjalistycznych (J. Iluk, 1993; K. Hryniuk, 2009a, 2009b, 2011; J. Lukszyn, 1993; E.R. Lewicki, 1987; L. Bartoszewicz, 1994; B. Kubiak, 2005b, 2006b; A. Kubacki, 2010b, 2010c, 2011; G. Ziętała, 2005; T. Zuchewicz, 2001; Z. Weigt, 2001c; A. Harbig, 2008; J. Leśniak, 2006; G. Korytowska, 2000; R. Rozalowska-Żądło, 2007), c) nad możliwościami wykorzystania korpusów tekstów w translo- i glottodydaktyce (specjalistycznej)²⁶ (T. Konik, 2006; J. Krajka, 2007a, 2007b, 2009, 2012a; M. Guławska-Gawkowska, 2009; inne prace wymienione zostały w bibliografii sporządzonej przez S. Gruczę, 2007b).

Istotne są także próby podsumowania wyników badań nad typologiami i koncepcjami nauczania języków specjalistycznych wywodzącymi się z innych obszarów językowych (głównie niemieckiego i angielskiego). Autorzy tego typu opracowań zwracają uwagę na różne metody osiągnięcia jednego z głównych celów nauczania języka fachowego, którym jest kształtowanie umiejętności działania językowego uwarunkowanego m.in. specyfiką danej dziedziny specjalistycznej (zob. np. B. Kubiak, 2005b). B. Kubiak (2005b) powołując się na H.R. Flucka (1992, 1996, 1998) zwraca uwagę na cztery rodzaje koncepcji uczenia języka specjalistycznego: 1) których przedmiotem jest język (bazujących na odmienności języka podstawowego i specjalistycznego i upatrujących główne cele nauczania w opanowywaniu struktur leksykalnych i gramatycznych typowych dla języka specjalistycznego), 2) których przedmiotem jest uczeń i rozwój jego sprawności (z głównym założeniem polegającym na opanowaniu strategii i sprawności, które są potrzebne w określonych sytuacjach językowych), 3) których przedmiotem jest tekst (opierających się na osiągnięciach

²⁵ Zob. <http://www.lelo.uw.edu.pl/publikacje> (18.03.2013).

²⁶ Obszerną listę publikacji naukowych z tego zakresu przedstawił także S. Grucza, 2007b.

lingwistyki tekstu i kładących nacisk na pracę z modelowymi rodzajami tekstów w danej dziedzinie i ich wykorzystanie w odpowiednich sytuacjach językowych) oraz 4), których przedmiotem jest uczenie się (ich zadaniem jest umożliwienie uczniowi odkrywania i aktywizacji odpowiednich strategii i technik uczenia się, i w ten sposób przejścia pełnej odpowiedzialności za proces przyswajania języka, tj. kształtowania postaw autonomicznych). W tej sprawie zob. także A. Dickel, 2013.

Wśród najczęściej analizowanych zakresów badań dotyczących uczenia języków specjalistycznych na plan pierwszy wysuwają się badania nad dydaktyką języka biznesu. W badaniach tych poruszane były m.in. takie zagadnienia jak a) zastosowanie metafory w nauczaniu angielskiego języka biznesu (P. Mamet, B. Mierzyńska, 2004), b) wykorzystywanie materiałów glottodydaktycznych w uczeniu języku biznesu (np. P. Mamet, 1999; P. Sobkowiak, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b; K. Gaca, A. Kozłowska, 2005; M. Timoszuk, 2004; M. Sowa, 2005; M. Kaliska, 2012; A. Dickel, 2012), w uczeniu języków kultury i sztuki (np. K. Hildebrandt, 1998), c) wykorzystywanie materiałów glottodydaktycznych w uczeniu języków specjalistycznych w ogóle (M. Olpińska-Szkiełko, 2009b), czy nauczaniu translacji (zob. np. J. Iluk, A. Kubacki, 2003 i in.).

Pozytywnie ocenić należy także (obserwowany w ostatnich latach) wzrost zainteresowania badaczy koncepcjami programowymi kształcenia językowego w szkołach technicznych (zob. projekt MOVE, Modernization of Vocational Education, opisany w pracy H. Komorowskiej, 2000; por. także I. Gajewska-Skrzypczak, 2011) oraz bilingwalnym kształceniem językowym w szkołach, stanowiącym wkład w rozwój refleksji na temat dydaktyki języka specjalistycznego w ramach instytucjonalnych (por. m.in. europejski projekt „MoBiDic”²⁷, zob. S. Grucza, 2007a). Zwłaszcza pierwszy z wymienionych powyżej przyczynił się do szerszej refleksji nad teoretycznymi podstawami nauczania języków specjalistycznych oraz nad selekcją i gradacją materiału językowego, metodami pracy i materiałami nauczania języków specjalistycznych. H. Komorowska (2000: 353 n.) opisuje główne kierunki owej refleksji, koncentrując się na czynnikach mających wpływ na konstrukcję programów nauczania w kształceniu zawodowym. W związku z tym zwraca ona uwagę na takie elementy, jak: analiza potrzeb, wymogi edukacyjne i strukturalne (w tym podstawowe składniki programu), wymogi metodyczne (oparte na modelu aktywnego uczenia się), wymogi implementacyjne (podejścia i metody nauczania, w tym zwłaszcza te z nich, które mają na celu: wyrobienie umiejętności radzenia sobie z dłuższymi tekstami, wykorzystanie symulacji, odgrywania ról, studiów przypadków, ustnych prezentacji, przygotowywanie projektów); ewaluację w językowym kształceniu zawodowym. W oparciu o założenia ww. programu MOVE, testowanego w kilkudziesięciu polskich szkołach zawodowych, H. Komorowska przedstawia m.in. główne kryteria konstrukcji programu, opartego na metodzie komunikacyjnej, a także cele kształcenia językowego w nowym programie szkoły zawodowej ujęte od strony umiejętności ogólnych ucznia, od strony

²⁷ <http://www.mobidic.org>; zob. także „Języki Obce w Szkole” nr 6/2002, oraz bibliografię zamieszczoną na stronach „Biblioteki Pedagogicznej”, <http://e-pedagogiczna.edu.pl/upload/file/zasoby/zestawienia/zest160.pdf> (22.02.2013).

komponentów językowo-treściowych oraz od strony kompetencji i mikroumiejętności językowych, a także zagadnienie selekcji treści nauczania (H. Komorowska, 2000: 364 n.).

Pomimo iż, jak podkreśliłem już powyżej, refleksja naukowa dotycząca dydaktyki języków specjalistycznych w naszym kraju obejmowała głównie obce języki specjalistyczne, to w ostatnim czasie intensyfikowane są rozważania naukowe nad uczeniem polskich języków specjalistycznych. Wśród badaczy, którzy próbują porównać procesy uczenia/akwizycji ojczystych i obcych języków specjalistycznych należy wyróżnić S. Gruczę (2007a), który dochodzi do wniosku, że tak jak pomiędzy akwizycją/dydaktyką ojczystych i obcych języków podstawowych, tak też pomiędzy akwizycją/dydaktyką ojczystych i obcych języków specjalistycznych mogą istnieć silne powiązania, czego dowodem jest obserwowana korelacja pomiędzy nabywaniem poszczególnych umiejętności językowych/komunikacyjnych o charakterze ogólnym (podstawowym)/specjalistycznym w języku ojczystym i obcym. Istotne znaczenie w procesach szybkiego nabywania języka specjalistycznego (ojczystego i obcego) ma posiadany zakres wiedzy specjalistycznej (praktycznej) oraz zakres już zinternalizowanych językowych/komunikacyjnych umiejętności specjalistycznych.

Przyjrzyjmy się teraz kierunkom badań nad uczeniem języków specjalistycznych w krajach niemieckojęzycznych. Na wstępie należy wspomnieć, iż niemieckojęzyczna (zwłaszcza niemiecka) glottodydaktyka specjalistyczna może poszczycić się znacznie większą ilością publikacji w porównaniu z polską glottodydaktyką specjalistyczną. Szersze jest także spektrum niemieckich zainteresowań badawczych, czego wyrazem są publikacje o charakterze sumującym i porządkującym dotychczasowe dokonania w obszarze uczenia języków specjalistycznych (por. np. R. Beier, 1981; R. Buhlmann, A. Fearn, 1987, 2000; C. Gnutzmann, 1986; J. Zhao, 2002; J. Zhu, T. Zimmer, 2003; przede wszystkim zaś H.-R. Fluck, 1992).

Za początek naukowej refleksji nad uczeniem języków specjalistycznych można przyjąć artykuł L. Hoffmanna *Probleme der Fundierung eines modernen fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts* opublikowany w 1968 r., którego autor bodajże jako pierwszy odniósł się obszernie do koncepcji nauczania języków specjalistycznych. W tym czasie, a także i w latach późniejszych, jak słusznie zauważa K.-D. Baumann (2000), dydaktyka języków specjalistycznych pozostawała z jednej strony pod wpływem metody gramatyczno-tłumaczeniowej, zaś z drugiej – pod silnym oddziaływaniem leksykograficzno-terminologicznych badań nad językami specjalistycznymi lat 50. ubiegłego wieku, których zwolennicy upatrywali specyfikę języka specjalistycznego wyłącznie w słownictwie (por. A.M. Harbig, 2008 za K.-D. Baumannem, 2000).

Dokonując bliższego oglądu niemiecko- i polskojęzycznej refleksji naukowej nad uczeniem języków specjalistycznych należy ponadto stwierdzić, że a) badacze niemieccy²⁸, jak i polscy, przede wszystkim zwracali dotychczas uwagę na praktyczne zagadnienia nauki języków specjalistycznych²⁹, b) badacze niemieccy poświęcali

²⁸ Analityczna bibliografia prac niemieckich, w których dyskutowane są zagadnienia nauki języków specjalistycznych, przedstawiona została w artykule S. Gruczy (2007b).

²⁹ W niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu naukę specjalistycznych języków ojczystych

znacznie więcej uwagi uczeniu specjalistycznych języków (niemieckich) jako języków ojczystych.

Poniżej skoncentruję się na: 1) ukazaniu podstawowych problemów terminologicznych i pojęciowych pojawiających się w niemieckiej refleksji nad uczeniem języków specjalistycznych, 2) odpowiedzi na pytanie, jak badacze niemieccy ujmowali zakres dydaktyki języków specjalistycznych, 3) jakie są typologie uczenia języków specjalistycznych. Pominięto m.in. przebieg dyskusji toczony wokół zasadności użycia poszczególnych nazw określających dydaktykę języków specjalistycznych, opisy poszczególnych modeli dydaktyki języków specjalistycznych, a także wyniki innych badań szczegółowych.

Przechodząc do omówienia problemów terminologicznych i pojęciowych pojawiających się w ramach refleksji nad zakresem pojęciowym nazwy „dydaktyka języków specjalistycznych” (*Fachsprachendidaktik*), należy przyznać za H.-R. Fluckiem (1992: 6), że termin dydaktyka języków specjalistycznych używany był od początku lat 70. w węższym rozumieniu, tj. głównie w odniesieniu do praktyki nauczania języków obcych (por. np. W. Kamprad, 1970; I. Jank, 1976, R. Buhlmann, A. Fearn, 1987; H. Schröder, 1988) i odnoszącej się do niej metodyki nauczania języków specjalistycznych (por. R. Ehnert, W. Hornung, 1986: 204), ewentualnie poszerzonej o pewne zagadnienia kształcenia nauczycieli (jak np. u R. Ehnert, W. Hornung, 1986). Tym samym zdecydowana większość autorów opowiedziała się za zredukowanym zakresem zainteresowań dydaktyki języków specjalistycznych odnoszącym ją jedynie do pewnej jej części.

O znaczeniu języka w procesie kształcenia zawodowego (także w procesie nabywania wiedzy specjalistycznej) wspominano nader rzadko (por. H.-R. Fluck, 1992: 7; H.J. Vollmer, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b), zamieszczając najczęściej jedynie pewne uwagi na temat jego roli dla danej specjalności.

Próba zerwania z dotychczasowym pojmowaniem dydaktyki języków specjalistycznych stało się m.in. ujęcie H.-R. Flucka, który opowiada się za jego rozszerzeniem do całościowej koncepcji teorii i praktyki nauczania i uczenia sposobów porozumiewania się typowego dla danej profesji, zarówno w języku obcym, jak i rodzimym. Podstawę tak rozumianej dyscypliny tworzyć mają wyniki badań z zakresu lingwistyki języków specjalistycznych i takich dziedzin jak pedagogika, psychologia, badań w zakresie nauczania języków obcych, metodyki itp. Próba instytucjonalnej realizacji niniejszej koncepcji, synchronizującej studia językowe ze studiami niejęzykowymi mogłyby być interdyscyplinarne kierunki studiów mające na celu nauczanie języków specjalistycznych oraz instytuty języków specjalistycznych (por. H.-R. Fluck, 1992: 20; R. Beier, D. Möhn, 1988: 65).

Dyskusja nad zakresem pojęciowym nazwy „dydaktyka języków specjalistycznych” wywołała nomenklaturową lawinę, której wyrazem są m.in. następujące na-

określa się jako „muttersprachlicher Fachsprachenunterricht” lub „fachbezogener Muttersprachenunterricht”, natomiast naukę specjalistycznych języków obcych przyjęło się określać przede wszystkim jako: „Fachsprachenunterricht”, „fachbezogener Fremdsprachenunterricht” czy „Fachfremdsprachenunterricht” (Na użycie także innych nazw wskazuję w dalszej części rozdziału).

zwy³⁰: „Didaktik der Fachsprachen” (dydaktyka języków specjalistycznych), „Didaktik der Fachfremdsprachen” (dydaktyka obcych języków specjalistycznych), „fachbezogener/fachorientierter Fremdsprachenunterricht” (nauczanie języków obcych odnoszące się do danej specjalności/zorientowane na daną specjalność), „Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts” (dydaktyka/metodyka nauczania języków obcych odnoszących się do danej specjalności), „fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht” (nauczanie języków obcych w kontekście języka specjalistycznego), „berufsbezogener Fachfremdsprachenunterricht” (nauczanie obcych języków specjalistycznych odnoszące się do kontekstu zawodowego) itd.

W niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu można także odnotować próby ujęcia wzajemnych relacji zakresów zainteresowań dydaktyki języków specjalistycznych, dydaktyki języków podstawowych i innych dziedzin pokrewnych³¹. Znany jest m.in. model C. Köhlera (1985), który umiejscawia dydaktykę języków specjalistycznych na dwóch poziomach: ponad dydaktyką poszczególnych języków obcych oraz pod dydaktyką konkretnego języka obcego, traktując tym samym obie dydaktyki jako modyfikacje hierarchicznie stopniowanej dydaktyki języków obcych. Poza tym warto zwrócić uwagę na model H. Schrödera (1988), który podstawą dydaktyki/metodyki nauczania obcego języka specjalistycznego czyni teorię nauczania języków obcych, dydaktykę ogólną, kulturoznawstwo porównawcze, dydaktykę danej specjalności, dydaktykę języków specjalistycznych, dydaktykę języka niemieckiego jako języka obcego i metodykę kształcenia dorosłych. Innym popularnym modelem jest model H.-R. Flucka (1992: 109 n.), który odchodzi od silnej hierarchizacji poszczególnych dyscyplin pokrewnych, uwypuklając jedynie ich wspólne relacje³².

Refleksja nad nauczaniem języków specjalistycznych w Niemczech uwzględnia ponadto także inne istotne aspekty związane z szeroko pojętym kontekstem nauczania uwzględniającym adresatów, treści nauczania, gatunki tekstów itd. (por. H.-R. Fluck, 1992: 21; A. Fearn, 1996; V.A. Schmidt, 2003; H. Kalverkämper, K.D. Baumann, 1996 i in.).

W literaturze przedmiotu przedstawiono kilka typologii uczenia języków specjalistycznych, uwzględniających przede wszystkim takie parametry jak cele nauczania czy sprawności (por. np. E. Beneš, 1967; C. Köhler, 1986; U. Steinmüller, 1990; R. Beier, D. Möhn, 1981; H. Schröder, 1988). H.-R. Fluck (1992) przedstawia np. typologię, w której jednym z kryteriów jest ponadto rozwój umiejętności ko-

³⁰ W tym miejscu pragnę podkreślić, że zamieszczone w dalszej części tekstu tłumaczenia poszczególnych nazw dyscyplin są jedynie propozycjami autora i nie stanowią ogólnie uznanych polskojęzycznych odpowiedników nazw niemieckich.

³¹ Uwagi na ten temat w polskojęzycznej literaturze przedmiotu poczynił, jak podkreśliłem już wcześniej, S. Grucza, 2007a.

³² Na temat prób ujęcia wzajemnych relacji dydaktyki języków specjalistycznych, dydaktyki języków ogólnych (podstawowych) i innych dziedzin pokrewnych wypowiedziała się także A. Dickel, 2012.

munikacyjnych w języku rodzimym. Zdaniem H.-R. Flucka cechą wspólną nauczania języka specjalistycznego (zarówno rodzimego, jak i obcego) jest fachowość³³ i „umiejętność obchodzenia się” (niem. *Umgang*) z tekstami specjalistycznymi, natomiast różnicę stanowi język nauczania oraz zakres i intensywność integracji aspektów językowych (H.-R. Fluck, 1992: 24).

Konkludując, można stwierdzić, że w procesie nauczania i uczenia się języków specjalistycznych chodzi o kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem, przy rozwijaniu której uwzględnia się dotychczas doświadczone oraz przyszłe sytuacje komunikacyjne, które pozwolą na dostęp do informacji specjalistycznych oraz aktywne uczestnictwo w komunikacji profesjonalnej (zawodowej) w języku ojczystym i obcym. Cel ten jest realizowany w postaci zajęć z języka specjalistycznego oraz zajęć z zakresu danej dziedziny specjalistycznej przy użyciu treści i form tekstów właściwych dla danej specjalności, które dostosowane są do konkretnych grup odbiorców i wykorzystują odpowiednią dla nich metodykę (por. H.-R. Fluck, 1992: 27).

Jeżeli chodzi o główne zadania dydaktyki języków specjalistycznych, jakie zostały przedstawione w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu, to większość autorów z reguły jest zgodna co do tego, że powinny ją interesować przede wszystkim odpowiedzi na takie pytania, jak: 1) które fragmenty komunikacji specjalistycznej i tekstu specjalistycznego są relewantne w nauczaniu treści specjalistycznych oraz produkcji i recepcji tekstów specjalistycznych, 2) jaką rolę odgrywają owe fragmenty w uczeniu się i nauczaniu języków specjalistycznych, 3) jak nauczać elementów języków specjalistycznych w odniesieniu do konkretnych kontekstów nauczania (z uwzględnieniem celów, adresatów, warunków instytucjonalnych itd.) oraz 4) jak powinni być kształceni nauczyciele języków specjalistycznych w zależności od różnych dydaktyk dziedzinowych (H.-R. Fluck, 1992: 16). Aby móc ich udzielić, a tym samym zrealizować wytyczone w ten sposób zadania, trzeba sprawić, aby dydaktyka języków specjalistycznych miała w większym stopniu wymiar interdyscyplinarny,

³³ W kwestii fachowości, która stanowi podstawową cechę wyróżniającą teksty specjalistyczne, lingwiści i glottodydaktycy wypowiedzieli się dotychczas niejednokrotnie, por. np. S. Grucza, 2004, 2007c, 2008; J. Lukszyn, 2003; V.A. Schmidt, 2003; H.-J. Schwenk, 2010 i in. S. Grucza odróżnia m.in. tzw. fachowość wyrażeniową, której eksponentami (wykładnikami) są stosowne terminy (tzw. terminologiczność) oraz fachowość treściową lub informacyjną, która jest pewną wielkością kognitywną i wiąże się z pojęciem wiedzy i informacji specjalistycznej (por. S. Grucza, 2004: 129). Zdaniem H.-J. Schwenka (2010) fachowość wyrażeniowa ma złożoną naturę i w przypadku niektórych dziedzin, jak np. medycyna, można wyróżnić właściwą fachowość wyrażeniową (fachowość ekspercką, niem. *Expertenssprachlichkeit*), którą reprezentują jednostki wyrażeniowe używane przez specjalistów/ekspertów oraz fachowość „o charakterze ogólnym”, odnoszącą się do jednostek wyrażeniowych używanych w języku ogólnym (podstawowym), niem. *fachliche Gemeinsprachlichkeit*. W rzeczywistości jednak zagadnienie to wydaje się być jeszcze bardziej złożone, o czym świadczy m.in. współwystępowanie jednostek pierwszej i drugiej kategorii w dyskursie specjalistycznym (np. w prasie specjalistycznej), a także różny poziom rozwoju płaszczyzny wyrażeniowej poszczególnych dziedzin specjalistycznych.

tj. uwzględniła rozważania naukowców i dydaktyków reprezentujących poszczególne dyscypliny specjalistyczne, a także pedagogów i specjalistów z zakresu komunikacji językowej (por. H.-R. Fluck, 1992: 16).

W odniesieniu do ww. zadań dydaktyki języków specjalistycznych formułowane są w literaturze przedmiotu od lat 70. różne pytania ogólne i szczegółowe, zwłaszcza z zakresu metodyki nauczania języków specjalistycznych, na które próbuje się udzielać odpowiedzi. H.-R. Fluck (1992: 17) prezentuje listę owych pytań z podziałem na trzy główne zakresy: nauczanie ojczystego (niemieckiego) języka specjalistycznego, kształcenie tłumaczy oraz nauczanie obcego (niemieckiego) języka specjalistycznego. W nawiązaniu do głównego tematu niniejszej pracy istotnymi wydają się następujące pytania badawcze³⁴:

- 1) Na ile użyteczne stają się próby wyizolowania uniwersaliów języków specjalistycznych w obrębie danego języka obcego, w tym języka specjalistycznego? (np. M. Roscheck, 1978; H. Oldenburg, 1992);
- 2) Jakie materiały do nauki języków specjalistycznych ukazały się dotychczas? Jakie podejścia do nauki języka są w nich reprezentowane? W jakim stopniu uwzględnia się w podręcznikach do nauki języków specjalistycznych konkretne zawodowe sytuacje komunikacyjne? (np. N. Becker, 1986: 217; V. Eismann, 2008; A. Schilling, 2005³⁵);
- 3) Jaka jest rola materiałów autentycznych w nauczaniu języków specjalistycznych i jakie problemy występują przy ich pozyskiwaniu? (np. W. Schmitz, 1992; U. Heuberger, 2000);
- 4) Jakie certyfikaty świadczą o znajomości języków specjalistycznych oraz jaka jest ich struktura, wymogi egzaminacyjne itd.? (np. J. Bolten, 1997);
- 5) Jakie są optymalne warunki dla rozpoczęcia nauki języka specjalistycznego? Jak można tworzyć ćwiczenia, które wykraczają poza ramy podręcznikowe, nie przeciążając nauczyciela treściami fachowymi? Czym różni się nauka danego zawodu (profesji) od nauki języka specjalistycznego? (np. R. Buhlmann, A. Ferns, 1987: 85, 118; H. Domińczak, 1997; M. Pudszuhn, 1994; H.J. Vollmer, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b);
- 6) W jakim stopniu język specjalistyczny stanowi barierę podczas studiów oraz w kształtowaniu kompetencji w zakresie języka specjalistycznego? Jakie elementy konstytuują język specjalistyczny? (np. H. Kelz, 1988: 113; L. Hoffmann, 1976, 1985; H.-R. Fluck, 1992);
- 7) Czy zorientowanie na działanie może stać się nowym paradygmatem dydaktyki języków specjalistycznych? (np. J. Matthies, 1990: 10 n.);

³⁴ Znaczną część wymienionych poniżej publikacji stanowią teksty odnoszące się do uczenia języka ekonomii jako jednego z najbardziej popularnych i jednocześnie najbardziej zróżnicowanych języków specjalistycznych.

³⁵ Na szczególną uwagę zasługują tutaj także (nie wymieniane z osobna) podręczniki do nauki języków specjalistycznych z zakresu różnych dziedzin, w tym m.in. znany w Polsce zestaw podręczników z zakresu prawa i ekonomii autorstwa M. Olpińskiej-Szkielko, A. Dickel, U. Burdy, 2007, 2008a, 2008b 2008c, 2009a 2009b, 2010.

- 8) Jak należy przygotowywać przyszłych nauczycieli do nauczania języków specjalistycznych? (np. R. Ehnert, W. Hornung, 1986; A. Fearn, 1989);
- 9) Jak szerokie jest spektrum badań dydaktyki języków specjalistycznych w różnych krajach z uwzględnieniem perspektywy interkulturowej? (np. w krajach azjatyckich i Stanach Zjednoczonych: zob. J. Zhu. T. Zimmer, 2003; w różnych krajach europejskich: R. Ehnert, 2000; w Finlandii: L. Korpiainen, 1984; w Rosji: M. Vollstedt i S. Walter, 2007; na Węgrzech: M. Dannerer, 1992; na Litwie: M. Breckle, 2008);
- 10) Jak należy łączyć rozwijanie wiedzy specjalistycznej z tzw. nabywaniem języka w procesie uczenia obcego języka specjalistycznego? (M. Steinmetz, 2000);
- 11) Jaką rolę odgrywają treści kulturo- i krajoznawcze w nauczaniu języków specjalistycznych? (U. Frenser, 1991);
- 12) Jakie metody stosować w nauczaniu języków specjalistycznych? (R. Buhlmann, A. Fearn, 1987, 2000; M. Schneider, 1989; K. Morgenroth, 1993);
- 13) Jak wykorzystywać nowe media elektroniczne, w tym Internet, w nauczaniu języków specjalistycznych (M. Jung, R. Riechert, 1999; A. Borrmann, 1999; H.-R. Fluck, 2002; P.A. Schmitt, 2003);
- 14) Jakie są potrzeby znajomości obcych języków specjalistycznych z punktu widzenia pracodawców? Jak przebiega kształcenie języków obcych w firmach? (H. Bouillon, V. Vlieghe, 2001; K. Vogt, 1998; Ch. Efinger, 2013);
- 15) Jakie sprawności rozwijane są podczas uczenia języka specjalistycznego i jaka jest optymalna kolejność ich kształtowania (R. Buhlmann, A. Fearn, 2000: 179).

Pytania tego typu stawiane w odnośnej literaturze przedmiotu można w kontekście nauczania obcych języków specjalistycznych sprowadzić, zdaniem C. Köhlera (1986), do dwóch kręgów tematycznych: pierwszego, wynikającego z kompleksu założeń procesu nauczania i dającego się jednocześnie zredukować do pytania: jak dalece powinna być rozbudowana specyfika adresatów w procesie kształcenia językowego odnoszącego się do celów profesjonalnych i jak dalece może ona być rozbudowywana w kontekście celów i treści nauczania, programów i materiałów dydaktycznych, organizacji i form nauczania, oraz drugiego, wynikającego z pytań odnoszących się do konieczności i możliwości kompleksu założeń pierwszego kręgu tematycznego. Tym samym pytania drugiego kręgu tematycznego dotyczą m.in. charakterystyki zadań komunikacyjnych i działań językowych, a także zbadania, doboru, oraz uporządkowania środków językowych, a zatem włączają w większym stopniu kwestie lingwistyczne (C. Köhler, 1986: 233).

Niezależnie jednak od zadawanych pytań szczegółowych w obrębie różnych kręgów tematycznych punktem wyjścia i jednocześnie celem staje się w procesie uczenia języków specjalistycznych działanie profesjonalne, z czego wynikają trzy istotne dla procesu dydaktycznego cechy: orientacja na adresatów, treściowe i językowe odniesienie do danej specjalności oraz orientacja na komunikację (H.-R. Fluck, 1992: 19).³⁶

³⁶ Wobec przyjęcia takiej perspektywy można zaobserwować, zdaniem H.-R. Flucka (1992: 20) powiązanie obcojęzycznej i odnoszącej się do języka ojczystego dydaktyki języków specjalistycznych (por. np. L. Hoffmann, 1988).

Na zakończenie przeglądu badań chciałbym zwrócić uwagę na istotny w ostatnich latach kierunek rozwijający się intensywnie w wielu krajach, w tym zwłaszcza w Niemczech, ale także i w Polsce, którym są glottodydaktycznie ukierunkowane badania z zakresu lingwistyki korpusowej, na co wskazuje m.in. S. Grucza (2007a; por. także B. Lewandowska-Tomaszczyk, 2005, 2010; P. Krakowian, 2005, zob. także przykłady zastosowań korpusów tekstów w podrozdz. 3.3.1). Ich owocem są próby tworzenia korpusów tekstów języka nauczanego oraz korpusów uczniowskich, przy czym pierwsze z nich znajdują zastosowanie w nauczaniu języków obcych bezpośrednio jako oryginalne materiały dydaktyczne lub jako podstawa opracowań materiałów glottodydaktycznych, drugie zaś – jako podstawa do badań nad językiem uczących się, zwłaszcza zorientowanych lapsologicznie.

Najwięcej korpusów uczniowskich zostało opracowanych, jak podkreśla S. Grucza (2007a), w odniesieniu do języka angielskiego jako obcego, przy czym należy zauważyć, że w literaturze przedmiotu rozróżnia się następujące nazwy ogólne określające nauczanie języka angielskiego: EFL (English as a Foreign Language – język angielski jako obcy), ESP (English for Specific Purposes – angielskie języki specjalistyczne) oraz EAP (English for Academic Purposes – angielski język akademicki). W Polsce glottodydaktycznie ukierunkowane badania z zakresu lingwistyki korpusowej prowadzone są najintensywniej w Uniwersytecie Łódzkim (zob. np. projekt „PELCRA”³⁷ – Polish English Language Corpora for Research and Application – polskie i angielskie korpusy w badaniach naukowych i zastosowaniach praktycznych).

W mniejszym stopniu glottodydaktyczne badania nad korpusami uczniowskimi prowadzone są w odniesieniu zarówno do podstawowego języka niemieckiego jako obcego, jak i niemieckich języków specjalistycznych. W zakresie podstawowego języka niemieckiego jako obcego są one prowadzone bodajże najbardziej intensywnie w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie w ramach projektu „FALCO”³⁸ (Fehlerannotiertes Lernerkorpus) – korpus uczniowski z anotacją błędów. W ramach projektu „MeLLANGE”³⁹ (Multilingual eLearning in Language Engineering) powstaje LTC (Learner Translator Corpus) – translacyjny korpus uczniowski (por. także na ten temat H. Lobin, D. Rösler, 2012: 577 i n.; S. Twardo, 2009; zob. także stronę www zawierającą ok. 600 wpisów listy bibliograficznej dotyczących uczniowskich korpusów tekstów⁴⁰).

³⁷ <http://pelcra.ia.uni.lodz.pl/> (24.10.2012). Zob. także narzędzie HASK, opracowane przez grupę PELCRA słowniki najczęstszych połączeń wyrazów. Słowniki te wygenerowane zostały z polskich i angielskich referencyjnych korpusów językowych i mają, zdaniem autorów projektu, służyć jako cenne narzędzia dla językoznawców, nauczycieli i uczniów języka angielskiego i polskiego oraz leksykografów, http://pelcra.pl/hask_en/Home (5.04.2013). Warto w tym miejscu także zwrócić uwagę na laboratoria zajmujące się badaniami nad narzędziami korpusowymi, w tym Laboratorium Lingwistyki Korpusowej (IKLA UW), którego nadrzędnym celem jest wspomaganie badań lingwistyki stosowanej przy użyciu narzędzi korpusowych. <http://korpusy.ikla.uw.edu.pl/>.

³⁸ korpling@rz.hu-berlin.de, falko-korpus@hu-berlin.de (15.11. 2012).

³⁹ http://mellange.eila.jussieu.fr/public_doc.de.shtml#learner (15.11.2012).

⁴⁰ <http://www.uclouvain.be/en-cecl-lcbiblio.html> (23.02.2013).

Podsumowując powyższe uwagi na temat stanu badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych w Polsce i w krajach niemieckojęzycznych (przede wszystkim w Niemczech), można zaobserwować po pierwsze znaczne rozproszenie w zakresie podejmowanych tematów oraz po drugie niewystarczający stopień rozwinięcia systematyki pojęciowej, wynikający często z braku ogólnie przyjętych definicji języka specjalistycznego oraz innych pojęć z nim związanych (np. tekst specjalistyczny, termin). Po trzecie należy stwierdzić, że zarówno polscy jak i niemieccy badacze podejmowali często te same zagadnienia, choć w różnym zakresie. Należą do nich przede wszystkim takie wymienione przez S. Gruczę (2007a) kierunki badań, jak: (I) akwizycja obcych języków specjalistycznych a akwizycja (tych samych) języków obcych w ogóle, (II) nauczanie (ojczystych i obcych) języków specjalistycznych, (III) opracowywanie materiałów dydaktycznych do nauczania obcych (w tym niemieckich⁴¹) języków specjalistycznych, (IV) wykorzystanie tekstów specjalistycznych w materiałach do nauczania języków specjalistycznych, (V) funkcje języków specjalistycznych w nauczaniu przedmiotów szkolnych, (VI) metody nauczania języków specjalistycznych, a także (VII) kwestie związane z nowymi/nowoczesnymi możliwościami technicznymi nauczania i uczenia się języków specjalistycznych tj. zwłaszcza zagadnienia multimedialnego wspierania nauczania i uczenia się języków specjalistycznych, (VIII) aspekty interkulturowe procesu uczenia języków specjalistycznych itd., (IX) główne zadania i typologie uczenia się języków specjalistycznych, (X) kształcenie nauczycieli (obcych) języków specjalistycznych itd.

1.3. Podsumowanie

Głównym celem niniejszego rozdziału było określenie roli mediów elektronicznych w uczeniu języków obcych oraz przedstawienie obecnego stanu badań z zakresu glotodydaktyki specjalistycznej.

Dalszą część podsumowania stanowią będą wybrane istotne wnioski wynikające z rozważań podjętych w niniejszym rozdziale. Pominięte tym samym zostaną wnioski szczegółowe, które zamieszczono w poszczególnych częściach rozdziału.

- Wspomaganie procesu glotodydaktycznego poprzez media elektroniczne przebiega dziś na wielu płaszczyznach, które można, posługując się pewnym uproszczeniem, sprowadzić m.in. do takich obszarów, jak: trening, komunikacja, kognicja, informacja i obróbka tekstu (zob. H. Funk, 1999b; J. Roche, 2003) Obok znanych

⁴¹ Nauczanie polskich języków specjalistycznych, które nie stanowi przedmiotu niniejszych rozważań, było stosunkowo rzadko tematem analiz o charakterze lingwistycznym czy glotodydaktycznym (por. S. Grucza, 2004: 31). O pewnym ożywieniu w zakresie badań nad językami specjalistycznymi świadczą nowsze prace (por. np. publikacje J. Grzelak, 2010; E. Wolańskiej, 2009; M. Maziarz i in., 2012 czy bibliografię dotyczącą badań nad tzw. polskim językiem urzędowym <http://www.jezykurzedowy.pl/pl/node/25> (18.03.2013), a także prace badawcze podejmowane na wydziałach polonistyki w różnych jednostkach uniwersyteckich np. na Uniwersytecie Warszawskim, Jagiellońskim, Wrocławskim i innych).

i sprawdzonych rozwiązań o charakterze zamkniętym współczesne media elektroniczne oferują coraz bardziej zaawansowane rozwiązania otwarte, dla których płaszczyzną wymiany informacji staje się Internet (szerzej na ten temat w rozdz. 3).

Przed współczesnym uczeniem języków obcych pojawia się zatem wiele nowych wyzwań i zadań, które wynikają przede wszystkim z próby stawienia czoła stale wzrastającej ilości informacji (danych językowych w Internecie) z jednej strony i zróżnicowanymi potrzebami konkretnych uczniów z drugiej, zaś odpowiedź na nie będzie uzależniona od tego, czy i na ile uda się im sprostać, próbując tworzyć i/lub implementować już istniejące coraz bardziej zaawansowane narzędzia edukacyjne i ewaluacyjne.

Obecny rozwój technologii informacyjnej może przyczynić się do pewnych oszczędności finansowych związanych z możliwością docierania do coraz większej ilości odbiorców (więcej na ten temat w rozdz. 3). Nieodległe w czasie połączenie telewizji cyfrowej (zwłaszcza tej edukacyjnej) z usługami internetowymi będzie sprzyjać rozwojowi nowej przestrzeni bezpośredniej interakcji, która przyczyni się do stworzenia nowych warunków do kształtowania umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych i znacznie przyspieszy proces glottodydaktyczny.

- Na podstawie obserwacji obecnego stanu badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych prowadzonych w Polsce i w krajach niemieckojęzycznych (przede wszystkim w Niemczech) można zaobserwować m.in. dość znaczne rozproszenie w zakresie podejmowanych tematów, a także deficyt systematyki pojęciowej, wynikający głównie z braku ogólnie obowiązującej definicji języka specjalistycznego. Zwłaszcza ten ostatni problem rodzi liczne konsekwencje prowadzące do niejasności i nieporozumień objawiających się m.in. różnym sposobem pojmowania wyrażen z nim związanych, jak np. tekst specjalistyczny, termin. Zarówno polscy, jak i niemieccy badacze podejmowali dotychczas nierzadko te same zagadnienia, choć w różnym zakresie. Należą do nich przede wszystkim: (I) akwizycja obcego języka specjalistycznego a akwizycja tego języka obcego w ogóle, (II) nauczanie (ojczyzystych i obcych) języków specjalistycznych, (III) opracowywanie materiałów dydaktycznych do nauczania niemieckich języków specjalistycznych, (IV) wykorzystanie tekstów specjalistycznych w nauczaniu języków specjalistycznych, (V) funkcja języków specjalistycznych w nauczaniu przedmiotów szkolnych, a także kwestie związane z nowymi możliwościami technicznymi nauczania i uczenia się języków specjalistycznych tj. (VI) zagadnienia multimedialnego wspierania nauczania i uczenia się języków specjalistycznych, (VII) aspekty interkulturowe procesu uczenia języków specjalistycznych itd., (VIII) główne zadania i typologie uczenia się języków specjalistycznych (por. na ten temat także S. Grucza, 2007a).

2. Antropocentryczna propozycja modelowego uczenia języków specjalistycznych

Celem głównym niniejszego rozdziału jest próba modelowego ujęcia procesu uczenia (nauczania i uczenia się) języków specjalistycznych w postaci układu glottodydaktyki specjalistycznej oraz bardziej szczegółowa charakterystyka jego głównych elementów, tj. ucznia, nauczyciela, tekstów (podrozdz. 2.3) oraz kontekstów (podrozdz. 2.4) i metod (podrozdz. 2.5) uczenia języków specjalistycznych, a także uwag na temat preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych (podrozdz. 2.6). Ww. uwagi poprzedzone zostaną opisem dotychczasowych koncepcji glottodydaktycznych (2.1) oraz charakterystyką antropocentrycznej koncepcji glottodydaktyki (2.2) bazującej na antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy.

Jak odnotowuje S. Grucza (2010a: 42), na zasadnicze mankamenty dotychczasowych sposobów rozumienia rzeczywistości, do której odnosi się wyrażenie „język(i)” i „wiedza”, bodaj jako pierwszy uwagę zwrócił w swoich pracach F. Grucza, który podjął próbę ich przewyciężenia. W latach 70. XX w. zaczął tworzyć zręby teorii rzeczywistych języków ludzkich (zob. F. Grucza, 1976, 1978, 1979, 1981a, 1981b), którą z początku nazywał „relatywistycznym podejściem do języków ludzkich”, a następnie, pod wpływem m.in. S. Gruczy, zdecydował się określać ją jako „antropocentryczną teorię języków ludzkich”. Pierwsza wersja tej teorii została przedstawiona w 1983 r. w monografii *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Następnie uściślona i rozwinięta została ona w kolejnych pracach (por. np. F. Grucza, 1988, 1992, 1993a, 1993b, 1993c, 1994, 1997a, 1997b, 2010, 2012a). Przyjęta perspektywa badawcza ma swoje uzasadnienie przede wszystkim w tym, że, w ocenie wielu współczesnych lingwistów, ukazuje ona w sposób najbardziej trafny ontologiczny status rzeczywistości określanej jako „język”, a także w sposób przekonujący wyjaśnia, na czym polega jego przyswajanie. Do analogicznych wniosków w sprawie istnienia języków ludzkich, doszedł najpierw J.N. Baudouin de Courtenay, a później także m.in. V.H. Yngve (1986, 1991, 1996), który, zdaniem S. Gruczy (2010a: 47), podobnie jak J.N. Baudouin de Courtenay, nie podjął próby rozwinięcia teorii rzeczywistych języków ludzkich, ograniczając się jedynie do sformułowania kilku postulatów badawczych. Ontologiczny status języków ludzkich stał się także później przedmiotem refleksji Z. Wąsik (1986, 1996, 2005a, 2005b), por. na ten temat S. Grucza (2010a: 47 n.).

Antropocentryczna koncepcji glottodydaktyki przedstawiona jest w niniejszym rozdziale na tle innych dotychczasowych koncepcji glottodydaktycznych, od których chciałbym zacząć.

2.1. Dotychczasowe koncepcje glottodydaktyczne

W związku z tym, że celem tej części pracy jest przedstawienie wybranych koncepcji glottodydaktycznych, zwrócono uwagę na te z nich, które opierają się na od-

miennych podejściach do samego języka. O tym, czy dana koncepcja ujęta została w poniższym opisie, zdecydował ponadto stopień jej ufundowania naukowego, znajdujący wyraz w szerokim zasięgu. Tym samym poniższe omówienie nie pretenduje do roli pełnego opisu dotychczasowych koncepcji, ani powstałych w oparciu o nie metod, lecz raczej wskazuje najważniejsze przykłady tych pierwszych i drugich z punktu widzenia tematu niniejszej pracy (pełniejszy opis metod nauczania znajduje się m.in. w monografii W. Pfeiffera, 2001: 50 i n). Wobec powyższych założeń uwzględniłem koncepcje oparte na strukturalistycznych teoriach języka i akwizycji języka (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda naturalna, metoda bezpośrednia), koncepcje nawiązujące do teorii behawiorystycznej (metoda audiolingwalna, metoda audiowizualna), koncepcje odnoszące się bądź nawiązujące do teorii natywistycznej i/lub teorii kognitywnych (metoda kognitywna), koncepcje konstruktywistyczne, koneksjonistyczne i konektywistyczne oraz koncepcje, u których podstaw legły teoria aktów mowy i teoria kompetencji komunikacyjnej (metoda komunikacyjna, metoda dyskursywna) oraz wybrane koncepcje oparte na integracyjnym podejściu do nauczania języków obcych, jak np. tzw. nauczanie poprzez treść, nauczanie poprzez działanie (por. np. E. Ronowicz, 1982; H. Komorowska, 1996, 1999, 2005; W. Pfeiffer, 2001; M. Stawna, 1991; N.D. Galskova, N.I. Gez, 2004; F. Grucza, M. Dakowska M. (red.), 1997; G. Henrici, 2001; B. Hufeisen, C. Riemer, 2010; M. Dakowska, 1997a, 1997b, 2001, 2005; W. Marton, 1987; A. Turula, 2000; D. Wolff, 2002b; M.G. Tassinari, 2010; C. Gnutzmann, N. Saldem, 2010; E. Gajek, 2012; J. Weissenberg, 2010).

Ze względu na nieznaczące ramy niniejszej pracy rezygnuję z przedstawienia metod alternatywnych (np. Community Language Learning, kinetyczne zajęcia języka obcego, The Silent Way, sugestopedia czy podejście naturalne), które cechuje dość ograniczony zasięg, a także nieco mniejsze znaczenie dla podjętej tematyki pracy. Powiem jedynie, że podstawowym celem metod alternatywnych (np. The Silent Way, Sugestopedia, Total Physical Response, por. np. W. Pfeiffer, 2001: 84 n.; G. Henrici, 2001: 849; M. Olpińska, 2009: 81 n.; A. Małgorzewicz, 1996: 159 n.) jest próba zintegrowania i koordynacji czynności kognitywnych, emocjonalnych, komunikacyjnych, a nawet fizyczno-praktycznych człowieka. Główny nacisk położony jest tu na samodzielność, autonomiczność i kreatywność ucznia, który w zasadzie sam się uczy. Zadaniem nauczyciela jest jedynie kierowanie tym procesem oraz dostarczanie bodźców. Istotną rolę w procesie uczenia odgrywa optymalna atmosfera, usunięcie zahamowań, barier psychologicznych, uzyskiwane dzięki wprowadzanie bodźców niewerbalnych i parawerbalnych, takich jak kolorowe przedmioty, muzyka, gesty, ćwiczenia relaksacyjne.

Nie omawiam szerzej także koncepcji mieszanych (jak np. metoda pośrednicząca, metoda eklektyczna), które wykorzystują różne podejścia do nauki języków obcych, por. uwzględniającą zróżnicowane potrzeby uczniów w konkretnych kontekstach glottodydaktycznych metodę czy metodologię selektywno-integratywną.

Na końcu tego rozdziału wspomnę o takich tendencjach w nauczaniu języka obcego, jak np. metoda projektu (por. np. M. Olpińska-Szkiełko, 2009b: 128 n.; J. Górzynska, 2008; E. Gajek, 2011 i in.) oraz o koncepcjach wykorzystujących media elektro-

niczne, którym to zagadnieniem szerzej zajmę się w rozdziale 3 (zob. także techniki multi- i omnimedialne: W. Pfeiffer, 2001: 66; K. Myczko (red.), 2011). Jednocześnie chciałbym zaznaczyć, że w związku z poruszonym w pracy zagadnieniem większość poniższych uwag będzie odnosić się do uczenia języka obcego, w związku z czym będę dla uproszczenia wyводу używać dość często w miejsce wyrażenia język obcy wyrażenia język.

W pierwszej kolejności chciałbym zwrócić uwagę na koncepcje glottodydaktyczne, które oparte były na strukturalistycznych teoriach języka i akwizycji języka (por. np. F. de Saussure, 1967). Ich zwolennicy pojmowali język jako system znaków oraz relacji zachodzących pomiędzy nimi, w związku z czym stanowił on byt istniejący niejako niezależnie od człowieka, przez co należało go postrzegać jako zbiór czy korpus wypowiedzi ustnych czy pisemnych bądź jako ich wewnętrzną strukturę, czyli coś, co się w nich zawiera (por. J.P.B. Allen, 1983: 36 n.). Proces przyswajania języka powinien, zgodnie ze strukturalistycznym pojęciem języka, polegać przede wszystkim na internalizacji zbiorów znaków, a zatem wyrazów czy zdań oraz reguł ich tworzenia.

Wśród metod nauczania języka, które powstały w oparciu o ww. teorię języka, należy wymienić przede wszystkim metodę gramatyczno-tłumaczeniową (por. W. Pfeiffer, 2001: 79–80), która, choć swoje główne założenia przejęła z tradycji nauczania języków klasycznych (greki i łaciny), powstała w zamierzeniu jej twórców dla potrzeb nauki języków nowożytnych. Do głównych jej celów można zaliczyć kształtowanie „rozumu, umysłu i serca”, a zatem formowanie osobowości uczniów. Mogą one być osiągnięte przede wszystkim poprzez zrozumienie i (pamięciowe) opanowanie gramatyki i słownictwa. Jak sama nazwa ww. metody wskazuje, jednym z głównych zadań uczniów jest odbywająca się w sposób dedukcyjny analiza gramatyczna tekstów i zdań, zaczerpniętych przede wszystkim z tekstów literackich. Z uwagi na to, że język nie jest traktowany jako środek do komunikowania się, istotnym elementem metody gramatyczno-tłumaczeniowej jest przywiązanie szczególnej wagi do roli tłumaczenia, które staje się podstawową formą proponowanych ćwiczeń językowych. I tak tłumaczyć należy nie tylko pojedyncze wyrazy, w celu zrozumienia słownictwa, lecz także będące ilustracją reguł gramatycznych zdania oraz całe obcojęzyczne teksty (literackie) w celu ich zdekodowania. Tłumaczenie tekstów z języka obcego staje się zatem główną formą ćwiczeń, zaś tłumaczenie tekstów z języka ojczystego na język obcy ma posłużyć w celu sprawdzenia stopnia opanowania słownictwa i umiejętności zastosowania reguł gramatycznych. Wśród dominujących form pracy na zajęciach wymienić należy: pamięciowe opanowywanie tekstów obcojęzycznych, w tym wierszy, fragmentów prozy; czytanie, deklamowanie, przepisywanie i streszczanie tekstów, a także dyktanda oraz formułowanie własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych (referatów i wypracowań) na wybrane „poważne tematy” z wykorzystaniem słów kluczowych. Językiem dominującym na zajęciach jest język ojczysty, który jest wyrazem kognitywnej, opartej o zrozumienie reguł, koncepcji nauczania, mającej na celu porównywanie struktur języka obcego ze strukturami języka ojczystego, przy czym o kolejności omawianych zagadnień decyduje językoznawczy opis języka.

Na teoriach strukturalistycznych oparte były także metody: naturalna i bezpośrednia. Pierwsza z nich, najstarsza ze wszystkich metod w ogóle, nawiązywała do zasad naturalnej akwizycji języka ojczystego przez dzieci i zakładała rozwijanie sprawności językowych poprzez naturalny kontakt z użytkownikami języka obcego bez formalnego nauczania słownictwa, gramatyki czy fonetyki. W ten właśnie sposób do dziś przyswajają języki obce dzieci obcojęzycznych rodziców (dzieci multilingwalne), w podobny sposób uczą się języków specjalistycznych osoby mające kontakt z rodzimymi użytkownikami języka w naturalnym środowisku jego używania (np. rybacy, rzemieślnicy).

Metodą naturalną w warunkach szkolnych, rozwiniętą przez W. Vietora (por. np. 1882), jest metoda bezpośrednia, która powstała w XIX wieku w opozycji do metody gramatyczno-tłumaczeniowej i postulowała zdecydowany zwrot ku rozwijaniu sprawności mówienia, mający swoje źródła w przyznaniu prymatu kodowi fonicznemu. W związku ze zwiększonym naciskiem na rozwój sprawności językowych, który był wynikiem wzrastającej rangi języka w komunikowaniu się (język jako środek komunikacji), zaczęto na lekcjach języka obcego wprowadzać słownictwo, a także wyrażenia i struktury gramatyczne na bazie naturalnych wypowiedzi (dialogów, opisów itp.). Coraz większą rolę odgrywało wyrabianie wycucia językowego, czemu sprzyjać miało tworzenie sytuacji lekcyjnych bliskich komunikacji codziennej. Zadaniem nauczycieli, którymi w najlepszym przypadku powinni być rodzimi użytkownicy języka, przestało być wyjaśnianie reguł językowych, lecz koncentracja na podtrzymaniu konwersacji z uczniami. Kluczową rolę w prezentowaniu materiału dydaktycznego odegrać miało zachowanie zasady pogładowości, opierającej się na wykorzystaniu obiektów z najbliższego otoczenia oraz elementów wizualnych: obrazu, gestów, mimiki. Istotną rolę w pracy z uczniami odgrywały próby definiowania wyrazów, używanie synonimów i antonimów, a także wyjaśnianie nowych pojęć przy pomocy konkretnego kontekstu ich użycia w tekstach. Gramatyka nauczana była metodą indukcji, zakładającą – w przeciwieństwie do gramatyczno-tłumaczeniowej dedukcji – samodzielną rekonstrukcję reguł na podstawie przykładów, zaś o kolejności omawiania poszczególnych zagadnień decydowała złożoność ich struktury (od zagadnień prostszych do bardziej złożonych). Jednymi z najbardziej preferowanych ćwiczeń stały się ćwiczenia z lukami, ćwiczenia na rozumienie ze słuchu, a także ćwiczenia fonetyczne i konwersacyjne. Język ojczysty przestał być używany na zajęciach jako czynnik szkodliwy i utrudniający wyrabianie „wycucia językowego”, systemu pojęć, systemu znaczeń itp. w języku obcym. Tym samym tzw. język literacki stracił na znaczeniu na rzecz tzw. języka codziennej komunikacji.

Następna grupa koncepcji glottodydaktycznych odwołuje się do teorii języka mającej swoje korzenie w psychologii behawiorystycznej. Jej autorzy, strukturaliści amerykańscy (por. np. L. Bloomfield, 1942), wyszli z założenia, że język jest pewną strukturą funkcjonalną, która opiera się na zbiorze nawyków („a set of habits”). Stanowi on pewien rodzaj zachowania werbalnego, wynikającego z relacji pomiędzy pochodzącymi z zewnątrz bodźcami a reakcjami. Proces uczenia się języka postrzegany jest jako formowanie nawyków będących rezultatem stale powtarzających się łań-

cuchów bodźców i reakcji. W związku z rozwijającymi się równocześnie badaniami kontrastywnymi zauważono także, że pomiędzy poszczególnymi językami zachodzą istotne różnice, które mogą przyczynić się do problemów w ich przyswajaniu. Wobec istniejących kontrastów pomiędzy językiem ojczystym i językiem obcym należało, zdaniem zwolenników hipotezy kontrastywnej, przy opracowywaniu programów nauczania odwołać się do owych różnic i zaznaczyć ich obecność, mniejszą wagę zwracając na elementy podobne jako te, które są przyswajane łatwo i nie generują potencjalnie błędów językowych (por. np. K. Rein, 1983; R. Sternemann (red.), 1983; Ö. Tekin, 2012).

Metodą opartą o ten sposób rozumienia języka była metoda audiolingwalna (por. np. M. Stawna, 1991: 71; W. Pfeiffer, 2001: 73 n.; G. Henrici, 2001: 844), która powstała podczas II wojny światowej w USA (1941) wywołana potrzebą szybkiego przyswojenia przez Amerykanów europejskich języków obcych dla celów militarnych i politycznych w sposób zbliżony do kompetencji rodzimych użytkowników języka (*native-like competence*). Główny cel nauki języka obcego sprowadzał się tu do realizacji następującego założenia: przyswojenie wzorców zdaniowych (*patterns*) poprzez wielokrotne powtarzanie (*drills*), tak aby doprowadzić do powstania odpowiednich nawyków językowych (*habits*).

Spracherwerb erfolgt nicht auf der Grundlage der Kenntnis von grammatischen Regeln, sondern geht von der Aneignung stark steuernder, zu imitierenden Mustersätzen („patterns“) aus, die nicht erklärt, sondern durch ständiges Wiederholen („drills“) und Überlernen („overlearning“) zu festen Gewohnheiten („habits“) und eingeprägt werden sollen. (G. Henrici, 2001: 844).

Wzorce zdaniowe prezentowane były najczęściej w dialogach przedstawiających naturalne sytuacje życia codziennego i były powtarzane wielokrotnie ustnie. Rozwój sprawności przebiegał w następującej kolejności: od słuchania poprzez mówienie i czytanie do pisania. W związku z prymatem tzw. języka mówionego nie skupiano się na znajomości reguł gramatycznych, które nabywane były na drodze indukcji. Zajęcia wypełniały intensywny trening wymowy (także intonacji, melodii zdania, rytmu itp.) z wykorzystaniem laboratoriów językowych, magnetofonów, projektorów oraz uczenie się na pamięć dialogów i opierały się takich formach ćwiczeń jak dryl, imitacja i substytucja, ćwiczenia z lukami, przekształcanie zdań itd. Słownictwo prezentowano zawsze w kontekście funkcjonalnym, a więc przy użyciu dialogów, który miał imitować autentyczną komunikację (a także autentyczne wzorce językowe). Tym samym całkowicie wyłączone z zajęć użycie języka ojczystego, zaś bodźcem do działania były przede wszystkim pomoce wizualne. Programy nauczania układane były według trudności zagadnień gramatycznych (od łatwiejszych, tj. podobnych strukturalnie, do trudniejszych, tzn. mających odmienne struktury w porównaniu ze strukturami języka ojczystego). Istotną rolę w nauczaniu opartym o metodę audiolingwalną odgrywała także indywidualna praca z uczniem. Dużą wagę przywiązywano do opracowywania różnych materiałów i modeli lekcji (zob. Intensiv Language Programm – Sapir, Bloomfield, Fries, Lado, por. np. M. Graves, J.M. Cowan, 1942).

W latach 50. ubiegłego stulecia rozwinęła się także metoda audiowizualna strukturalno-globalna, której głównym założeniem było łączenie zagadnień językowych z materiałem wizualnym. Określenie „globalna” i „strukturalna” odnoszą się tu do prób ciągłego łączenia różnych sytuacji i obrazu z przynależnymi im jednostkami znaczeniowymi w celu tworzenia odpowiednich całości i struktur (por. W. Pfeiffer, 2001: 75). W związku z prymatem mowy nad pismem, istotną rolę w prezentacji materiału lekcyjnego odgrywały dialogi, ćwiczenia wymowy, intonacji, akcentu. Istotnym elementem były próby łączenia bodźców wizualnych z akustycznymi, uzyskiwane poprzez wykorzystywanie obrazu i odgrywanego z taśmy dialogu w fazie prezentacji nowego materiału oraz wykorzystywanego obrazu w próbach pamięciowego opanowywania dialogów.

Kolejna grupa koncepcji glottodydaktycznych oparta jest na natywistycznej teorii języka, która pojawiły się w związku z krytyką behawioryzmu i rozczarowaniem metodą audiolingwalną. Jej autorzy z N. Chomskym na czele, poddając wnikliwej analizie proces akwizycji języka przez dzieci, doszli do wniosku, że pewne uniwersalne językowe operacje kognitywne u człowieka są jego wyposażeniem genetycznym, z czego wynika, że każdy język jest wrodzony i ma charakter uniwersalny. Ich zdaniem wszystkie „języki” czy „gramatyki” dzieci na całym świecie są w związku z tym takie same. Owe uniwersalia, czyli *operating principles*, są odpowiedzialne za percepcję, analizę i produkcję wypowiedzi. W związku z powyższymi stwierdzeniami wysunięto hipotezę identyczności, wedle której procesy akwizycji L1 i L2 przebiegają tak samo, wobec czego zachodzące w głowie uczącego się operacje percepcji, analizy (stawiania hipotez) i produkcji wypowiedzi są identyczne. To, co dyferencjuje proces przyswajania języka to natomiast takie elementy jak zewnętrzna sytuacja uczenia się, wiek czy kontekst komunikacyjny.

Zgodnie z poglądami Chomsky’ego, język pojmowany był pierwotnie jako *a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements* (N. Chomsky, 1957: 13) zaś nieco później, z uwagi na znaczną krytykę, zaczął być rozumiany jako kompetencja mówcy-słuchacza, którą formuje skończony zbiór reguł syntaktycznych (generatywno-transformacyjnych) pozwalający na tworzenie nieskończenie wielu zdań. Proces akwizycji języka odbywa się, zdaniem N. Chomsky’ego, pod wpływem dźwięków mowy, których dostarcza dziecku otoczenie, w wyniku czego uruchamia się LAD (*language acquisition device*). Stopniowo dochodzi do „wypełnienia się” wrodzonej wewnętrznej struktury językowej (= gramatyki uniwersalnej) regułami konkretnego języka, co sprowadza się z kolei do tworzenia hipotez dotyczących reguł generatywnych i transformacyjnych.

Wysunięcie hipotezy identyczności doprowadziło do pojawienia się metod kognitywnych podkreślających istotną rolę języka ojczystego w procesie uczenia się języka obcego (por. np. M. Stawna, 1991: 71 n.; W. Pfeiffer, 2001: 80 n.; G. Henrici, 2001: 846). Celem nauczania L2 stało się opanowanie języka jako środka komunikacji poprzez wykorzystanie wewnętrznej siły intelektu człowieka, a zatem czynne zaangażowanie jego świadomości. Proces uczenia L2 ma charakter kreatywny, przy czym istotne jest zwrócenie uwagi na rolę języka ojczystego (L1) poprzez pokazanie

podobieństw i różnic pomiędzy językiem ojczystym i obcym, co pozwala na głębszą refleksję nad L2. Uczenie się L2 stało się procesem połączonym ze zrozumieniem, którego głównym celem był rozwój kompetencji językowej, a więc zdolności tworzenia zdań gramatycznie poprawnych i akceptowalnych. Ważną funkcję w owym procesie odgrywać winna zatem znajomość gramatyki, której należy nauczać metodą dedukcyjno-indukcyjną (z wykorzystaniem języka ojczystego). Układ materiału gramatycznego powinien, zdaniem zwolenników metod kognitywnych, ułożony być spiralnie w kolejności od sprawności receptywnych do produktywnych. Wśród istotnych postulatów należy wymienić m.in.: wykorzystywanie tłumaczenia na język obcy, pogładowość przy nauce słownictwa, nauczanie kontekstowe (jednostki leksykalne należy zapamiętywać w kontekstach, które potem powinny być poszerzane do całego pola semantycznego), uczenie się poprzez nadawanie nowych nazw pojęciom istniejącym już w L1.

Do nowszych koncepcji które odegrały istotną rolę w glottodydaktyce, a także w rozwoju teorii kształcenia w ogóle (w tym zwłaszcza kształcenia wykorzystującego technologie informacyjno-komunikacyjne) i oparte są na wynikach badań z zakresu neurobiologii, neuroanatomii i biofizyki, a także na teorii gramatyki uniwersalnej (por. H. Funk, 2010: 943) należy zaliczyć ponadto koncepcje konstruktywistyczne, które pojawiły się już w latach 60. ubiegłego stulecia i zaczęły dominować na początku lat 90. Zgodnie z nimi świat, w którym funkcjonujemy, jest kreowany poprzez nasze działanie – zarówno w aspekcie indywidualnym (wewnętrzne przeżycia, por. konstruktywizm kognitywny J. Piageta, 1954, 1983), jak i społecznym (świat wspólny dla wszystkich, por. konstruktywizm społeczny L.S. Wygotsky'ego, zob. np., 1962, 1966, 1978, 1986, 1993). Zwolennicy tej koncepcji zakładają przy tym, że każda taka indywidualna konstrukcja nie jest odzwierciedleniem rzeczywistości, a wynikiem rekurencyjnych (bazujących na poprzednich doświadczeniach) procesów percepcji, działań, doznań, myślenia i komunikacji (por. np. G. Lewicka, 2007; B. Hufeisen, C. Riemer, 2010; D. Wolff, 2002b; M. Żylińska, 2007; T. Siek-Piskozub, 2006; M. Rozenberg, 2010; P. Wolski, 2011; Z. Chłopek, 2009; P. Topol, 2003; E. Gajek, 2012 i in.). Tym samym proces uczenia się języka obcego ma charakter autonomicznej i indywidualnej konstrukcji, w którym przetwarzana jest nowa wiedza na podstawie posiadanej już wiedzy i doświadczenia:

Danach ist Lernen – auch das Lernen von Fremdsprachen – ein von den Lernenden autonomer und vor allem individueller Konstruktionsprozess, bei dem neues Wissen auf der Basis des vorhandenen Wissens und der gemachten Erfahrungen verarbeitet wird.

Dabei spielen der Input und die Interaktion mit anderen eine relevante Rolle und gelten als lernfördernd. Trotzdem können derselbe Input und dieselbe Interaktion bei unterschiedlichen Lernenden zu unterschiedlichen Lernresultaten führen. (B. Hufeisen, C. Riemer, 2010: 742; zob. także D. Wolff, 2002b).

Oprócz modeli konstruktywistycznych, których autorzy umieszczają w centrum uwagi proces świadomego przyswajania i przetwarzania materiału językowe-

go, w ostatnich latach coraz częściej zwraca się uwagę na oparte na hipotezie inputu i outputu (por. np. H. Funk, 2010: 943; N.C. Ellis, 2009) modele koneksjonistyczne czy konektywistyczne. W przeciwieństwie do koneksjonizmu badającego struktury połączeń nerwowych w mózgu, zwolennicy konektywizmu koncentrują się na zewnętrznych związkach i połączeniach, zgodnie z czym uczenie się polega na łączeniu się z ludźmi będącymi źródłem wiedzy. Konektywistyczne tendencje do tzw. dzielenia się wiedzą oraz wyszukiwania właściwych źródeł i osób, z którymi należy się łączyć, znajdują odzwierciedlenie w technologii komunikacyjnej i informacyjnej oraz jej potencjalnym wpływie na proces uczenia się⁴². Zwolennicy konektywizmu (por. m.in. M. Arnold, 2002; M. Pospeschill, 2004) kładą nacisk na podstawy neurologiczne uczenia się, w tym tworzenie połączeń pomiędzy komórkami mózgowymi (zob. także teorie systemów, por. C. Schmidt, 2010; G. Lewicka, 2007; R. Voß, 2005; P. Wolski, 2011 online). W modelach koneksjonistycznych, w przeciwieństwie do teorii Chomsky'ego, zwraca się uwagę na to, że nabywanie języka nie wymaga posiadania zdeterminowanej biologicznie wiedzy językowej lub typowych dla przetwarzania językowego struktur, lecz polega na interakcji pomiędzy mechanizmami uczenia i językowymi bodźcami:

Konnektionistische Modelle stehen den Erwerbstheorien Chomskyscher Prägung konträr gegenüber: Spracherwerb benötigt keinerlei angeborenes sprachspezifisches Wissen oder sprachspezifische Verarbeitungsprozeduren, sondern findet allein durch die Interaktion von allgemeinen Lernmechanismen und sprachlichen Stimuli statt. (C. Schmidt, 2010: 813).

Nowe wyniki badań neurologicznych dowiodły, że niebagatelną rolę w procesach poznawczych oraz sprawnym (płynnym) posługiwaniu się językiem odgrywają także zjawiska o charakterze nieświadomym, incydentalnym i całościowym.

Flüssigkeit entsteht demnach durch Verwendung von in zusammenhängenden Einheiten gespeicherten Wörtern mitsamt ihrer grammatischen Endungen und Ableitungen. Für die Übungsgestaltung hat das zur Folge, dass Routineformeln auch als Basis der Kognitivierung Gegenstand von Übungen sein müssen, die vorwiegend den mündlichen Gebrauch trainieren, automatisches und schnelles Reagieren in Mustern ohne große Varianz, d.h. ohne bewusstes Auswählen zwischen Variablen mit hoher Wiederholungsrate einüben. (Por. H. Funk, 2010: 948).

W związku z powyższymi uwagami kluczowe dla płynnego posługiwania się językiem są minidialogi oraz zabawy językowe z frekwencyjnie używanymi formami

⁴² Por. L. v. Lakerveld online http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CDEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D347%3Aksztacenie-kontekstualne-w-zarzadzaniu-i-nauczaniu-w-europie%26id%3D24%3A nad_zr_iii&ei=YhceUZHFIM3Xsgbn-4Bo&usq=AFQjCNGub6cS6qqeXqRHt0glmHh3Y-w9HA (stan 15.02.2013).

rytualnymi. Zdaniem N. Segalowitz (2003: 402), im bardziej przestrzeń powstawania sieci mentalnych (treści, warunki ramowe i procesy uczenia się języków obcych) zbliżona jest do przestrzeni późniejszego użycia językowego, tym większa jest szansa na aktywację i wzmacnianie sieci, w związku z czym tylko bogate i bliskie realiom konteksty nauczania prowadzą do dobrych rezultatów procesu uczenia się (por. także H. Funk, 2010: 943). Ćwiczenia w języku obcym powinny wobec tego być podporządkowane trzem podstawowym paradygmatom, nie tworzącym co prawda spójnej teorii, ale odpowiadającym neurologicznie pożądanym czynnościom w procesie uczenia: a) kształtowanie (nabywanie) wzorcowo-skojarzeniowych połączeń poprzez ćwiczenia o charakterze imitacyjno-reproduktywnym; b) uczenie się poprzez klasyfikowanie na podstawie m.in. sterowanych przez nauczyciela ofert przetwarzania informacji; c) niesterowane uczenie się regularności poprzez odkrywanie i eksperyment (incydentalnie, implicytnie) (por. H. Funk, 2010: 948).

Następną grupą koncepcji glottodydaktycznych, na które chciałbym zwrócić uwagę, są koncepcje odwołujące się do teorii aktów mowy i teorii kompetencji komunikacyjnej. Zgodnie z pierwszą z nich (J.L. Austin, 1962; J.R. Searle, 1969), każda wypowiedź człowieka jest aktem mowy składającym się z aktów częściowych: formy materialnej – dźwiękowej, znaczenia wypowiedzi i wyrażonego zamiaru komunikacyjnego mówcy. Tym samym, wypowiadając jakiegokolwiek zdanie, dokonujemy aktu społecznego działania. Zgodnie z drugą koncepcją, która opiera się na pewnych założeniach pierwszej i nawiązuje do koncepcji kompetencji językowej Chomsky'ego, celem nadrzędnym procesu akwizycji języka jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej (D. Hymes, 1971; por. także np. M. Dakowska, 1997b), którą konstytuują kompetencja językowa w rozumieniu N. Chomsky'ego oraz specyficzne reguły pragmatyczne (społeczne) użycia języka. Zadaniem tych ostatnich jest dopasowanie wypowiedzi do partnera komunikacyjnego i sytuacji komunikacyjnej. Każdy przyswajający język człowiek musi zatem obok kompetencji językowej, tj. kompetencji w zakresie sprawności językowych, rozwinąć także na drodze interakcji z otoczeniem pewne kompetencje pragmatyczne, wynikające ze społecznych reguł stosowania wypowiedzi językowych.

W nawiązaniu do teorii kompetencji komunikacyjnej powstała metoda komunikacyjna, wykorzystywana w różnych odmianach w procesie uczenia języków obcych do dziś (por. np. W. Pfeiffer, 2011: 77 n.; M. Stawna, 1991: 72 n.; G. Henrici, 2001: 847; M. Dakowska, 1997b: 37 n.). Zdaniem jej twórcy, A.D. Krashena, istotnym jest rozróżnienie pomiędzy akwizycją a uczeniem się języka (ang. *acquisition vs. learning*). Podczas gdy akwizycja jest procesem naturalnym, uczenie się języka jest procesem sterowanym przez tzw. monitor, w związku z czym pomiędzy obydwojema procesami nie ma żadnych punktów stykowych. W procesie sterowanego nauczania języka obcego, a zatem w sytuacji lekcyjnej, powinno się nawiązywać do naturalnego procesu akwizycji L2, w którym nie może być miejsca na nauczanie formalne L2. Tym samym nauczanie gramatyki nie jest istotnym celem lekcji, gdyż główny nacisk powinien być położony na interakcję, która ma zachodzić w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. W związku z tym, że jednym z głównych celów metody komunikacyjnej stał

się rozwój sprawności ustnego komunikowania się (mówienia), to właśnie mówieniu należy poświęcać najwięcej czasu na lekcji (por. np. G. Henrici, 2001: 847).

Przechodząc do dalszych postulatów twórców metody komunikacyjnej, należy podkreślić, że przyjęty model kompetencji komunikacyjnej opierał się na posługiwaniu się wyrażeniami językowymi w zależności od sytuacji. Istotnym elementem stało się rozwijanie sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania i możliwie szybkie ich stosowanie w sytuacjach komunikacyjnych, które legły u podstaw planowania procesu dydaktycznego. W związku z tym, że gramatyka nie jest głównym celem zajęć, nie obowiązuje tu zasada: od zagadnień łatwiejszych do trudniejszych. Twórcy metody komunikacyjnej wprowadzili ponadto pojęcie gramatyki rozumienia, odchodzącego od postulatu całościowej recepcji tekstu i odwołującego się do takich pojęć, jak: selektywne i globalne rozumienie tekstu. Zadaniem nauczyciela jest wspomaganie kreatywności ucznia, a także poruszanie na lekcjach tematów strategii i sposobów uczenia się.

Pomimo zwrócenia uwagi na wiele istotnych aspektów procesu uczenia się języka, niektóre z powyższych postulatów spotkały się ze znaczną krytyką (por. np. M. Dakowska, 1997b), wynikającą m.in. z błędnego założenia zwolenników metody komunikacyjnej dotyczącego tożsamości procesu naturalnej akwizycji języka u dzieci i dorosłych. Tym samym komunikatywiści nie zdawali sobie sprawy z tego, że dorośli w procesie naturalnego przyswajania L2 bardzo szybko osiągają tzw. plateau językowe, w związku z czym ich błędy się fosylizują i zaczynają posługiwać się tzw. pidginem. Niezwracanie uwagi na wypowiedzi niepoprawne pod względem gramatycznym doprowadzało poza tym w procesie nauczania języka do niedostrzegania przez uczniów popełnianych błędów i ich utrwalania. Autorzy metody komunikacyjnej nie przewidzieli ponadto, że stosowanie przez uczniów niektórych strategii komunikacyjnych, a zwłaszcza strategii kompensacyjnej prowadziło nierzadko do zaniku motywacji do dalszego rozwoju językowego. Z krytyką spotkały się także zakaz używania na lekcji języka ojczystego, który powodował, że uczniowie mieli znaczne problemy z rozumieniem treści przekazu, a także preferowana praca w grupach i w parach jako jedna z podstawowych form pracy na lekcji, która jest formą mało efektywną i utrudnia utrzymanie dyscypliny na lekcji.

Dyskusja nad skutecznością metody komunikacyjnej nie zawsze jednak toczona była w tonie krytycznym, na co wskazują próby wykorzystania jej mocnych stron. Dobrym przykładem jest tutaj stanowiące pewne rozwinięcie oraz uszczegółowienie metody komunikacyjnej podejście dyskursywne do nauczania języków obcych, w oparciu o które powstał m.in. cykl podręczników do nauki języka niemieckiego przeznaczonych dla uczniów polskich szkół podstawowych, gimnazjów i liceów z serii „Dein Deutsch”. Jednym z głównych założeń ww. podejścia jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnej osiąganey dzięki dyskursowi na różnych poziomach rozwoju człowieka oraz w różnych kontekstach (szerzej na ten temat wypowiem się w podrozdz. 2.5).

Inną ważną koncepcję glottodydaktyczną, która pojawiła się w podobnym czasie była mająca korzenie kognitywne hipoteza rozwoju „języka uczniowskiego” (ang.

Interlanguage). Jej twórcy, L. Selinker (1972) i S.W. Felix (1981), zwrócili uwagę na to, że proces akwizycji L2 jest wynikiem „kreatywnego procesu konstrukcji” (ang. *Creativ-Construction-Hypothesis*). Proces ten charakteryzuje własna dynamika, kreatywność i indywidualność. W jego trakcie uczeń sam stawia hipotezy dotyczące struktury i użycia L2, po drodze popełniając błędy będące naturalną konsekwencją i zarazem częścią tego procesu. W procesie nauczania chodzić powinno zatem o to, aby zapewnić uczniom wystarczająco dużo bodźców, możliwości i wsparcia, tak aby nie zatrzymali się na poziomie plateau.

W związku z coraz szerszej krytykowaną wszechwładzą tzw. podejścia komunikacyjnego oraz coraz szerszej dyskutowaną w ostatnim czasie rolę kultury w procesie kształtowania umiejętności językowych, można dziś mówić raczej o postkomunikacyjnej fazie dydaktyki języków obcych (por. W. Pfeiffer, 2001: 77; M. Żylińska, 2007). Tym samym odchodzi się od charakterystycznego dla zdecydowanej większości ww. metod dogmatyzmu na rzecz większego relatywizmu i podyktowanego zwłaszcza ograniczonymi możliwościami opanowania języka w nauczaniu zinstytucjonalizowanym zróżnicowaniem w podejściu do nauczania i uczenia się języka. Wyrazem takiego podejścia do dydaktyki języków obcych jest m.in. metoda selektywno-integratywna przewidująca i umożliwiająca tworzenie wielu różnych metod w zależności od specyfiki grup uczniowskich i zmieniających się warunków i celów nauczania (W. Pfeiffer, 2001, 57, 93).

Wśród nowszych koncepcji glottodydaktycznych na czoło wysuwają się ponadto podejścia, w których próbuje się łączyć najwartościowsze z punktu widzenia praktyki glottodydaktycznej elementy (por. nurt eklektyczny, zob. M. Dakowska, 1979), a także rozwijanie umiejętności językowych w szerokim rozumieniu z innymi istotnymi formami twórczej działalności człowieka. Do tych ostatnich należą m.in. metoda projektu oraz tzw. podejścia integracyjne (por. np. M. Olpińska-Szkiełko, 2009b: 97 n.). Cechą wspólną owych koncepcji jest traktowanie języka nie jako odrębnego zamkniętego systemu, lecz jako narzędzia komunikacji oraz narzędzia rozwoju intelektualnego.

Pierwsza z wymienionych koncepcji polega na integracji pracy na lekcji i poza szkołą, przede wszystkim zaś różnego rodzaju czynności dla osiągnięcia konkretnych celów, jak np. organizacja imprezy kulturalnej, przedstawienia, kabaretu itp., a także wykonanie pewnych materialnych rzeczy, jak np. choćby plakat, gazetka, kolaż czy potrawa. Uczniowie starają się tym samym wykorzystywać środki językowe w autentycznych sytuacjach i zadaniach, które dyktuje poznawczy charakter pracy projektowej, poszerzając swoją wiedzę i sprawności pozajęzykowe oraz umiejętności językowe. W większości przypadków stosowanie metody projektu wiąże się z równoległym rozwijaniem umiejętności pracy w grupie, planowania konkretnych zadań i wspólnej realizacji ich, wykorzystywania różnych strategii działania (zob. np. J. Rubin, 1975; R. Oxford, 1990, 2000 a i 2000b; a także publikacje polskich badaczy: K. Drożdżal-Szelest, 1991, 1993, 2008; K. Drożdżal-Szelest, M. Porczyńska, 1998; K. Drożdżal-Szelest, D. Nowacka, M. Porczyńska, 1999; T. Siek-Piskozub, 1999; P. Plusa, 2006; A. Michońska-Stadnik, 1996, 2004; M. Pawlak, 2001, 2005a, 2005b, 2006,

2009⁴³), środków glottodydaktycznych i metod postępowania, a zatem kształtowania postaw autonomicznych (por. np. W. Wilczyńska, 1999, 2002; M. Pawlak red., 2004; K. Myczko, 2004; S. Chudak, 2007). Konkretny rezultat podjętych wysiłków, a także częste włączanie elementów współzawodnictwa i nagradzania, np. w postaci dyplomów, wystawy prac, uczestnictwa w konkursach, stają się elementami przyczyniającymi się do znacznego wzrostu motywacji ucznia.

Drugą z wyżej wymienionych grup koncepcji są podejścia integracyjne, a zwłaszcza tzw. nauczanie przez treść czy podejście oparte na zadaniach nawiązujące do znanej z pedagogiki koncepcji nauczania przez działanie J. Deweya (por. np. M. Olpińska-Szkiełko, 2009b: 106 n.). Pragnę przyjrzeć się im nieco dokładniej, zwłaszcza ze względu na korelację ich głównych założeń z celami stawianymi przed dydaktyką języków specjalistycznych. Jednym z głównych postulatów owych koncepcji jest integracja treści uważanych za *stricte* językowe z treściami niejęzykowymi w procesie glottodydaktycznym. Staje się to możliwe dzięki wykorzystywaniu materiałów autentycznych (zob. S. Grucza, 2000; por. podrozdz. 2.2.3) w L2 do zdobywania nowej wiedzy (pozajęzykowej), doskonaląc przy tym umiejętności obcojęzyczne. Wybrane treści są korelowane z zainteresowaniami i potrzebami uczniów na danym etapie rozwoju, przy jednoczesnym posługiwaniu się informacjami 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. I tak np. teksty literackie przestają być źródłem nieznanych słówek i zwrotów, lecz sprzyjają przeżyciom estetycznym, artystycznym, czy duchowym, zaś teksty z takich dziedzin jak nauki techniczne czy ekonomia przybliżają rozumienie procesów globalnych, a także funkcjonowanie czy budowę otaczających nas obiektów (nauczanie przez treść). Zgodnie z pierwotnie wykorzystywaną w pedagogice zasadą *learning by doing*, uczniowie wykonują konkretne zadania (podejście zadaniowe), czy rozwiązują problemy, w postaci zagadek, studiów przypadku itp., starając się używać języka w sposób najbardziej zbliżony do rzeczywistych zachowań językowych rodzimych użytkowników języka. Podejście oparte na zadaniach wydaje się być, zdaniem 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) wyjątkowo wszechstronne, ze względu na możliwość wykorzystywania go z różnymi programami nauczania i dla wielu celów. Jako koncepcja rozwijana wraz z podejściem komunikacyjnym nawiązuje ono w dużym stopniu do przyszłych sytuacji zawodowych.

Powróćmy jednak do koncepcji nauczania języka przez treść, które ze względu na wytyczane przez ich autorów cele mogą odegrać istotną rolę w uczeniu języków specjalistycznych. Omawiając je, chciałbym skoncentrować się na wskazaniu różnych nazw ww. koncepcji, ich genezy, głównych założeń i form nauczania języka

⁴³ W sprawie różnych strategii działania wykorzystywanych w procesie edukacji wypowiadało się także wielu innych uczonych będących przedstawicielami różnych dziedzin spokrewnionych z glottodydaktyką, np. psychologii: M. Ledzińska, E. Czerniawska, 2011, czy bezpośrednio z nią niezwiązanych, choć z pewnością mogących znaleźć zastosowanie w uczeniu języków specjalistycznych, jak. np. zarządzanie, por. B. De Wit, R. Meyer, 2010 itd.

przez treść oraz szczególnie rozwijanych za jego sprawą sprawności językowych. Ze względu na ograniczone ramy niniejszej pracy, nie omawiam tutaj różnych modeli nauczania języka przez treść, którymi zajmuje się m.in. H. Chodkiewicz (2011).

Wśród anglojęzycznych terminów używanych przez autorów koncepcji nauczania języka przez treść można m.in. wyodrębnić takie, jak: Content-Based Instruction (CBI), Content-Based Language Teaching (CBLT), Content-Based Language Learning (CBLL), Content-Based Second Language Instruction, Content-Based ESL Instruction, Language and Content Integration, Integrated Language and Content Instruction i bardzo popularne Content and Language Integrated Learning (CLIL) (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. Schart, 2010, 2013)⁴⁴. W niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu najbardziej popularnym terminem jest „inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen”.

Genezy koncepcji nauczania języka przez treść upatrywać można przede wszystkim w rosnącym zapotrzebowaniu społecznym na naukę języka drugiego podyktowanym głównie koniecznością osiągania celów edukacyjnych przez dzieci imigrantów, w tym osoby rozpoczynające studia wyższe i przygotowujące się do pracy zawodowej. Istotną rolę odgrywa tu także wzrost znaczenia komunikacji globalnej oraz potrzeba utrzymania języków mniejszości narodowych, a także różnicowania językowego i kulturowego (F. Stoller, 2008), zaś w krajach Unii Europejskiej – konieczność kształcenia obywatela plurilingwalnego i wielokulturowego (D. Coyle, 2007). Czynniki te doprowadziły m.in. do podejmowania prób nauczania języków obcych, pierwotnie przede wszystkim angielskiego i francuskiego przez immersję, tj. „zanurzenie” uczniów w naukę przedmiotów szkolnych w języku drugim w Kanadzie (1963), a także w tzw. kursach tematycznych (zmianach w zakresie treści na poziomie lekcji) oraz pełnych programach zmieniających funkcjonowanie nauki języków obcych.

Wśród głównych założeń tzw. nauczania języka przez treść należy wymienić: integrację i równoległy rozwój pracy nad drugim językiem i ustalonymi treściami osiąganymi przede wszystkim dzięki zastosowaniu programu nauczania opartego na tekstach autentycznych, a także odpowiedniemu dostosowaniu zadań i sposobu interakcji oraz kontroli trudności treści nauczania. Istotną rolę odgrywają także 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). Większość z przedstawionych powyżej postulatów nie jest w dydaktyce języków obcych pełnym *novum*, czego dowodem są hasła głoszone przez zwolenników zarówno wcześniejszych (np. metoda naturalna), jak i tych bardziej współczesnych (np. metoda komunikacyjna) koncepcji glottodydaktycznych. Koncepcja nauczania języka drugiego przez treść rekomendowana jest przede wszystkim z uwagi na: skupienie się na przyswajaniu wiedzy w zakresie przedmiotów szkol-

⁴⁴ Zob. także liczne przykłady kształcenia CLIL, jak choćby na uniwersytecie w Halle <http://www.bili.uni-halle.de/#anchor2537478> (02.03.2013) czy informacje Instytutu Goethego na temat CLIL <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cda/deindex.htm> (02.03.2013).

nych, dziedzin akademickich i zawodowych, rozwój strategii kognitywnych i metakognitywnych, możliwość dywersyfikacji sytuacji dydaktycznych, co wydaje się być zupełnie innym spojrzeniem na obecne w dotychczasowym nauczaniu i poddawane krytyce oddzielanie przyswajania języka od rozwoju kognitywnego ucznia, od ważnych znaczeniowo treści czy skupienie się na strukturach gramatycznych i funkcjach komunikacyjnych (por. M.A. Snow, M. Met, F. Genesee, 1989 za H. Chodkiewicz, 2011: 11 n.; zob. także R. Lyster, 2007; F. Stoller, 2008).

Do podstawowych form nauczania języka przez treść można zaliczyć formę słabą (opanowanie kompetencji komunikacyjnej, sylabus tematyczny), mocną (opanowanie wiedzy niejęzykowej przy udziale komponentu językowego): (1) uczniowie języka drugiego i rodzimi użytkownicy języka pracują razem; (2) programy typu „sheltered” – odrębne zajęcia dla uczniów drugiego języka; (3) LAC („languages across the curriculum”) – nauka przedmiotów szkolnych w drugim języku oraz mieszana, będąca integracją treści i języka: (1) nauczanie wybranych przedmiotów w języku drugim + kurs języka jako przedmiotu („adjunct”), (2) kształcenie zawodowe + kurs językowy, (3) wsparcie języków autochtonicznych, (4) przygotowanie do studiów i kariery zawodowej – język zaawansowany z elementami kulturowymi (por. M.B. Wesche, P. Skehan, 2008).

Sprawnością kluczową w zintegrowanym nauczaniu języka i treści jest czytanie. Głównym celem staje się zatem zrozumienie tekstu, przy jednoczesnym ograniczonym przetwarzaniu informacji dotyczących kodu językowego (odrzuć hipotezy Krashena). Zdaniem Han, D’Angelo (2010) istotne jest dwutorowe podejście do czytania, tj. czytanie dla zrozumienia i czytanie dla uczenia się języka. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na rozumienie tekstu na różnych poziomach językowych: syntaktycznym, semantycznym, leksykalnym i dyskursywnym, a także m.in. na takie zagadnienia jak praca nad tekstami różnych dyscyplin naukowych oraz wynikające z niej trudności ucznia związane z przetwarzaniem słownictwa czy rozumieniem struktury tekstu.

Podsumowując ww. wywody na temat koncepcji nauczania przez treść, należy zwrócić uwagę na fakt, iż nie jest ona raczej postrzegana jako koncepcja w pełni autonomiczna. Zdaniem M. Dakowskiej (2001: 127), jest ona jedynie „cennym uzupełnieniem współczesnych rozwiązań dydaktycznych” i stanowi „antidotum na ubóstwo treści w nauczaniu języków obcych (...) natomiast nie może funkcjonować samodzielnie m.in. ze względu na obciążenie nauczycieli przygotowaniem odpowiednich materiałów”.

Na temat ww. podejścia wypowiada się coraz więcej glottodydaktyków, którzy formułują różne uwagi krytyczne. D. Wolff (2002a) wskazuje np. na problem związany z naciskiem na rozwój kompetencji językowej, który może doprowadzić do usuwania w cień treści niejęzykowych. F. Stoller (2008) zauważa natomiast w programach kształcenia języka przez treść z jednej strony odmienność rozwiązań (z uwagi na różnorodność języków, poziom biegłości językowej uczniów czy nauczanych dyscyplin), ale też pewne cechy wspólne, jak np. promocja autonomii, wprowadzanie nowoczesnych technologii, nacisk na rozwój tzw. języka akademickiego. Niezależnie

od toczącej się dyskusji wokół istotnych zalet i mankamentów ww. koncepcji, już dzisiaj można dostrzec pojawiające trudności, dotyczące m.in. takich aspektów (por. H. Chodkiewicz, 2011: 26), jak: brak odpowiednich materiałów i problemy z ich konstruowaniem, dopasowanie programu do wieku uczniów, ich poziomu kognitywnego i oczekiwań, selekcja i sekwencja elementów językowych w oparciu o kryteria treści, skoordynowanie treści ze strukturami i funkcjami językowymi, które wynikają z tych treści, rekrutacja nauczycieli, określenie podstawy oceny ucznia, gdy jednakowo ważne wydają się być takie elementy jak rozwój akademicki, przyswajanie języka i treści niejęzykowych (F. Stoller, 2008; M. Komorowska, 2010; H. Chodkiewicz, 2011).

Na zakończenie chciałbym wspomnieć o istotnej i stale wzrastającej roli mediów elektronicznych w procesie glottodydaktycznym, których obecność w ww. procesie powoduje nie tylko pewne zmiany w roli ucznia, nauczyciela czy zmiany w sposobie formułowania tekstów oraz w samym przebiegu edukacji obcojęzycznej, ale także w zakresie metod uczenia (por. np. E. Zwierchoń, 2005; L. Szypielewicz, 2000, 2007; P. Szerszeń, 2010a), które to zagadnienie omówię szerzej w dalszej części pracy (zob. podrozdz. 2.3 i rozdz. 4).

Podsumowując należy zauważyć, że jedną z najważniejszych wspólnych cech większości współczesnych koncepcji nauczania języków obcych, a zarazem głównych celów uczenia języka (obcego) jest dążenie do rozwijania kompetencji komunikacyjnej, rozumianej nie tylko jako umiejętność tworzenia i percepcji wypowiedzi językowych, lecz także umiejętność sytuacyjnie dostosowanego posługiwania się nimi w kontekście całokształtu kultury zarówno przedmiotowej, jak i podmiotowej rodzimych użytkowników danego języka (por. F. Grucza, 1986d: 37 n.). Zagadnienie to zostanie przeze mnie omówione szerzej w dalszej części pracy. Obok istotnej roli kompetencji komunikacyjnej zwraca się ponadto uwagę, zwłaszcza w przypadku najnowszych koncepcji, na stopniowe rozwijanie autonomii ucznia wspieranej początkowo głównie przez inicjatywę nauczyciela będącego z jednej strony ekspertem i managerem procesu dydaktycznego, a także doradcą i partnerem komunikacji oraz przywódcą z drugiej strony (M. Dakowska, 2001: 113), a następnie – coraz bardziej samodzielną pracę ucznia, umożliwiającą mu stopniowe wykorzystywanie różnych strategii działania. Do wspierania postaw autonomicznych przyczyniają się ponadto m.in. formułowane w programach nauczania konkretne cele szczegółowe oraz odpowiednie środki glottodydaktyczne (zwłaszcza ww. media elektroniczne). Głównym postulatem glottodydaktycznym staje się zatem nie skupienie na przyswajaniu form fonologicznych, morfologicznych, leksykalnych, składniowych czy semantycznych, a więc podawanie i wyjaśnianie reguł gramatycznych i słownictwa czy testowanie znajomości ich użycia (por. M. Dakowska, 2001: 75 i n.), lecz próba uczestniczenia w aktach komunikacji językowej (procesie komunikacji językowej) uwzględniających potrzeby człowieka w jego naturalnym i kulturowym środowisku. Rola nauczyciela w owym procesie winna ograniczać się do sterowania percepcją uczniów, m.in. przez odpowiedni dobór tekstów i zadań, sterowania uwagą uczniów, m.in. przez dobór odpowiednich form pracy oraz zapewnienie informacji zwrotnej, m.in. przez indywidualizację procesu uczenia oraz kontrolę osiągnięć uczniów.

Poza ww. uwagami nasuwa się także refleksja, że pomimo odmienności omówionych koncepcji w zakresie postrzegania przez ich autorów rzeczywistości określanej wyrażeniem „język”, można je wykorzystać z mniejszym bądź większym skutkiem także w procesie nauczania i uczenia się obcych języków specjalistycznych. O zastosowaniu każdej z nich decydować powinna głębsza refleksja oparta o parametry konkretnych kontekstów glottodydaktycznych. Tym samym roli żadnej z ww. metod nie można absolutyzować, gdyż takie podejście mogłoby doprowadzić do uproszczeń, które nie byłyby w stanie sprostać różnorodności kontekstów uczenia języków specjalistycznych. Niemniej jednak niektóre z ww. podejść i metod wykorzystywane są w uczeniu języków specjalistycznych częściej niż pozostałe. Należą do nich m.in. będące odpowiedzią na konieczność permanentnego komunikowania się podejście komunikacyjne (metoda komunikacyjna czy jej szczególna odmiana w postaci metody dyskursywnej), czy odwołujące się do istotnej roli wiedzy specjalistycznej jako składnika wiedzy każdego specjalisty podejścia integracyjne.

W kolejnym podrozdziale chciałbym pogłębić refleksję nad głównymi założeniami mającej kluczowe znaczenie dla rozważań podjętych w niniejszej pracy koncepcji antropocentrycznej.

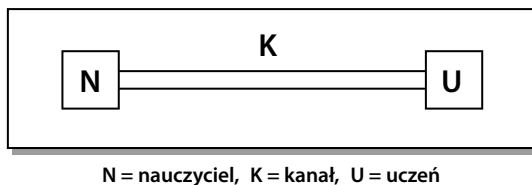
2.2. Koncepcja antropocentryczna

Jak zauważa S. Grucza (2010a: 42): „antropocentryczna teoria (rzeczywistych) języków ludzkich powstała w konsekwencji postawienia przez jej twórcę dwóch podstawowych pytań: po pierwsze, o ontologiczny status tego, do czego odnoszą się wyrażenia typu »język(i) ludzki(e)«, czyli pytania, jak istnieje to, co się tak nazywa, oraz po drugie, pytania, w jaki sposób dokonuje się to, co nazywa się »przyswajaniem języka«”. Rozdział ten rozpocznę od omówienia układu glottodydaktycznego zaproponowanego przez F. Gruczę (podrozdz. 2.2.1). Następnie przytoczę najważniejsze wnioski rozważań F. Gruczy w odniesieniu do wyrażenia „język” oraz zajmę się naturą procesu przyswajania języka (2.2.2), po czym omówię funkcje tekstów dydaktycznych (2.2.3) i nauczyciela (2.2.4).

2.2.1. Układ glottodydaktyczny

Chcąc przedstawić układ glottodydaktyczny według F. Gruczy⁴⁵, należy na wstępie zwrócić uwagę na to, że zaproponowany przezeń układ jest próbą odwzorowania modelu procesu glottodydaktycznego, co ilustruje schemat 3:

⁴⁵ Na inne modele zwróciłem uwagę w monografii „Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe” (P. Szerszeń, 2010), por. W Pfeiffer, 2001 oraz inne prace nawiązujące do osiągnięć tzw. Szkoły Poznańskiej, w tym m.in. do teorii kodematycznej i cybernetycznej L. Zabrockiego, jak np. M. Szczodrowski, 1988, 2001, 2004, 2009 i in.



Schemat 3. Układ glottodydaktyczny wg F. Gruczy

Układ glottodydaktyczny stanowi, jak zauważa F. Grucza (1978c, 1988), pewnego rodzaju wariant układu komunikacyjnego (por. L. Zabrocki, 1975; M. Dakowska, 1987: 90), który tworzą trzy podstawowe elementy: nauczyciel (N), uczeń (U) oraz kanał (K) wraz z zachodzącymi w nim procesami i działaniami. Na wspomniany fakt bezpośredniego związku modeli komunikacji językowej z modelami uczenia języka obcego w sposób wyraźny zwrócił uwagę dopiero F. Grucza (por. także M. Dakowska, 2001: 10), podkreślając jednocześnie nieodzowną obecność języka jako środka przekazu informacji (znaczeniowej) zarówno w procesie komunikacji, jak i w procesie przyswajania języka naturalnego. Ten ostatni odbywa się w drodze komunikacji pomiędzy minimum dwiema osobami. Pomiedzy procesami pierwszego i drugiego rodzaju istnieją jednak pewne rozbieżności, których istotę ujmuje F. Grucza w sposób następujący:

O ile w innych procesach komunikacyjnych dokonujących się za pomocą jakiegokolwiek języka (systemu znakowego) chodzi głównie o przekazanie informacji znaczeniowych (semantycznych), o tyle w procesach glottodydaktycznych chodzi o przekazanie od nadawcy (nauczyciela) do odbiorcy (ucznia) samego języka jako środka przekazu informacji znaczeniowej (F. Grucza, 1988: 9, por. także 1978c: 39).

Przyglądając się schematowi 3, nietrudno zauważyć, iż podstawowymi jego członkami są nauczyciel (N) i uczeń (U). Próbuując dokonać redukcji układu glottodydaktycznego można jednak dojść do wniosku, że jego zasadniczym elementem jest U, czyli uczący się. Dzieje się tak, gdyż uczący się może funkcjonować bez N, czyli nauczyciela, zaś sytuacja odwrotna nie jest możliwa. N istnieje zatem tylko ze względu na U, podczas gdy bez uczącego się nie ma nauczyciela. N jawi się w związku z tym jako element wtórny względem U (por. F. Grucza, 1978c: 33).

2.2.2. Uczeń i jego umiejętności

Zanim przejdę do wyróżnienia i charakterystyki umiejętności ucznia, chciałbym na wstępie podjąć próbę przybliżenia zakresu znaczeniowego wyrażenia „język”.

Na wieloznaczność wyrażenia „język” wskazuje F. Grucza (1993a), co wynika choćby z faktu, że zarówno w języku polskim, jak i w innych językach używane

są również inne wyrazy odnoszące się w ten czy inny sposób do pojęcia „język”, jak np. (w obrębie języka polskiego): „mowa”, „mowa artykułowana”, „kompetencja językowa”, „gramatyka”, „system językowy”, „system komunikacyjny”, „system gramatyczny”, „system znakowy (semiotyczny)”, „środek komunikacji”, „dialekt”, „gwara”, „żargon”, „nowomowa”, „język literacki” i inne, a także zapożyczone z języka francuskiego „langue” i „parole” (F. Grucza, 1993a: 155 nn.; M. Dakowska, 2001: 49). Traktowane są one jako całkowite synonimy wyrazu „język” bądź jako znaczeniowo pokrewne z nim jedynie po części, a niekiedy nawet jako znaczeniowo wprawdzie z nim związane, ale odnoszące się do czego innego. Niezależnie od obciążającej powyższe nazwy tradycji różnych dziedzin, szkół, kierunków badawczych, których nie sposób w tej pracy bliżej przedstawić, zauważyć należy, iż odnoszą się one w zasadzie do jednego bądź kilku elementów konkretnego wycinka rzeczywistości (F. Grucza 1993a: 156).

Oprócz wspomnianej wieloznaczności wyrażenia „język(i) ludzki(e)”, można zatem zaobserwować zgoła odmienny status ontologiczny „rzeczy wyróżnionych za pomocą tego wyrażenia” (S. Grucza, 2010a: 43). „Rzeczy” te należy (...) podzielić na dwie kategorie: (a) rzeczywiste języki ludzkie (idiolekty⁴⁶), czyli języki konkretnych osób oraz (b) intelektualne konstrukty (idealne modele), określane jako „języki narodowe”, czyli także jako „język polski”, „język niemiecki” czy „język angielski”. Tym ostatnim (idealnym modelem) nie przysługuje status języków rzeczywistych Polaków, Niemców czy Anglików. Tymczasem to, co tradycyjnie bywa określane jako „wspólny język polski” to nic innego jak logiczna suma form jednostek leksykalnych wytworzonych przez członków polskiej wspólnoty językowej oraz logiczny przekrój struktur ich języków (zob. F. Grucza, 2005: 49; por. także S. Grucza, 2010a: 43).

Obok idiolektów F. Grucza wyróżnia polilekty, czyli logiczną sumę lub logiczny przekrój dowolnego zbioru idiolektów, tj. logiczną sumę lub przekrój składających się na te idiolekty właściwości wszystkich wziętych pod uwagę osób. Polilekt rozumiany jako logiczna suma tworzą wszystkie części zbioru idiolektów wziętych pod uwagę osób, natomiast polilekt jako logiczny przekrój to jedynie wspólne części idiolektów branych pod uwagę podmiotów zbiorowych – wspólnot. Jak zauważa S. Grucza (2010a: 43), tradycyjnie w kategoriach logicznego przekroju pojmuje się w lingwistyce fonemiki i gramatyki języków ludzkich, natomiast w kategoriach logicznej sumy – ich składy leksykalne (słowniki) (por. F. Grucza 1993a: 159).

Rzeczywiste języki ludzkie są zlokalizowane w mózgach ludzkich, stanowiąc ich immanentne właściwości i jako takie mogą być postrzegane jako pewien zakres wiedzy konkretnych ludzi (por. S. Grucza, 2010a: 44). Wspomniana koncepcja funkcjonowania języka ma związek z tym to, co na temat języka napisał wcześniej J.N. Baudouin de Courtenay, prekursor autonomicznego podejścia badawczego do języka.

⁴⁶ Wyrażenie „idiolekt” używane jest także m.in. w dyskursie polonistycznym, por. m.in. tom 22 czasopisma „Język i Kultura” (2011) poświęcony „Idiolektom w różnych sferach komunikacji”, pod red. A. Żurek, wydany przez IFP Uniwersytetu Wrocławskiego.

Jego zdaniem „język nie może istnieć niezależnie od człowieka (...), co więcej, język jako język, fizycznie wcale nie istnieje” (por. J.N. Baudouin de Courtenay, 1974). Jako że istnieje on jedynie w mózgach indywidualnych i jest systemem pewnych reguł językowych determinujących międzyludzką komunikację językową, należy wyróżnić zbiór reguł będących w posiadaniu pojedynczego mówcy-słuchacza, a zatem jej idiolekt od części wspólnej, czy też sumy zbiorów reguł wchodzących w skład idiolektów wszystkich osób będących członkami danej grupy ludzkiej, a więc polilektu (por. w tej sprawie F. Grucza, 1993a: 158).

Bardziej wnikliwa refleksja nad istotą rzeczywistych języków ludzkich, wynikająca z konieczności uwzględnienia biologicznych zdolności człowieka, skłania do konieczności wyodrębnienia rzeczywistych języków ludzkich jako biologiczno-genetycznych potencjałów i odróżnienia ich od języków jako wytworów powstałych na ich podstawie. W związku z tym należy wyróżnić:

- (...) a) język ludzki w sensie pewnej gatunkowej właściwości ludzi, tzn. pewnej wspólnej właściwości wszystkich ludzi, całego ludzkiego rodzaju,
- b) język ludzki w sensie pewnego genetycznego potencjału czy wyposażenia poszczególnych konkretnych osób,
- c) język ludzki w sensie pewnej skonkretyzowanej właściwości tej lub innej osoby, tzn. w sensie pewnej właściwości będącej rezultatem rozwoju (socjalizacji) odziedziczonego przez nią (naturalnego) potencjału językowego oraz
- d) język ludzki w sensie pewnej właściwości charakterystycznej dla tego lub innego zbioru ludzi, dla tej lub innej ludzkiej wspólnoty (F. Grucza, 1994: 10).

Zgodnie z powyższymi ustaleniami, języki (ludzkie) nie mogą być traktowane jako obiekty istniejące poza człowiekiem, gdyż stanowią integralne i konstytutywne współczynniki konkretnych (rzeczywistych) osób (por. F. Grucza, 1997b: 81; S. Grucza, 2010a: 45).

Przechodząc do próby sformułowania definicji języka obowiązującej w niniejszej pracy i próbując jednocześnie zerwać z wieloznacznością samej nazwy język, warto zastanowić się najpierw nad jednym z dominujących we współczesnej refleksji lingwistycznej podejść do języka naturalnego (języków naturalnych), które zainspirowane zostało przez twórcę „gramatyki generatywnej” N. Chomskiego, choć w gruncie rzeczy sygnalizowane już znacznie wcześniej przez J. Baudouina de Courtenay.

Poddając krytyce koncepcję N. Chomskiego F. Grucza konstatuje, iż język rozważany jest we współczesnej lingwistyce jako system hierarchicznie skoordynowanych podsystemów reguł operacyjnych będących składnikami ludzkiej właściwości (umiejętności) porozumiewania się za pośrednictwem specjalnie w tym celu tworzonych, nadawanych i odbieranych wypowiedzi. Stanowi on zatem niejako zbiór elementarnych jednostek wyrażeniowych oraz reguł składania ich w większe jednostki, tj. reguł, według których generowane są jednostki wyrażeniowe (reguł fonemicznych, morfologicznych, syntaktycznych, tekstowych, dyskursywnych), i należy go odróżnić od zbioru już wytworzonych, złożonych jednostek wyrażeniowych (jednostek leksemicznych, syntaktycznych, tekstowych, dyskursywnych):

Na konkretne języki ludzkie, tzn. na języki poszczególnych (żywych) osób, składają się nie tylko zinternalizowane w ich mózgach systemy reguł operacyjnych (= wiedzy praktycznej), lecz także pewne zasoby zgromadzonej przez nie wiedzy innego rodzaju, w szczególności znajomość pewnej ilości wcześniej wytworzonych form wyrażeniowych (przede wszystkim morfemowych i leksemicznych, ale w pewnej mierze także zdaniowych i nawet tekstowych) oraz ich funkcji semantycznych i kulturowych, czyli w pewnej mierze również znajomość tego, do czego się one odnoszą, oraz kto, kiedy, względem kogo itd. może, lub nie może się nimi posłużyć. (...) W związku z tym za zgoła irracjonalne należy uznać poglądy, według których języki ludzkie nie tylko zawierają się, lecz zgoła istnieją prymarnie w słownikach, w książkach czy innych zbiorach wyrażań językowych lub ich zapisów (F. Grucza, 1994: 8; zob. także S. Grucza, 2010a: 45).

Zdaniem F. Gruczy, na język składają się zatem z jednej strony reguły formacyjne, z drugiej zaś funkcyjne. „Cały” język, jak i każdy z jego systemów, ma charakter generatywny i dynamiczny, co oznacza, że w oparciu o systemy (podsystemy) reguł można odtwarzać już utworzone wypowiedzi, jak i tworzyć wypowiedzi całkiem nowe, i to w nieskończonej ilości. (por. F. Grucza, 1993a: 170 n.).

Zakres znaczeniowy wyrażenia „język rzeczywisty” („idiolekt”) nie jest jednak wyznaczony z góry, i może być ograniczany tak, że obejmie on (a) jedynie struktury wyrażeniowe (węższe ujęcie) lub (b) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem (szersze ujęcie), bądź (c) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) (najszerze ujęcie) (por. S. Grucza, 2008: 128). Granice zbioru właściwości, który określa się jako „język”, są, jak słusznie zauważa S. Grucza (2010a: 45), względne (relatywne), gdyż zbiór właściwości językowych można wyznaczyć węższej lub szerzej, choć jego rdzeniem są zawsze struktury wyrażeniowe:

Odpowiedź na pytanie, gdzie zaczynają się i kończą granice zbioru właściwości językowych jest (...) zależna w dużej mierze od arbitralnego osądu. Właściwości językowe są tylko pewnym podzbiorem zbioru wszelkich właściwości ludzi. A ponieważ zbiór reguł językowych jest zbiorem pewnych składników właściwości zakwalifikowanych jako właściwości językowe, nie sposób ściśle wyznaczyć zewnętrznych ram czy granic języka, nawet wtedy, gdyby ograniczyło się jego pojęcie do poziomu idiolektu (F. Grucza, 1983: 330)⁴⁷.

⁴⁷ Na dalsze konsekwencje wąskiego, szerszego lub najszerszego traktowania zakresu tego, co określane jest jako wyrażenie „język” („idiolekt”) dla określenia przedmiotu lingwistyki zwrócił uwagę F. Grucza (por. np. F. Grucza, 1983: 292, 300), który pierwotnie swoją teorię nazwał „relatywistycznym podejściem do języków ludzkich” (por. S. Grucza, 2010a: 46).

Podejmując próbę opisu rzeczywistości określanej wyrażeniem „język(i) ludzki(e)” należy ponadto zwrócić uwagę na jego relacje z zakresem rzeczywistości określanym wyrażeniem wiedza⁴⁸. Jak zauważa F. Grucza, wiedza stanowi obecną w mózgu ludzkim formę reprezentacji języka:

Język ludzki to praktyczna wiedza poszczególnej osoby, na podstawie której (a) tworzy ona formy (struktury) wyrażen/wypowiedzi określonego typu i substancjalizuje (uzewnętrznia) je, (b) realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażen/wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi środkami, (c) przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, (d) poznaje analogiczne wyrażenia/wypowiedzi wytworzone przez inne osoby, tzn. identyfikuje je i dyferencjuje, (e) odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia. Praktyczna wiedza, składająca się na poszczególne języki, to po prostu pewien rodzaj czy zakres posiadanej przez konkretne osoby wiedzy operacyjnej, tj. wiedzy umożliwiającej jej „wykonanie” określonych ruchów, działań, aktów itp. zarówno mózgowych (umysłowych), jak i cielesnych (mięśniowych) (F. Grucza, 1993b: 31n.; por. także S. Grucza, 2010a: 46 n.; M. Dakowska, 1987: 106).

Immanentną właściwością mózgów konkretnych (rzeczywistych) osób, zdaniem F. Gruczy (1997: 14), jest nie tylko wiedza językowa, lecz ponadto każda inna wiedza – zarówno wiedza parajęzykowa, jak i pozajęzykowa, zarówno „teoretyczna” (tzn. deskryptywna, eksplikatywna, prognostyczna itd.), jak i aplikatywna oraz praktyczna, zarówno uświadomiona, jak i nieświadomiona, zarówno wiedza podstawowa, jak i metawiedza (zob. także na ten temat S. Grucza, 2010a: 46 n.).

W związku z tym, że uczenie się każdego języka (w ujęciu najszerszym) polega na internalizacji określonych typów umiejętności, w tym umiejętności językowych (formacyjnych i funkcyjnych, por. F. Grucza, 1993a) i komunikacyjnych, a także kulturowych i interkulturowych⁴⁹, zajmę się w dalszej części pracy ich wyróżnieniem i przedstawię ich krótką charakterystykę w ujęciu antropocentrycznym.

⁴⁸ W toczonej dyskusji na temat tego, czym jest język, nierzadko próbuje się go utożsamiać z jego reprezentacją, wiedzą czy jej wytworami. Jak słusznie podkreśla F. Grucza żadne wyrażenia językowe, żadne wyrazy, ani żadne zdania, ani żadne teksty nie zawierają w sobie żadnej wiedzy, ani żadnego znaczenia. Wyrażenia językowe – wyrazy, zdania, teksty – są zastępnikami, eksponentami (reprezentacjami) określonej wiedzy lub jej pewnego zakresu, jej substancjalną reprezentacją (dźwiękową, graficzną), ale nie są jej modelami, ani odbiciami (por. w tej sprawie F. Grucza, 1999: 141; zob. także S. Grucza, 2010a: 47).

⁴⁹ Wyszczególnienie ww. typów umiejętności kształtowanych w procesie glottodydaktycznym nie świadczy o ich odrębności lecz komplementarności (zob. F. Grucza, który podkreśla brak autonomii funkcjonalnej i ontycznej desygnatów wyrażen „idiolekt” i „idiokultura”, 2012a: 316). Ponadto należy za F. Gruczą przyznać, że ww. umiejętności (łącznie) wykorzystywane przez człowieka w komunikacji z innymi ludźmi można potraktować jako składniki umiejętności komunikatywnych semiotycznych (por. F. Grucza, 2012 a: 339).

2.2.2.1. Umiejętności językowe i komunikacyjne

Na wstępie należy zauważyć, iż łączne ujęcie umiejętności językowych i komunikacyjnych nie jest tu przypadkowe i wynika z ich wzajemnych relacji, a zwłaszcza odniesień do takich wyrażeń jak „język ludzki” czy „ludzkie komunikowanie się”. Dodam, że w literaturze przedmiotu obok nazwy „umiejętność językowa” używana jest także, choć nierzadko bez jakiegokolwiek próby zdefiniowania jej znaczenia, nazwa „kompetencja językowa”. Na temat prób propozycji uściślających jej znaczenie wypowiedziałem się już w monografii *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe* (P. Szerszeń, 2010). Dla potrzeb systematyki pojęciowej prezentowanej w niniejszej pracy przyjmuję za F. Gruczą w miejsce nazwy „kompetencja” nazwę „umiejętność”, przez którą rozumiem połączenie pewnej wiedzy oraz sprawności w zakresie danej umiejętności. W tym miejscu można zadać pytanie: które z wyżej wymienionych umiejętności można uznać za prymarne. W związku z tym, że komunikowanie się istot żywych odbywa się przede wszystkim za sprawą posiadanego i kształtowanego przez nie języka naturalnego (języków naturalnych), można uznać prymat umiejętności językowych. Jednakże z drugiej strony oczywistym jest, iż komunikujemy się także za pomocą gestów, mimiki, ruchów ciała itd., co implikuje szerszy zakres pojęciowy nazwy umiejętności komunikacyjne⁵⁰. Tym samym jednoznaczna odpowiedź na powyższe pytanie nie wydaje się być możliwa.

Niezależnie od powyższych stwierdzeń należy przyznać, iż ludzkie umiejętności komunikacyjne osiągają swoją pełnię dzięki wysoko rozwiniętym umiejętnościom językowym, które tym samym można uznać jako typowe czy prymarne dla komunikacji międzyludzkiej. Dlatego też omówieniem tych umiejętności chciałbym zająć się najpierw.

Zdaniem F. Gruczy, wyrażenie „umiejętność językowa” może być rozumiane wężej bądź szerzej, w zależności od tego, co określa się jej mianem. Wyrażenie „umiejętność językowa” może odnosić się bądź do (1) umiejętności posługiwania się określoną regułą językową, bądź do (2) umiejętności posługiwania się określoną regułą wraz z samą regułą. W pierwszym ujęciu umiejętność językowa zredukowana jest do konkretnej sprawności, w drugim zaś obejmuje nie tylko sprawność, lecz i samą regułę językową (a zatem także pewien rodzaj wiedzy językowej), do której owa sprawność się odnosi (por. m.in. F. Grucza, 1993a: 159 i 1997a: 13).

Przechodząc do omówienia taksonomii właściwości językowych (umiejętności językowych) zaproponowanej przez F. Gruczę, należy ze względu na rodzaj wykorzystywanej operacyjności podzielić właściwości językowe ludzi (umiejętności językowe ludzi) zasadniczo na formacyjne oraz funkcyjne. Na pierwszych z nich „opiera się zdolność mówców-słuchaczy do tworzenia, kształtowania, nadawania, odbierania (percypowania) oraz rozpoznawania (identyfikowania i dyferencjowania) wypowiedzi językowych wziętych wyłącznie jako ciągi dźwięków, czyli jako pewne sygnały akustyczne”. O drugich F. Grucza wypowiada się następująco:

⁵⁰ Coraz częściej pojęcie kompetencji komunikacyjnej występuje w stosunku do pojęcia kompetencji językowej jako pojęcie nadrzędne, szersze i komplementarne (por. m.in. A. Nizgorodcew, 1992: 8).

Funkcyjne właściwości językowe to te, „które składają się na zdolności (umiejętności) ludzi do posługiwania się sygnałami dźwiękowymi w funkcji znaków, czyli z jednej strony zdolność do wyrażania za ich pomocą określonych (...) treści, a z drugiej zdolność do tego, co się nazywa odbieraniem nadanych treści” (F. Grucza, 1993a: 164).

W przyswajaniu jakiegokolwiek języka obcego istotną rolę odgrywają ponadto tzw. prejęzykowe właściwości językowe, określane przez F. Gruczę mianem lingwogeneratywnych lub glottogennych. Dzięki nim człowiek staje się zdolny do wykonywania skomplikowanych czynności generatywnych (działań morfosyntaktycznych) oraz operacji semantyczno-pragmatycznych.

Powracając do taksonomii umiejętności językowych, można umiejętności formacyjne podzielić przede wszystkim na substancyjne i gramatyczne, z kolei substancyjne na kenemiczne i realizacyjne⁵¹, a gramatyczne na morfologiczne i syntaktyczne. Umiejętności substancyjne realizowane są na ogół w postaci umiejętności artykulacyjno-fonetycznych i fonetyczno-audytywnych, a następnie w postaci pisarsko-graficznych i graficzno-czytelniczych. Niekiedy przejawiają się one jako umiejętności mimiczne, gestykulacyjne lub taktylne. W związku z kluczową rolą percepcji sygnałów w procesie komunikacji językowej istotną funkcję odgrywają umiejętności kenemiczne, które w przypadku sygnałów realizowanych jako sygnały foniczne można określić mianem umiejętności fonematycznych, zaś w przypadku sygnałów realizowanych jako sygnały graficzne jako umiejętności grafematyczne.

Wśród umiejętności funkcyjnych natomiast należy wyodrębnić pragmatyczne oraz semantyczne. W zależności od przyjętego punktu odniesienia można następnie wyróżnione grupy umiejętności nie dzielić dalej, podkreślając ich wzajemne relacje, bądź dokonywać kolejnych podziałów w zależności od wielkości uwzględnianych wyrażeniowych jednostek językowych – morfemów, leksemów, tagmemów czy tekstów. Umiejętności semantyczne określają znajomość funkcji znaczeniowych różnych jednostek znaczących oraz znajomość charakterystycznych dla nich zwyczajowych dozwoleń i/lub ograniczeń w zakresie kombinatoryki znaczeniowej w obrębie samego systemu językowego, zaś umiejętności pragmatyczne warunkują po pierwsze umiejętność właściwego (stosownego) doboru językowych środków wyrażania się w zależności od konkretnej sytuacji, w jakiej dany akt komunikacyjny jest realizowany i/lub jakie cele pragnie się za jego pośrednictwem spełnić oraz po drugie umiejętność właściwej oceny funkcyjnej dobranych przez nadawcę środków, odpowiedniego ich zrozumienia itd. (por. F. Grucza, 1993a: 165 n.).

⁵¹ O ile realizacyjne umiejętności językowe, tj. umiejętności materialnej realizacji sygnałów, uznać można za pewien rodzaj prejęzykowych właściwości ludzi, to na płaszczyźnie czysto językowych właściwości formacyjnych należałoby kenemiczne właściwości potraktować na równi z gramatycznymi, przy czym to umiejętności gramatyczne jako te, które tworzą umiejętności ludzi pozwalające im formować wypowiedzi w płaszczyźnie ich funkcji znaczeniowych, pełnią rolę nadrzędną; por. F. Grucza, 1993a: 166.

Wśród innych sposobów rozumienia rzeczywistości określanej mianem „umiejętności językowej”, należy zwrócić uwagę na anglojęzyczny termin „linguistic competence”, użyty bodaj po raz pierwszy przez N. Chomsky’ego. Chomsky przeciwstawił kompetencję („competence”) tzw. performancji („performance”), czyli wykonaniu, przy czym rozróżnienie to wyjaśnił w następujący sposób: „competence (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)” (N. Chomsky, 1965: 4). Kompetencja N. Chomsky’ego to zatem pierwotnie umiejętność idealnego mówcy/słuchacza służąca tworzeniu i rozumieniu nieskończonej liczby zdań z ograniczonej ilości elementów językowych, jak również umiejętność rozróżniania wypowiedzi gramatycznie poprawnych od niepoprawnych.

Pomimo tego, iż N. Chomsky wyrażenie „kompetencja językowa” pierwotnie odnosił do idealnego mówcy/słuchacza, znaczna część lingwistów i/lub glottodydaktyków odnosi je współcześnie do konkretnego mówcy/słuchacza, nauczyciela bądź ucznia. Wielu z nich włącza ponadto w zakres znaczeniowy wyrażenia „kompetencja językowa” także takie właściwości poszczególnych mówców/słuchaczy jak umiejętność koncentracji, zakres zainteresowania i zaangażowania, zakres pamięci itd. Zdaniem niektórych badaczy, jak np. H. Komorowskiej (1993: 12, 1999: 12–13), pojęcie kompetencji językowej jest niezwykle istotne przy wyznaczaniu finalnego celu nauki języka.

Kompetencja językowa jest stopniowalna, na co wskazuje F. Grucza:

Poszczególne podmioty realne mogą się charakteryzować bogatszą lub uboższą, pełniejszą lub bardziej fragmentaryczną kompetencją językową. O żadnym z nich nie sposób jednak powiedzieć, że dysponuje pełną, a coś dopiero idealną, kompetencją językową. Natomiast każdy podmiot jest w stanie swą kompetencję w każdym momencie rozbudować, rozwinąć lub przeciwnie – mniej lub bardziej zatracić, zubożyć, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym (F. Grucza, 1992: 23).

Należy podkreślić, że w ostatnich latach kompetencja językowa nader rzadko pojawia się samodzielnie w rozważaniach glottodydaktycznych. Wymieniana jest ona często i bywa analizowana wraz z innymi rodzajami kompetencji: komunikacyjną/komunikatywną, kulturową, interkulturową (por. np. J. Rusiecki, 1985; W. Miodunka, 1987; W. Miodunka (red.), 2004; F. Grucza, 1988; H. Komorowska, 1993, 1999; M. Maciejewski, 2005; M. Möllering, M. Levy, 2012; K. Okoński, 2008 i in.). Wynika to przede wszystkim z przyjmowania nieco innego spojrzenia na zakres tego, co jest przedmiotem nauki w trakcie tzw. nauki języka.

Przechodząc do przybliżenia pojęcia umiejętności komunikacyjnych, należy stwierdzić, że mniej więcej w połowie lat 70. XX wieku w glottodydaktyce wprowadzono do rozważań naukowych obok pojęcia „kompetencja językowa” pojęcie „kompetencji komunikacyjnej/komunikatywnej”, która stała się jednocześnie głównym celem nauki języka obcego. Termin „kompetencja komunikacyjna/komunikatywna” został wprowadzony do teorii nauki języka za sprawą D. Hymesa w roku 1972 i choć pojawił się on po raz pierwszy w refleksji socjolingwistycznej (por. A. Nizęgorodcew, 1992: 8), odgrywa do dnia dzisiejszego główną rolę zwłaszcza w kontekście „teorii uczenia się i użycia języka drugiego”.

W ujęciu F. Gruczy kompetencja komunikacyjna to nie tylko umiejętność tworzenia i percepcji wypowiedzi językowych, lecz także umiejętność sytuacyjnie dostosowanego posługiwania się nimi, a więc umiejętność tworzenia wypowiedzi językowych, posługiwanie się nimi (por. schemat 4) oraz rozumienie ich w kontekście całokształtu kultury zarówno przedmiotowej, jak i podmiotowej rodzimych użytkowników danego języka. W konsekwencji tego stwierdzenia można przyznać, że kompetencja komunikacyjna obejmuje nie tylko kompetencję językową, lecz ponadto także pewien zakres kompetencji kulturowej. Wiedząc ponadto, że skoro i jedna, i druga jest czymś stopniowalnym, należy uznać, że w przypadku każdej konkretnej kompetencji komunikacyjnej tylko jakiś określony wycinek kolektywnej kompetencji językowej powiązany jest z jakimś zakresem zbiorowej kompetencji kulturowej. W skład kompetencji komunikacyjnej wchodzi ponadto poza wymienionymi elementami także inne składniki – z jednej strony wrodzone, jak np. inteligencja, a z drugiej nabyte, jak choćby wykształcenie, doświadczenie (por. F. Grucza, 1986d: 37 n.).

Dokonując bardziej szczegółowej dyferencjacji pojęcia kompetencja komunikacyjna, F. Grucza dochodzi najpierw do wniosku, że należy wyodrębnić „językową kompetencję komunikatywną” oraz „para- i ekstrajęzykową kompetencję komunikatywną”, które tworzą „multimedialną kompetencję komunikatywną” (pierwotnie określaną przez siebie mianem „kompetencji komunikacyjnej”; z kolei z uwagi na ilość uwzględnianych języków F. Grucza wyróżnia: „monolingwalną kompetencję komunikatywną”, „multilingwalną kompetencję komunikatywną” itd.). Sama zaś kompetencja komunikacyjna wynika, zdaniem F. Gruczy, z połączenia multimedialnej kompetencji komunikatywnej z kulturową kompetencją komunikatywną, (por. F. Grucza, 1988; T. Siek-Piskozub, 2012b), więcej na ten temat podrozdz. 2.2.2.2.

Pojęcie „kompetencji komunikatywnej” F. Grucza dyferencjuje w następujący sposób:



Schemat 4. Struktura pojęcia kompetencji komunikatywnej wg F. Gruczy (1988)

Z dokonanych przez F. Gruczę dyferencjacji wynika przede wszystkim konieczność wyodrębnienia w zakresie pojęciowym kompetencji komunikatywnej zinternalizowanej wiedzy językowej danego podmiotu oraz zdecydowanego odróżnienia jej od umiejętności posługiwania się nią. Dalszych wyróżnień trzeba dokonać w stosunku do zinternalizowanej wiedzy (jej treści: reguł językowych i właściwości wynikających z posiadania jej), jak i samej umiejętności posługiwania się nią (sprawności w zakresie danej umiejętności i właściwości wynikających z jej posiadania).

Podsumowując, należy przyznać, że kształtowanie zarówno umiejętności językowych, jak i umiejętności komunikacyjnych, jest jednym z podstawowych celów nauki języków obcych, na co zwracają uwagę m.in. także A. Szulc (1983), J. Rusiecki (1985), W. Miodunka (1987), H. Komorowska (1993, 1999).

2.2.2.2. Umiejętności kulturowe i interkulturowe

Istotną rolę w ludzkiej komunikacji językowej oraz w procesie przyswajania języka, poza umiejętnościami językowymi i komunikacyjnymi, odgrywają umiejętności kulturowe i interkulturowe⁵².

Pojęcie „kompetencji kulturowej” wprowadzono do rozważań glottodydaktycznych pod koniec lat 70. XX wieku i traktowano jako nadrzędne w stosunku do pojęcia kompetencji komunikacyjnej. Ponieważ termin „kompetencja kulturowa” jest używany do dziś w glottodydaktyce nieprecyzyjnie, postaram się poniżej wyjaśnić jego znaczenie w ujęciu antropocentrycznym⁵³. F. Grucza (1992: 49 n.) rozumie jako jądro kompetencji kulturowej danego podmiotu zinternalizowaną przezeń kulturę wraz z wytworzoną umiejętnością posługiwania się nią, czyli wraz z umiejętnością produkowania określonych utworów czy wyrażań kulturowych. Podobnie jak w przypadku kompetencji językowej, konstytutywne elementy kompetencji kulturowej tworzą posiadane przez dany podmiot wrodzone zdolności kulturowe z jednej strony oraz jego wiedza o kulturze z drugiej. Tak rozumiane pojęcie kompetencji kulturowej wymaga jednak pewnego rozszerzenia, wynikającego, zdaniem F. Gruczy z faktu, iż – podobnie jak w przypadku języka – obok umiejętności posługiwania się kulturą jako określonym systemem reguł generatywnych należy wyróżnić umiejętność interakcyjnego posługiwania się tworam i kulturowymi, ich celowego tworzenia i nadawania, ich interpretowania itd. W konsekwencji obok prostej kompetencji kulturowej trzeba zatem wyróżnić kulturową kompetencję interaktywną.

⁵² Kształtowanie umiejętności „rozumienia różnic kulturowych” jako istotnej umiejętności dla procesu porozumiewania się w językach obcych wymieniane jest także m.in. w „Zaleceniach parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18.12.2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”, L. 394/14, 2006/962/WE.

⁵³ Na temat pojęcia „kompetencja kulturowa” wypowiedziałem się już w monografii „Hiperteksty internetowe i glottodydaktyka” (P. Szerszeń, 2010: 30 i n.); por. szerzej na ten temat m.in. S. Bonacchi, 2009; F. Grucza, 2012b; G. Zarzycka, 2004.

Co się zaś tyczy kwestii powiązania kompetencji komunikatywnej z kompetencją kulturową, to, jak przytoczono powyżej za F. Gruczą (1992: 50), kulturową kompetencję komunikatywną należy „połączyć z całym kompleksem multimedialnej kompetencji komunikatywnej jako jej pewne uzupełnienie”, wynikiem czego jest szeroko rozumiana kompetencja komunikacyjna (por. podrozdz. 2.2.2.1).

Przytoczone powyżej poglądy F. Gruczy wskazują wyraźnie na złożoność pojęcia kompetencji kulturowej oraz na jej wzajemne związki z kompetencją komunikatywną i komunikacyjną. Mówiąc o kompetencji kulturowej, należy pamiętać, że każdorazowo odnosimy się do kompetencji kulturowej konkretnych użytkowników języka, a więc ich idiokultur, na kształtowanie których ma wpływ nie tylko tzw. kultura w ogóle, ale także, a nawet przede wszystkim, kultura rodzimych użytkowników danego języka obcego, ta zaś ma bezpośrednie odniesienie do ich „kultury narodowej” (zob. na temat kultury narodowej A. Kłoskowska, 1991).

Reasumując, można stwierdzić, że umiejętność kulturową tworzy zinternalizowana kultura wraz ze sprawnością posługiwania się nią w konkretnych sytuacjach. „Kultura” rozumiana jest tu jako wieloaspektowy twór, który konstytuują: zinternalizowana i tkwiąca w świadomości ludzi warstwa norm, wzorów i wartości; warstwa działań, które są zobiektywizowanym wyrazem wspomnianych norm, wzorów i wartości, a także warstwa wytworów kulturowych owych działań. Ów twór odnosi się do różnych sfer działania człowieka, obejmując zarówno zjawiska oceniane pozytywnie, jak i negatywnie (zob. P. Szerszeń, 2010a: 34).

W związku z tematem niniejszej pracy należy wspomnieć o zakresie umiejętności kulturowych uczniów, które są kształtowane w procesie glottodydaktycznym. Nie są one i w zasadzie nie mogą być umiejętnościami o takich samych składowych, jak w przypadku rodzimych użytkowników języka, gdyż uczniowie przyswajający obcy język i obcą kulturę nie są zawsze w stanie ze względu na liczne ograniczenia zinternalizować ich w pełni (zob. P. Szerszeń, 2010a: 34)⁵⁴.

Kwestię nadrzędnych celów kulturoznawstwa oraz jego roli w procesie nauczania języków obcych w ogóle podejmuje F. Grucza (1986d), którego zdaniem prymarnym celem powinno być nie tylko tzw. przekazywanie wiedzy o kulturze obcej, lecz ponadto ukazanie jej w powiązaniu z własną kulturą, a więc kontrastywne analizowanie jej oraz tworzenie i/lub wzmacnianie takich postaw czy działań kulturowych, które ogólnie wartościowane są pozytywnie oraz eliminowanie i/lub redukowanie takich, które oceniane są negatywnie.

W dyskusji na temat umiejętności kulturowych istotny jest także głos B. Kielar (1989), która zwróciła uwagę na związek pomiędzy umiejętnościami kulturowymi a takimi postawami w kwestii interpretowania zjawisk kultury języka obcego, jak: etnocentryzm, a więc „odmawianie wartości temu co obce, a utożsamianie się z tym co znane”, relatywizm kulturowy, czyli „ocenianie każdej kultury w jej własnych kategoriach” oraz neutralizacja kulturowa, którą odnosi autorka do postawy, w której

⁵⁴ Na zagadnienie relacji kultury obcej do kultury własnej uczących się języka obcego zwracali obok F. Gruczy (np., 1992) także uwagę m.in. B. Kielar (1989), J. Rusiecki (1985), W. Krzemińska (1990).

komunikacja językowa ograniczona zostaje „do spraw elementarnych i banalnych”. Zdaniem B. Kielar „uczenie się języka obcego powinno być okazją do wyzwolenia się od etnocentryzmu i prowadzić do uwrażliwienia na podobieństwa i kontrasty międzykulturowe” (B. Kielar, 1989: 54 n.).

Przechodząc do omówienia umiejętności interkulturowych, należy na wstępie zauważyć, iż w przeciwieństwie do terminu „kompetencja kulturowa” termin „kompetencja interkulturowa” pojawił się w literaturze glottodydaktycznej później, bo około połowy lat 90. ubiegłego stulecia (por. F. Grucza, 1996; H. Komorowska, 1996; E. Zawadzka, 1995 i 2000; T. Pilch, 2000; K. Myczko, 2002 i 2005; B. Skowronek, 2002; M. Mackiewicz, 2005; R. Richter, 1998a; B. Müller-Jacquier, 1999; N.G. Dinges, K.D. Baldwin, 1996; zob. także poszczególne artykuły z pracy zbiorowej pod red. F. Benselera i in., 2003 i in.). Dowodem jego popularności stały się m.in. aktualne tendencje w nauczaniu języków obcych znajdujące swój wyraz m.in. w tzw. podejściu interkulturowym (por. m.in. F. Grucza, 1996; H. Komorowska, 1996; E. Zawadzka, 1995 i 2000; T. Pilch, 2000; M. Mackiewicz, 2005; R. Richter, 1998a; B. Müller-Jacquier, 1999; J. Roche, 2001; M. Żylińska, 2007; S. Adamczak-Krysztofowicz i in., 2011; M. Maciejewski, 2005; B. Sadownik, 2008b; A. Dębski, 2005; K. Michulka, 2012; A. Łyp-Bielecka, 2005c; M. Marczak, 2010; K. Zhu, 2010).

Sama nazwa „kompetencja interkulturowa” używana jest przez glottodydaktyków stosunkowo krótko. Warto jednak podkreślić, że polscy glottodydaktycy interesowali się zagadnieniami interkulturowości od dawna, choć na początku inaczej je określając. Prowadzone na początku lat 70. w glottodydaktyce polskiej komparatywne badania kulturoznawcze są tego najlepszym potwierdzeniem.

Termin „kompetencja interkulturowa” jest różnie rozumiany, na co zwracano już niejednokrotnie uwagę (por. np. E. Zawadzka, 2000: 453; J. Kramer, 1999: 59; R. Richter, 1998a; J. Bolten, 2006; K. Michałka, 2012; P. Szerszeń, 2010a: 36). Z większości obecnych w literaturze przedmiotu definicji zakresu znaczeniowego wyrażenia „kompetencja interkulturowa” wynika, iż jest on niezwykle złożony. Elementem łączącym owe różne definicje jest przede wszystkim wymienianie wiedzy kulturowej, która raz jest wiedzą „o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania” (E. Zawadzka, 2000: 453), innym razem „elementarną wiedzą kulturoznawczą, obejmującą informacje z zakresu geografii, historii, gospodarki, sztuki (...)” (H. Komorowska 1996: 112 n.), czy wiedzą („Wissen”), która jako składowa kompetencji interkulturowej „angażuje się” w kulturę obcą i własną. Poza wspomnianą wiedzą w większości definicji eksponowane są m.in. umiejętności dostrzeżenia inności, odrębności, uwrażliwienia na obcą kulturę czy pozbycia się wspomnianych już powyżej postaw etnocentrycznych, a zatem także szacunku wobec niej (por. m.in. E. Neuland, 2010; J. Bolten, 2006).

Na istotną funkcję umiejętności interkulturowych w procesie glottodydaktycznym zwracają uwagę coraz liczniejsi glottodydaktycy. Zdaniem wielu z nich koniecznym jest włączenie w program nauczania zorientowanej interkulturowo dydaktyki „krajoznawczej” (por. np. niem. *Landeskunde-Didaktik*) w postaci działań mających na celu wzbudzenie u ucznia refleksyjnego stosunku względem kultury własnej i kształtowa-

nie postawy poszukującej wobec kultury obcej (por. R. Richter, 1998a; J. Nikitorowicz, 2000: 101; zob. także publikacje dotyczące możliwości wspierania umiejętności interkulturowych przez media elektroniczne, np. M. Möllering, M. Levy, 2012)⁵⁵.

Proces kształtowania umiejętności interkulturowych powinien zatem być nastawiony na poznanie, zrozumienie i zaakceptowanie inności kulturowej społeczności posługującej się obcym językiem. Dzięki temu przyswajający dany język obcy uczeń w sposób szybszy i sprawniejszy będzie w stanie nim się posługiwać w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka, unikając nieporozumień czy niebezpieczeństwa szoku kulturowego.

Z powyższych uwag wynika, że rozwijanie umiejętności kulturowych i interkulturowych sprzyja rozumieniu zarówno własnej kultury, jak i kultury obcej i stanowi jedno z najistotniejszych zadań współczesnej edukacji obcojęzycznej.

2.2.3. Teksty i ich funkcje

Jednym z podstawowych warunków, które należy spełnić, aby mogło nastąpić przyswajanie jakiegokolwiek języka, a zatem także programowane uczenie się czy nauczanie języka obcego, jest kontakt z tekstami, które „uczeń jest w stanie odcodowywać” (por. np. M. Dakowska, 1987: 105). Chcąc ukazać ich rolę w procesie uczenia języków obcych, należy na wstępie poczynić kilka uwag ogólnych dotyczących pojęcia tekstu w kontekście relatywistycznego podejścia do tekstów S. Gruczy, będącej rozwinięciem relatywistycznej (a następnie antropocentrycznej) teorii języków ludzkich F. Gruczy, a także na temat rozumienia tekstów oraz pojęcia tekstu dydaktycznego. Kolejnym krokiem w celu osiągnięcia ww. celu będzie wyróżnienie czynników determinujących efektywność tekstów glottodydaktycznych oraz ich cech dystynktywnych. Na zakończenie przybliżone zostaną pojęcia tekstu oryginalnego i autentycznego, a także wymienione sposoby adaptacji tekstów oryginalnych.

Na obecną od dawna w literaturze przedmiotu różnorodność rozumienia pojęcia tekstu wskazywano już wielokrotnie (por. m.in. A. Wilkoń, 2002: 18; Z. Wawrzyniak, 2008; S. Grucza, 2004, 2008). Próbą przełamania owej „niemocy” lingwistów jest przyjęcie relatywistycznej koncepcji tekstów oraz opartej na niej relatywistycznej koncepcji tekstów specjalistycznych autorstwa S. Gruczy (2004). Zgodnie z nią należy odróżnić „teksty” jako pewne jednostki wyrażeniowe od *tekstów*, jako elementów, do których one się odnoszą. Próbując przedstawić charakterystykę płaszczyzny znaczeniowej „tekstów”, a zatem *tekstów*, S. Grucza wyodrębnia sferę denotatów, a zatem faktów/obiektów mentalnych oraz sferę konkretnych desygnatów. W przypadku rozważań dotyczących wyrażenia „tekst” można mówić, zdaniem S. Gruczy, także o jego dwóch płaszczyznach, tzn. (a) leksykalnej formie (strukturze), bądź (b) konkretnej realizacji substancjalnej implementującej tę formę (strukturę). Dalej trzeba

⁵⁵ Postulat uwrażliwiania uczniów przyswajających język obcy na obcą kulturę doczekał się do dziś wielu już prób konkretnych działań edukacyjnych. Jednym z nich jest eksperyment opisywany przez P. Kaikkonena (1993: 17).

odróżnić „teksty” jako (zinternalizowane) formy/struktury językowe od konstytuentów konkretnych „tekstów”, a następnie konstytuenty konkretnych tekstów od reguł tworzenia i/lub rozumienia konkretnych „tekstów”, gdyż zupełnie inny jest przedmiot naszego zainteresowania, gdy pytamy, z czego dany „tekst” się składa, a jeszcze inny, kiedy chcemy się dowiedzieć, jak się go tworzy (por. S. Grucza, 2004: 93 n.).

Zgodnie z przyjętym rozumowaniem relatywnym jest już samo przejście od tekstów do nietekstów, co z kolei bezcelowym czyni poszukiwanie kryteriów, które pozwoliłyby zdefiniować tekst w ogóle. Faktem jest, że różne rodzaje i gatunki tekstów rządzą się swoimi prawami, jak np. teksty specjalistyczne, do czego powrócę jeszcze w podrozdz. 2.3.4.

W ujęciu S. Gruczy, który nawiązuje do głównych założeń antropocentrycznej teorii języków ludzkich, każdą analizę tekstów należy zacząć od analizy konkretnych tekstów w powiązaniu z ich konkretnymi twórcami (w przypadku tekstów specjalistycznych – specjalistami) i/lub odbiorcami. Tym samym trzeba ustalić, czy jej przedmiotem są *teksty* jako konkretne wyrażenia, czy raczej ich znaczenia, a następnie, czy jej głównym celem jest zrekonstruowanie form (struktur), na podstawie których zostały one wytworzone jako wyrażenia, czy raczej form (struktur), na podstawie których zostały wytworzone ich znaczenia (do kwestii analizy tekstów powrócę jeszcze w rozdz. 4.2).

Odnosząc się do sfery znaczeń, reprezentowane przez S. Gruczę podejście jest relatywistyczne dlatego, gdyż zgodnie z nim można wyróżnić co najmniej dwie płaszczyzny – płaszczyznę denotatów i desygnatów, a także dlatego, że ani jedne, ani drugie nie są obiektami zawierającymi się w (dosłownym sensie tego wyrazu) w *tekstach* (wyrażeniach) lecz jako wartości przypisywane (przypisane) im przez twórców oraz przez odbiorców. *Teksty* jako wyrażenia pełnią jedynie funkcje zastępników znaczeń nadanych im przez twórców, którzy mogą formułować konkretne zastępniki w sposób jedynie mniej lub bardziej trafny. W związku z tym to, czy znaczenie „rozumiane” zostanie przez odbiorcę danego tekstu w sposób identyczny ze „znaczeniem” nadanym mu przez jego nadawcę, zależne jest od zbieżności wielu czynników, przede wszystkim zbieżności idiolektów. Pamiętać przy tym należy, że teksty są pewnym i jedynie relatywnie dobrym „odzwierciedleniem” języka (idiolektu), a nie zawierają go w dosłownym sensie tego wyrazu (por. S. Grucza, 2004: 111).

Gdy natomiast chodzi o wyrażeniową stronę tekstów, to omawiane tu podejście jest relatywistyczne głównie dlatego, że rozróżnić można dwie płaszczyzny, płaszczyznę form i płaszczyznę konkretnych realizacji, oraz dlatego, że pojmowanie tekstów z góry uzależnia od tego, czy chodzi o teksty pisane, czy teksty mówione, a także od tego, czy chodzi o teksty pojmowane jako pewne niezależne obiekty, czy raczej teksty jako elementy interakcji (komunikacji) językowej i wreszcie od tego, o jaki rodzaj czy gatunek tekstów chodzi. Podejście to jest także relatywistyczne, ponieważ sam podział *tekstów* oraz podział *dyskursów* na gatunki nie jest traktowany w kategoriach „jedynie słusznych”, lecz ma wymiar relatywny (S. Grucza, 2004: 111 n.).

Przyjęcie relatywistycznego podejścia do tekstów nie oznacza jednak, zdaniem S. Gruczy, iż wszelkie stawiane dotychczas pytania względem nich, tj. dotyczące tek-

stowości, konstyuentów, spójników, koherencji i kohezji itd. nie mogą być rozwiązane. Przy rozstrzygnięciu tych spraw należy w pierwszej kolejności formułować pytania oddzielnie względem „tekstów pisanych” i „tekstów mówionych” i oddzielnie względem „tekstów” rozumianych jako wyrażenia, a oddzielnie względem *tekstów* rozumianych jako pewne formy/struktury denotatywne i w końcu także oddzielnie wobec różnych rodzajów czy gatunków „tekstów” (por. S. Grucza, 2004: 111 n.).

W związku z tym, że proces glottodydaktyczny zachodzi przy udziale tekstów, powyższe uwagi warto odnieść do kwestii wzajemnych relacji pomiędzy tekstami i językiem. S. Grucza dochodzi do wniosku, że z punktu widzenia relatywistycznej teorii języków do zakresu języka (rzeczywistości czysto językowej) nie należą ani „teksty” jako konkretne wyrażenia, ani określane (wyróżniane) za ich pomocą *desygnaty*. Do języka trzeba zaliczyć reguły (sposoby) tworzenia „tekstów”, a więc pewne wyrażenia rozumiane jako formy, wzorce czy struktury konkretnych wyrażań, operacjonalne reguły, na podstawie których te ostatecznie są wytworzone, oraz trwałe (społecznie usankcjonowane) sposoby ich rozumienia (denotaty), a także trwałe formy „tekstów” po stronie wyrażeniowej, a także *tekstów* po stronie znaczeniowej – jeżeli takie istnieją. W związku z przyjętą tezą, że *języki* nie zawierają się w „tekstach”, używanie określeń „język pisany” i „język mówiony” należy uznać za niefortunne i zastąpić je trafniejszymi terminami „tekst pisany” i „tekst mówiony”⁵⁶ (por. S. Grucza, 2004: 113 n.).

Jak zauważa S. Grucza, otwartym pozostaje pytanie o podobieństwa i różnice pomiędzy „językiem pisany” i „językiem mówionym” czy też, inaczej rzecz ujmując, pytanie o to, czy konkretny mówca/słuchacz (np. w przypadku języków specjalistycznych – specjalista) posługuje się różnymi językami (idiolektami), gdy tworzy „tekst pisany” i/lub „teksty mówione”, czy nie (por. w tej sprawie m.in. R. Rath, 1992, 1994: 384 n.; B. Strecker, 1994). Zdaniem S. Gruczy, ludzie, mówiąc, nie tworzą tekstów zdaniowych, lecz raczej wyrazowe, zaś pisząc, tworzą teksty zdaniowe, wobec czego „teksty mówione” i „teksty pisane” tworzone są przynajmniej częściowo na podstawie różnych idiolektów. Określenie „częściowo” zdaje się być najwłaściwiej oddającym opisywaną działalność teksto- czy też wypowiedziotwórczą człowieka, czego potwierdzeniem są m.in. przytaczane przez S. Gruczę wyniki analiz syntaktycznych typów zdań w niektórych „tekstach pisanych” (np. w przypadku komunikacji SMS-owej, czy niektórych form komunikacji internetowej). Wykazały one, że osoby piszące często używają struktur składniowych typowych dla tekstów mówionych. W konsekwencji włączenia do międzyludzkiej komunikacji elektronicznych mediów telekomunikacyjnych powstały ponadto i nadal powstają nowe rodzaje tekstów, hybrydy tekstów pisanych i mówionych, a także tekstów monologowych

⁵⁶ Ponadto trudno nie zgodzić się z F. Gruczą, który dochodzi do wniosku, że konkretni ludzie tworzą nie tyle teksty czysto językowe („rein sprachliche Texte”), lecz pewne językowo-kulturowe kompleksy wyrażeniowe („sprachlich-kulturelle Ausdruckskomplexe”), a więc niejako „teksty językowo-kulturowe” („sprachlich-kulturelle Texte”), zob. F. Grucza, 2012a: 322; więcej na temat tekstów i ich relacji z językiem i kulturą czyt. w F. Grucza, 2012a.; S. Bonacchi, 2012 i in.).

(e-mail i SMS) i wypowiedzi dialogowych (dialogi e-mailowe, chatowe, SMS-owe) (zob. np. M. Beißwenger, 2001, 2013; A. Ziegler, Ch. Dürscheid, 2002; zob. także obszerna bibliografia poświęcona komunikacji chat <http://www.chat-bibliography.de/abc/biblio-a.html>, 08.06.2013). W ostatnim przypadku można nawet mówić o „interaktywnym” tworzeniu tekstów albo o ich „dialogowym pisaniu” (S. Grucza, 2004: 116 n.)⁵⁷.

Następną kwestią, którą należy rozstrzygnąć w związku z wytyczeniem roli tekstów w procesie glottodydaktycznym, jest to, jakie warunki muszą być spełnione, by zrozumieć tekst. W tej sprawie S. Grucza (2004: 100) wypowiada się w sposób następujący:

To, czy konkretny odbiorca zrozumie (jest w stanie zrozumieć) odebrany konkretny *tekst* zgodnie ze znaczeniem nadanym mu przez jego twórcę, zależy przede wszystkim od stopnia zbieżności jego idiolektu z idiolektem twórcy danego *tekstu*, a przede wszystkim od denotatywnej zbieżności tych idiolektów. Następnie zależy to od stopnia ścisłości tych idiolektów, dalej od stopnia zbieżności wewnętrznych kontekstów (wiedzy, doświadczenia itd.) wziętych pod uwagę przez twórcę i odbiorcę, wreszcie także od stopnia zbieżności zewnętrznych kontekstów tworzenia i rozumienia danego tekstu. Jest to ważne wtedy, gdy tworzenie i nadawanie oraz odbieranie i rozumienie danego tekstu nie dokonuje się w bezpośredniej interakcji.

Aby móc uwydatnić rolę tekstów w procesie glottodydaktycznym, należy także przybliżyć pojęcie tekstu dydaktycznego i jego cech dystynktywnych. Na konieczność wprowadzenia odrębnego pojęcia tekstu dla potrzeb glottodydaktyki zwrócił uwagę m.in. K.-R. Bausch (1991: 15), który dochodzi do wniosku, że ani koncepcje tekstu wywodzące się z lingwistyki tekstu, ani te wywodzące się z literaturoznawstwa, ani wreszcie pozostałe koncepcje tekstu nie mogą i nie powinny być przenoszone na zasadzie „transferu bezpośredniego” do glottodydaktyki. Zdaniem S. Gruczy (1999: 65) glottodydaktyka potrzebuje własnego pojęcia „tekst dydaktyczny”, które opierałoby się na koncepcjach dydaktyczno-metodycznych oraz wymogach procesu nauczania języka obcego. Tekst glottodydaktyczny jest zatem inwariantem procesu uczenia się języka obcego i stanowi jedyną możliwą podstawę do kształtowania umiejętności obcojęzycznych w szerokim rozumieniu (por. S. Grucza, 1999: 66; K.-R. Bausch, 1991: 18).

Nie wdając się w dalsze szczegóły dotyczące możliwości eksplikacji opozycji tekst dydaktyczny vs. tekst nie dydaktyczny (więcej na ten temat w S. Grucza, 1999; por. także P. Szerszeń, 2010a), chciałbym dla potrzeb niniejszej pracy oprzeć się na koncepcji inputu, zgodnie z którą każdy tekst obcojęzyczny (pisany i mówiony) jest nośnikiem relewantnych dla procesu glottodydaktycznego danych językowych i może

⁵⁷ Przykładem ciekawej formy interakcji, której rezultatem są teksty hybrydalne są współczesne audycje telewizyjne. Dialogowi rozmówców w studiu współtowarzyszą komentarze widzów, co uwidacznia się w postaci ich pisemnych komentarzy na bieżąco wyświetlanych na ekranie telewizora.

być postrzegany jako tekst dydaktyczny. Jednocześnie należy przyznać rację S. Gruczy (1999: 68), który słusznie zauważa, że rozszerzenie pojęcia „tekst dydaktyczny” na wszystkie teksty wykorzystywane w procesie uczenia języka w żadnym wypadku nie oznacza zrównania ich pod względem jakościowym. O efektywności tekstów glottodydaktycznych w ww. procesie decyduje szereg determinant, do których S. Grucza (1999: 73) zalicza: rzeczywistego ucznia (jego wiek, zakres zainteresowań, doświadczenie, poziom ogólnej wiedzy, motywację, znajomość języków obcych itd.); rzeczywistego nauczyciela (w aspekcie jego glottodydaktycznych umiejętności); metodę uczenia i nauczania; program nauczania oraz rodzaj instytucji kształcącej.

Przechodząc do omówienia cech dystynktywnych tekstów glottodydaktycznych, należy na wstępie zwrócić uwagę na ułatwiającą niniejsze zadanie próbę sklasyfikowania samych tekstów glottodydaktycznych autorstwa S. Gruczy (1999). Według S. Gruczy (1999: 68 nn.) te ostatnie można klasyfikować wedle różnych kryteriów, które tworzą trzy podstawowe grupy: kryteria lingwistyczne, kryteria glottodydaktyczne oraz kryteria odnoszące się do treści (metalingwistyczne). Kryteria lingwistyczne, jak wskazuje zresztą sama ich nazwa, mają kluczowe znaczenie dla lingwistycznego charakteru tekstów dydaktycznych. Zaliczyć można do nich: a) rodzaj realizacji tekstowej, b) rodzaj formy komunikacyjnej, c) odmianę języka, d) poziom kompleksowości lektalnej, e) rodzaj językowej różnorodności, f) typ illokucji i wreszcie g) cechy gatunku tekstu. Dzięki ww. kryteriom możliwe jest wyróżnienie pewnych cech tekstów, tworzących paradygmaty, które mogą być postrzegane jako obligatoryjne zmienne. Obligatoryjność owych zmiennych polega na tym, że każdy tekst dydaktyczny reprezentuje m.in. określony rodzaj realizacji tekstowej, a także określony rodzaj formy komunikacyjnej, stopień kompleksowości lektalnej, typ illokucji i może być przyporządkowany do określonej kategorii (gatunku) tekstów. Sama zmienność wynika stąd, że w obrębie każdej paradygmatycznej klasy wyróżnić można różne cechy (substytuenty) tekstów. Każdy tekst dydaktyczny stanowi kombinację różnych cech, o których doborze decyduje przypisana danemu tekstowi funkcja dydaktyczna (por. S. Grucza, 1999: 70; por. także P. Szerszeń, 2010a: 45 n.).

Ponadto z uwagi na to, że kryteria glottodydaktyczne uwzględniają rozwój podstawowych umiejętności językowych, można dzielić teksty w zależności od ćwiczonych przy ich udziale umiejętności, np. mówienia, słuchania, pisania czy czytania, czy w nawiązaniu do przedstawionych w podrozdz. 2.2.2.1 umiejętności formacyjnych i funkcyjnych.

Ostatnia kategoria kryteriów klasyfikacji tekstów odnosi się do treści (metalingwistycznych), zgodnie z którą można wyróżnić dwie grupy tekstów dydaktycznych: teksty metalingwistyczne i niemetalingwistyczne. W tekstach metalingwistycznych formułowane są informacje lingwistyczne dotyczące poszczególnych tematów gramatycznych w postaci komentarzy, opisów, wyjaśnień itd. Mogą one mieć charakter deskryptywny i/bądź kontrastywny oraz być formułowane w języku ojczystym bądź języku obcym. Wszystkie inne teksty to teksty niemetalingwistyczne. Jak zauważa S. Grucza (1999), przedstawione klasyfikacje tekstów dydaktycznych mają charakter analityczny. Glottodydaktyczna praktyka wskazuje jednak, że kształtowanie poszcze-

gólnych umiejętności u uczących się ma wymiar wielopłaszczyznowy i kompleksowy, a nie fragmentaryczny i wyizolowany, w związku z czym teksty dydaktyczne przyczyniają się z reguły do rozwoju kilku umiejętności u uczącego się naraz, przy czym nadrzędna funkcja tekstu może być najczęściej klasyfikowana w sposób analityczny. W związku z tym można przyjąć, że żaden tekst dydaktyczny nie może posłużyć do rozwoju tylko jednej umiejętności językowej.

Następnym zagadnieniem, na które trzeba zwrócić uwagę, jest pojęcie oryginalności tekstu glottodydaktycznego (określanego także niekiedy w glottodydaktyce mianem tekstu autentycznego, por. S. Grucza, 2000: 85). W związku z tym chciałbym przyjąć, że tekstem oryginalnym jest każdy nieadaptowany tekst, który wykorzystywany jest w procesie glottodydaktycznym. Wobec tego, że obok pojęcia tekstu oryginalnego w literaturze przedmiotu funkcjonuje pojęcie tekstu autentycznego, nie wdając się w dyskusję na temat różnych możliwości jego rozumienia (por. w tej sprawie m.in. S. Grucza, 2000: 73 nn.; M. Dakowska, 2001: 128), chciałbym przytoczyć kilka porządkujących uwag na ten temat autorstwa S. Gruczy, które wydają się istotne dla tematu niniejszej pracy.

Jak pisze S. Grucza, glottodydaktyczna dyskusja na temata autentyczności tekstów dydaktycznych zabrnęła w ślepią uliczkę, czego wyrazem są między innymi uwagi R. Wellera (1992: 122). Użycie słowa *autentyczny* i *autentyczność* wydaje się być mylące, gdyż przypisane owym terminom znaczenie specjalistyczne w niewielkim stopniu odzwierciedla rzeczywistość glottodydaktyczną, w której w zasadzie nie chodzi o spór o autentyczność tekstów dydaktycznych, lecz raczej o ich *adekwatność komunikacyjną*, przy czym adekwatnie komunikacyjnie teksty dydaktyczne mogą być opracowane zarówno przez rodzimych, jak i nierodzimych użytkowników języka (por. na ten temat także M. Dakowska, 2001: 135).

S. Grucza konstatuje, że termin *autentyczność* oparty został m.in. na opozycji „pierwotnie stworzony dla celów nauczania języka obcego” *versus* „pierwotnie nie stworzony dla celów nauczania języka obcego”, w związku z czym założono równoznaczność tekst autentyczny = tekst oryginalny. Wobec braku możliwości postawienia znaku równości między obydwojma powyższymi rodzajami tekstów proponuje on wprowadzić do dyskusji o tekstach oryginalnych rozróżnienie pomiędzy *tekstami dydaktycznymi*, *tekstami oryginalnymi* i *dydaktycznymi możliwościami zastosowania* tekstów oryginalnych.

Zdaniem S. Gruczy (2001: 91), teksty oryginalne *sensu stricto*, jakkolwiek niezwykle istotne konstytuenty całego procesu uczenia języka, nie mogą być stosowane na każdym etapie zaawansowania. Proces ten winien zatem stopniowo prowadzić od tekstu opracowywanego dla celów dydaktycznych do zaadaptowanego tekstu oryginalnego czy tekstu oryginalnego. Aby móc wykonać proste działania językowe w języku obcym (por. G. Henrici, 1980: 126), uczeń powinien najpierw zapoznać się z uproszczonymi, zredukowanymi i ponadsytuacyjnymi wzorami komunikacyjnymi. Teksty dydaktyczne należy opracowywać w taki sposób, ażeby uczeń identyfikował się z nimi pod względem swojej zdolności i gotowości komunikacyjnej, a jednocześnie umiał spełnić warunki wzięcia udziału

w zdarzeniu komunikacyjnym. Stosowanie tekstów oryginalnych podczas lekcji języka obcego zobowiązuje zatem nauczyciela do weryfikacji wybranego materiału pod względem adekwatności na poziomie stosowalności glottodydaktycznej, jak i językowej i/lub komunikacyjnej reprezentatywności⁵⁸. Językowa reprezentatywność wybranego materiału powinna być stwierdzona przez konkretną analizę kwalitatywną i kwantytatywną (szerzej na ten temat S. Grucza, 2000).

Sprawdzenie adekwatności tekstów do nauczania języka obcego jest możliwe dzięki (1) intuicji językowej, (2) wiedzy metajęzykowej (lingwistycznej) oraz (3) oceny kwantytatywnej (statystycznej), zaś skoncentrowanie się w szczególności na punktach (2) i (3) wspiera naukowość takiego sprawdzenia, tzn. reprezentatywność informacji, które mają być uzyskane (S. Grucza, 2000: 94 n.).

Oznacza to, że ocena relewancji tekstów dydaktycznych nie może się odbywać na podstawie autentyczności, lecz adekwatności komunikacyjnej. Teksty stają się komunikacyjnie adekwatne, o ile korespondują z konkretnymi zdarzeniami komunikacyjnymi, tzn. jeśli są do nich adekwatne. Należy pamiętać, że tekst dydaktyczny musi być dla ucznia zrozumiały pod względem swojej struktury, zaś jego tworzenie winno przebiegać w oparciu o doświadczenia interakcyjne dydaktyka oraz wyniki badań z dziedziny lingwistyki tekstu i lingwistyki dyskursu.

M. Dakowska (2001: 133) zauważa ponadto, że warunkiem koniecznym dla użycia tekstu w nauczaniu zinstytucjonalizowanym jest jego dostosowanie do stanu wiedzy oraz możliwości przetwarzania, którymi aktualnie dysponuje uczeń. Zdaniem autorki, należy dążyć do osiągnięcia jak najwyższego poziomu adekwatności komunikacyjnej wykorzystywanych materiałów dydaktycznych, przy czym głównym wyznacznikiem nie może być to, kto jest autorem tekstu, a to, jakie strukturalne cechy dyskursu w nim są obecne (M. Dakowska, 2001: 135).

Na zakończenie uwag o tekstach i ich roli w uczeniu języków (obcych) należy wymienić glottodydaktyczne strategie adaptacji tekstów oryginalnych. Do najważniejszych strategii dostosowywania zbyt trudnego tekstu oryginalnego do możliwości językowych i poznawczych ucznia trzeba zaliczyć, zdaniem M. Dakowskiej: (a) elaborację (dodanie istotnych informacji), (b) selekcję (wyeliminowanie elementów zbędnych), (c) kompresję (skondensowanie informacji) powiązaną ze wzmocnieniem przez powtórzenie (abstrakt, streszczenie, podsumowanie) oraz (d) wyeksponowanie (zaakcentowanie) typologicznych cech tekstu w celu ich łatwiejszego zauważenia i ogarnięcia zakresem uwagi (zob. M. Dakowska, 2001: 137; por. także N. Groeben, U. Christmann, 1996: 80 n.; P. Szerszeń, 2010a: 53 n.)

⁵⁸ W celu określenia językowej reprezentatywności proponowane są w lingwistyce dwie uzupełniające się metody: wywodząca się z tradycji bloomfieldowskiego strukturalizmu analiza korpusu oraz charakterystyczna dla mentalistycznej teorii generatywnej introspekcja. Na początku każdego badania glottodydaktycznego powinna odbyć się introspekcja, która zakłada wykorzystanie wiedzy językowej i specjalistycznej dydaktyka, mającego sprawdzić językową aktualność tekstu, jego gramatykalność, akceptabilność oraz glottodydaktyczną przydatność (zob. S. Grucza, 2000).

(a) Elaboracja (rozwińcie), czyli dodanie informacji do tekstu polega na wzbogaceniu treści tekstu o te elementy, które mogą okazać się uczniowi potrzebne do jego zrozumienia. Jest ona dziś powszechnie wykorzystywana nie tylko przez autorów podręczników, ale także internetowych materiałów glottodydaktycznych (także w postaci hipertekstualnej), pozwalając uzupełnić wiedzę ucznia o elementy przydatne w kontekście danego dyskursu. Przykładem elaboracji odwołującej się do informacji nie językowych, a istotnych jako kontekst komunikatu jest użycie takich elementów jak mapki, wykresy, fotografie, rysunki czy diagramy, dodatkowo rzucające światło na prezentowane treści. Mogą one stać się pomocne w dekodowaniu dyskursu, o ile nie stanowią jedynie ozdoby, lecz zawierają istotne informacje powiązane z treścią tekstu.

(b) Selekcja, czyli eliminacja wybranych informacji jest stosowana, aby ułatwić percepcję komunikatu złożonego. Wykorzystanie jej polega na zachowaniu „wielkości pewnej znaczącej hierarchicznej struktury dyskursu”, która wydaje się być najkorzystniejsza („z punktu widzenia dyskursu”), por. M. Dakowska, 2001: 138. Posługując się tą strategią można jedynie tak zredukować informacje w zbyt rozbudowanej części tekstu, aby nie zburzyć zasadniczej intencji komunikacyjnej tekstu, a przy tym nie zachwiać spójności dyskursu. Tym samym chodzi tu raczej o ograniczenie się do obniżenia wysiłku potrzebnego do przetwarzania dyskursu (np. zamiast wielu przykładów w dość długim tekście można wybrać i pozostawić kilka z nich bez szkody dla całości dyskursu).

(c) Kompresja, tj. prezentacja informacji w sposób skrócony, ma przede wszystkim na celu łatwiejsze wychwycenie sensu i lepszego ogarnięcie go uwagą. Do językowych form kompresji zaliczyć można m.in. abstrakt czy streszczenie jako językowe jej formy oraz wspomniane powyżej wykresy, a także tabele, diagramy, animacje jako graficzne formy kompresji, często wykorzystywane w mediach elektronicznych.

(d) Wyeksponowanie cech typologicznych tekstu ma za zadanie zwrócenie na nich uwagi i zapewnienie odbiorcy tekstu skuteczniejszą orientację w nim. Do ważnych procedur zaliczyć można w przypadku tej kategorii akcentowanie struktury dyskursu poprzez posłużenie się tytułem w celu wnioskowania na temat treści tekstu, wykorzystanie śródtytułów, łączników wyrażających związki przyczynowo-skutkowe między elementami tekstu, szatę graficzną tekstu – typografię, szczególnie wielkość i grubość czcionek (w celu zaakcentowania jego planu, układu treści i wzajemnych relacji między jego częściami). Ww. procedury wykorzystuje się między innymi w komunikacji masowej, na przykład w czasopismach popularnych czy w wielu mediach elektronicznych (np. w postaci odpowiedniego layoutu, koloru, kroju i wielkości czcionek, systemów nawigacji w hipertekście, np. globalnych i lokalnych spisów treści), zob. także uwagi E. Żebrowskiej (2013: 161 nn.) na temat layoutu i designu hipertekstów. Istotnym we właściwej i sprawnej interpretacji ww. elementów w nowych tekstach jest zdobyte doświadczenie podczas recepcji tekstów powstałych w tym samym środowisku (np. w Internecie) bądź tekstów należących do tego samego gatunku (np. felieton).

Przedstawione powyżej strategie dostosowywania trudnego tekstu oryginalnego do możliwości językowych i poznawczych ucznia⁵⁹ znajdują pełne uzasadnienie

⁵⁹ Ich stosowanie powinno być jednak wysoce refleksyjne, gdyż, jak zauważa np. A. Duszak, „złożoność struktur językowych w tekstach nie zawsze stanowi o trudności wypowiedzi,

dydaktyczne, gdyż umożliwiają uczniowi, jak zauważa M. Dakowska (2001: 143), „pokonanie złożonych zadań komunikacyjnych mimo jego całkiem zrozumiałych i naturalnych deficytów, dostarczając strukturalnie adekwatnych doświadczeń komunikacyjnych przydatnych w kolejnych zadaniach”, a co za tym idzie ułatwiają pracę z trudniejszymi tekstami, których np. w Internecie nie brakuje.

2.2.4. Nauczyciel i jego role

Kolejnym elementem konstytuującym układ glottodydaktyczny jest nauczyciel. Próbowo opisu funkcji nauczyciela, procesu kształcenia nauczycieli języków obcych oraz wyodrębnienia umiejętności nauczyciela poświęcono już w literaturze przedmiotu dość dużo miejsca (por. m.in. F. Grucza, H.-J. Krumm, B. Grucza, 1993; F. Grucza, 1993c; H.-J. Krumm, M. Legutke, 2001; W. Pfeiffer, 2001; P. Plusa, 1990; M. Dakowska, 2001; M. Mackiewicz, 2005; E. Zawadzka-Bartnik, 2004; M. Olpińska-Szkiełko, 2005; E. Waniek-Klimczak, 2000; A. Michońska-Stadnik, 2005; T. Siek-Piskozub, A. Strugielska, 2007; E. Wojaczek, 2008; E. Gajewska, 2008; M. Sowa, 2009; A. Turula, 2004; K. Michułka, 2009; M. Walter, 2009; F.G. Königs, 2010b; J. Krajka, 2012a; E. Gajek, 2004, 2012; S. Maciaszczyk, 2010)⁶⁰.

Mówiąc o umiejętnościach nauczyciela, F. Grucza (1993c: 16) zwraca uwagę na to, że każdy człowiek od urodzenia dysponuje pewnymi zdolnościami w zakresie nauczania języka obcego, które niewątpliwie związane są z umiejętnościami w zakresie przyswajania języka. Każdy zatem posiada pewną elementarną kompetencję dydaktyczną będącą sumą obu ww. kompetencji, która może być poszerzana o inne specjalistyczne kompetencje szczegółowe nabywane przede wszystkim w trakcie studiów zawodowych przeznaczonych dla nauczycieli języków obcych (F. Grucza, 1993c: 18, 21 n.).

Przechodząc do omówienia głównych funkcji nauczyciela, W. Pfeiffer zauważa, że współczesny nauczyciel jako kreator procesów glottodydaktycznych powinien wypełniać m.in. takie funkcje, jak: organizacji procesów glottodydaktycznych (w fazie predydaktycznej, dydaktycznej i postdydaktycznej), podawczo-nauczającą, kreatywną, aktywizacji, indywidualizacji, motywacji, sterowniczą, kontrolną, interpretatora kultury obcojęzycznej oraz opiekuna-wychowawcy (szerzej na ten temat W. Pfeiffer, 2001: 123 nn.; zob. także F. Grucza, 2010). Aby móc je wypełnić, nauczyciel musi posiadać rozległą wiedzę i rozbudowane umiejętności, wśród których, zdaniem W. Pfeiffera, wymienić należy m.in. wiedzę gramatyczną o danym języku obcym oraz umiejętności i sprawności językowe wykorzystywane dla celów komunikacji, a także

gdyż dłuższe zdania wskazujące na relacje pomiędzy elementami treści, mogą stać się szybciej przyswajalne niż ciągi krótkich, prostych struktur składniowych, następujących po sobie bez żadnego powiązania” (por. A. Duszak, 1998: 167).

⁶⁰ Zob. także dość obszerną bibliografię dotyczącą kształcenia nauczycieli języków obcych w: http://www.daf.uni-mainz.de/subordner/bibliographien/bib_fd1-did2.htm (23.03.2013).

kompetencje: metodyczną⁶¹, krajo- i kulturoznawczą, pedagogiczną czy medialną⁶². Ta ostatnia zwłaszcza w ostatnich latach zaczyna odgrywać coraz istotniejszą rolę i włącza nie tylko znajomość wielorakich funkcji mediów elektronicznych wykorzystywanych w procesie nauki języka czy umiejętność ich sprawnej obsługi, ale także niekiedy szereg umiejętności umożliwiających ich samodzielną realizację (W. Pfeiffer, 2001: 194 nn.; E. Gajek, 2004; J. Krajka, 2012a; S. Maciaszczyk, 2010; D. Rösler, 2004: 69 nn.; A. Łyp-Bielecka, 2005b; A. Serdyński, 2007; W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek, 2004; P. Topol, 2003; M. Möllering, 2005a, 2005b; J. Jędrzykowski, 2012)⁶³.

Wymieniając umiejętności nauczyciela, nie sposób nie nawiązać do wcześniejszej części pracy, w której zwrócono uwagę na rozwijane przez ucznia w procesie uczenia języków obcych umiejętności językowe, komunikacyjne, kulturowe i interkulturowe. Umiejętności te powinien także w odpowiednio wysokim stopniu posiadać nauczyciel jako podmiot sterujący procesem uczenia języka obcego. W przypadku umiejętności kulturowych i interkulturowych nauczyciel języka obcego winien dysponować możliwie najrozleglejszą wiedzą dotyczącą wzorców fizycznych i mentalnych zachowań członków wspólnoty posługującej się nauczonym językiem oraz umieć pobudzać u uczniów wrażliwość na różne przejawy obcej kultury w życiu codziennym, a także uwrażliwiać na własną kulturę i zapobiegać powstawaniu stereotypowych sposobów widzenia obcej kultury (F. Grucza, 1986d: 44 n.; zob. także F. Grucza, 2010: 272). Zdaniem R. Richter (1998) oprócz wiedzy krajoznawczej o charakterze faktograficznym nauczyciel winien potrafić budować relacje o charakterze wyjaśniająco-refleksyjnym dotyczącym wiedzy o innej kulturze.

Zagadnienie dyferencjacji umiejętności glottodydaktycznych podjęła także m.in. B. Grucza (1993), która dochodzi do wniosku, że oprócz umiejętności językowo-komunikacyjnych, a także metajęzykowych każdy nauczyciel powinien posiadać m.in.

⁶¹ Na elementy składowe umiejętności metodycznych nauczyciela języka obcego zwraca ponadto uwagę m.in. E.J. Passov (1984).

⁶² W kwestii sposobów kształtowania kompetencji medialnej w ramach studiów germanistycznych wypowiedziała się m.in. U. Würffel, 2005, zob. także uwagi J. Jędrzykowskiego na ten temat kompetencji szczegółowych umożliwiających samodzielną realizację elektronicznych mediów edukacyjnych, m.in. stron WWW zawierających elementy multimedialne, modułów edukacyjnych na platformach e-learningowych, montażu wideo, realizacji filmów dydaktycznych, realizacji prezentacji multimedialnych np. z zastosowaniem Microsoft Power Point czy OpenOffice, realizacji elektronicznych testów i quizów, fotografii cyfrowej, interaktywnych animacji i prezentacji e-learningowych w formacie Flash i in., czyli, innymi słowy, umiejętności korzystania ze specjalistycznego oprogramowania służącego do opracowywania zasobów dydaktycznych i in., zob. J. Jędrzykowski, 2012: 119; por. także A. Wierzbicka, 2013.

⁶³ Istotne znaczenie dla rozwoju kompetencji medialnych ma także uczestnictwo w konferencjach, szkoleniach, czy warsztatach organizowanych przez różne instytucje i organizacje, jak, np. ośrodki metodyczne, Goethe-Institut, British Council itp., a także aktywny udział w programach/projektach zrzeszających nauczycieli języków obcych, jak np. eTwinning, <http://www.etwinning.pl/> czy Dafnord <http://www.eduprojects.net/dafnord/> i wielu innych.

następujące właściwości (umiejętności) szczegółowe: glottodydaktyczne w węższym znaczeniu (tj. np. wiedza i sprawności z zakresu metod nauczania, strategii, testowania), krajo- i kulturoznawcze, ogólnodydaktyczne, psychologiczne, socjologiczne, organizacyjne (administracyjne) literaturoznawcze oraz autodydaktyczne (B. Grucza, 1993: 119; por. także E. Zawadzka-Bartnik, 2004). W zakresie każdej z ww. umiejętności nauczyciel, zdaniem B. Gruczy, powinien dysponować pewną wiedzą, a także umiejętnością jej zastosowania oraz nauczania.

M. Dakowska natomiast zwraca uwagę na takie zadania nauczyciela języka obcego, jak sterowanie percepcją ucznia, tj. dostarczanie mu odpowiedniej ilości materiału przetwarzania, sterowanie dowolną i mimowolną uwagą ucznia, wspomaganie zapamiętywania przezeń materiału nauczania, wykorzystanie i wspieranie różnych operacji poznawczych w procesie przetwarzania dyskursu itp. (M. Dakowska, 2001: 27, 114 n.)

Obszerną klasyfikację umiejętności nauczyciela prezentuje w swojej monografii E. Zawadzka-Bartnik (2004), która obok ww. umiejętności podkreśla istotne funkcje nauczyciela jako organizatora, doradcy i moderatora, ewaluatora, a ponadto innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka.

2.3. Właściwości specjalistycznego układu glottodydaktycznego

Jak wspomniałem już we wstępie do niniejszej pracy, wraz z koniecznością kształtowania umiejętności w zakresie ojczystych i obcych języków specjalistycznych pojawia się refleksja nad sposobami ich nauczania i uczenia się. Celem tego rozdziału jest próba przybliżenia ujęcia modelowego procesu uczenia (nauczania i uczenia się) języków specjalistycznych w postaci układu glottodydaktyki specjalistycznej oraz bardziej szczegółowa charakterystyka jego głównych elementów, tj. ucznia, nauczyciela, tekstów oraz kontekstów i celów uczenia języków specjalistycznych. Rozpocznę go jednak od charakterystyki języków specjalistycznych (podrozdz. 2.3.1) oraz próby opisu procesu uczenia się języka specjalistycznego (2.3.2), po czym omówię zakres pojęciowy wyrażenia „wiedza specjalistyczna” (2.3.3), a także funkcje tekstów dydaktycznych (2.3.4) i nauczyciela (2.3.5).

Zanim przejdę do omówienia ww. zagadnień, chciałbym najpierw poczynić kilka uwag wstępnych dotyczących teorii i praktyki uczenia języków specjalistycznych.

Wzrost zainteresowania nauką języków specjalistycznych zaobserwować można w wielu krajach, a od pewnego czasu także i w Polsce, co staje się widoczne w postaci rosnącej liczby kursów języków specjalistycznych oferowanych przez różne instytucje i organizacje. I tak, na przykład, jeśli chodzi o kursy prowadzone przez jednostki akademickie, wymienić należy Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, dawniej Katedrę Języków Specjalistycznych Uniwersytetu

Warszawskiego⁶⁴, gdzie uruchomiono w roku akademickim 2006/2007 pierwsze kursy obcych języków specjalistycznych. Oprócz działalności *stricte* dydaktycznej niektóre uczelnie, w tym m.in. Uniwersytet Adama Mickiewicza, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Łódzki, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Gdański podejmują także refleksję naukową nad nauczaniem i uczeniem się języków specjalistycznych (zob. uwagi na temat stanu badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych w Polsce w podrozdz. 1.2).

Różne praktyczne zagadnienia z zakresu uczenia (tj. nauczania i uczenia się) języków specjalistycznych zajmują badaczy, zarówno w Polsce, jak i na świecie, od dość dawna. Głównym mankamentem wielu dotychczasowych prac z tego zakresu jest, jak stwierdzono powyżej (por. podrozdz. 1.2), m.in. brak zgodności co do kwestii, czym w ogóle jest język specjalistyczny, a także jak można/należy go uczyć. Przyczyna tego stanu rzeczy leży m.in. w tym, że dotychczas zbyt mało uwagi poświęcano naukowej refleksji nad lingwistycznymi podstawami nauczania i uczenia się języków specjalistycznych (zob. S. Grucza, 2007a).

W związku z tym powstaje pilna potrzeba ukonstytuowania i wytyczenia kierunków rozwoju dyscypliny naukowej w postaci dydaktyki języków specjalistycznych, w tym dydaktyki narodowych języków specjalistycznych, jak i dydaktyki obcych języków specjalistycznych. Większość z poniższych refleksji odnosić się będzie do obszaru zainteresowań dydaktyki obcych języków specjalistycznych (w skrócie: glottodydaktyki specjalistycznej). Do charakterystyki jej głównych celów powrócę na zakończenie niniejszego rozdziału. W tym miejscu chciałbym jednak krótko zilustrować, na czym polega proces akwizycji języka specjalistycznego.

Jak wspomniałem już w podrozdz. 2.2.2.1, proces tworzenia (rekonstrukcji) języka, uwarunkowany jest dwojako: z jednej strony poprzez biologiczno-genetyczne właściwości, określane także jako „lingwogeneratywne” oraz z drugiej pod wpływem docierających do niego bodźców językowych i zarazem na wzór oraz podobieństwo języków innych mówców-słuchaczy (por. F. Grucza, 1993a: 165; W. Figarski, 2003a i 2003b i in.). W związku z tym, jak podkreśla S. Grucza (2007), akwizycja języka, czyli umiejętności (wiedzy i sprawności) językowej, ma charakter temporalny i dokonuje się na podstawie (a) generatywnego wyposażenia akwizycyjnego uczącego się, (b) konkretnego materiału językowego, tzn. konkretnych tekstów (wypowiedzi) językowych innych osób (por. także F. Grucza, 1997b), tj. w przypadku uczenia się języków specjalistycznych specjalistów. Ponieważ umiejętności w zakresie języków specjalistycznych nie mieszczą się w zbiorze typowych umiejętności językowych i są raczej względem nich umiejętnościami dodatkowymi, trzeba skupić się przede wszystkim na wyodrębnieniu ich poszczególnych komponentów, a następnie możliwościach ich nabywania⁶⁵, przy

⁶⁴ Szerzej na ten temat zob. m.in. w M. Szuk, 2007.

⁶⁵ Na temat różnic i podobieństw pomiędzy językami podstawowymi i specjalistycznymi

czym należy zauważyć, że na proces oraz konkretne efekty akwizycji umiejętności w zakresie języków specjalistycznych w dużej mierze może wpłynąć odpowiednia instrumentalizacja materiału dydaktycznego.

2.3.1. Charakterystyka języków specjalistycznych

Chcąc ukazać specyfikę języków specjalistycznych, należy najpierw przybliżyć zakres pojęciowy wyrażenia język specjalistyczny. Zgodnie z przyjętą koncepcją teoretyczną języki specjalistyczne rozumiane są tu jako pewne właściwości konkretnych specjalistów⁶⁶.

(...) rzeczywiście istnieją tylko języki specjalistyczne konkretnych (rzeczywistych) mówców/słuchaczy-specjalistów (w skrócie: specjalistów), stanowiące ich pewne immanentne, integralne i konstytutywne właściwości – tylko o nich (o ich pewnych postaciach) można powiedzieć, że spełniają konkretne funkcje, tylko one są rzeczywistymi językami. Natomiast rzeczywistymi językami nie są żadne uogólnienia języków specjalistycznych, żadne ich idealizacje, żadne abstrakcyjne modele, żadne języki specjalistyczne jako takie. Te wytwory nie są, bo być nie mogą, integralnymi współczynnikami konkretnych (rzeczywistych) specjalistów. Natomiast wszystkim tego rodzaju intelektualnym wytworom można przypisać status bytów autonomicznych, tyle tylko, że status bytów idealnych (S. Grucza, 2008: 136 n.).

Naprawdę istnieją zatem jedynie rzeczywiste języki specjalistyczne, a więc języki konkretnych specjalistów (idiolekty specjalistyczne), nie zaś „abstrakcyjne” języki specjalistyczne, będące intelektualnymi konstruktami czy idealnymi modelami, określane często jako „branżowe” lub „dziedzinowe” języki specjalistyczne. Te ostatnie należy potraktować jako wspólne (wy)twory języków specjalistycznych, nie zaś jako rzeczywiście „wspólne” języki specjalistyczne określonych grup specjalistów. Wobec podziału języków specjalistycznych na języki rzeczywiste i ich uogólnienia (idealne modele), wyrażenia typu „język prawniczy”, „język chemiczny” czy ww. „język gospodarki” mogą być potraktowane jako co najmniej dwuznaczne, gdyż odnoszą się zarówno do odpowiednich języków rzeczywistych, jak i do ich uogólnień (zob. S. Grucza, 2010a: 50).

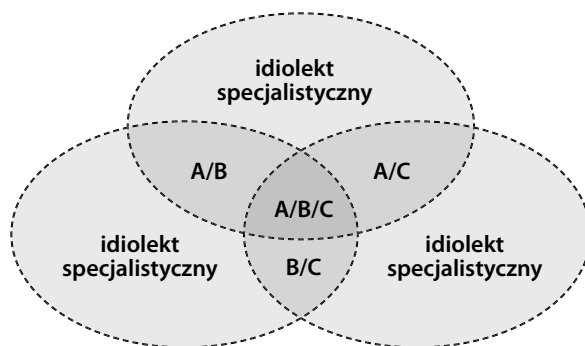
Oprócz wyrażenia idiolekt specjalistyczny S. Grucza wprowadza na grunt lingwistyki języków specjalistycznych także wyrażenie „polilekt specjalistyczny”, które zgodnie z teorią antropocentryczną, może być także rozumiane dwojako, tj. polilekt jako przekrój logiczny lub jako suma logiczna zbioru idiolektów wziętych pod uwagę specjalistów. Na temat statusu ontologicznego polilektów specjalistycznych S. Grucza (2008: 139) wypowiada się następująco:

wypowiem się szerzej w podrozdz. 2.3.2, por. także m.in. S. Grucza, 2008.

⁶⁶ Właściwości te można jedynie zrekonstruować poprzez analizę tekstów wytworzonych przez specjalistów (S. Grucza, 2008: 155).

Tylko o polilektach specjalistycznych rozumianych jako przekrój logiczny zbioru idiolektów wziętych pod uwagę specjalistów można powiedzieć, że rzeczywiście istnieją, o ile potraktuje się je jako pewne części składowe każdego wziętego pod uwagę idiolektu specjalistycznego. O tak rozumianych polilektach można też powiedzieć, że są rzeczywistymi „wspólnymi” językami specjalistycznymi zbioru wziętych pod uwagę specjalistów. Natomiast z oczywistych względów nie sposób potraktować ich jako rzeczywiście istniejących polilektów, stanowiących sumę logiczną zbioru wziętych pod uwagę idiolektów specjalistycznych, ponieważ są one wyłącznie pewnymi konstruktami. Można je natomiast potraktować jako byty autonomiczne. Dodam jeszcze w tym miejscu, że zarówno idiolekty specjalistyczne, jak i specjalistyczne polilekty trzeba odróżnić od ich opisów. (Zob. także F. Grucza, 1994: 21).

Pojęcie polilektu specjalistycznego rozumianego jako przekrój logiczny zbioru trzech idiolektów można według S. Gruczy zilustrować w następujący sposób:

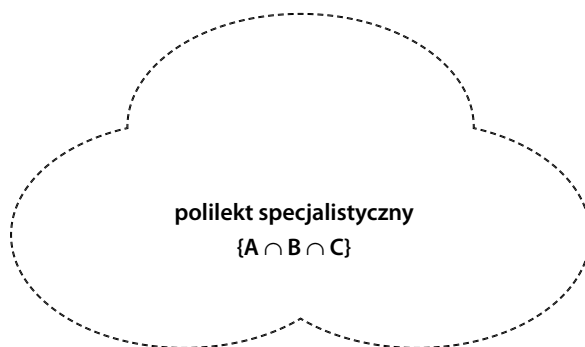


Schemat 5: Części polilektalne (przekroje logiczne) zbioru trzech idiolektów specjalistycznych (S. Grucza, 2008: 139)⁶⁷

W schemacie 5 zakres A/B/C stanowi polilekt specjalistyczny będący przekrojem logicznym idiolektów specjalistycznych A, B i C; zakres A/B stanowi polilekt specjalistyczny będący przekrojem logicznym idiolektów specjalistycznych A i B, zakres A/C – polilekt specjalistyczny będący przekrojem logicznym idiolektów specjalistycznych A i C, zaś zakres B/C jest polilektem specjalistycznym będącym przekrojem logicznym idiolektów specjalistycznych B i C.

Pojęcie polilektu specjalistycznego, rozumianego jako suma logiczna trzech wziętych pod uwagę idiolektów specjalistycznych S. Grucza przedstawia następująco:

⁶⁷ Linia przerywana poszczególnych zakresów obrazuje relatywność zakreslonych zbiorów.



Schemat 6: Część polilektalna (suma logiczna) zbioru trzech idiolektów specjalistycznych wg S. Gruczy (2008)

Z powyższych uwag wynika, że wyrażenie „język specjalistyczny” może zostać odniesione zarówno do rzeczywistego języka specjalistycznego, jak i do pewnego „konstrukt intelektualnego”. Wyrażenie „rzeczywisty język specjalistyczny” znaczy zatem zarówno tyle, co „idiolekt specjalistyczny”, jak i tyle, co „polilekt specjalistyczny”, który jest tu rozumiany jako przekrój logiczny zbioru idiolektów wziętych pod uwagę specjalistów. Wyrażenie „konstrukt intelektualny” znaczy zaś zarówno tyle, co „idealny model (wzorzec)”, jak i tyle, co „polilekt specjalistyczny” rozumiany jako suma logiczna zbioru idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów (zob. S. Grucza, 2010a: 52).

Aby móc jeszcze bardziej przybliżyć pojęcie języków specjalistycznych, chciałbym w dalszej części pracy zająć się określeniem relacji zachodzących między tzw. językami podstawowymi i specjalistycznymi. Przy próbie opisu tak obranego fragmentu rzeczywistości zwrócona zostanie uwaga na dwie podstawowe funkcje języków specjalistycznych, tj.: ich funkcję kognitywną oraz funkcję komunikacyjną.

2.3.1.1. Języki specjalistyczne a języki podstawowe

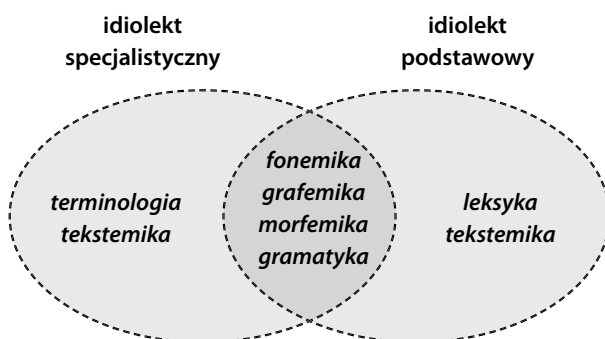
Niezależnie od współistnienia sygnalizowanych we wcześniejszej części pracy wielu koncepcji języka (w ogóle), mających niewątpliwie wpływ na różnorodność podejść do języków specjalistycznych, podejmowane są próby określenia statusu tych ostatnich w stosunku do języków podstawowych. W polskojęzycznej literaturze przedmiotu istnieją, zdaniem S. Gruczy (2004: 29), zasadniczo dwie koncepcje języków specjalistycznych odzwierciedlające relacje między językami specjalistycznymi a językiem podstawowym. W ujęciu pierwszym języki specjalistyczne traktowane są bądź jako „warianty języka”, „odmiany języka polskiego”,

„odmiany funkcjonalne języka polskiego”, „style polszczyzny” bądź jako „subjęzyki”. Jego zwolennicy traktują zatem języki specjalistyczne jako „równorzędne” odmiany języka podstawowego bądź jako jego pewnego rodzaju „podjęzyki”, wskazując także jednocześnie na jego odmienne charakterystyki funkcjonalne i stylistyczne (por. S. Grucza, 2004: 29 n.; K. Kwiryna-Handke, E. Rzetelska-Feleszko, 1977: 149; D. Olszewska, 2010; B. Ligara, W. Szupelak, 2012: 21 n.; J. Lewandowski, online). W ujęciu drugim, które zapoczątkowane zostało w pracach F. Gruczy (F. Grucza, 1991, 1994, 2002) język podstawowy i języki specjalistyczne to nie tyle języki funkcjonalnie kompatybilne, co raczej komplementarne, a zatem w dużej mierze funkcjonalnie odrębne, choć nie całkiem autonomiczne (S. Grucza, 2004: 31).

Chcąc wskazać wzajemne relacje pomiędzy językami podstawowymi a językami specjalistycznymi w kontekście antropocentrycznej teorii języków ludzkich, należy zastanowić się nad tym, co ma wspólnego idiolekt specjalistyczny z odpowiednim idiolektem podstawowym badanej osoby (specjalisty). Jak zauważa S. Grucza (2004, 2010a), zazwyczaj rozpatrywano tę kwestię m.in. wyróżniając jedynie pewne konstytuujące oba rodzaje idiolektów współczynniki. Niekiedy także, biorąc pod uwagę płaszczyznę funkcjonalną, zwracano uwagę na pewne szczególne funkcje komunikacyjne idiolektów specjalistycznych w odróżnieniu od idiolektów podstawowych, o wiele rzadziej uwzględniając ich funkcje kognitywne (poznawcze). Rzeczywista refleksja nad tym, co różni, a co łączy poszczególne idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym, powinna zdaniem S. Gruczy mieć miejsce z jednej strony na płaszczyźnie konstytuujących oba rodzaje idiolektów współczynników oraz z drugiej strony – na płaszczyźnie ich funkcji. Próbując rozstrzygnąć pierwszy problem, można dojść do wniosku, że idiolekt specjalistyczny nie stanowi ani wariantu idiolektu podstawowego, ani nie jest w stosunku do niego idiolektem równoważnym, gdyż jedynie idiolekt podstawowy może być pełnym (kompletnym) językiem rzeczywistym w lingwistycznym tego słowa znaczeniu, tzn. obejmującym zarówno swoistą fonemikę, grafemikę, gramatykę, jak i leksykę. W świetle najnowszych badań pomiędzy obszarami gramatyki i leksyki, stanowiącymi dotychczas przede wszystkim zasadniczo odrębne obszary refleksji językoznawczej, można zaobserwować ich rzeczywiste uzupełnianie się i przenikanie, świadczące o jeszcze większej kompleksowości wiedzy językowej (por. P. Szerszeń, 2010 b). Idiolekt specjalistyczny bazuje wszakże na tej samej fonemice, grafemice czy gramatyce co idiolekty podstawowe, w związku z czym jest z nimi ściśle związany. Tym samym, posiadając pewien zakres wiedzy w zakresie danego języka podstawowego, nie należy w procesie kształtowania idiolektu specjalistycznego rekonstruować np. całej jego fonemiki i grafemiki po to, aby być w stanie wytwarzać teksty specjalistyczne. Idiolekty specjalistyczne nie są zatem, w lingwistycznym rozumieniu, pełnymi (kompletnymi) idiolektami⁶⁸, co implikuje, że

⁶⁸ Jak podkreśla m.in. Z. Berdychowska, język specjalistyczny można, włączając obok językowych także pozajęzykowe znakowe reprezentacje wiedzy specjalistycznej, uznać za autonomiczny system semiotyczny (por. Z. Berdychowska, 2010 b: 63).

każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest zwykle z idiolektem podstawowym. Elementami łączącymi idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników są przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka⁶⁹ oraz leksyka (niespecialistyczna), zaś elementami różniącymi je są terminologia i tekstemika, co ilustruje schemat 7 S. Gruczy.



Schemat 7. Wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego wg S. Gruczy (2008)

Jak twierdzi S. Grucza (2008: 150), różnic pomiędzy idiolektami specjalistycznymi a idiolektem podstawowym nie można jednak rozpatrywać jedynie na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, lecz także pełnionych przez nie funkcji, gdyż to, co przede wszystkim wyróżnia idiolekty specjalistyczne, to obok funkcji komunikacyjnej ich bardzo istotna funkcja kognitywna. Inaczej mówiąc, główna różnica pomiędzy idiolektami specjalistycznymi, a idiolektami podstawowymi wynika z tego, że te pierwsze pełnią funkcje kognitywne, których nie spełniają te ostatnie. W tak ujętym funkcjonalnym względzie 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 chcąc rzetelnie opisać (zachowując jednakową wartość informacyjną) ten sam zakres rzeczywistości, nie sposób posługiwać się zarówno idiolektem specjalistycznym, jak i idiolektem podstawowym, bądź różnymi idiolektami specjalistycznymi (por. S. Grucza, 2008: 150 nn.).

Podsumowując, należy zgodzić się z S. Gruczą, który konstatuje, że język podstawowy i języki specjalistyczne nie są językami funkcjonalnie kompatybilnymi, lecz komplementarnymi, i dlatego należy je uznawać, zwłaszcza funkcjonalnie, za języki w dużej mierze odrębne (autonomiczne) (por. S. Grucza, 2010a: 54).

⁶⁹ Różnice pomiędzy językami specjalistycznymi a językami ogólnymi (podstawowymi) mają zatem przede wszystkim charakter kwantytatywny, nie zaś kwalitatywny (por. na ten temat także m.in. Z. Berdychowska, 2008).

2.3.1.2. Funkcja kognitywna języków specjalistycznych

Jak wspomniałem powyżej, mówiąc o funkcjach języków specjalistycznych, przyjęło się je symplifikować, czego wyrazem jest ograniczenie ich jedynie do funkcji komunikacyjnej. Tym samym pomijane jest *conditio sine qua non* komunikacji specjalistycznej, a mianowicie obecność mniej bądź bardziej rozwiniętej wiedzy specjalistycznej u każdego jej uczestnika, którą jest w stanie w sposób mniej bądź bardziej zrozumiały dla konkretnego odbiorcy wyrazić, a zanim do tego dojdzie, przyswoić, wytworzyć oraz w odpowiedni sposób uporządkować (por. S. Grucza, 2008: 137). Języki specjalistyczne, w odróżnieniu od języków podstawowych, pełnią zatem przede wszystkim funkcję kognitywną, czyli poznawczą, a dopiero potem, podobnie jak języki podstawowe, funkcję komunikacyjną. Ponieważ odkrywanie natury rzeczywistych języków specjalistycznych odbywać się może obecnie w zasadzie jedynie poprzez analizę wytworów działalności poznawczej konkretnych specjalistów, tj. ich tekstów będących jedynie pewną relatywnie udaną próbą odzwierciedlenia niedostępnych bezpośrednio poznaniu procesów myślowych czy pamięciowych w postaci komunikatu, w zasadzie ciężko jest mówić jedynie o tych pierwszych bez całkowitego oderwania się od tych ostatnich. Pomimo tych trudności spróbuję w tym miejscu, opierając się przede wszystkim na uwagach S. Gruczy, pokrótce scharakteryzować funkcję kognitywną języków specjalistycznych i ukazać jej wzajemne relacje z funkcją komunikacyjną.

Jak twierdzi S. Grucza, funkcja kognitywna konkretnych idiolektów (języków) specjalistycznych odnosi się do tego, w jakim stopniu umożliwiają one tworzenie, porządkowanie (ustalanie wewnętrznych relacji między posiadaną wiedzą a nową wiedzą), utrwalanie i transferencję wiedzy specjalistycznej (S Grucza, 2010a: 53 n.). Manifestacją funkcji kognitywnej języków specjalistycznych są zatem przede wszystkim takie procesy jak nazywanie, kategoryzowanie, systematyzowanie elementów rzeczywistości specjalistycznej do chwili, gdy zaistnieją w postaci oferty komunikacyjnej. Kluczową rolę w owych procesach zdaje się wypełniać internalizacja szeregu umiejętności (do czego powrócę w dalszej części pracy), w tym m.in. tworzenia terminów, posługiwania się stosownymi wzorcami strukturalnymi, jak np. schematami zdań, konwencjami stylistycznymi, wzorcami tekstowymi, a zatem w dużej mierze umiejętności o charakterze tekstotwórczym itp. (por. m.in. B. Spillner, 1983; R. Buhlmann, 1983; S. Grucza, 2010b: 123). Nie bez znaczenia pozostaje ponadto umiejętność oceny funkcji elementów wizualnych w przekazach tekstowych, na co zwraca uwagę m.in. T. Tomaszewicz (2010)⁷⁰.

⁷⁰ Na uwagę zasługuje tu także refleksja naukowa nad relacjami zachodzącymi pomiędzy tekstem i obrazem oraz ich wpływ na procesy poznawcze, por. rozważania w ramach forsowanej m.in. przez H. Diekmannshenke, M. Klemma oraz H. Stöckl (2011), F. Große (2011), „lingwistyki obrazu”, która, pomimo podejmowania przez jej zwolenników wielu istotnych kwestii, stanowi niezbyt udaną próbę konstytuowania dziedziny, której już sama nazwa, pomijając w tym miejscu przyjmowane założenia, wydaje się być, w ocenie piszącego te słowa, wysoce kontrowersyjna. Zob. także E. Żebrowska, 2013.

Wyżej wymienione wyznaczniki funkcji kognitywnej języków specjalistycznych mają znaczenie nie tylko w formowaniu konkretnych komunikatów specjalistycznych, lecz także w kształtowaniu sposobów tzw. myślenia zawodowego (por. np. J. Lukszyn, 2002: 42; R. Buhlmann, A. Fearn, 2000), które jest nieodzownym elementem rozwoju każdej dyscypliny specjalistycznej.

Inaczej mówiąc, procesy kognitywne towarzyszące powstawaniu wiedzy specjalistycznej mają także ścisły związek z transferowaniem owej wiedzy (zarówno formowanie, jak i uzewnętrznianie wiedzy specjalistycznej zachodzi za pomocą języka) w postaci komunikatu. Każdy specjalista chcący uzewnętrznić swoją wiedzę fachową tworzy tekst specjalistyczny, który z jednej strony stanowi produkt jego kognitywnej działalności, z drugiej zaś pewną podlegającą interpretacji odbiorcy ofertę wiedzy specjalistycznej. Zdaniem Z. Berdychowskiej, to, jaki jest produkt kognitywnej działalności producenta, i jak ten produkt jest w stanie wypełnić funkcję komunikacyjną, zależy od sposobu, w jaki konkretny specjalista intencjonalnie operacjonalizuje swoją wiedzę językową i specjalistyczną, inaczej mówiąc: w jaki sposób stosuje swoją specjalistyczną kompetencję językową i komunikacyjną do pewnego wycinka wiedzy specjalistycznej (por. Z. Berdychowska, 2010b).

Tym samym widoczny staje się bezpośredni związek funkcji kognitywnej i komunikacyjnej języków specjalistycznych, które determinują szereg procesów zachodzących w komunikacji specjalistycznej.

2.3.1.3. Funkcja komunikacyjna języków specjalistycznych

W związku z tym, że języki specjalistyczne służą, jak stale podkreśla się, komunikacji specjalistycznej, funkcja komunikacyjna języków specjalistycznych pełni, obok funkcji kognitywnej, istotną rolę w przepływie informacji specjalistycznych i w dużej mierze jest skorelowana z funkcją kognitywną, przez co w istotny sposób przyczynia się do rozwoju komunikacji zawodowej, a także szeroko pojmowanego rozwoju cywilizacyjnego. Każdy specjalista dysponuje pewną wiedzą specjalistyczną, którą jest w stanie w sposób mniej bądź bardziej zrozumiały dla konkretnego odbiorcy wyrazić. Czyni to (z reguły) w sposób przemyślany i intencjonalny, a więc uzależniony od konkretnego kontekstu komunikacyjnego. Jego wyposażenie językowe, a zatem umiejętności językowe i komunikacyjne są, obok umiejętności pragmatycznych, pomocne w operacjonalizowaniu posiadanej wiedzy, dzięki czemu jej oferta w postaci tekstowej może zostać w odpowiedni sposób zrozumiana.

Jak słusznie zauważa Z. Berdychowska (2010b: 61 n.), w odróżnieniu od codziennej komunikacji celem komunikacji specjalistycznej jest przede wszystkim osiągnięcie porozumienia z adresatem co do specjalistycznej zawartości treściowej komunikatu, tj. tzw. transfer wiedzy. Funkcja komunikacyjna języków specjalistycznych może być realizowana przy założeniu posiadanych przez uczestników komunikacji zasobów wiedzy specjalistycznej. Samo porozumienie można osiągnąć z zastrzeżeniem co do stopnia, w jakim jest ono każdorazowo zamierzone, możliwe do osiągnięcia,

jak i ostatecznie osiągane. O ile podmiotami komunikacji są specjaliści⁷¹ dysponujący porównywalnym zasobem wiedzy specjalistycznej w tej samej dziedzinie, można mówić o komunikacji symetrycznej, tj. specjalistycznej w węższym rozumieniu. Możliwe jest jednak także osiągnięcie porozumienia w komunikacji specjalistycznej w szerokim rozumieniu, charakteryzującej się asymetrią wiedzy specjalistycznej partnerów komunikacji. Dzieje się tak często np. w komunikacji zachodzącej pomiędzy specjalistami w zakresie dziedzin pokrewnych, a nawet pomiędzy specjalistami w zakresie tej samej dziedziny, choć działającymi w nieco innych jej obszarach, a także niekiedy w komunikacji specjalista–adept (uczeń). Ze względu na asymetrię kontekstu specjalistycznej komunikacja taka może wprawdzie okazać się satysfakcjonująca, ale jedynie na pewnym określonym poziomie oczekiwań. O jej powodzeniu decyduje przede wszystkim trafność oceny posiadanej przez adresata wiedzy oraz zakładanych u niego możliwości jej przetworzenia.

Jak podkreśla Z. Berdychowska (2010b: 62), transfer wiedzy, w tym także wiedzy specjalistycznej (szerzej na temat wiedzy specjalistycznej wypowiem się w podrozdz. 2.3.3), polega na udostępnieniu rezultatów myślenia i ich wymianie między uczestnikami pewnej wspólnoty kulturowej. Wymaga on zatem nadania określonemu wycinkowi wiedzy postrzegalnej zmysłami odpowiedniej reprezentacji: albo przez działania praktyczne, albo w wyniku organizowania myśli przy użyciu znaków (językowych i niejęzykowych) i reguł łączliwości określonego systemu semiotycznego w charakterystycznym dla niego formacie. Najczęstszą formą jest tutaj forma tekstowa, choć niejednokrotnie występują w niej inne elementy, jak obrazy, znaki graficzne, dźwięki, które nierzadko wchodzi z tekstem pisanym w różne relacje. Szczególną rolę w udostępnianiu rezultatów myślenia odgrywają w ostatnich latach teksty elektroniczne wykorzystujące zróżnicowaną formę prezentacji danych itp.

Podsumowując, można stwierdzić, że języki specjalistyczne stają się tym samym swoistymi systemami semiotycznymi, pełniącymi funkcję kognitywną i komunikacyjną, stosowanymi do wytworzenia i reprezentacji wiedzy specjalistycznej (por. także T. Tomaszewicz, 2006, 2009a, 2000b; M. Wiene, 2011).

2.3.2. Uczeń i jego umiejętności specjalistyczne (językowe)

Jak podkreślono już powyżej, rzeczywistym celem glottodydaktyki specjalistycznej jest deskrypcja, eksplikacja oraz programowanie procesu internalizacji językowych umiejętności specjalistycznych, natomiast celem nauczania języków specjalistycznych jest osiągnięcie określonego stanu finalnego językowych umiejętności specjalistycznych ucznia, wobec czego należy zastanowić się, czym są owe umiejętności. W tej części pracy chciałbym przybliżyć pojęcie językowych umiejętności

⁷¹ Używając wyrażenia specjaliści, mam na myśli osoby dysponujące odpowiednio wysokim poziomem wiedzy specjalistycznej (w sposób udokumentowany lub nieudokumentowany, np. w przypadku nowych, znajdujących się w początkowej fazie rozwoju dziedzin), którzy są w stanie aktywnie uczestniczyć w komunikacji specjalistycznej w obrębie danej dziedziny.

specjalistycznych, odnosząc je do bardziej szczegółowych klasyfikacji umiejętności o charakterze językowym w ujęciu F. Gruczy oraz umiejętności specjalistycznych w ogóle. Nie poruszam tu zatem problematyki programowania uczenia języka specjalistycznego, w tym możliwych metod i zasad. Do zagadnienia tego powrócę jednak w dalszej części pracy (podrozdz. 2.4 i 2.5).

Zaczynając od relacji zachodzących pomiędzy językowymi umiejętnościami specjalistycznymi a umiejętnościami specjalistycznymi w szerokim rozumieniu, można przyjąć, że te ostatnie stanowią grupę umiejętności wyższego rzędu, przez co obejmują zarówno umiejętności o charakterze językowym (tj. językowe umiejętności specjalistyczne dotyczące językowego opisu stanów, procesów czy czynności w zakresie danej dziedziny specjalistycznej), jak i umiejętności o charakterze niejęzykowym (tj. umiejętności czy samą wiedzę dotyczącą stanów, procesów czy wykonywania pewnych konkretnych czynności w obrębie danej dziedziny specjalistycznej), pozostające poza zainteresowaniem niniejszych rozważań. Czym innym bowiem jest umiejętność czy choćby sama wiedza na temat składania modelu jakiegoś obiektu, np. samolotu czy statku morskiego, a czym innym językowy sposób opisu czynności towarzyszących procesowi składania modelu owego samolotu czy statku⁷².

Do innych istotnych komponentów umiejętności specjalistycznych, powiązanych ściśle z umiejętnościami językowymi specjalistycznymi, należy zaliczyć m.in., jak zauważa S. Grucza (2008: 154–170), specjalistyczne umiejętności interakcyjne (dalej zwane dyskursywnymi czy komunikacyjnymi) oraz specjalistyczne umiejętności kulturowe czy interkulturowe (por. np. J. Bolten, 2006⁷³), umiejętności matematyczno-logiczne (niezbędne przy analizie związków logicznych w strukturze semantycznej tekstów specjalistycznych, por. H. Gardner, 1983: 137 n.) czy choćby umiejętności obrazowo-przestrzenne pomocne przy wyobrażaniu sobie relacji przestrzennych, np. w przypadku tekstów specjalistycznych z dziedziny techniki (H. Gardner, 1983: 190).

Przyglądając się bliżej strukturze językowych umiejętności specjalistycznych, należy stwierdzić, że konstytuuje je wiedza specjalistyczna językowa oraz sprawność w zakresie jej „przekazywania”. Jak każde inne umiejętności, mają one charakter stopniowalny, w związku z czym można mówić np. o obecnym poziomie ich rozwoju lub o poziomie docelowym. Ten obecny poziom odzwierciedla stan wiedzy

⁷² Na fakt, iż ludzka wiedza językowa i niejęzykowa pozostają ze sobą w bardzo ścisłym związku, zwraca się uwagę w literaturze przedmiotu niejednokrotnie (por. kognitywne koncepcje G. Rickheit i in., 2004; zob. też F. Grucza, 2005 i współczesne badania nad pracą mózgu, zob. M. Müller, G. Rickheit, 2003). Por. także na ten temat M. Olpińska, 2009.

⁷³ J. Bolten, 2006 zwraca uwagę m.in. na różne sposoby rozumienia wyrażenia kompetencja interkulturowa, wynikające z mniej bądź bardziej szeroko zakreślonego zakresu pojęciowego ww. wyrażenia, a także na aspekty jej treningu, opierając się na modelach kształcenia menadżerów z uwzględnieniem przedstawicieli jednej (specyficznej) kultury oraz przedstawicieli większej ilości kultur. Zaproponowany przez niego model kompetencji interkulturowej dla menadżerów uwzględnia m.in. kompetencję strategiczną (np. organizacyjną, decyzyjną), społeczną (np. przywództwa, współpracy w grupie), specjalistyczną (np. znajomość rynku, prawa, doświadczenia w pracy za granicą) i indywidualną (np. umiejętność szybkiego uczenia się, samoorganizacji, samokrytyki).

i sprawności tu i teraz, zaś docelowy to inaczej profil kompetencyjny (będący pewnym uogólnieniem) uzależniony od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych.

Akwizycja językowych umiejętności specjalistycznych możliwa jest zwłaszcza wtedy, gdy zinternalizowane zostały językowe umiejętności ogólne (podstawowe), gdyż umiejętności językowe specjalistyczne opierają się przede wszystkim na językowych umiejętnościach w ogóle⁷⁴ (por. S. Grucza, 2007a). W tym miejscu warto zastanowić się nad specyfiką umiejętności językowych specjalistycznych i ich relacji z językowymi umiejętnościami ogólnymi.

Odwołując się do podziału umiejętności językowych zaproponowanego przez F. Gruczę (1983: 416 n.), należy wspomnieć o wymienionych już we wcześniejszej części pracy (zob. podrozdz. 2.2.3) umiejętnościach formacyjnych i funkcyjnych. Dzięki umiejętnościom formacyjnym mówcy-słuchacze zdolni są do fonicznego lub graficznego tworzenia nadawanych oraz identyfikowania i dyferencjowania odebranych wypowiedzi językowych (tekstów). Umiejętności funkcyjne ułatwiają zaś mówcom-słuchaczom posługiwanie się wyrażeniami fonicznymi lub graficznymi w funkcji znaków. Umiejętności formacyjne i funkcyjne są ze sobą skorelowane (wzajemnie się warunkują), gdyż w funkcji znakowej może się posługiwać wypowiedziami jedynie mówca-słuchacz odpowiednio formułujący i nadający lub odbierający oraz identyfikujący odpowiednie znaki (por. F. Grucza, 1983).

W związku z tym, że, jak stwierdzono powyżej, akwizycja umiejętności językowych specjalistycznych możliwa jest zwłaszcza wtedy, gdy zinternalizowane zostały językowe umiejętności ogólne (a także niekiedy przebiega niemalże jednocześnie), warto zastanowić się, czy oraz ewentualnie na ile umiejętności językowe formacyjne i funkcyjne (w zakresie języków podstawowych) są różne od formacyjnych i funkcyjnych umiejętności językowych specjalistycznych.

Jak słusznie przyjmuje W. Woźniakowski (1994: 58 n.), w zasadzie nie ma potrzeby wyodrębnienia spośród umiejętności formacyjnych takich umiejętności, które należałoby uznać za całkiem odrębne, specyficzne składniki specjalistycznych umiejętności językowych. Za specyficzne składniki języków specjalistycznych można jednak uznać, jego zdaniem, niektóre reguły morfologiczne, zwłaszcza słowotwórcze, umożliwiające tworzenie sygnałowych postaci terminów (W. Woźniakowski, 1994: 59). Uzasadnione zdaje się ponadto uznanie za wyspecjalizowane niektórych umiejętności funkcyjnych, przede wszystkim umiejętności onomazjologicznej, która odnosi się do nazywania rzeczy, zjawisk, stanów itd. (por. S. Grucza, 2007a; zob. w tej sprawie także F. Grucza, 1983: 424; W. Woźniakowski, 1994: 58 n. oraz Th. Roelcke, 1999: 71), a także pewnych umiejętności pragmatycznych.

Powyższe założenia, jak podkreśla S. Grucza (2007a, 2010b), są w pełni zasadne, o ile zakres umiejętności językowych specjalistycznych ograniczymy do płaszczy-

⁷⁴ Nie oznacza to jednak, że uczeń, który rozwija umiejętności językowe specjalistyczne musi dysponować językowymi umiejętnościami ogólnymi w pełni. Proces nabywania obydwu grup umiejętności może zachodzić czasem jednocześnie (np. uczniowie szkoły średniej, którzy nie opanowali jeszcze w pełni gramatyki, mogą rozwijać pewne umiejętności leksykalne w zakresie słownictwa specjalistycznego).

znych czysto syntaktycznej. Jeżeli jednak do zakresu języka specjalistycznego włączy się także pewne schematy zdań specjalistycznych, a także form tekstowych i dyskursywnych, okaże się, że wiele języków specjalistycznych ma w swym składzie zarówno specyficzne reguły formacyjne, jak i funkcyjne, a tym samym także specyficzne składniki zarówno specjalistycznej kompetencji językowej, jak i specjalistycznej kompetencji komunikatywnej⁷⁵. Druga z ww. rodzajów kompetencji czy, jak przyjęto powyżej, umiejętności, odgrywa szczególną rolę, gdyż poza umiejętnościami *stricte* językowymi (formacyjnymi i funkcyjnymi) polegającymi na posługiwaniu się (operowaniu) gramatykami i składami terminologicznymi odpowiednich specjalistycznych idiolektów pozwalających ludziom (specjalistom) tworzyć odpowiednie wypowiedzi – teksty specjalistyczne – równie istotną rolę odgrywają umiejętności adekwatnego posługiwania się (operowania) tymi ostatnimi (tj. umiejętnośći komunikacyjne, do których odniosę się poniżej) (por. S. Grucza, 2007a; B. Sadownik, 2007a)⁷⁶.

Poza nabywaniem językowych umiejętności specjalistycznych w procesie uczenia języków specjalistycznych kształtujemy zatem także znacznie szersze rozumiane umiejętności komunikacyjne, które sprowadzić można, w nawiązaniu do uwag F. Gruczy (1988) na temat kompetencji komunikacyjnej w zakresie języka podstawowego, do umiejętności tworzenia i rozbierania wypowiedzi językowych specjalistycznych, a ponadto również do umiejętności sytuacyjnie dostosowanego posługiwania się nimi (tworzenia adekwatnych komunikacyjnie tekstów specjalistycznych). W konsekwencji tego stwierdzenia można przyznać, że specjalistyczna kompetencja komunikacyjna⁷⁷ obejmuje, niejako z definicji, nie tylko kompetencję językową specjalistyczną, lecz także pewien zakres kompetencji kulturowej (specjalistycznej).

Posiadanie specjalistycznej kompetencji komunikacyjnej, jak słusznie zauważa S. Grucza (2007), implikuje dysponowanie odpowiednią wiedzą specjalistyczną, gdyż konkretne języki specjalistyczne służą specjalistom do wytwarzania określonych tekstów specjalistycznych, za pomocą których wyrażają (eksterioryzują) oni

⁷⁵ Tę formacyjną i funkcyjną specyfikę języków specjalistycznych, jak podkreśla S. Grucza (2007a), winna wziąć pod uwagę zarówno dydaktyka języków specjalistycznych, jak i dydaktyka translacji tekstów specjalistycznych.

⁷⁶ Z uwagi na fakt, iż od momentu ukazania się pracy N. Chomskiego „Aspects of the Theory of Syntax” (1965), umiejętność posługiwania się językiem rozumianym jako suma odpowiednich reguł operacyjnych oraz leksykon przyjęło się określać mianem kompetencji językowej, a od czasu opublikowania krytycznych uwag w tej sprawie przez D. Hymesa w pracy *On Communicative Competence* (1972), umiejętność posługiwania się wypowiedziami (tekstami) językowymi w zgodzie z kontekstem i sytuacją nazywa się kompetencją komunikacyjną, można przyjąć, że umiejętności językowe winny być wzbogacone o umiejętności komunikacyjne (por. S. Grucza, 2007a).

⁷⁷ W dalszej części pracy posługuję się także nazwą specjalistyczne umiejętności komunikacyjne.

jakaś porcję swojej wiedzy specjalistycznej⁷⁸. Z uwagi na to, że wytworem wiedzy specjalistycznej są konkretne teksty specjalistyczne, warto w tym miejscu zastanowić się nad właściwymi i dostrzegalnymi manifestacjami owej wiedzy.

W nawiązaniu do poglądów J. Lukszyzna (2002, 2007) struktura czy układ konceptualny tekstów specjalistycznych jest w gruncie rzeczy przede wszystkim reprezentowany przez jednostki terminologiczne o różnym potencjale dyskursywnym. Tym samym, nie wdając się we wnioski szczegółowe wynikające z powyższego stwierdzenia, należy przyznać, że kluczową rolę w zdobywaniu wiedzy specjalistycznej ma recepcja tekstów specjalistycznych, polegająca głównie na ekstrakcji jednostek terminologicznych, ich odpowiedniej kategoryzacji (zwłaszcza poprzez wyodrębnienie np. terminów, quasi-terminów, hipoterminów) oraz próbie zrekonstruowania za ich pomocą siatki konceptualnej reprezentowanej w tekście (por. także J. Lukszyn, 2002: 41 n.).

Innym autorem próbującym uszczegółwić pojęcie językowych umiejętności specjalistycznych, a zwłaszcza umiejętności dyskursywnych rozumianych tu jako umiejętności składowe tych pierwszych, jest Z. Berdychowska (2010b), która, wzorem innych teoretyków języka, jak m.in. F. Grucza czy S. Grucza także zwraca uwagę na istotną rolę wchodzącej w ich skład wiedzy specjalistycznej.

Próbując opisać kluczowe umiejętności specjalistyczne zdobywane na studiach filologicznych, Z. Berdychowska (2010b) dochodzi do wniosku, że bardzo istotne jest „rozwijanie i kształtowanie obydwu zależnych od siebie, lecz różniących się rodzajów wiedzy: wiedzy specjalistycznej w obszarze częściowych zakresów wiedzy filologicznej – językoznawczej, literaturoznawczej, kulturoznawczej, przekładoznawczej i glottodydaktycznej – oraz wiedzy praktycznej (...)”, odnoszącej się do „umiejętności rozpoznawania i stosowania językowych indykatorów tekstów specjalistycznych i rekonstrukcji struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej w konkretnych tekstach oraz wyrażania wiedzy specjalistycznej wymienionych zakresów w tekstach”.

Myślę, że poczynione przez Z. Berdychowską (2010) uwagi mogą być przetransponowane także na inne konteksty nauczania języków specjalistycznych. W konkretnych (szczełogowych) układach glottodydaktyki specjalistycznej mamy bowiem z reguły do czynienia z wytwarzaniem konkretnej wiedzy teoretycznej oraz wiedzy praktycznej. W każdym przypadku jesteśmy zatem konfrontowani z różnymi kombinacjami (oraz różnymi poziomami uszczegółowienia) obydwu rodzajów wiedzy, zależnymi m.in. od stawianych wymagań edukacyjnych, oczekiwań ucznia, nauczyciela, warunków nauczania.

Powracając do próby uszczegółowienia specjalistycznych umiejętności dyskursywnych, trudno nie zgodzić się z Z. Berdychowską (2010: 64), która przyznaje, że współkonstruuje je zwłaszcza umiejętność tworzenia tekstów specjalistycznych, która zasługuje na szczególną uwagę w kontekście rozwijania i doskonalenia kompetencji specjalistycznej przyszłych nauczycieli i tłumaczy. Praktykowana ona jest m.in. poprzez podejmowane przez studentów w toku studiów próby tworzenia wła-

⁷⁸ Na temat wiedzy (specjalistycznej) wypowiediano się w literaturze przedmiotu wielokrotnie. Także w tej pracy poczynię więcej uwagi na jej temat w rozdz. 2.3.3.

nych tekstów, w tym także tekstów specjalistycznych, w języku wyjściowym i docelowym⁷⁹. Specjalistyczna kompetencja dyskursywna nie może zdaniem Z. Berdychowskiej (2010: 65) być ograniczona jedynie do umiejętności rozumienia i tworzenia materialnych przejawów wiedzy specjalistycznej (tekstów), lecz włącza ponadto zdolność wytwarzania z już posiadanej wiedzy nowej wiedzy specjalistycznej, która dotyczy naukowego lub praktycznego rozwiązywania specjalistycznych problemów. Zdolność ta jest jednak typową właściwością specjalistów tworzących naukę i/lub jej zastosowania, co z kolei skłania do refleksji, że np. nie konstytuuje kompetencji dyskursywnej filologa w dziedzinach pozafilologicznych. Kompetencja dyskursywna filologa w zakresie nieobejmującym jego kompetencji zawodowych jest tym samym ograniczona, co nie oznacza z drugiej strony, że nie powinna ona być rozwijana w zakresie współtworzenia tekstów specjalistycznych z innych dziedzin.

Także inni badacze zauważają, że umiejętności specjalistyczne o charakterze dyskursywnym są umiejętnościami bardzo złożonymi i nie są „prostym rozwinięciem ogólnej kompetencji komunikacyjnej, lecz raczej wiedzą merytoryczną (*expertise*), która umożliwia funkcjonowanie w obrębie i pomiędzy różnorodnymi dziedzinami specjalistycznymi” (P. Mamet, 2002: 141).

Konieczność uwzględnienia szerokiego i złożonego spektrum umiejętności nabywanych w procesie uczenia się języka specjalistycznego podkreślana jest także w wypowiedziach na temat kompetencji specjalistycznej innych autorów, w tym m.in. M. Olpińskiej-Szkiełko (2010). Komunikowanie się ze specjalistami, czy, co więcej, sprawne i efektywne funkcjonowanie w ich grupie, jak podkreśla autorka, wymaga „posiadania oprócz kompetencji »czysto« językowej, również kompetencji (inter)kulturowej, pragmatycznej, dyskursywnej, a ponadto także kompetencji zawodowej, czyli dysponowania pewnym zakresem wiedzy i umiejętności fachowych w danej dziedzinie, bez których wiedza językowa często bywa niewystarczająca (...)” (zob. także F. Grucza, 1997a; M. Olpińska-Szkiełko, 2010; J. Łompieś, 2011; J. Bolten, 2006 i in.).

Z powyższych uwag wynika, że uczeń uczestniczący w procesie nauki języka specjalistycznego powinien obok posiadanych już umiejętności w zakresie języka podstawowego (a więc językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, pragmatycznych, por. np. M. Olpińska-Szkiełko, 2009b; P. Szerszeń, 2010a) stanowiących pewną bazę w procesie przyswajania języka specjalistycznego rozwijać umiejętności specjalistyczne językowe, wśród których kluczową rolę odgrywają specyficzne umiejętności formacyjne i funkcyjne, zaś w ujęciu szerszym umiejętności dyskursywne, a zwłaszcza umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów specjalistycznych oparte m.in. na zdolnościach rekonstruowania treści specjalistycznych oraz transferencji w ten sposób uzyskiwanej wiedzy specjalistycznej we własnych komunikatach tekstowych. Zasadnicze znaczenie w wytwarzaniu (rekonstruowaniu) wiedzy specjalistycznej odgrywa znajomość jednostek terminologicznych oraz umiejętność dostrzegania systemów relacji semantycznych w tekstach i odnoszenia

⁷⁹ W kwestii tworzenia tekstu specjalistycznego przez specjalistę w porównaniu z jego tłumaczeniem przez tłumacza zob. Z. Berdychowska, 2010.

ich do (typowych) dla danej dziedziny specjalistycznej form myślenia zawodowego. Jak podkreślono już we wcześniejszej części pracy dotyczącej kognitywnej funkcji języków specjalistycznych, manifestacją owej funkcji są przede wszystkim procesy rozpoznawania, nazywania, kategoryzowania i systematyzowania elementów rzeczywistości specjalistycznej do chwili, gdy zaistnieją w postaci oferty komunikacyjnej. W kontekście nabywania umiejętności specjalistycznych oznacza to konieczność rozwijania takich umiejętności jak m.in. umiejętność tworzenia terminów⁸⁰, adekwatnego do danego kontekstu specjalistycznego posługiwania się nimi, a także umiejętność stosowania typowych dla danego kontekstu specjalistycznego wzorców strukturalnych, w tym np. schematów zdań, konwencji stylistycznych, struktur argumentacyjnych, wzorców tekstowych, a zatem w uproszczeniu szeroko rozumianych umiejętności o charakterze tekstotwórczym itp. (por. m.in. B. Spillner, 1983; R. Buhlmann, 1983; S. Grucza, 2010b: 123). Umiejętności te powinny ponadto być rozbudowane o umiejętność oceny relacji elementów wizualnych w przekazach tekstowych, por. m.in. T. Tomaszewicz (2010)⁸¹.

W codziennej praktyce glottodydaktycznej nabywanie ww. umiejętności powinno opierać się m.in. na odpowiednim doborze tekstów specjalistycznych będących odzwierciedleniem konkretnych sytuacji komunikacyjnych typowych dla danej dziedziny specjalistycznej, a także ich mniej bądź bardziej kompleksowej analizie dostosowanej do aktualnej wiedzy i potrzeb oraz możliwości percepcyjnych ucznia. Do tematu tego odniosę się jeszcze w dalszej części pracy (podrozdz. 4.2).

Nie należy także zapominać o rozwijaniu umiejętności specjalistycznych o charakterze praktycznym (w zakresie wyznaczonym przez sytuacje komunikacyjne charakterystyczne dla danej dziedziny specjalistycznej), w tym umiejętności medialnych, tzn. w uproszczeniu – umiejętności sprawnego posługiwania się nowymi mediami elektronicznymi w celach zawodowych.

2.3.3. Wiedza specjalistyczna

Jak wyżej podkreślono, języki (idiolekty) specjalistyczne pełnią funkcje kognitywne i komunikacyjne, przyczyniając się tym samym niejako do tworzenia i wyrażania wiedzy specjalistycznej. Przybliżenie zakresu pojęciowego tej ostatniej, w tym

⁸⁰ W tym miejscu mam na myśli przede wszystkim umiejętność konstruowania terminów przez specjalistów (odnoszącą się do ukierunkowanej działalności terminologów), ale także umiejętność rekonstrukcji istniejących już terminów będącą nieodzownym elementem w procesie dydaktycznym.

⁸¹ Ma to szczególne znaczenie w dzisiejszej komunikacji specjalistycznej, której zgłębianie coraz trudniej wyobrazić sobie z pominięciem wymiaru niejęzykowego. W konsekwencji należy przyjąć postulat T. Tomaszewicz (2010: 43) zmierzający do tego, żeby semiologia stała się nieodzowną częścią kształcenia dydaktyków języków obcych (a także tłumaczy), w tym języków ogólnych i interesujących nas tu języków specjalistycznych.

zwłaszcza określenie relacji między pojęciami wiedzy specjalistycznej (językowej⁸²) i tekstu specjalistycznego okazać się może zatem pomocne w zrozumieniu roli wiedzy specjalistycznej w procesie glottodydaktycznym.

Zanim jednak zajmę się przybliżeniem pojęcia wiedzy specjalistycznej, chciałbym poczynić kilka wstępnych uwag o pojęciu wiedzy w ogóle w ujęciu antropocentrycznym na podstawie poglądów F. Gruczy (1997a, 2012a; por. także M. Dakowska, 1987; S. Grucza, 2008). W związku z tym, że, jak zauważył F. Grucza, wyraz „wiedza” bywa wieloznacznie pojmowany, aby pojąć, czym jest to, do czego się on odnosi, należy najpierw wyodrębnić jego stronę wyrażeniową i odróżnić ją od jego strony znaczeniowej, następnie zaś po stronie wyrażeniowej odróżnić mentalną formę tego wyrazu od jego konkretnych wyrażeniowych postaci (mownych i/lub pisemnych realizacji). Po jego stronie znaczeniowej natomiast trzeba wyróżnić jego desygnaty od jego denotatów, czyli od mentalnej formy tych pierwszych, i dopiero wówczas zastanowić się nad ontologicznym statusem wszystkich tych „rzeczy” (por. F. Grucza, 1997a: 22; zob. szerzej na ten temat F. Grucza, 2012a: 318 n.). Z punktu widzenia rozważań w obszarze uczenia języków specjalistycznych, istotna wydaje się także uwaga, czym są desygnaty wyrazu „wiedza”. F. Grucza (2007) wypowiada się w tej kwestii następująco:

Desygnatami wyrazu ‘wiedza’ są pewne konkretne właściwości konkretnych istot żywych, czyli ich rzeczywista wiedza. (...) Żadna rzeczywista wiedza nie jest (żaden desygnat wyrazu ‘wiedza’ nie jest) rzeczą istniejącą (zdolną istnieć) samodzielnie, lecz (tylko) czymś, co istnieje jako pewna właściwość swego (konkretnego) posiadacza – jakiejś istoty żywej.

Chcąc przedstawić pełniejszy obraz rzeczywistości określanej mianem „wiedzy” należy ponadto odnieść się do nierzadko nieodnotowywanej bądź dość powszechnie bagatelizowanej w literaturze przedmiotu dynamicznej natury informacji, pozwalającej dostrzec różnicę znaczeniową pomiędzy wyrażeniami „wiedza” i „informacja”. Zdaniem F. Gruczy (1997: 17), mianem informacji należy określić postrzegane przez istoty żywe różnice stanu sygnałów, dzięki którym dana osoba odbiera wraz z docierającym (i odbieranym) przez nią sygnałem co najmniej informację o tym, że w ogóle jakiś sygnał doń dotarł oraz o tym, jak należy ją zidentyfikować (bądź jako zdarzenie indywidualne, bądź jako zdarzenie kategorialne, tj. egzemplarz jakiegoś powstałego zbioru, czyli wytworzonej już wiedzy o właściwościach sygnałów), por. także na ten temat A. Bajerowska (2012: 230 n.). Tak rozumiane pojęcie informacji jako zaczątku wszelkiego rodzaju aktów mentalnych, świadczy o konieczności dalszego namysłu (w tym ugruntowanego eksperymentalnie) nad naturą wiedzy i informacji. W związku z nieostrym statusem pojęciowym tego wyrażenia będę w dalszej części pracy używał go przeważnie w podwójnym rozumieniu wynikającym z wyżej wymienionej próby jego definicji, tj. informacji jako różnicy stanu sygnałów, czy w pewnym uproszczo-

⁸² Mówiąc o wiedzy specjalistycznej (językowej), mam na myśli tutaj i w dalszej części podrozdziału wiedzę wchodzącą w skład umiejętności językowych specjalistycznych, nie zaś wiedzę specjalistyczną (praktyczną) niejęzykową.

nym rozumieniu „zaczątku wiedzy o”, tj. informacji o czymś nowym, nieznanym bądź już poznanym, a także w drugim znaczeniu, tj. informacji jako „reprezentacji wiedzy o”, np. informacje krajoznawcze.

Powracając do powyższych ustaleń dotyczących zakresu pojęciowego wyrażenia „wiedza”, każda wiedza specjalistyczna, podobnie jak każdy język specjalistyczny, jest wiedzą specjalistyczną jakiegoś konkretnego specjalisty, usytuowaną w jego umyśle, co oznacza, że rzeczywiście istnieją tylko konkretni specjaliści i ich konkretna wiedza specjalistyczna oraz ich konkretne języki specjalistyczne. Wiedza specjalistyczna konkretnego specjalisty stanowi jego specjalistyczną idiomiedzę⁸³. Logiczna suma lub przekrój specjalistycznych idiomiedz branych pod uwagę specjalistów to specjalistyczna poliowiedza, tradycyjnie jednak poliowiedzę specjalistyczną pojmuje się jako logiczną sumę idiomiedz branych pod uwagę specjalistów (por. S. Grucza, 2008: 168).

Inaczej mówiąc, każda wiedza, w tym także wiedza specjalistyczna w ujęciu antropocentrycznym, rozumiana jest jako pewna specyficzna właściwość istot żywych (w przypadku wiedzy specjalistycznej – specjalistów), stanowiąc integralną część mózgow (umysłów) ludzi (zob. F. Grucza, 1997a; por. także S. Grucza, 2008: 163). Ma ona charakter stopniowalny i występuje u poszczególnych użytkowników języka w różnej postaci jakościowej i ilościowej. Posługując się pewnym uproszczeniem, można stwierdzić, że ma inną formę u różnych osób uczących się języka specjalistycznego, podobnie jak u poszczególnych specjalistów. Jak stwierdzono powyżej, obok idiomiedzy specjalistycznej należy wyróżnić poliowiedzę specjalistyczną, czyli sumę bądź przekrój logiczny zbioru idiomiedz specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów. O ile poliowiedzę specjalistyczną rozumianą jako przekrój logiczny zbioru wziętych pod uwagę idiomiedz potraktujemy jako pewne części składowe każdej uwzględnionej idiomiedzy specjalistycznej, to możemy dojść do wniosku, iż istnieje ona rzeczywiście, podczas gdy poliowiedza specjalistyczna jako suma logiczna wziętych pod uwagę idiomiedz specjalistycznych jest jedynie pewnym konstruktem intelektualnym (por. S. Grucza, 2008: 164).

W rozważaniach na temat wiedzy na gruncie uczenia języków specjalistycznych w ujęciu antropocentrycznym istotnym jest ponadto rozróżnienie pomiędzy wiedzą dziedziczną (genetyczną) oraz nabytą (kulturową), przy czym do tej ostatniej należy odnieść m.in. wiedzę specjalistyczną. Wiedza specjalistyczna jest zatem stopniowo rozwijana w umyśle człowieka i bez niego nie istnieje. Ma ona swój początek w genetycznym wyposażeniu człowieka, określanym przez F. Gruczę jako załazek umiejętności wiedzytwórczej (por. „właściwości wiedzogenatywne”, S. Grucza, 2008: 165). Załazek ten umożliwia człowiekowi rozwijanie wiedzy własnej, która uobecnia

⁸³ Zasadność ujmowania wiedzy (specjalistycznej) w kategorii konkretnej właściwości poszczególnych osób (specjalistów) potwierdzają także wyniki innych badań, w tym nowych badań neurobiologicznych, stanowiących fundament tzw. koncepcji korelatywnych wiedzy. Te ostatnie powstały w wyniku przyjęcia perspektywy funkcjonalnej powstawania i istnienia wiedzy, tj. opartej o założenie korelacji czasowej procesów neuronalnych, zob. A. Bajerowska, 2012; E. Linz, 2002; G. Roth, 2003; A. Damasio, 1997.

się w jej wytworach, a więc konkretnych działaniach (m.in. komunikatach) i dostrzegalna staje się w postaci nierzadko mylonej z nią sprawności. Wedle F. Gruczy, o ile wiedza może istnieć bez sprawności, o tyle sprawność nie może istnieć bez wiedzy (por. F. Grucza, 1997a; S. Grucza, 2008: 164). Zarówno jedna, jak i druga tworzą całość w postaci umiejętności, która implikuje posiadanie pewnej wiedzy (praktycznej) i co najmniej pewnego poziomu sprawności posługiwania się nią (S. Grucza, 2008: 163).

Skoro wiedza jest immanentną właściwością mózgów ludzkich, to każdy jej rodzaj, tj. każda idiomiedza, nie jest dostępna bezpośredniej obserwacji empirycznej, wobec czego jej opis możliwy jest jedynie poprzez obserwację, czy inaczej poprzez próbę „zrekonstruowania” jej na podstawie analizy działań i/lub ich wytworów, których autorami są konkretni specjaliści. Szczególnym rodzajem takich działań są teksty specjalistyczne (S. Grucza, 2008: 165), do których odniosę się w podrozdziale 2.3.4. Zanim jednak przejdę do przybliżenia pojęcia tekstu specjalistycznego, chciałbym poczynić na zakończenie tego podrozdziału kilka uwag na temat kategoryzacji wiedzy specjalistycznej.

W związku z tym, że próba oceny dotychczasowej dyskusji na temat kategoryzacji wiedzy w ogóle⁸⁴ byłaby w tym miejscu niemożliwa, chciałbym odnieść się jedynie do pewnych wniosków ogólnych na temat wiedzy specjalistycznej na gruncie teorii antropocentrycznej. Pomijam w tym miejscu znane propozycje kategoryzacji wiedzy (por. np. W. Flakiewicz, 2002: 36; B. Lundvall, B. Johnson, 1994; zob. na ten temat S. Grucza, 2008: 166 n.). Próba głębszej refleksji nad różnymi propozycjami kategoryzacji wiedzy, a zwłaszcza tych dokonanych na gruncie nauki, ukazuje, zdaniem S. Gruczy (2008: 167), że większość z nich nie odnosi się do tego, jak wiedza istnieje, czym ona jest, a czym nie jest, co nierzadko prowadzi do różnych nieporozumień, przede wszystkim zaś mylenia „nośników” wiedzy z nią samą. Z antropocentrycznego punktu widzenia należy odróżnić najpierw wyodrębnianie idiomiedzy specjalistycznej spośród całej idiomiedzy konkretnego specjalisty od wyróżniania poszczególnych kategorii wiedzy specjalistycznej, tj. tworzenia określonych logicznych przekrojów bądź logicznych sum zbiorów idiomiedzy specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów. Przy tym trzeba zdać sobie sprawę, iż owo wyodrębnianie ma jedynie charakter pojęciowy i arbitralny, gdyż tak jak żaden idiolekt specjalistyczny czy kompetencja specjalistyczna, tak też żadna wiedza specjalistyczna nie jest czymś konkretnie wyodrębnionym w mózgu. Następnie należy zauważyć, że każda wiedza (idiomiedza) oraz każda poliowiedza specjalistyczna jest zawsze wiedzą o czymś konkretnym, jest wiedzą przedmiotową. W rezultacie tego faktu kategoryzacji wiedzy specjalistycznej trzeba dokonać w zależności od tego, czego wiedza ta dotyczy (a) jakiego przedmiotu (obiektu), (b) jakich właściwości tego przedmiotu, (c) jakich relacji pomiędzy właściwościami tego przedmiotu, a także, w przypadku włączenia do zakresu przedmiotu więcej niż jednego obiektu, w zależności od tego, (d) jakich relacji pomiędzy elementami tego zbioru ona dotyczy (por. S. Grucza, 2008: 168).

⁸⁴ Na złożoność zagadnienia kategoryzacji wiedzy w ogóle zwrócił uwagę m.in. S. Grucza, 2008: 166 n.

Kategoryzacji wiedzy specjalistycznej można wreszcie dokonać w zależności od tego, czy dotyczy ona przedmiotów, które istnieją (wiedza diagnostyczna), (b) istniały (wiedza anagnostyczna) i (c) będą istnieć (wiedza prognostyczna), przy czym centralnym, podstawowym członem w tym rozróżnieniu jest wiedza diagnostyczna jako podstawa derywacyjna zarówno dla wiedzy anagnostycznej, jak i prognostycznej (zob. S. Grucza, 2008: 168 n.; F. Grucza, 1983: 77).

2.3.4. Teksty specjalistyczne i ich funkcje

Na wstępie chciałbym przybliżyć zakres pojęciowy wyrażenia tekst specjalistyczny. W związku z tym należy zauważyć, iż tak jak w przypadku próby zdefiniowania tekstów w ogóle w wielu lingwistycznych opracowaniach panuje pewien chaos pojęciowy (por. na ten temat S. Grucza, 2004, 2008), tak też w przypadku tekstów specjalistycznych, niełatwo jest określić, czym jest, a czym nie jest tekst specjalistyczny. Próbą przełamania owego impasu jest antropocentryczne podejście do tekstów specjalistycznych (por. także M. Olpińska-Szkiełko, 2007). Zgodnie z nim, teksty specjalistyczne to „wszelkie konkretne, mowne i pisemne wyrażenia językowe, które zostały wytworzone przez jakiegokolwiek specjalistę w jakimkolwiek konkretnym akcie komunikacji specjalistycznej”⁸⁵ (por. S. Grucza, 2008: 171). Zawierają one w sobie jedynie pewną fonemiczną lub graficzną substancję, nie zaś, jak im się niekiedy to przypisuje, treść, do której się jedynie w pewnym stopniu odnoszą, czy ją reprezentują. Każdy tekst (specjalistyczny) to zatem zastępnik czegoś, do czego się odnosi. Teksty specjalistyczne są w związku z tym zawsze wytworami językowymi konkretnych specjalistów, nie zaś jakichś ogólnych, abstrakcyjnie pojmowanych bytów w postaci języków specjalistycznych i wyrażają każdorazowo jakąś porcję ich wiedzy specjalistycznej (S. Grucza, 2008: 172 nn.). Ich najważniejszymi składnikami są terminy, stanowiące jednostki konceptualne tekstów. Terminy mogą tu być pojmowane jako elementy konkretnych języków (idiolektów) specjalistycznych, jak i składniki takiego lub innego polilektu specjalistycznego czy elementy tego lub innego zbiorczego lub idealnego konstruktów lingwistycznego niebędącego językiem rzeczywistym (por. S. Grucza, 2008: 178). Substancjalnie teksty mogą się składać z jednego wyrazu lub jednego zdania, ale też z wielu wyrazów i wielu zdań.

W rozważaniach na temat tekstów specjalistycznych należy za S. Gruczą (2008: 188) wyraźnie odróżnić (a) tekst jako wyrażenie od tego, co tekst zgodnie z intencją nadawcy wyraża i/lub od rozumienia mu przypisanego, czyli od jego znaczenia, a następnie

⁸⁵ Obok wyrażenia „tekst specjalistyczny” w literaturze przedmiotu często pojawia się także wyrażenie „tekst użytkowy”. To ostatnie wyrażenie bywa różnie rozumiane, czasem jako kategoria nadrzędna (włączająca zakres pojęciowy) wobec wyrażenia „tekst specjalistyczny”, czasem jako kategoria związana raczej z tzw. tekstami z zakresu komunikacji codziennej (niem. *Alltagskommunikation*), zawierającej wprawdzie elementy specjalistyczne (strukturalne i leksykalne), zaadresowane i/lub wytwarzane jednak głównie nie do specjalistów (por. K. Adamzik, E. Rolf, 1998: 588 n.; por. także D. Olszewska, 1999).

odróżnić należy (b) formę tekstu (wyrażenia) od jego konkretnej realizacji. W konkretnym przypadku może bowiem chodzić albo (a) o samą tylko formę (strukturę), albo (b) o jego konkretną realizację włączającą (implementującą) tę formę (strukturę). Formy (struktury) tekstu to obiekty mentalne, istniejące w mózgu mówcy-słuchacza jako pewne elementy jego wiedzy strukturalnej i operacyjnej, konkretne realizacje tekstów (konkretne teksty) to obiekty istniejące samodzielnie w postaci dźwiękowej (fonicznej) lub literowej (graficznej), a czasem taktylnej (dotykowej).

Teksty specjalistyczne jako konkretne wyrażenia wytworzone przez ich twórców w konkretnym akcie komunikacji należy, zdaniem S. Gruczy, ponadto odróżnić od dyskursów jako interakcji komunikacyjnej realizowanej za pomocą tekstów (por. S. Grucza, 2008: 189). Aby móc kształtować wiedzę specjalistyczną, konieczne jest rozumienie tekstów specjalistycznych. W sprawie warunków jakie muszą być spełnione, by zrozumieć tekst (w ogóle) wypowiedział się S. Grucza (2004: 100), zob. podrozdz. 2.2.3.

W procesie rozumienia tekstów specjalistycznych istotne znaczenie wydają się mieć poza językowymi także niejęzykowe postacie wyrażania wiedzy (specjalistycznej) w postaci symboli (np. matematycznych, fizycznych, chemicznych, technicznych), ilustracji, a także elementów niewerbalnych⁸⁶. W związku z tym należy formułować pytania badawcze dotyczące m.in. (1) wyodrębnienia i zestawienia konkretnych bodźców stymulujących wytwarzanie szeroko pojmowanych umiejętności specjalistycznych (zwłaszcza językowych), (2) oceny wpływu konkretnych bodźców na przyswajanie wiedzy specjalistycznej, czyli relacji między konkretnym bodźcem będącym reprezentacją wiedzy a obserwowalnym efektem jej wytworzenia (np. działaniem, ustną/pisemną/niewerbalną reakcją na nie), (3) stosownej kwalifikacji owych bodźców w zależności od stopnia osiągniętych celów nauczania itd. Następnie należy odnieść odpowiedzi na ww. pytania do konkretnych kontekstów glottodydaktycznych (w tym sytuacji w klasie uwzględniającej przede wszystkim zakres wiedzy specjalistycznej ucznia, a także wpływ konkretnych bodźców na możliwości percepcyjne osób uczących się języka specjalistycznego itd.).

Specyficznym rodzajem tekstów specjalistycznych są te z nich, które funkcjonują w środowisku internetowym. Internetowe teksty specjalistyczne (z reguły) przybierają postać hipertekstową, co powoduje, że recepcja ich przebiega w sposób odmienny niż w przypadku klasycznych (linearnych) tekstów drukowanych. Ponadto należy zwrócić uwagę na to, że ich autor/autorzy, często rodzimi użytkownicy języka, posługują się

⁸⁶ Wobec faktu, że komunikujemy się całym sobą, kształtowaniu szeroko pojmowanych umiejętności specjalistycznych (zob. kompetencja specjalistyczna i jej komponenty w rozumieniu S. Gruczy, 2008: 154–161), zwłaszcza tych o charakterze interakcyjnym i kulturowym oraz praktycznym (dotyczącym konkretnych działań specjalistycznych o charakterze niejęzykowym), mogą służyć różne kanały komunikacji niewerbalnej, jak np. wizualny (organ wzroku), audytywny (organ słuchu), olfaktoryczny (organ zapachu), gustatoryczny (organ smaku). W związku z tym należy szczególnie zwrócić uwagę na takie elementy, jak np.: proksemika, zachowanie osoby komunikującej się, w tym m.in. ruchy i gesty wykonywane przez nią, jej mimika, kontakt wzrokowy z rozmówcami, a także jej wygląd zewnętrzny (np. sposób ubierania się), posiadane przez nią akcesoria (rekwizyty) itd.

znacznie bardziej rozbudowanym idiolektem w zakresie danego języka obcego (specjalistycznego) niż ich potencjalni odbiorcy (uczniowie). Do kwestii internetowych tekstów specjalistycznych odniosę się jeszcze szerzej w dalszej części pracy, zob. podrozdz. 4.2.

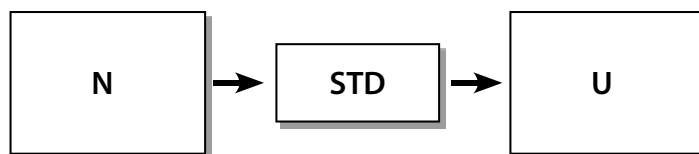
Na zakończenie należy zwrócić uwagę na refleksję na temat roli tekstu specjalistycznego jako eksponentu wiedzy specjalistycznej w odniesieniu do różnych kontekstów komunikacji specjalistycznej i wynikającej z niej dyferencjacji gatunkowej tekstów specjalistycznych. I choć problem typologii tekstów specjalistycznych na obecnym poziomie rozwoju lingwistyki tekstu, w tym lingwistyki gatunków tekstu, wydaje się być daleki od rozstrzygnięcia (choćby ze względu na brak jednolitych kryteriów oceny, różne parametry brane w jej ramach pod uwagę, brak możliwości zastosowania konkretnych danych liczbowych charakterystycznych dla różnych gatunków/rodzajów tekstów w oparciu o badania korpusowe itd.), to jednak należy podejmować dalsze próby ich wyróżniania i opisywać cechy łączące i odróżniające zarówno poszczególne konkretne teksty, jak i grupy podobnych tekstów, a następnie wykorzystywać uzyskane dane w dydaktyce języków specjalistycznych. Pomocne w tym zakresie wydają się być próby wyróżniania typologii tekstów specjalistycznych (zob. m.in. W. Zmarzer, 2008)⁸⁷. Do zagadnienia tego powrócę jeszcze w podrozdz. 4.2.

W dalszej części rozdziału zajmę się określeniem funkcji tekstów specjalistycznych w procesie (glotto)dydaktycznym. Podobnie jak w przypadku nauczania i uczenia się każdego języka podstawowego (ojczystego czy obcego), także w procesie uczenia języka specjalistycznego (zarówno ojczystego, jak i obcego) do wykształcenia umiejętności specjalistycznych językowych niezbędne są teksty, w związku z czym można je nazwać specjalistycznymi tekstami dydaktycznymi. Do specjalistycznych tekstów dydaktycznych *sensu stricto* zaliczyć można „wszelkie konkretne, mowne i pisemne wyrażenia językowe, które zostały wytworzone przez jakiegokolwiek

⁸⁷ W zależności od rodzaju/gatunku tekstu można mówić o pewnych konstytucjonalnych elementach, typowych dla grupy tekstów reprezentujących go, które powinny stać się przedmiotem odrębnej refleksji w ramach procesu glottodydaktycznego. Niektóre z tych elementów są wspólne dla wielu gatunków tekstów (jak np. wykorzystywanie pewnych struktur gramatycznych, np. w j. niemieckim – strony biernej), inne zaś są charakterystyczne dla danego rodzaju/gatunku tekstu (np. stosowanie odnośników w tekstach recept lekarskich czy opisów doświadczeń laboratoryjnych, wykorzystanie eufemizmów w tekstach ekonomicznych). Kwestia wyróżnienia, deskrypcji i eksplikacji charakterystycznych dla danego gatunku/rodzaju tekstu specjalistycznego elementów konstytuujących (obligatoryjnych) oraz fakultatywnych w wymiarze zarówno diachronicznym, jak i synchronicznym winna być rozstrzygnięta w ramach komparatywnej lingwistyki tekstu, zaś wyniki ww. analiz powinny zostać przetransponowane na płaszczyznę glottodydaktyki specjalistycznej (por. uwagi na ten temat w rozdz. 4.2). Takie działania mogą przyczynić się do optymalizacji procesu uczenia języków specjalistycznych, w tym m.in. szerszego stosowania poszczególnych gatunków/rodzajów tekstów specjalistycznych i/lub ich elementów w różnych kontekstach glottodydaktycznych oraz prób oceny ich wpływu na rozwój poszczególnych typów umiejętności specjalistycznych. Poruszane kwestie wymagają jednak bardziej wnikliwych analiz i nie ma tu miejsca na ich bardziej szczegółowe omówienie.

specjalistę w jakimkolwiek konkretnym akcie komunikacji specjalistycznej” (por. S. Grucza, 2008: 171). Do specjalistycznych tekstów dydaktycznych *sensu largo* chciałbym ponadto włączyć także takie rodzaje tekstów, które zawierają różne elementy specjalistyczne (przede wszystkim strukturalne i leksykalne) zaadresowane i/lub wytwarzane przede wszystkim z myślą o niespecjalistach, w tym także teksty użytkowe⁸⁸ (por. K. Adamzik, E. Rolf, 1998: 588 n.; H.-R. Fluck, 1992; D. Möhn., R. Pelka, 1984; L. Hoffmann, 1985).

W związku z powyższymi uwagami można przyjąć, iż schemat dydaktyki języków specjalistycznych, ze szczególnym uwzględnieniem roli specjalistycznych tekstów dydaktycznych (STD) można w uproszczeniu przedstawić następująco:



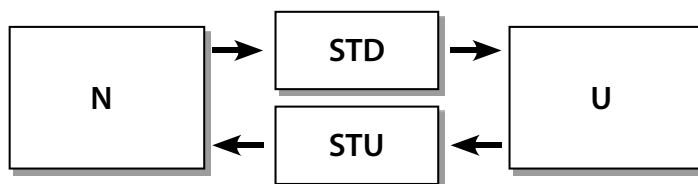
Schemat 8. Układ dydaktyczny z uwzględnieniem roli specjalistycznych tekstów dydaktycznych (wg S. Gruczy, 2010c)

W procesie kształtowania umiejętności specjalistycznych, w tym przede wszystkim językowych umiejętności specjalistycznych, jak słusznie zauważa F. Grucza (1988), teksty⁸⁹ spełniają dwojaką rolę: „obce” teksty prezentują uczącemu się wzorce strukturalne dla materialnego realizowania własnych tekstów w danym języku specjalistycznym, zaś teksty zrealizowane przez uczącego się (STU) odzwierciedlają stopień opanowania zinternalizowanych przez niego umiejętności językowych specjalistycznych (por. F. Grucza, 1988: 12). Inaczej mówiąc, na podstawie tekstów tworzonych przez ucznia można uzyskać informacje o aktualnym stanie rozwoju jego umiejętności językowych specjalistycznych, w tym także podjąć próbę ich rekonstrukcji (por. S. Grucza, 2010c). Porównanie tej rekonstrukcji z modelem umiejętności stanowiących cel finalny nauki pozwala zdaniem S. Gruczy (2010c) formułować wnioski dotyczące umiejętności językowych, (a) które uczeń już zinternalizował, (b) których

⁸⁸ W procesie uczenia języka specjalistycznego odgrywają one, przede wszystkim z uwagi na występujące w nich elementy języka specjalistycznego, istotną rolę, i to począwszy od niższych etapów nauczania, tj. edukacji w szkole podstawowej.

⁸⁹ Dla uproszczenia dalszego wywodu będę stosował w miejsce nazwy „teksty dydaktyczne” nazwę „teksty”, wychodząc z założenia, że każdy tekst jako wytwór konkretnego użytkownika języka, w naszym przypadku przede wszystkim specjalisty, pełnić może (w stopniu mniejszym lub większym) funkcję tekstu dydaktycznego. Należy jednak przyznać, że w procesie kształtowania szeroko pojętych umiejętności specjalistycznych (w tym zwłaszcza umiejętności o charakterze językowym) odpowiedni dobór dydaktycznych tekstów specjalistycznych jest elementem bezwzględnie go warunkującym.

uczeń nie zinternalizował w sposób dostateczny, (c) których w ogóle jeszcze nie zinternalizował. W zinstytucjonalizowanym procesie dydaktycznym wnioski (a), (b) i (c) powinny skutkować dydaktyczną reakcją nauczyciela (językową bądź niejęzykową). Schematycznie powyższe uwagi można przedstawić w następujący sposób:



Schemat 9. Interakcyjność pomiędzy nauczycielem i uczniem w układzie dydaktycznym (wg S. Gruczy, 2010c)

Z powyższych uwag wynika, że układ dydaktyki charakteryzuje swoistego rodzaju interakcyjność, jaka zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniem (por. S. Grucza, 2010c: 167–169).

W odniesieniu do dydaktycznych tekstów specjalistycznych można ponadto postawić, nawiązując w tej sprawie do poglądów S. Gruczy, trzy zasadnicze pytania⁹⁰: (1) jak i w jakim stopniu poszczególne właściwości tekstów mogą wpływać na internalizację językowych umiejętności specjalistycznych; (2) jak należy konstruować teksty dydaktyczne, aby osiągnąć określony (zamierzony) stan internalizacji językowych umiejętności specjalistycznych u uczącego się, a także, zwłaszcza w odniesieniu do tematu niniejszej rozprawy, (3) za pomocą jakich mediów można efektywnie wykorzystywać teksty dydaktyczne w celu internalizacji językowych umiejętności specjalistycznych. Ostatnie pytanie można odnieść do możliwości wykorzystania mediów elektronicznych, formułując je w sposób następujący: czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, oraz za pomocą jakich nowych środków, np. platform (glotto)dydaktycznych (PD), zob. rozdz. 3, można zastąpić bezpośrednią interakcję dydaktyczną „nauczyciel–uczeń” interakcją „platforma dydaktyczna–uczeń”, która jest jedynie pośrednio inicjowana przez nauczyciela⁹¹, co S. Grucza przedstawia w sposób następujący:

⁹⁰ Szerzej na ten temat zob. m.in.: S. Grucza, 2000, 2004, 2008.

⁹¹ Pytanie to stanowi punkt wyjścia prowadzonych w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego (zob. m.in.: P. Szerszeń, 2006, 2007, 2010a; E. Zwierchoń-Grabowska, 2005, 2009a, 2009b) rozważań z zakresu lingwistyki stosowanej oraz badań z zakresu lingwistyki komputerowej prowadzonych w Katedrze Tłumaczenia Maszynowego, Uniwersytetu Kraju Saary (zob. J. Haller, 2004, 2007; Ch. Rösener, 2007, 2008, 2009) oraz w Instytucie Towarzystwa Wspierania Stosowanych Badań Informacyjnych (IAI) w Saarbrücken (zob. H.D. Maas, Ch. Rösener, A. Theofilidis, 2009). Wagę prowadzonych na płaszczyźnie międzynarodowej badań naukowych w tym zakresie doceniła Polsko-Niemiecka Fundacja na rzecz Nauki, przyznając grant badawczy na realizację projektu „Lingwistycznie



Schemat 10. Rola platform dydaktycznych w układzie dydaktycznym
(S. Grucza, 2010c)

Do opisu roli rzeczonych platform w procesie glottodydaktycznym powrócę jeszcze w dalszej części pracy (przede wszystkim w rozdz. 3 i 4).

Chcąc tworzyć i/lub optymalnie wykorzystywać dydaktyczne teksty specjalistyczne w procesie glottodydaktycznym, należy zastanowić się nad czynnikami mającymi wpływ na rozumienie ich.

Jedną z kluczowych cech dyferencjalnych tekstów specjalistycznych jest fachowość⁹² wyrażeniowa lub fachowość treści (informacyjna), będąca właściwością o charakterze gradualnym. Jej głównym współczynnikiem jest terminologiczność (nasylenie terminologiczne), którą można mierzyć, zob. szerzej na ten temat S. Grucza (2004: 121 n.). Ponieważ każdy tekst specjalistyczny jest reprezentacją (części) wiedzy specjalistycznej konkretnego specjalisty, zrozumienie go staje się możliwe dzięki posiadaniu pewnego niezbędnego zakresu owej wiedzy przez odbiorców. To, czy konkretny odbiorca (np. uczeń) jest w stanie zrozumieć konkretny tekst specjalistyczny zgodnie ze znaczeniem, które nadał mu jego twórca-specjalista, zależy przede wszystkim od stopnia zbieżności jego idiolektu z idiolektem tegoż twórcy-specjalisty, tj. od denotatywnej zbieżności tych idiolektów. Im większy jest zatem stopień ścisłości tych idiolektów czy stopień zbieżności wewnętrznych kontekstów (wiedzy, doświadczenia itd.) wziętych pod uwagę przez twórcę-specjalistę i odbiorcę oraz stopień zbieżności zewnętrznych kontekstów tworzenia i rozumienia danego tekstu, tym większy jest stopień rozumienia tekstu. Ma to znaczenie zwłaszcza w takich sytuacjach nauczania języka specjalistycznego, w których tworzenie i nadawanie oraz odbieranie i rozumienie danego tekstu nie dokonuje się w bezpośredniej interakcji.

Na optymalne wykorzystanie tekstów w procesie glottodydaktycznym mają ponadto wpływ czynniki, do których można zaliczyć tzw. determinanty tekstoegzogeniczne i tekstoendogeniczne, z których najważniejsze postaram się wymienić (por. także S. Grucza, 1999: 68)

Wśród tych pierwszych wyróżnić można przede wszystkim determinanty (i) wynikające z właściwości ucznia: (1) poziom rozwoju szeroko pojętych umiejętności specjalistycznych, a zwłaszcza językowych, komunikacyjnych, kulturowych, interkulturowych oraz niejęzykowych (praktycznych) itd. (im wyższy stopień rozwoju

Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne” (LISTiG), zob. podrozdz. 3.4.

⁹² O fachowości i terminologiczności, ich wyodrębnianiu i dyferencjowaniu czyt. m.in. w S. Grucza, 2004: 121.

poszczególnych typów umiejętności tym łatwiejszy wybór i bardziej złożone spektrum tekstów); (2) poziom rozwoju poznawczego ucznia, (3) rodzaj i zakres zainteresowań ucznia (uzależniony od wieku, rozwoju osobowości itd.) (4) motywacja ucznia, (5) poziom rozwoju umiejętności medialnych ucznia, (6) preferowane przez ucznia style i dostępne mu strategie uczenia się, (7) dotychczasowe doświadczenia w nauce podstawowego/specjalistycznego języka ojczystego i/lub obcego/języków obcych, a szczególnie doświadczenia w pracy z tekstem (specjalistycznym); (ii) wynikające z właściwości nauczyciela: (1) poziom rozwoju szeroko pojętych umiejętności specjalistycznych, a zwłaszcza językowych, komunikacyjnych, kulturowych, interkulturowych oraz niejęzykowych (praktycznych); (2) poziom opanowania szeroko pojętych umiejętności dydaktyczno-metodycznych, (3) styl nauczania, (4) poziom rozwoju umiejętności medialnych oraz (iii) wynikające ze specyfiki sytuacji glottodydaktycznej: (1) poziom nauczania (np. szkoła średnia, szkoła zawodowa, szkoła wyższa, kurs specjalistyczny), (2) rodzaj ćwiczonej umiejętności, (3) realizowany program nauczania, (4) warunki techniczno-organizacyjne procesu glottodydaktycznego (miejsce, czas, oprzyrządowanie, forma zajęć) itp.

Wśród determinant tekstoendogenicznych wyróżnić trzeba wymienione przez S. Gruczę kryteria glottodydaktyczne, lingwistyczne i metalingwistyczne (odnoszące się do treści), a ponadto takie jak: (1) poprawność tekstu specjalistycznego: merytoryczna, leksykalna (terminologiczna), gramatyczna, syntaktyczna i morfologiczna itp., (2) długość tekstu, (3) gatunek tekstu, (4) budowa, struktura tekstu (np. tekst prasowy, zaadaptowany tekst klasyczny, hipertekst jedno-, dwu-, wielopoziomowy), (4) łatwość orientacji w tekście (np. hipertekście) i poruszania się w nim (w przypadku hipertekstu: systemy pomocy w postaci spisów treści o charakterze globalnym i lokalnym, mapy strony itd.).

W podsumowaniu powyższych uwag należy podkreślić istotną rolę dydaktycznych tekstów specjalistycznych w procesie nauczania języków specjalistycznych. Ich umiejętne stosowanie polegające przede wszystkim na wysoce refleksyjnym doborze i/lub dydaktyzacji oraz analizie, która winna uwzględnić przede wszystkim charakterystyki gramatyczne (morfologiczne i syntaktyczne) oraz leksykalne i pragmatyczne, przyczynia się do kształtowania szeroko pojmowanych umiejętności specjalistycznych, w tym językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych oraz praktycznych umiejętności specjalistycznych (por. na ten temat także J. Klein, 1989).

2.3.5. Nauczyciel języków specjalistycznych i jego kompetencje

Kolejnym elementem konstytuującym specjalistyczny układ glottodydaktyczny jest nauczyciel (obcych) języków specjalistycznych (w skrócie: nauczyciel).

Jak zauważono już w podrozdz. 2.2.4, zagadnieniom kształcenia nauczycieli języków obcych poświęcono dotychczas w literaturze przedmiotu dość dużo miejsca (por. H.-J. Krumm, 1989; F. Grucza, H.-J. Krumm, B. Grucza, 1993; F. Grucza, 1993c; W. Pfeifer, 2001; M. Mackiewicz, 2005; E. Zawadzka-Bartnik, 2004; K. Myczko,

2003; S. Maciaszczyk, 2010; E. Gajewska, 2008; E. Gajek, 2012; J. Krajka, 2012a; R. Czaplikowska, 2007b, 2007c; I. Marciniak, 2005 i in.). Wyniki tej refleksji w mniejszym bądź większym stopniu znajdują odzwierciedlenie w profilu kształcenia nauczycieli języków obcych (w ogóle). W związku z tym, jak słusznie stwierdza W. Pfeiffer, kształcenie nauczycieli języków obcych na uczelniach wyższych, tj. w kolegiach nauczycielskich, wyższych szkołach zawodowych i pedagogicznych, a także na uniwersytetach odpowiada głównie jedynie potrzebom (poza dość nielicznymi wyjątkami) ogólnokształcącego szkolnictwa podstawowego i średniego, co jednoznacznie wskazuje na znaczne braki w kształceniu nauczycieli w szkołach zawodowych (podobnie zresztą jak i nauczycieli szczebla przedszkolnego), a także w kształceniu lektorów szkół wyższych ze znajomością właściwego języka fachowego (por. np. Pfeiffer, 2001: 193). Kwestie kształcenia nauczycieli zarówno ojczystych jak i obcych języków specjalistycznych pozostają tym samym na marginesie glottodydaktycznego zainteresowania, wobec czego należy podejmować próby opisu roli/ról czy funkcji nauczyciela w procesie nauczania języka specjalistycznego i uzależnionych od nich profili kompetencyjnych (umiejętności).

Mówiąc o rolach czy funkcjach, jakie obecnie pełni nauczyciel języków specjalistycznych, należy na wstępie zwrócić uwagę na warunkujące je konteksty nauczania języków specjalistycznych, a zatem środowiska pracy nauczyciela. W związku z tym można stwierdzić, że w zasadzie najczęściej nauczanie języka specjalistycznego dla celów zawodowych ma miejsce w szkolnictwie średnim (licea zawodowe, technika i inne średnie szkoły zawodowe) oraz wyższym (np. na uczelniach niefilologicznych, w tym technicznych, ekonomicznych, prawniczych czy medycznych oraz szeroko rozumianych uczelniach filologicznych, tj. np. nauczycielskich, tłumaczeniowych), a także na różnego rodzaju kursach języków specjalistycznych. W zależności od specyfiki ww. kontekstów nauczania, a także szeregu innych elementów determinujących proces nauczania języka specjalistycznego, jak np. potrzeby uczniów, stopień znajomości języka podstawowego uczniów, stopień znajomości języka specjalistycznego/języków specjalistycznych uczniów, posiadana przez uczniów wiedza ogólna oraz specjalistyczna w zakresie nauczanej dziedziny czy dziedzin pokrewnych, a także warunki zewnętrzne, jak czas, miejsce, liczebność grup, można mówić o pewnych pożądanych umiejętnościach (profilach kompetencyjnych) nauczycieli języków specjalistycznych.

Zanim dokładniej przyjrę się profilom kompetencyjnym nauczycieli języków specjalistycznych, najpierw poczynię kilka uwag ogólnych na temat umiejętności specjalistycznych nauczyciela języków specjalistycznych w oparciu o refleksje płynące z dotychczasowych rozważań.

W przedstawionym powyżej ujęciu modelowym procesu glottodydaktycznego, którego celem jest uczenie języka specjalistycznego, zwrócono uwagę na nabywanie umiejętności specjalistycznych (tj. zwłaszcza językowych, komunikacyjnych, kulturowych, interkulturowych, dyskursywnych) przez ucznia. Odpowiednio wysokim stopniem opanowania tych umiejętności powinien dysponować wobec tego także nauczyciel jako element sterujący procesem uczenia języka specjalistycznego.

W nawiązaniu do ukazanej powyżej relacji między umiejętnościami specjalistycznymi (niejęzykowymi) a umiejętnościami specjalistycznymi językowymi należy w przypadku nauczyciela także zauważyć, iż powinien on obligatoryjnie posiadać umiejętności językowe specjalistyczne (co najmniej w języku obcym), a z zasady nie musi być wyposażony w umiejętności specjalistyczne (w zakresie danej dziedziny specjalistycznej) o charakterze niejęzykowym. I choć posiadanie ww. umiejętności o charakterze niejęzykowym niewątpliwie przyczynia się do głębszego zrozumienia danych treści specjalistycznych, to nie może być uznane za *conditio sine qua non* udziału nauczyciela w procesie nauczania języka specjalistycznego. Do tego tematu powrócę jeszcze w dalszej części rozdziału.

Wśród umiejętności specjalistycznych o charakterze niejęzykowym, które mogą okazać się nauczycielowi bardzo przydatne, zwraca się uwagę w literaturze przedmiotu m.in. na umiejętności logiczno-matematyczne czy obrazowo-przestrzenne (istotne zwłaszcza w przypadku nauczania języków specjalistycznych z zakresu dziedzin technicznych), a ponadto na niezbędne dla każdego nauczyciela umiejętności interpersonalne, pozwalające mu m.in. na intuicyjne wyczuwanie potrzeb ucznia i wywieranie na niego wpływu (por. H. Gardner, 1983: 239).

W dalszej części rozdziału chciałbym skupić się na przedstawieniu przykładowych zarysów profili kompetencyjnych nauczycieli (obcych) języków specjalistycznych z uwzględnieniem wybranych kontekstów nauczania. Zacznę od krótkiej charakterystyki umiejętności wspólnych dla wszystkich profili kompetencyjnych.

Obok umiejętności rozwijanych przez każdego nauczyciela, gwarantowanych w ramach rozbudowanego profilu kształcenia ogólnopedagogicznego, nauczyciel języka specjalistycznego powinien dysponować takim poziomem umiejętności w zakresie języka podstawowego (obcego) i specjalistycznego, w tym przede wszystkim umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych, interkulturowych i dyskursywnych oraz dydaktycznych i metodycznych, który umożliwiłyby mu rozpoznawanie (identyfikowanie), odróżnianie oraz nadawanie (tworzenie) i eksplikację szeroko rozumianych struktur języka specjalistycznego (w tym m.in. struktur gramatycznych, leksykalnych, tekstowych) i adekwatnego do danej sytuacji komunikacyjnej posługiwania się nimi. Mówiąc o docelowym stopniu rozwoju umiejętności specjalistycznych komunikacyjnych, należy mieć na uwadze stan pozwalający nie tylko swobodny odbiór wyrażanej w tekstach wiedzy specjalistycznej, ale także intencjonalne tworzenie takowych tekstów (zgodne z regułami obowiązującymi w danej dziedzinie specjalistycznej, tj. uznanymi przez jej przedstawicieli).

Zdaniem wielu osób zabierających głos w dyskusji na temat niezbędnych umiejętności nauczyciela języków specjalistycznych, w tym także niektórych glottodydaktyków czy nawet samych nauczycieli, to właśnie (bliżej niedefiniowana, choć z reguły sprowadzana do wiedzy ściśle merytorycznej, tj. praktycznej) wiedza specjalistyczna nauczyciela zdaje się decydować o jego „przydatności” (użyteczności) w procesie nauczania języka specjalistycznego. Z pewnością należy przyznać im co najmniej częściową rację, choć z drugiej strony należałoby zadać pytanie, czy każdy nauczyciel języka specjalistycznego powinien być wyposażony czy też w jednako-

wym stopniu wyposażony w wiedzę specjalistyczną (o charakterze praktycznym), w tym zwłaszcza z zakresu tzw. dziedzin niefilologicznych. Myślę, że odpowiedzi na to pytanie należy szukać w odniesieniu do stopnia/zakresu umiejętności specjalistycznych po stronie ucznia. W sytuacji, w której uczeń nie posiada wiedzy specjalistycznej wskazane jest, aby pewien jej zakres (umożliwiający przede wszystkim rozumienie nauczanych treści specjalistycznych) posiadał nauczyciel. Brak umiejętności specjalistycznych nauczyciela, zwłaszcza tych niejęzykowych, wcale nie musi jednak oznaczać dla niego zagrożenia z punktu widzenia kompetentnego (wyposażonego w nie) ucznia, gdyż „funkcję nośnika wiedzy specjalistycznej przejmuje sam tekst specjalistyczny” (por. A. Fearn, R. Buhlmann, 2000: 115). Twierdzenie to wydaje się po części słuszne, choć nie do końca precyzyjne, gdyż np. nie pada choćby wyjaśnienie, jak rozumiane jest wyrażenie „tekst specjalistyczny”, tj. czy chodzi tu np. o tekst w postaci wyrażeniowej czy znaczeniowej. Użyto tu także ponadto określenia „nośnik”, z którym trudno się zgodzić, gdyż tekst stanowi raczej pewną formę reprezentacji (eksponent) wiedzy, podczas gdy nośnik to medium. Powracając do sposobu rozumowania przyjętego przez R. Buhlmann i A. Fearn, problematyczna wydaje się być sytuacja, w której umiejętności specjalistycznych nie posiada także uczeń⁹³.

Przychylając się zatem częściowo do ww. opinii, należy podkreślić, iż posiadanie szeroko rozumianej wiedzy specjalistycznej przez nauczyciela nie jest *conditio sine qua non* w każdej sytuacji glottodydaktycznej. Z uwagi na stopniowalność wiedzy specjalistycznej można jednak stwierdzić, że im wyższy jej stopień, tym łatwiejsze jest rozumienie tekstów. Dzięki odpowiednio wysokiemu poziomowi jej rozwoju nie tylko szybszym staje się przyswajanie nowych pojęć, ale także znacznie łatwiejszą jest rekonstrukcja systemu pojęć używanego przez specjalistów danej (sub)dziedziny czy wreszcie odniesienie go do struktury konceptualnej tekstu⁹⁴. Dlatego też należy z jednej strony dbać o stałe (tj. odbywające się nie tylko w ramach kształcenia instytucjonalnego) poszerzanie posiadanej przez nauczyciela wiedzy specjalistycznej (zwłaszcza językowej, jak i – w miarę możliwości – tej praktycznej) oraz – z drugiej – kształtować sprawność posługiwania się nią.

Zastanawiając się nad zestawem umiejętności obligatoryjnych dla każdego nauczyciela języków specjalistycznych, należy zatem zauważyć, że powinien on, poza ww. umiejętnościami specjalistycznymi (komunikacyjnymi, językowymi, kulturowymi, interkulturowymi, dyskursywnymi) czy umiejętnościami dydaktycznymi i metodycznymi (nastawionymi m.in. na tworzenie w warunkach audytoryjnych sytuacji zbliżonych do rzeczywistych aktów komunikacji specjalistycznej, np. symulacji, umiejętności rozwiązywania problemów, np. case study), dysponować także pewny-

⁹³ W wielu przypadkach nauczyciel jest w stanie odnieść sukces przy zachowaniu pewnych zasad metodycznych i dydaktycznych (por. A. Fearn, R. Buhlmann, 2000: 115).

⁹⁴ Choć wykonywanie transformacji zdaniowych nie musi wiązać się z posiadaniem rozległej wiedzy specjalistycznej dotyczącej reprezentowanych w postaci poszczególnych wyrażen pojęć, to jednak już próba tworzenia relacji semantycznych (towarzysząca procesowi tworzenia tekstu specjalistycznego) może okazać się bez jej udziału bardzo trudna.

mi umiejętnościami (wiedzą i sprawnościami) „lingwistycznymi”, tj. odnoszącymi się mniej do teorii, zaś więcej do zagadnień praktycznych takich dziedzin jak lingwistyka tekstu, lingwistyka komparatywna itd., w tym zwłaszcza w zakresie przeprowadzania analizy tekstu specjalistycznego: np. glottodydaktycznej, logicznej, gramatycznej, terminologicznej, stylistycznej, pragmatycznej, niekiedy translatorycznej, a także odróżniania gatunków tekstów specjalistycznych, wyróżniania ich komponentów i (niekiedy) tworzenia tekstów dydaktycznych. Kwestie dotyczące wyodrębnienia dalszych rodzajów umiejętności lingwistycznych wymagają jednak dalszego uszczegółowienia.

Po tych kilku uwagach wstępnych przejdę poniżej do charakterystyki profili kompetencyjnych nauczycieli języków specjalistycznych, którzy należą do bodajże najliczniej obecnie reprezentowanych kierunków specjalizacji, tj. nauczycieli języków specjalistycznych w szkołach średnich, na lektoratach czy kursach specjalistycznych oraz nauczycieli języków specjalistycznych w zakresie tłumaczenia. I choć w zasadzie trudno jest zrównać sytuację nauczyciela języków specjalistycznych na studiach filologicznych, np. nauczającego tłumaczenia, literatury, czy prowadzącego ćwiczenia leksykalne i nauczyciela prowadzącego zajęcia z języka specjalistycznego w szkole średniej czy na lektoracie w szkole wyższej (technicznej, ekonomicznej itp.), gdyż mamy do czynienia tu z zupełnie różnymi profilami kształcenia w zakresie języka specjalistycznego, różnym przygotowaniem i potrzebami uczniów, obok pewnych różnic można jednak zaobserwować także pewne podobieństwa.

W przypadku kształcenia w zakresie obcego języka specjalistycznego w szkołach średnich, na lektoratach czy kursach specjalistycznych głównym celem nauczania jest często osiągnięcie odpowiednio wysokiego stopnia komunikacji z innymi osobami – specjalistami w danej dziedzinie, wobec czego na plan pierwszy wysuwają się takie rodzaje umiejętności jak np. umiejętności rozumienia czy tworzenia tekstów specjalistycznych (np. ustnych, pisanych, monologowych, dialogowych). Niezależnie od szczegółowych wytycznych (wyznaczanych m.in. przez specyfikę danego kierunku specjalności, etap nauczania) nauczyciel (obcego) języka specjalistycznego w tego typu jednostkach powinien posiadać odpowiednie umiejętności w zakresie języka podstawowego i specjalistycznego⁹⁵. W związku z tym nauczyciele powinni rozwijać w szczególności, w ramach wspomnianych wcześniej obcojęzycznych umiejętności językowych (formacyjnych, funkcyjnych), komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, zwłaszcza umiejętności rozumienia tekstów specjalistycznych o różnej trudności oraz adekwatnego dla danej sytuacji komunikacyjnej porozumiewania się (reagowania na bodźce językowe, tworzenia własnych komunikatów), a także umiejętności przeprowadzania wielopoziomowej analizy tekstów specjalistycznych (w tym m.in. analizy glottodydaktycznej, terminologicznej, gramatycznej itd.) oraz ponadto odpowiednie umiejętności dydaktyczno-metodyczne (włączające także pod-

⁹⁵ Ich ogólny zakres jest omawiany w ramowych programach nauczania (nie zawsze formułowany w przypadku nauczania języków obcych) i powinien odpowiadać także potrzebom rynku pracy (potrzebom wyznaczanym przez obecnych lub przyszłych pracodawców i odnoszących się do realnych komunikacyjnych sytuacji zawodowych).

stawy dydaktyki nauczanych dziedzin), umiejętności medialne⁹⁶ oraz umiejętności specjalistyczne niejęzykowe⁹⁷.

Jeśli chodzi o umiejętności nauczyciela obcego języka specjalistycznego na tych studiach neofilologicznych, gdzie głównym celem kształcenia jest rozwinięcie kompetencji translacyjnych, nauczyciel powinien dysponować takimi umiejętnościami jak: umiejętności językowe w zakresie języka ojczystego (formacyjne, funkcyjne), komunikacyjne, kulturowe i interkulturowe, dyskursywne oraz wysokim poziomem obcojęzycznych umiejętności językowych (formacyjnych, funkcyjnych), komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, dyskursywnych i translacyjnych, a także umiejętności dydaktyczno-metodycznych (w zakresie dydaktyki translacji, zarówno dotyczących samego tłumaczenia, strategii tłumaczenia, jak i umiejętności dydaktyczno-metodycznych w tym zakresie), umiejętności przeprowadzania wielopoziomowej analizy tekstów specjalistycznych, zwłaszcza translatorycznej (zob. np. Ch. Nord, 1991).

Umiejętności specjalistyczne niejęzykowe stanowią także w tym przypadku element fakultatywny, choć im wyższy ich stopień, tym łatwiejsze rozumienie i tworzenie tekstów specjalistycznych. W przypadku tych ostatnich należy zwrócić uwagę na to, że poziom posiadanej wiedzy specjalistycznej powinien pozwalać na rozumienie co najmniej ogólnego sensu tłumaczonych tekstów. Pomocnym elementem jest tu ww. znajomość pojęć reprezentowanych przez jednostki terminologiczne w odtwarzaniu struktury konceptualnej tekstu. Rozwój umiejętności specjalistycznych językowych zorientowany winien być głównie na tworzenie zadań translacyjnych, które w mniejszym bądź większym stopniu odnoszą się do konkretnego kręgu komunikacji specjalistycznej (nauczyciel powinien często posiadać w tym celu i umieć wyrazić niezbędną porcję wiedzy specjalistycznej, którą dość rzadko mają studenci).

Na podstawie powyższych uwag można dojść do wniosku, że pewne grupy umiejętności w przypadku kształcenia nauczycieli różnych specjalizacji z pewnością mogą się częściowo pokrywać (jak np. umiejętności językowe, komunikacyjne, kulturowe, interkulturowe w zakresie obcego języka podstawowego, umiejętności medialne, pewne umiejętności dydaktyczno-metodyczne), niektóre zaś są dosyć specyficzne, uwarunkowane danym kontekstem edukacyjnym.

Powracając do próby określenia znaczenia posiadanych przez nauczyciela umiejętności specjalistycznych (niejęzykowych), to, jak podkreślono powyżej, zaczyna

⁹⁶ Na określenie tego rodzaju umiejętności używa się także wyrażenia kompetencja informacyjno-medialna, która oznacza umiejętność „korzystanie z technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz ich stosowanie w nauczaniu” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli z 23 września, 2003 r.); por. J. Krajka, http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/jaroslav_krajka.pdf, 27.02.2012; zob. także A. Wierzbicka, 2013.

⁹⁷ Element ten, jak podkreślono powyżej, ma często charakter fakultatywny. Należy przyznać, że im wyższy stopień umiejętności specjalistycznych (niejęzykowych), tym łatwiejsze rozumienie tekstów specjalistycznych. W przypadku nauczania osób nieposiadających wiedzy specjalistycznej staje się on u nauczyciela elementem koniecznym.

ono być istotne w przypadku nauczania osób nie posiadających wiedzy specjalistycznej. Z całą pewnością nauczyciel powinien być w ich posiadaniu w zakresie wyznaczonym przez dany profil kształcenia, tj. na studiach filologicznych np. w zakresie literatury, lingwistyki tekstu, zaś w przypadku nauczania chemii w języku obcym w szkole średniej – w zakresie obejmującym wymagania programowe dotyczące nauczania chemii w porównywalnej placówce edukacyjnej w danym kraju. W przypadku nauczania osób dysponujących odpowiednio wysokim poziomem wiedzy specjalistycznej nauczyciel nie musi spełniać tego warunku (np. na niektórych lektoratach wprowadzanych po nabyciu przez studentów odpowiedniej wiedzy specjalistycznej w języku ojczystym)⁹⁸.

Istotnym warunkiem w kształtowaniu niezbędnej nauczycielowi obcych języków specjalistycznych umiejętności skutecznego uczestniczenia w komunikacji specjalistycznej jest wykorzystywanie w procesie kształcenia nauczycieli osiągnięć ww. lingwistyki tekstu (a zwłaszcza jej subdziedziny – lingwistyki gatunków tekstów) i kształtowanie stosownej wiedzy o gatunkach (rodzajach) tekstów specjalistycznych, ich poszczególnych elementach obligatoryjnych i fakultatywnych, umiejętności ich odróżniania, a także procesów towarzyszących powstawaniu konkretnych realizacji tekstowych.

Przy braku dostosowanych do konkretnych warunków nauczania materiałów glottodydaktycznych należy ponadto rozwijać u nauczycieli umiejętności wyróżniania i odróżniania relewantnych dla danej dziedziny specjalistycznej sytuacji komunikacyjnych i ich poszczególnych elementów językowych oraz umiejętności przyporządkowywania im modeli tekstowych (gatunków tekstów w postaci wyrażeniowej i znaczeniowej) i intersemiotycznych (por. T. Tomaszkiwicz, 2006, 2009a, 2009b; R. Opiłowski, 2006; M. Smykała, 2012; P. Rybszleger, 2013).

Z powyższych uwag wynikają m.in. następujące wnioski mające istotne znaczenie dla programowania procesu kształcenia nauczycieli (obcych) języków specjalistycznych, w tym dalszych badań w ww. zakresie:

1. Konieczność uwzględnienia w programach kształcenia nauczycieli rozwoju umiejętności specjalistycznych na poziomie elementarnym (propedeutycznym), a następnie dalszej specjalizacji w zakresie subumiejętności specjalistycznych (poszczególne subumiejętności specjalistyczne powinny zostać wyodrębnione i stopniowo rozwijane, np. umiejętność rozumienia tekstu na podstawie rekonstrukcji systemu pojęć, do których się odnosi poprzez analizę jednostek terminologicznych).
2. Próba wyodrębnienia metod uczenia się i nauczania języków specjalistycznych (a także technik nauczania) z uwzględnieniem specyfiki różnych kontekstów zewnętrznych i wewnętrznych nauczania języków specjalistycznych (w tym specyfiki działań komunikacyjnych w obrębie różnych dziedzin, różnic w poziomie

⁹⁸ Niejednokrotnie dochodzi jednak do sytuacji, w której powyższe warunki nie bywają spełniane i podejmuje się próby rozwijania umiejętności komunikowania się w języku specjalistycznym u osób nie posiadających umiejętności w zakresie obcego języka ogólnego lub podstawowych umiejętności specjalistycznych (niejęzykowych).

wiedzy specjalistycznej uczniów i nauczycieli, różnych gatunków i /lub wariantów tekstów specjalistycznych itd.). Istotne jest zwłaszcza uwzględnienie metod zorientowanych na rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu specjalistycznego (zob. pkt 9).

3. Rozwijanie metod kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych z uwzględnieniem specyfiki różnych specjalności, celów nauczania, materiałów glottodydaktycznych: inaczej winno się np. kształcić dydaktyków translacji (np. zwracając większą uwagę na znajomość metod ukierunkowanych na operacjonalizację tych umiejętności, które są typowe dla procesu translacji, jak np. tworzenie par ekwiwalentnych, techniki tłumaczenia), inaczej nauczycieli języków specjalistycznych na lektoratach (zwracając większą uwagę na metody zorientowane na nabywanie typowych struktur języka specjalistycznego, jak np. struktury typowych gatunków tekstów, użycie jednostek terminologicznych przy uwzględnieniu konkretnych kontekstów specjalistycznych).
4. Uwzględnienie w procesie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych dotychczasowych metod wykorzystywanych w glottodydaktyce ogólnej oraz metod typowych dla dydaktyki języków specjalistycznych ze szczególnym uwzględnieniem narzędzi multimedialnych (por. np. J. Krajka, 2012a; E. Gajek, 2012).
5. Kształcenie w zakresie lingwistyki tekstu (oraz analizy dyskursu, por. np. E. Gajewska, 2008: 83; L. Matiyuk, 2012) jako podstawowego elementu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych (wielopoziomowa analiza tekstów specjalistycznych, znajomość gatunków tekstów i ich różnych wariantów z uwzględnieniem wyników badań kontrastywnych, zob. np. I. Feld-Knapp, 2005; E. Venohr, 2006; Z. Bilut-Homplewicz, 2012).
6. Konieczność dalszych badań, których celem jest określenie wpływu jakości bodźców (tekstów specjalistycznych) na działanie nauczyciela języków specjalistycznych w konkretnym układzie glottodydaktycznym (w kontekście konkretnych parametrów, jak np. poziom wiedzy specjalistycznej ucznia, poziom wiedzy specjalistycznej nauczyciela).
7. Kształcenie w zakresie umiejętności organizacji procesu nauczania i uczenia się języka specjalistycznego, włączające takie elementy jak: planowanie, przemyślane formułowanie zadań, wykorzystanie różnych strategii nauczania i uczenia się języków specjalistycznych (R. Buhlmann, A. Fearn, 2000: 122; W. Hallet, 2003).
8. W związku z tym, że osiągnięto obecnie taki poziom rozwoju systemów nauczania, w którym technologia informatyczna może stać się zagrożeniem dla jakości osiągniętych efektów w procesie edukacji, istnieje pilna potrzeba kształtowania umiejętności zarządzania procesem nauczania polegającej m.in. na opracowywaniu strategii właściwego działania uwzględniającego aktualny stan wiedzy i potrzeby ucznia, obecny stan badań w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej i innych dydaktyk specjalistycznych (np. dydaktyki ekonomii) oraz dostępność materiałów dydaktycznych. Tym samym rola nauczyciela ewoluje od roli „dostawcy informacji” poprzez „menedżera procesu uczenia się” do „strażnika” bądź „obrońcy” ucznia przed przeładowaniem informacyjnym (por. J. A. Fazlagić, 2010).

9. Rozwijanie umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów na poziomie intersemiotycznym stanowiącym nierzadkie zjawisko w obrębie tekstów specjalistycznych zwłaszcza w przypadku internetowych tekstów specjalistycznych, czy szeroko rozumianych tekstów technicznych (por. T. Tomaszewicz, 2006, 2009a, 2009b). Istotnym elementem wydaje się tu być znajomość typów relacji pomiędzy tekstem a obrazem, związków pomiędzy elementami językowymi i niejęzycznymi w danym tekście specjalistycznym, w tym m.in. relacje substytucji (ekwiwalencji), komplementarności, interpretacji, paralelizmu, przeciwwagi, sprzeczności (por. T. Tomaszewicz, 2006, 2009a, 2009b).
10. Kształtowanie umiejętności doboru odpowiednich dla danego kontekstu zewnętrznego i wewnętrznego nauczania materiałów glottodydaktycznych oraz tworzenia/współtworzenia odpowiednich programów nauczania języka specjalistycznego.
11. Umiejętność dyferencjacji zjawisk w komunikacji specjalistycznej, w tym odróżniania i (fakultatywnie) używania jednostek wyrażeniowych stosowanych w dyskursie eksperckim od tych, które używane są w szeroko pojmowanej komunikacji specjalistycznej (tj. komunikacji z udziałem specjalistów, komunikacji z użyciem elementów języka specjalistycznego) por. H.-J. Schwenk, 2010.

Podsumowując powyższe uwagi warto przytoczyć kluczowe pytania badawcze odnoszące się do ww. tematu, sformułowane przez S. Gruczę (2005). Należą do nich takie kwestie jak: specyfika umiejętności nauczycieli języków specjalistycznych w zależności od kontekstu nauczania (a zwłaszcza dziedziny specjalistycznej, programu nauczania czy rodzaju instytucji, której się ono odbywa), w tym językowych i niejęzycznych umiejętności specjalistycznych, odzwierciedlenie ww. specyfiki w programach kształcenia nauczycieli (obcych) języków specjalistycznych, rozwój umiejętności intra- i interkulturowych oraz medialnych (por. uwagi na ten temat w podrozdz. 2.2.4) w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli specjalistycznych (por. np. S. Grucza, 2005).

Na zakończenie wypada jeszcze raz podkreślić, że zagadnienie posiadanych przez nauczyciela języków specjalistycznych spektrum umiejętności (kompetencji) powinno być każdorazowo rozpatrywane nie tylko z punktu widzenia rzeczywistych potrzeb ucznia, wynikających m.in. z jego zainteresowań czy kontekstów nauczania, ale także potrzeb edukacyjnych kreowanych przez rynek pracy, tj. obecnych/przyszłych pracodawców, zob. np. Ch. Efinger, 2013.

2.4. Cele i konteksty uczenia języków specjalistycznych

Na wstępie należy zauważyć, że cele (zwłaszcza te szczegółowe) oraz powody czy motywy uczenia języków specjalistycznych powiązane są ściśle z kontekstami ich uczenia, wobec czego nie dziwi fakt, że refleksji nad tymi pierwszymi towarzyszy dyskusja nad tymi ostatnimi i odwrotnie (por. na ten temat np. H.-R. Fluck, 1996: 141 n.). I tak na przykład zgola inne cele wytyczane są podczas uczenia tłumaczenia (zob. np. rozważania T. Tomaszewicz, 2006, 2009a, 2009b w kon-

tekście przekładu intersemiotycznego), inne w przypadku uczenia literatury czy języka specjalistycznego w szkole średniej, jeszcze inne na lektoracie w szkole wyższej (np. technicznej, ekonomicznej). W każdej z wyżej wymienionych sytuacji mamy bowiem do czynienia z odmiennymi profilami kształcenia (oraz profilami kompetencyjnymi przyszłych absolwentów) w zakresie języka specjalistycznego, a także z różnym przygotowaniem i potrzebami uczniów/studentów. Obok wielu różnic zaobserwować można także podobieństwa w procesie uczenia języków specjalistycznych, co z kolei pozwala wyodrębnić pewne cele wspólne, które chciałbym poniżej wymienić. Następnie przedstawię przykładowe cele czy motywy uczenia języków specjalistycznych w oparciu o zaprezentowany przez Z. Berdychowską (2010) opis profili kompetencyjnych absolwentów studiów filologicznych oraz przybliżę istotne konteksty uczenia obcych języków specjalistycznych w naszym kraju.

Zanim jednak do tego przejdę, przytoczę kilka istotnych uwag (natury teoretycznej i praktycznej) innych autorów (zob. np. H.-R. Fluck, 1996; R. Buhlmann, A. Fearn, 2000; W. Pfeiffer, 1986, 1989; K. Drożdżał-Szelest, 2011 i in.) dotyczących wyodrębniania celów uczenia języków specjalistycznych. Pomimo, iż niektóre z poniższych poglądów przedstawione zostały już w podrozdz. 1.2, w tym miejscu chciałbym powtórzyć jedynie głosy najistotniejsze, uzupełniając je niekiedy o uwagi o charakterze praktycznym.

H.-R. Fluck (1992) wskazuje m.in. na to, że głównym celem uczenia języków specjalistycznych jest kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem w oparciu o sytuacje komunikacyjne, które pozwalają na dostęp do informacji specjalistycznych oraz aktywne uczestnictwo w komunikacji profesjonalnej (zawodowej) w języku ojczystym i obcym (por. podrozdz. 1.2; H.-R. Fluck, 1992: 27). Inaczej mówiąc, w procesie uczenia języków specjalistycznych należy, zdaniem H.-R. Flucka, rozwijać kompetencję językową i specjalistyczną za pomocą ekonomicznych i efektywnych strategii uczenia się i nauczania (zakłada to np. wykorzystanie racjonalnych metod nauczania, zorientowanych praktycznie tekstów dydaktycznych oraz zaangażowanie nauczycieli dysponujących wiedzą językową i specjalistyczną, zob. H.-R. Fluck, 1992: 20).

Zdaniem B. Spillnera (1983: 19) prymarnym celem uczenia języków specjalistycznych jest nie nauka składów terminologicznych, lecz internalizacja umiejętności tworzenia sygnałowych postaci terminów oraz takich elementów jak np. specyficzne dla danej dziedziny wzorce słowotwórcze, schematy tekstów, konwencje stylu, gatunki tekstów, struktury argumentów (zob. także na ten temat R. Buhlmann, 1983: 63).

Zastanawiając się nad celami uczenia języków specjalistycznych należy także wspomnieć o roli wiedzy oraz sprawności językowych specjalistycznych, a więc umiejętności językowych specjalistycznych. Zaczniemy od kwestii sprawności. Jak zauważają R. Buhlmann i A. Fearn (2000: 178), przy realizacji celów (ogólnych i szczegółowych) uczenia języków (specjalistycznych) istotna jest refleksja nie tylko nad rozwojem niezbędnych sprawności podstawowych (rozumienia ze słuchu, czytania, pisania i mówienia w języku specjalistycznym), lecz także nad odpowiednią

kolejnością ich kształtowania⁹⁹. I tak w nauczaniu języków specjalistycznych przyjęło się stosować następującą kolejność nabywania poszczególnych sprawności, przy wyidealizowanym założeniu, że uczeń wymaga rozwijania umiejętności w następujących 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 (por. R. Buhlmann, A. Fearn, 2000: 179)¹⁰⁰. To nieco schematyczne podejście nie zawsze sprawdza się w konkretnych układach glottodydaktycznych, których uczestnicy nierzadko nie wykazują jednakowego poziomu rozwoju poszczególnych umiejętności na starcie (np. w przypadku niektórych kursów języka specjalistycznego odbywanych poza ramami studiów). Poza tym rzadko zdarza się, że kursanci wymagają jednakowego poziomu wszystkich umiejętności czy sprawności, znacznie częściej zależy im na rozwijaniu wybranych z nich (np. sprawności czytania ze zrozumieniem), w związku z czym cele mogą ulec zmianie (rozszerzeniu bądź ich ograniczeniu), zob. także R. Buhlmann, A. Fearn (2000: 179).

W wypowiedziach na temat celów uczenia języków specjalistycznych nie brakuje także stanowisk odnoszących się bezpośrednio do komponentu wiedzy specjalistycznej. Zdaniem S. Gruczy (2007a) celem prymarnym dydaktyki języków specjalistycznych nie jest dążenie do wytworzenia wiedzy specjalistycznej u uczącego się, gdyż potrzebna jest ona w procesie uczenia się konkretnego języka specjalistycznego tylko o tyle, o ile na jej podstawie uczący się może zinternalizować językowe (i komunikacyjne) umiejętności specjalistyczne (na temat dyferencjacji umiejętności specjalistycznych, w tym językowych i niejęzykowych, tj. praktycznych umiejętności specjalistycznych, wypowiedziałem się już w podrozdz. 2.3.2).

Kolejnym istotnym celem uczenia języków specjalistycznych powinno stać się rozwijanie umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów na poziomie intersemiotycznym (por. T. Tomaszewicz, 2006, 2009a, 2009b; R. Opiłowski, 2006). Zwrócenie uwagi na różnorodne relacje zachodzące pomiędzy tekstem a obrazem, tj. ww. relacje substytucji (ekwiwalencji), komplementarności, interpreta-

⁹⁹ Warto w tym miejscu wspomnieć o obecnych w literaturze przedmiotu koncepcjach stopniowego kształtowania umiejętności językowych zorientowanych na naukę zawodu. Większość z nich zakłada początek tzw. orientacji zawodowej na poziomie B1. Wg A. Kolesnikova (2013) powinna ona polegać m.in. na zapoznawaniu się z podstawami komunikacji profesjonalnej, w tym stopniowym rozwijaniu szeregu tzw. kompetencji skorelowanych, tj. takich, które kształtowane są zarówno podczas studiów neofilologicznych i/lub lingwistycznych, jak i studiów nie zorientowanych neofilologicznie/lingwistycznie, a także kształtowaniu strategii metakognitywnych wspierających planowanie indywidualnego zorientowanego zawodowo kształcenia językowego, por. m.in. A. Kolesnikov, 2013.

¹⁰⁰ Można stosować także niekiedy nieco odwróconą kolejność, np. w przypadku sprawności słuchania ze zrozumieniem, która przyswajana byłaby później. Nie należy jednak zapominać, że strategie rozwijane w procesie czytania stanowią pomoc w rozwoju rozumienia ze słuchu.

cji, paralelizmu, przeciwwagi, sprzeczności, może stać się niezwykle pomocne zwłaszcza w przypadku deficytu wiedzy specjalistycznej.

Powyższe uwagi świadczą o tym, jak szerokie jest, i zarazem może być, spektrum celów uczenia języków specjalistycznych. Ich wytyczanie podyktowane jest wielością i różnorodnością kontekstów zewnętrznych i wewnętrznych nauczania języka specjalistycznego. Powinno się je zatem wyznaczać dla każdego konkretnego układu glottodydaktycznego z osobna. Zanim się jednak to uczyni, należy sformułować m.in. następujące pytania i spróbować znaleźć na nie odpowiedzi: Jakie miejsce przypada komunikacji specjalistycznej w danym kontekście zewnętrznym (rodzaj instytucji, poziom nauczania itd.) i wewnętrznym (w tym m.in. potrzeby ucznia, posiadany zakres wiedzy specjalistycznej, znajomość ojczystego języka specjalistycznego)?; W jakim zakresie i w obrębie jakich dziedzin obecny uczeń/student uczestniczy obecnie/ma uczestniczyć w przyszłości w komunikacji specjalistycznej? (Por. np. Z. Berdychowska, 2010b).

Poszczególne cele uczenia języków specjalistycznych powinny być stale korelowane z profilem kompetencyjnym absolwenta danej placówki kształcenia, np. określonego kierunku studiów w danej miejscowości. Przykładem ważnego głosu w tej sprawie, będącego próbą opisu profili kompetencyjnych absolwenta studiów neofilologicznych, są niżej zaprezentowane uwagi Z. Berdychowskiej (2010b).

Określając na wstępie zakres komunikacji specjalistycznej na studiach neofilologicznych, Z. Berdychowska dochodzi do wniosku, iż specjalistyczne komunikowanie się na studiach filologicznych ma miejsce po pierwsze na określonym dla danego stopnia kształcenia poziomie fachowości oraz po drugie jedynie i wyłącznie w obrębie treści przyswajanych w ramach filologicznych przedmiotów kierunkowych. I choć próbuje się przypisywać niektórym kierunkom filologicznym (ze względu na obecność przedmiotów związanych z szeroko pojętą lingwistyką stosowaną tekstów specjalistycznych) pewien potencjał w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej, to jednak zdobywane w omawianym przypadku kompetencje specjalistyczne w żaden sposób nie wydają się być wystarczające, przez co nie może być tu mowy o uzyskiwaniu jakichkolwiek uprawnień zawodowych. W związku z tym należy założyć, że w ramach większości studiów filologicznych można w zasadzie jedynie mówić o zdobywaniu wiedzy propedeutycznej z zakresu lingwistyki języków specjalistycznych, nie zaś bardziej szczegółowych umiejętności czy to w zakresie lingwistyki języków specjalistycznych, czy to w zakresie nauczania języków specjalistycznych.

Inaczej mówiąc, punktem wyjścia do osiągnięcia pewnego poziomu umiejętności specjalistycznych (przede wszystkim językowych), które wynikają z potencjalnych przyszłych jedno- i dwujęzycznych ról zawodowych, takich jak tłumacz, nauczyciel języków specjalistycznych, autor techniczny, lektor wydawniczy itp., stanowi li tylko wiedza specjalistyczna nabywana w toku studiów filologicznych.

Co więcej, kształtowanie umiejętności w obszarze komunikacji specjalistycznej poza zakresem wiedzy i/lub sprawności dotyczącej określonej dziedziny czy specjalności (tematycznie ograniczonych ramami programowymi i treściami przedmiotów

nauczania) w żaden sposób nie implikuje transferu wiedzy z innych dziedzin. Tym samym można przyjąć, że pewien poziom umiejętności specjalistycznych w zakresie „filologicznych” języków specjalistycznych nie może, wbrew niektórym popularnym opiniom, stanowić kompensacji wiedzy w innych wyspecjalizowanych dziedzinach i ich obszarach, choć są to zasoby specjalistycznej wiedzy językowej i wiedzy praktycznej pozwalające na przyswajanie wiedzy w innych dziedzinach oraz zdobywanie umiejętności jej wyrażania (por. Z. Berdychowska, 2010b).

Zastanawiając się głębiej nad szczegółowymi celami uczenia języków specjalistycznych na studiach filologicznych w oparciu o charakterystykę profili kompetencyjnych absolwentów filologii obcych, należy przyznać ponadto rację Z. Berdychowskiej, która konstatuje, że te ostatnie wynikają z wniosków płynących z określenia języków, w tym także języków specjalistycznych jako kognitywnych i komunikacyjnych indywidualnych właściwości konkretnych osób, w szczególności konkretnych specjalistów, które można zrekonstruować jedynie przez analizę wytworzonych przez nich tekstów. Tym samym parcjalnym celem staje się tu osiągnięcie pewnego poziomu rozumienia i analizy tekstów specjalistycznych (w ramach dziedzin i zakresów objętych programem studiów), (zob. podrozdz. 4.2), a także umiejętności tworzenia tekstów specjalistycznych.

Ww. profile kompetencyjne (a także cele uczenia języków specjalistycznych) determinowane są przez wymagania dla I i II stopnia kształcenia sformułowane w standardach MNiSW. Ujęte w standardach kształcenia dla kierunku filologia¹⁰¹ kwalifikacje absolwenta I stopnia przewidują umiejętność posługiwania się językiem specjalistycznym w zakresie umożliwiającym pracę w wydawnictwach, redakcjach czasopism, środkach masowego przekazu, turystyce i sektorze usług wymagających dobrej znajomości języka i kultury. Jak podkreśla Z. Berdychowska (2010b: 65 n.), w rachubę wchodzi tym samym dość trudna do określenia liczba i rodzaj zawodów i języków specjalistycznych.

Kolejnym elementem wymienianym w efektach kształcenia w zakresie praktycznej nauki języka obcego jest umiejętność posługiwania się językiem naukowym, zaś w zakresie wiedzy o języku i komunikacji – umiejętność wykorzystania pojęć i metod współczesnego językoznawstwa do analizy tekstów i dyskursu oraz interpretacji gramatycznej dowolnego tekstu, natomiast w zakresie wiedzy o akwizycji i nauce języków – umiejętność wykorzystywania sprawności uczenia się języków obcych do rozwijania aktywności poznawczych w praktyce komunikacyjnej, translatorskiej i nauczycielskiej.

W przypadku studiów II stopnia efektem nauki języka specjalistycznego ma być swobodne posługiwanie się nim.

Jak słusznie zauważa Z. Berdychowska (2010b: 66), głównym reprezentantem innych języków specjalistycznych na filologiach obcych stał się, m.in. z powodu transformacji systemowej i rosnącej społecznej rangi wiedzy ekonomicznej, tzw. specjalistyczny język gospodarki (niem. *Wirtschaftsdeutsch*, ang. *Business English*), re-

¹⁰¹ Por. treść Załącznika nr 29 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12.07.2007.

alizowany z reguły jako część praktycznej nauki języka obcego, którego nauka może być traktowana jako kolejny możliwy cel uczenia języków specjalistycznych¹⁰².

Tym samym język specjalizacji jako metajęzyk, w zakresie którego możliwa jest do osiągnięcia i jest osiągana wysoka i zróżnicowana kompetencja mogąca być potraktowana jako cel uczenia, nie jest w standardach kształcenia wymieniany (i wobec tego traktowany) jako język specjalistyczny. Wymienione kwalifikacje i kompetencje absolwenta w zakresie języków specjalistycznych i komunikacji specjalistycznej nie uwzględniają ich rzeczywistych funkcji kognitywnych (w tym akwizycji innej wiedzy specjalistycznej niż wiedza w zakresie danej specjalizacji), ograniczając się do bardzo tradycyjnej perspektywy ich oglądu.

Jeszcze inne spojrzenie na cele uczenia języków specjalistycznych wynika z oglądu profili kompetencyjnych powstałych w oparciu o oczekiwania potencjalnych pracodawców. Na tym tle, jak podkreśla Z. Berdychowska, dość niewielki wpływ na kształtowanie kompetencji specjalistycznej mają motywacje i oczekiwania samych studentów, którzy zainteresowani są raczej nie tyle samymi językami specjalistycznymi (a jeżeli już, to obecnie głównie językiem prawa), co raczej ich zastosowaniem, tj. wiedzą i umiejętnościami praktycznymi związanymi z antycypowanymi przyszłymi rolami zawodowymi.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na jeszcze inne spojrzenia na cele uczenia języków specjalistycznych, wynikające z refleksji nad rolą tekstu w procesie glottodydaktycznym. W związku z tym, że w ramach każdej dziedziny specjalności posługują się pewnymi szczególnymi rodzajami/gatunkami tekstów, powstały liczne typologie tekstów specjalistycznych (zob. np. W. Zmarzer, 2008). W zależności od rodzaju/gatunku tekstu można mówić o pewnych jego konstytucjonalnych elementach, które mogą/powinny stać się przedmiotem odrębnej refleksji w ramach procesu glottodydaktycznego. Niektóre z tych elementów są wspólne dla wielu gatunków tekstów, jak np. wykorzystywanie pewnych struktur morfologicznych czy gramatycznych (np. w j. niemieckim strony biernej), inne zaś są charakterystyczne dla danego rodzaju/gatunku tekstu¹⁰³.

¹⁰² Z zasady studenci studiów neofilologicznych, w tym zwłaszcza specjalizacji tłumaczeniowej, uczestniczą w ramach przygotowania do zajęć tłumaczeniowych z zakresu ekonomii w ćwiczeniach rozwijających umiejętności specjalistyczne (zwłaszcza umiejętności leksykalne). Trudno jest jednak w tym przypadku mówić o nabywaniu umiejętności językowych specjalistycznych w szerszym zakresie, co z reguły bywa realizowane (choć z różnym skutkiem, m.in. z uwagi na brak korelacji programu lektoratów z programem studiów czy brak odpowiednich materiałów glottodydaktycznych itp.) w ramach studiów ekonomicznych.

¹⁰³ Kwestia wyróżnienia charakterystycznych dla danego gatunku/rodzaju tekstu specjalistycznego elementów konstytuujących (obligatoryjnych) oraz fakultatywnych (w wymiarze diachronicznym i synchronicznym) winna być rozstrzygnięta w ramach lingwistyki tekstu, a następnie przetransponowana na płaszczyznę glottodydaktyki specjalistycznej, co pozwoli na wyodrębnienie poszczególnych typów umiejętności, które mogą być kształtowane podczas pracy z danym tekstem (jako przykładem określonego gatunku/rodzaju tekstu specjalistycznego). Przyjmując zatem założenie, że do specjalistycznych tekstów dydaktycznych *sensu largo* zaliczyć można także teksty użytkowe, tj. takie, które zawierają różne elementy spe-

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące celów uczenia języków specjalistycznych należy przyznać rację Z. Berdychowskiej, która dochodzi do wniosku, iż należy je postrzegać znacznie szerzej i ogólniej niż cele wynikające z nauczania i uczenia się określonego języka specjalistycznego. Powinny one zostać uwzględnione w standardach kształcenia oraz w samym kształceniu, które należy stale dopasowywać do aktualnego stanu badań nad językami podstawowymi i specjalistycznymi. Owe szeroko rozumiane cele włączają nieustanne kształtowanie specjalistycznych struktur kognitywnych oraz umiejętności nadawania im odpowiedniej reprezentacji znakowej.

W instytucjonalnych formach uczenia języków specjalistycznych (a zwłaszcza na studiach wyższych) powinno się rozwijać umiejętności komunikacyjne specjalistyczne w celu zdobycia większej świadomości dyferencjacji języka z uwzględnieniem parametru wiedzy specjalistycznej, umiejętności odróżniania tekstów specjalistycznych od niespecialistycznych oraz kategoryzacji tekstów specjalistycznych, umiejętności ekstrakcji z tekstów specjalistycznych elementów odnoszących się do fragmentu wiedzy specjalistycznej (na płaszczyźnie wyrażeniowej i znaczeniowej), umiejętności przetwarzania językowego i kognitywnego informacji specjalistycznej w celu wytworzenia spójności w komunikacji specjalistycznej (por. Z. Berdychowska, 2010b: 68). Tak szeroko rozumiane cele powinny następnie posłużyć za podstawę wyznaczania celów szczegółowych, wytyczanych w wyniku analizy konkretnych aktów komunikacji specjalistycznej oraz w oparciu o konkretny kontekst glottodydaktyczny.

Zastanawiając się nad kontekstami uczenia (obcych) języków specjalistycznych, należy zdać sobie na wstępie sprawę z ich mnogości, wynikającej już choćby m.in. z samej różnorodności języków specjalistycznych (rozumianych jako pewne uogólnienia rzeczywistych języków specjalistycznych bądź polilekty), specyfiki aktów komunikacji specjalistycznej w obrębie danych dziedzin czy parametrów konkretnych kontekstów glottodydaktycznych (w tym uwarunkowań zewnętrznych, jak np. ram instytucjonalnych i wewnętrznych, tj. wynikających ze specyfiki konkretnych uczniów).

W związku z brakiem możliwości przybliżenia (na poziomie ogółu) kontekstów wynikających ze specyfiki konkretnych uczniów, chciałbym odnieść się dalej przede wszystkim do przybliżenia kontekstów (zewnętrznych) wynikających z instytucjonalnych form uczenia języków specjalistycznych. Tym samym poza spektrum mojego zainteresowania pozostaną pozainstytucjonalne formy uczenia języków specjalistycznych, przebiegające m.in. w konkretnym działaniu (wykonywaniu konkretnych czynności praktycznych, których celem jest rozwijanie szeroko pojmowanych umiejętności specjalistycznych).

Z uczeniem obcych języków specjalistycznych konfrontowani jesteśmy, jak podkreślono już w podrozdz. 2.3, w polskim systemie szkolnym z zasady w szkołach ponadgimnazjalnych, np. w szkołach zawodowych, a zwłaszcza w okresie wyższych stu-

cjalistyczne (przede wszystkim strukturalne i leksykalne) i zaadresowane i/lub wytwarzane przede wszystkim z myślą o niespecialistach (por. K. Adamzik, E. Rolf, 1998: 588 n.; H. Kalverkämper, K.D. Baumann (red.), 1996; A. Fearn, 1996; C. Schatte, 2009), należałoby także rozważyć, czy umiejętności ich analizy i/lub tworzenia nie mogą/powinny być włączone jako istotne cele uczenia języka specjalistycznego na początkowych etapach nauczania.

diów zawodowych. Pewne jego elementy można dostrzec jednak już na wcześniejszych etapach edukacji obcojęzycznej, np. przy wprowadzaniu słownictwa specjalistycznego czy niektórych kategorii szeroko rozumianych tekstów specjalistycznych obecnych w ramach uczenia podstawowych języków obcych (por. np. kategorie tekstów użytkowych, jak choćby instrukcja obsługi, podanie)¹⁰⁴.

W ww. kontekstach nauczania języków specjalistycznych nie zachodzi zatem świadome (programowane) nauczanie jakiegokolwiek języka specjalistycznego czy jego elementów (zwłaszcza w szkolnictwie podstawowym i średnim niezawodowym), podczas gdy w przypadku szkolnictwa średniego zawodowego i – częściej – szkolnictwa wyższego można mówić o pewnych elementach dydaktyki języków specjalistycznych. Ta ostatnia ma charakter (zwłaszcza w przypadku niektórych zajęć lektoratowych) dość przypadkowy i nie zawsze (bądź rzadko) uwzględnia takie parametry jak potrzeby studentów, wymagania przyszłych pracodawców, korelacja nabywanych umiejętności specjalistycznych (w zakresie języka obcego) z już posiadanymi umiejętnościami specjalistycznym w zakresie języka ojczystego itd. Nieco szersze spektrum umiejętności specjalistycznych o charakterze teoretycznym nabywają studenci kierunków lingwistycznych (poza umiejętnościami wynikającymi ze specyfiki danego kierunku studiów zwłaszcza w zakresie lingwistyki tekstu czy konfrontatywnej analizy tekstów specjalistycznych).

Należy ponadto wspomnieć, że uczenie języków specjalistycznych bywa realizowane w ramach różnego rodzaju kursów języka specjalistycznego (stacjonarnych i niestacjonarnych) oferowanych przez ośrodki nieakademickie, jak np. powszechnie uznane instytucje kształcące w zakresie języków podstawowych i specjalistycznych o międzynarodowej renomie: British Council, Goethe Institut, Österreich-Institut. Instytucje te proponują często kursy przygotowujące do egzaminów międzynarodowych certyfikatów z języka zawodowego, np. egzaminy z j. angielskiego biznesowego BULATS i BEC, prawniczego (ILEC i TOLES) i finansowego (ICFE), egzaminy z j. niemieckiego Zertifikat Deutsch für den Beruf, Prüfung Wirtschaftsdeutsch, certyfikaty z j. francuskiego TOLES, ILEC, TELC, egzaminy Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej.

W związku z powyższymi uwagami konieczną wydaje się pogłębiona refleksja badawcza nad sposobami efektywnego uczenia języków specjalistycznych w ramach instytucjonalnych, a także sama jego profesjonalizacja z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb jego uczestników (wynikających ze specyfiki aktów komunikacji specjalistycznej oraz uwarunkowań konkretnych kontekstów glottodydaktycznych). Istotnym staje się przy tym m.in. śledzenie nowych metod wytwarzania i transferencji wiedzy i umiejętności specjalistycznych w ogóle oraz wykorzystanie wyników refleksji naukowej z zakresu wielu innych dziedzin, jak np. lingwistyka tekstu, analiza dyskursu, umożliwiających m.in. tworzenie nowych modeli uczenia języków specjalistycznych.

¹⁰⁴ Obecność elementów uczenia języków specjalistycznych na wcześniejszych etapach edukacji językowej dowodzi m.in. o przenikaniu się tego, co fachowe, specjalistyczne, z tym, co dostępne ogólnemu poznaniu, powszechne (w związku z czym coraz trudniej odróżnić to, co specjalistyczne, od niespecialistycznego, por. dyskusja na temat braku jednoznacznej definicji tekstu specjalistycznego, zob. np. R. Buhlmann, A. Fearn, 2000: 11; D. Olszewska, 1999).

2.5. Metoda dyskursywno-zadaniowa uczenia języków specjalistycznych

Zanim przedstawię propozycję zoptymalizowanej metody uczenia języków specjalistycznych, chciałbym na wstępie powrócić do kwestii metod nauczania języków specjalistycznych w ogóle.

Jak podkreślono już w rozdziale drugim, pomimo dużej ilości podejść i metod do nauczania języków obcych, niektóre z nich wykorzystywane są w dydaktyce języków specjalistycznych (ojczystych i obcych) częściej, inne znacznie rzadziej¹⁰⁵. Do najczęściej przyjmowanych (i dyskutowanych w literaturze przedmiotu) 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. podrozdz. 2.1), perspektywa interkulturowa, będąca naturalną konsekwencją refleksji dydaktyków nad rolą zjawisk kulturowych w procesie uczenia języków specjalistycznych i możliwości kształtowania (specjalistycznych) umiejętności kulturowych i interkulturowych (por. podrozdz. 2.2.3), a także perspektywa integracyjna, uwzględniająca, obok rozwoju szeroko rozumianych umiejętności językowych, istotny aspekt kształtowania wiedzy specjalistycznej (podejścia integracyjne).

Także J. Zhao (2002: 116), która podjęła próbę stworzenia modelu uczenia języka ekonomii, zgadza się, że w refleksji nad metodami ich uczenia dominują współcześnie dwie perspektywy: komunikacyjna i interkulturowa. W przypadku perspektywy komunikatywnej to komunikacja stanowi cel i jest jednocześnie drogą do niego wiodącą (por. W. Butzkamm, 1989: 146; H.-J. Krumm, 1989: 29; H. Komorowska, 2000: 159 nn.). W związku z tym J. Zhao zakłada, że o doborze konkretnych treści nauczania (tj. uwzględniających zwłaszcza elementy językowe, interkulturowe, specjalistyczne itd.) decydują w dużej mierze przewidywalne (dające się empirycznie zweryfikować) potrzeby w zakresie komunikacji zawodowej danej grupy uczniów. 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 (por. schemat 11)¹⁰⁶.

Powołując się na uwagi W. Butzkamma (1989) na temat natury uczenia się języka, można przyjąć, że także w procesie przyswajania języka specjalistycznego

¹⁰⁵ Tematyka metod wykorzystywanych w uczeniu języków specjalistycznych była nawet tematem odrębnych monografii, bądź ich części, por. np. K. Morgenroth, 1993; R. Buhlmann, A. Fearn, 1987, 2000; M. Schneider, 1989; H.-R. Fluck, 1992 i in.

¹⁰⁶ Inną sprawą jest, że profil kompetencyjny potencjalnych pracobiorców zgłaszany przez pracodawców nie zawsze odpowiada w rzeczywistości pożądanym umiejętnościom wynikającym z potrzeb, które niesie praca na danym stanowisku. Dość często, co potwierdzają wyniki badań, por. np. Ch. Efinger, 2010, 2013, bywa on znacznie szerszy bądź nie do końca przystający do późniejszych realiów.

mamy do czynienia z komunikacją „odnoszącą się” do języka (niem. *sprachbezogene Kommunikation*) oraz komunikacją „odnoszącą się” do komunikatu (niem. *mitteilungsbezogene Kommunikation*). Pierwsza z nich jest przygotowaniem do drugiej i kładzie główny akcent na językową prawidłowość wypowiedzi przy jednoczesnym uwzględnieniu kontekstu komunikacyjnego. I tak słownictwo, gramatyka, wyrażenia językowe powinny być ukazywane nie w sposób wyizolowany, lecz w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, przy czym produkcja językowa powinna przebiegać w zależności od kontekstu oraz kontekstotwórczo (zob. J. Bolten, 1992b: 274). Komunikacja zorientowana na komunikat ma charakter performatywny i polega na kreowaniu takich sytuacji i eksponowaniu tych metod ćwiczenia, które pomogą uczącym się jako partnerom komunikacyjnym realizować własne zamiały i treści komunikacyjne (J. Zhao, 2002: 117; por. także H. Komorowska, 2000).

Na podstawie powyższych uwag można zauważyć, że zaproponowane podejścia cechuje pewna odrębność, jednak w praktyce często okazuje się, że należy je rozumieć i stosować komplementarnie, przy przewadze raz jednej, raz drugiej koncepcji.

W związku z obraną perspektywą komunikacyjną przy organizacji procesu nauczania powinno się wykorzystywać zróżnicowane formy pracy, tj. pracę w parach, grupach, dyskusje, przy czym rola nauczyciela ograniczona jest do tworzenia sytuacji, organizacji procesu uczenia się, moderowania poczynań uczniów czy doradzania im w konkretnych problemach.

Jeśli chodzi o perspektywę interkulturową, nauczanie języka ekonomii czy gospodarki nie może ograniczać się, zdaniem J. Zhao (2002: 118), do ukazania różnic w uwarunkowanych kulturowo sposobach formułowania tekstów, lecz powinno odnosić się do wszystkich aspektów nauczania, włączając obok prezentacji wiedzy faktograficznej także elementy treningowe. W zależności od składu grup uczących się należy dobierać w przypadku grup kulturowo heterogenicznych ćwiczenia zorientowane na eksponowanie elementów ogólnokulturowych wraz ze standardami kulturowymi, zaś w przypadku grup homogenicznych – ćwiczenia uwzględniające specyfikę kulturową wraz z elementami uwrażliwiającymi na obcą kulturę (por. J. Bolten, 1992b: 272, 2006, 1992a).

Podsumowując powyższe uwagi, należy za J. Zhao przyznać, że uwzględnienie obydwu 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 integracyjnych, 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 (zob. nauczanie przez treść, nauczanie poprzez działanie, podrozdz. 2.1).

Aby móc realizować owe założenia, należy nie tylko dobierać stosowne materiały glottodydaktyczne (zwłaszcza odpowiednie teksty), które nie zawsze mogą być bezpośrednio wykorzystane (do czego odniosę się w dalszej części rozdziału), lecz także odpowiednie ćwiczenia. Dobór tekstów powinien zdaniem J. Zhao (2002: 119 n.)

uwzględniać takie kryteria jak: wykorzystanie tekstów reprezentatywnych (modelowych) dla konkretnych sytuacji komunikacyjnych, tj. gatunków tekstów, zorientowanie na konkretną specjalistyczną tematykę (teksty winny być eksponowane w sposób niewyzolowany), dopasowanie do aktualnych możliwości językowych adresata, tzw. autentyczność tekstów (z ewentualnym udziałem tekstów adaptowanych), aktualność tekstów, sensybilizację interkulturalną. Wśród istotnych modeli ćwiczeń J. Zhao wymienia przed wszystkim studium przypadku, symulację, pracę w projekcie itp.

W nawiązaniu do prób wyodrębnienia skutecznej metody/skutecznych metod nauczania i uczenia się (obcych) języków specjalistycznych należy na wstępie zauważyć, że tak jak nie ma w zasadzie jednej optymalnej metody uczenia języków (obcych) w ogóle, tak nie może być mowy o jedynej słusznej metodzie uczenia (obcych) języków specjalistycznych. W procesie uczenia (obcego) języka specjalistycznego, który uwarunkowany jest wieloma czynnikami, należy zatem umieć korzystać z szeregu metod, których dobór w danej sytuacji determinowany jest przez konkretny kontekst glottodydaktyczny (wewnętrzny i zewnętrzny).

W toczonej w ostatnich latach dyskusji nad efektywnością różnych metod uczenia (obcych) języków specjalistycznych stale powracającym elementem jest permanentne dążenie do skutecznego porozumienia się uczestników komunikacji specjalistycznej. Częściowym rozwiązaniem problemu nauczania i uczenia się skutecznego komunikowania się (zwłaszcza na wczesnym etapie uczenia języków specjalistycznych) wydaje się być wykorzystanie stanowiącego pewne rozwinięcie oraz uszczegółowienie podejścia komunikatywnego tzw. podejścia dyskursywnego do nauczania języków obcych¹⁰⁷ (por. rodz. 2.1) (w oparciu o ww. podejście powstała m.in. seria podręczników *Dein Deutsch* do nauki języka niemieckiego przeznaczonych dla uczniów polskich szkół podstawowych, gimnazjów i liceów) i rozwinięcie go o perspektywę zadaniową (por. podejście zadaniowe). Poniżej przedstawione zostaną główne założenia podejścia dyskursywnego, a następnie wyjaśnione propozycje jego modyfikacji, która może przyczynić się do większej efektywności uczenia języków specjalistycznych w nauczaniu zinstytucjonalizowanym.

Ponieważ dyskurs jest podstawowym sposobem przyswajania tzw. języka mówionego, główny nacisk w podejściu dyskursywnym jest położony na rozwijanie umiejętności rozmawiania, a więc nie tylko umiejętności mówienia (poprawnego artykułowania), opartej na rozwoju sprawności artykulacyjno-audytywnych, lecz także umiejętności gramatycznych, leksykalnych, pragmatycznych (wyrażeniowych i interakcyjnych). Umiejętność dyskursywna implikuje ponadto także pewną sprawność w zakresie percepcji i rozumienia tekstów. Te ostatnie, w miarę możliwości, powinny mieć znamiona naturalności (por. także na ten temat W. Pfeiffer, 2001: 175), tj. korespondować z jednej strony z możliwościami percepcyjnymi uczniów i ich obecną znajomością języka oraz – z drugiej strony – z tekstami używanymi w rzeczywistej komunikacji (por. np. badanie spektrum gatunków tekstów w podręcznikach z serii

¹⁰⁷ 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).

Dein Deutsch, P. Szerszeń, 2010a: 127 n.; zob. także J.C. Styszyński, 1999: 107) Innymi słowy, w procesie uczenia się języka (obcego) chodzi o stopniowe poszerzanie zakresu kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako połączenie kompetencji językowej (sprawności oraz uświadomionej i/lub nieuświadomionej wiedzy językowej) oraz kompetencji kulturowej (por. uwagi na ten temat w podrozdz. 2.2.2.2; zob. F. Grucza, 1988).

W przeciwieństwie do komunikatystów zwolennicy podejścia dyskursywnego istotną wagę przypisują umiejętnościom gramatycznym jako istotnym umiejętnościom o charakterze strukturalno-systemowym języka, zaś sam proces przyswajania języka obcego polega tu 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). Oznacza to w rezultacie większą koncentrację na poprawności językowej, która uzyskiwana jest 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.

Inaczej mówiąc, 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). W związku z tym od dyskursu rozpoczyna się nie tylko większość lekcji innowacyjnych, ale także kończy się nim (w postaci mini-dialogów) każda z nich, przez co można powiedzieć, że stanowi on nie tylko cel nauczania, ale także w pewnym sensie sposób jego realizacji. Teksty wprowadzające pełnią rolę kontekstowej prezentacji materiału fonetycznego, gramatycznego, leksykalnego i informacji realioznawczych, zaś w semantyzacji materiału leksykalnego wykorzystywane są trzy techniki: pogładowej prezentacji leksyki z wykorzystaniem stosownych rysunków lub rekwizytów, podawania polskich odpowiedników niemieckich wyrazów oraz stosowania objaśnień metajęzykowych (por. J.C. Styszyński, 1999: 110). W myśl głównych założeń ww. koncepcji w procesie uczenia języka należy wykorzystywać sporo elementów stymulujących do dyskusji (np. poprzez argumenty *pro* i *contra*), tabel, ankiet, pytań itd., co w naturalny sposób skłania do dalszej refleksji nad możliwością jej poszerzenia o aspekt zadaniowy (podejście dyskursywno-zadaniowe). Innymi słowy, chodzi tu o rozwijanie umiejętności komunikacyjnej dzięki dyskursowi jeszcze bardziej dopasowanemu do aktualnego poziomu rozwoju człowieka (w tym jego potrzeb, zainteresowań) i odniesienia go do konkretnych zadań odnoszących się do sytuacji w szeroko rozumianej komunikacji specjalistycznej.

Zaletą zmodyfikowanego podejścia jest możliwość zastosowania go także na wcześniejszych etapach uczenia, a wraz z postępującym procesem kształtowania umiejętności komunikacyjnych (w zakresie języka podstawowego i specjalistycznego), w tym stopniowym konstytuowaniem się u ucznia wiedzy specjalistycznej (głównie w ramach zajęć z innych przedmiotów, w tym zwłaszcza przedmiotów zawodowych), możliwe jest coraz szersze uwzględnianie bardziej kompleksowych elemen-

tów komunikacji specjalistycznej (konkretnych zadań w komunikacji zawodowej).

W przypadku uczniów młodszych dobrym punktem odniesienia przy wykorzystaniu ww. podejścia jest łączenie treści programowych różnych przedmiotów (np. poprzez jednoczesne wprowadzanie w języku polskim i obcym takich jednostek leksykalnych jak nazwy zjawisk atmosferycznych, nazwy geograficzne, nazwy gatunkowe, np. drzew po polsku i niemiecku czy uproszczonych form gatunków tekstów, jak np. prognoza pogody), a także próby łączenia typowych działań uczniowskich z podobnymi działaniami w świecie specjalistów (np. organizowanie imprez, wycieczek, aukcji, sprzedaży różnych przedmiotów). Jednocześnie nie należy zapominać o wprowadzaniu wspomnianych wcześniej elementów wykorzystywanych w komunikacji ogólnej, tj. schematów, diagramów, ilustracji, tabel itd., których opisywanie stanowi doskonałe przygotowanie do komunikacji specjalistycznej. Najistotniejszą rolę w nabywaniu umiejętności uczestniczenia w dyskursie pełnić powinny jednak 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, którego elementy współstanowią. W dialogach tych powinno być wykorzystywane 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 z czasem – wraz ze wzrastającym poziomem umiejętności językowych w zakresie języków podstawowych i specjalistycznych – coraz bardziej istotną) pełnić powinny przykłady konkretnych realizacji różnych gatunków tekstów specjalistycznych w ujęciu kontrastywnym, na początku użytkowych (np. opisów przedmiotów, rozkładów jazdy, biletów, planów dnia, wizytówek, formularzy, diagramów, map, schematów, dialogów ze specjalistą, np. lekarzem, dziennikarzem, wywiadów, ankiet, testów, życiorysów, listów motywacyjnych, komentarzy, dyplomów, haseł encyklopedycznych, poradników, por. lista kategorii tekstów w popularnych podręcznikach przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjum P. Szerszeń, 2010a: 127–129), a także tekstów specjalistycznych *sensu stricto* w postaci zdydaktyzowanej, później (stopniowo) także oryginalnych (np. ofert kupna–sprzedaży, prognoz rynkowych), bez których trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie w świecie zawodowym. Podczas zajęć, zwłaszcza z bardziej zaawansowanymi i świadomymi użytkownikami języka obcego, wskazane jest stopniowe włączanie elementów analizy tekstu specjalistycznego (więcej na ten temat w podrozdz. 4.2), 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, należy stwierdzić, że proponowana koncepcja nie jest i nie może być jedynym podejściem realizowanym w ramach uczenia języka specjalistycznego. Wymaga ona dalszych uściśleń o charakterze teoretycznym i praktycznym (programowym) i stanowi ciekawą propozycję opierającą się na aktualnych trendach w dydaktyce języków obcych (specjalistycznych), por. podejście zadaniowe, CLIL itp., i kładącą szczególnie nacisk na rozwijanie umiejętności uczestniczenia

w dyskursie (nie zaniedbującą przy tym szeroko pojętych umiejętności komunikacyjnych) i rozwiązywania zadań. Jej istotnym walorem jest ponadto uwzględnienie ucznia młodego oraz mniej zaawansowanego (zob. np. M. Schart, 2010, 2013; por. także założenia tzw. multikulturowej wymiany online, zob. M. Kurek online; por. podrozdz. 3.3.3), a także szerszą implementację osiągnięć rónych dziedzin lingwistycznych: np. lingwistyki tekstu i lingwistyki gatunków tekstów (specjalistycznych), komparatywnej analizy tekstów specjalistycznych oraz badań kontrastywnych.

2.6. Preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych

Zastanawiając się nad preparacją i ewaluacją materiałów glottodydaktycznych wykorzystywanych w uczeniu języków specjalistycznych, należy na wstępie odwołać się do preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych w ogóle.

Jak zauważa W. Pfeiffer (2001: 175), preparacja i ewaluacja materiałów glottodydaktycznych to dwie strony medalu, przy czym teorie ewaluacji mówią o tym, jak materiały są zbudowane (teorie czyste), zaś teorie preparacji – jak powinny być one zbudowane (teorie stosowane)¹⁰⁸. Jednocześnie należy zauważyć, że zasady i kryteria budowy materiałów glottodydaktycznych są także kryteriami ich oceny.

Wśród istotnych kryteriów preparacji materiałów glottodydaktycznych można wymienić m.in. następujące zasady: adresatywności, celowości, motywacji, orientacji komunikacyjnej, kognitywności w procesach nauczania, jedności wiedzy językowej i rozwoju sprawności językowych, wspierania aktywności językowej uczniów, koherencji między tekstami, ćwiczeniami i zadaniami komunikacyjnymi, naturalności języka i sytuacji, funkcjonalnej wartości języka ojczystego, adekwatności celów, metod i mediów nauczania oraz prostszego środka metodycznego (por. zasady preparacji podręcznika wg W. Pfeiffera, 2001: 176).

Przechodząc do zagadnienia ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, należy za W. Pfeifferem przyznać, iż w literaturze przedmiotu istnieje wiele różnych klasyfikacji uwzględniających niezliczoną ilość kryteriów, które z trudem mogą ogarnąć nawet zespoły specjalistów (językoznawców, literaturoznawców, kulturoznawców, metodyków), w związku z czym pojedynczy nauczyciele czy glottodydaktycy stają się zupełnie bezradni, próbując samodzielnie posługiwać się nimi. Ponadto niektóre zasady preparacji czy ewaluacji wykluczają inne, niektóre, spełniając wymogi językoznawcze, nie spełniają wymogów glottodydaktycznych. Jak słusznie zauważa W. Pfeiffer, większość z twórców kryteriów dąży przede wszystkim do atomizacji zagadnień strukturalnych z jednoczesnym uwzględnianiem wyjątków, co wykracza poza możliwości percepcyjne uczniów i uniemożliwia wykorzystanie materiału w da-

¹⁰⁸ Por. wybrane wcześniejsze i późniejsze wypowiedzi na temat preparacji i lub ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, np. L. Zabrocki, 1975; W. Pfeiffer, 1979; G. Koć, 1979a, 1979b; H. Krzyżanowski, 1981; Z. Grabarczyk, 1989; B. Gnyś i in., 1994; J. Jaworska, 1999; W. Pfeiffer, 2001; W. Miodunka (red.), 2004; B. Skowronek, 2004; E. Zawadzka-Bartnik, 2005; A. Łuczak-Łomża, E. Metera-Debaene, 2002 i in.

nych warunkach.

Autorzy owych kryteriów, poza osiągnięciem istotnych celów poznawczych, zdają się jednak zapominać o tym, że o wykorzystaniu danego materiału glottodydaktycznego decyduje szereg czynników wyznaczanych przez konkretny układ glottodydaktyczny, przede wszystkim zaś indywidualne potrzeby i możliwości ucznia.

Próbie ujednoczenia istotnych kryteriów ewaluacji materiałów glottodydaktycznych dla potrzeb zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych w polskim systemie szkolnym podjął W. Pfeiffer, który wyróżnia następujące kryteria:

KRYTERIA ZEWNĘTRZNE (FORMALNE)	KRYTERIA WEWNĘTRZNE (MERYTORYCZNE)
<p><i>Kryteria dotyczące edycji materiałów:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kryterium adresatywności, - kryterium kompletności i koherencji materiałów, - kryterium topograficzne, - kryterium ceny. <p><i>Kryteria dotyczące warunków nauczania:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kryterium koherencji materiałów z programem nauczania, - kryterium koherencji celu i poziomu nauczania. 	<p><i>Kryteria dotyczące uczniów:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kryterium wieku i płci uczniów, - kryterium pochodzenia i środowiska społecznego uczniów, - kryterium znajomości innych języków obcych, - kryterium znajomości gramatyki języka ojczystego, - kryterium profilu kształcenia i/lub specyficznych zainteresowań uczniów. <p><i>Kryteria dotyczące języka:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kryterium adekwatności języka (materiałów glottodydaktycznych) z celami i zasadami nauczania, - kryterium adekwatności tematyki z wiekiem uczniów, - kryterium adekwatności tematyki krajo- i kulturoznawczej z wychowaniem interkulturowym (jako celem nauczania), - kryterium prostoty opisu kontrastywnej gramatyki dydaktycznej, - kryterium przejrzystej organizacji materiału nauczania, systematyzującej wiedzę i umiejętności. <p><i>Kryteria dotyczące metody:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kryterium adekwatności metody i uczących się, - kryterium adekwatności metody i celów nauczania, - kryterium adekwatności metody i warunków nauczania, - kryterium różnorodności zasad i technik nauczania, - kryterium indywidualizacji, aktywizacji i motywacji uczniów. <p><i>Kryteria dotyczące nauczycieli</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kryterium kompetencji zawodowej, - kryterium kompetencji metodycznej, - kryterium temperamentu i osobowości.

Tabela 2. Pełny zestaw kryteriów ewaluacji materiałów nauczania wg W. Pfeiffera (2001: 186 n.)

Przedstawiony powyżej spis kryteriów może być przyjęty jako podstawa przy tworzeniu kryteriów ewaluacji materiałów wykorzystywanych w procesie uczenia języków specjalistycznych. Z uwagi na specyfikę owego procesu należy jednak wyodrębnić także wśród kryteriów wewnętrznych (zob. kryteria dotyczące uczniów) m.in. kryterium znajomości danego języka (ojczystego i/lub obcego) specjalistycznego oraz kryterium znajomości innych (ojczystych/i lub obcych) języków specjalistycznych, zaś w zestawie kryteriów dotyczących nauczycieli (a także uczniów): kryterium kompetencji medialnej (rozumianej tu jako znajomości współczesnych mediów elektronicznych i umiejętności wykorzystania ich w konkretnym kontekście glottodydaktycznym).

W dalszej części rozdziału skoncentruję się na kwestii dydaktyzacji materiałów nauczania oraz wskażę wybrane źródła dydaktyzowanych niemieckojęzycznych internetowych tekstów specjalistycznych z zakresu ekonomii¹⁰⁹.

Sam proces dydaktyzacji w odniesieniu do uczenia języków specjalistycznych uwarunkowany jest szeregiem czynników, wśród których należy m.in. wymienić językoznawcze kategorie opisu, koncepcje glottodydaktyczne, treści i tematy zawodowe, analizę potrzeb uczniów, zasoby i uwarunkowania instytucjonalne, koncepcję danego kursu języka specjalistycznego/cele uczenia, materiały, metody uczenia itd. (por. m.in. W. Pfeiffer, 2001; H. Weber, M. Becker i B. Laue, 2000; J. Klein, 1989; M. Dakowska, 2001 i in.). Ma on szczególne znaczenie zwłaszcza w próbach wykorzystywania oryginalnych tekstów specjalistycznych. Pomocnymi elementami w dydaktyzacji tekstów specjalistycznych okazuje się, według ww. J. Kleina (1989), wykorzystanie (1) języka ojczystego osoby uczącej się¹¹⁰ w celu zdobycia niezbędnej wiedzy specjalistycznej, bez której zrozumienie tekstu specjalistycznego nie może zajść oraz (2) wyjaśnienie obecnej w obcojęzycznym tekście leksyki specjalistycznej (por. także H. Weber, M. Becker, B. Laue, 2000). Zarówno w przypadku pierwszego, jak i drugiego kroku konieczne jest wykorzystanie różnego rodzaju pomocy, jak np. tezaury terminologii specjalistycznych (por. m.in. P. Nagórka, 2011), leksykony, encyklopedie oraz niekiedy konsultacje z odpowiednimi specjalistami. W przypadku źródeł internetowych możliwe jest np. umieszczenie linku do odpowiedniej (zewnętrznej, niezintegrowanej) strony internetowej zawierającej definicję danego specjalistycznego wyrażenia, utworzenie zintegrowanej z hipertekstem strony z daną definicją bądź próba wbudowania skróconej definicji w obrębie wyświetlanej strony (por. na ten temat także M. Dakowska, 2001; P. Szerszeń, 2010a).

Chcąc wskazać przykładowe źródła niemieckojęzycznych internetowych tekstów specjalistycznych w postaci zdydaktyzowanej, należy wspomnieć o portalach instytucji kształcących w zakresie języka specjalistycznego, jak np. Instytutu Goethego

¹⁰⁹ Wybór tekstów ekonomicznych w tym miejscu podyktowany jest tym, że języki ekonomii należą bodajże do najczęściej uwzględnianych w programach kształcenia języków specjalistycznych w ogóle. Jednocześnie należy dodać, że teksty z zakresu ekonomii zostały również wykorzystane w omawianym w niniejszej pracy oprogramowaniu LISTiG, zob. rozdz. 3.4.

¹¹⁰ W przypadku grup wielojęzycznych zaleca się wykorzystanie wspólnego języka (*lingua franca*), por. R. Buhlmann, A. Fearn, 2000: 405.

(<http://www.goethe.de/lrn/lrs/lpf/deindex.htm>, 08.03.2013) oferującego także naukę na platformie glottodydaktycznej czy materiałach prezentowanych przez znane serwisy informacyjne, jak np. Deutsche Welle (<http://www.dw.de/deutsch-lernen/marktplatz/s-2203>, 08.03.2013). Jednym z największych ogólnodostępnych zbiorów komentowanych¹¹¹ dydaktyzowanych materiałów glottodydaktycznych jest ponadto portal www.wirtschaftsdeutsch.de administrowany przez Instytut Komunikacji Międzynarodowej (niem. Institut für Internationale Kommunikation) w Düsseldorfie. Oferuje on przede wszystkim teksty z zakresu ekonomii w formie plików w formacie PDF/Word z gotowymi scenariuszami zajęć dotyczących tematyki ogólnogospodarczej, jak np. rynek pracy, finanse, handel i sprawy konsumenckie, instytucje i organizacje, logistyka i transport, marketing, przedsiębiorstwo, ale także tematów luźniej powiązanych z nią, jak np. polityka, turystyka i gastronomia. Materiały glottodydaktyczne można tu wybierać według głównych kategorii tematycznych, typów ćwiczeń, użytych mediów bądź ćwiczonych sprawności, a także skorzystać z wyszukiwarki ogólnej (hasłowej). Wśród przykładowych kategorii wymienić można m.in: karty pracy, artykuły specjalistyczne, środki językowe i moduły (elementy) tekstowe, gry, ćwiczenia gramatyczne, symulacje, komunikację telefoniczną, testy słownictwa specjalistycznego. W tym miejscu warto zauważyć, że w najbliższym czasie większość z umieszczanych na administrowanych przez IIK Düsseldorf internetowych materiałów glottodydaktycznych ma być zintegrowana i połączona ze zbiorami internetowych materiałów glottodydaktycznych w postaci modułów tematycznych, których przykładem jest projekt „IDIAL¹¹² for Professionals (IDIAL^{4P}): regionalny – interkulturowy – dający kwalifikacje – profesjonalny”¹¹³. W ramach ww. projektu opracowano prototypowe moduły w wersji online do nauki języków obcych specjalistycznych, z uwzględnieniem następujących obszarów komunikacji: informatyka, gospodarka, substancje niebezpieczne, turystyka, polityka i dziennikarstwo, office-management

¹¹¹ Opis każdego materiału zawiera dane dotyczące serwera/zbioru danych, z którego pochodzi dany materiał, rok publikacji, imię i nazwisko jego autora (pochodzącego z IIK Düsseldorf bądź spoza IIK Düsseldorf), krótki opis zawartości, np. liczbę zdań, ćwiczone struktury gramatyczne, poziom nauczania.

¹¹² Pod koniec listopada 2012 r. dostępnych było łącznie modułów, w tym 18 z języka niemieckiego, 5 – z j. bułgarskiego, 4 – z j. rosyjskiego, 3 – z j. polskiego, 2 – z j. słoweńskiego i 2 – z j. węgierskiego.

¹¹³ Celem wspieranego ze środków Unii Europejskiej projektu „IDIAL for Professionals (IDIAL^{4P}): regionalny – interkulturowy – dający kwalifikacje – profesjonalny”, w którym uczestniczyło 10 instytucji partnerskich: 3 niemieckie, 3 bułgarskie oraz po jednej z Polski, Austrii, Słowenii i Węgier, było wzmocnienie znaczenia języka niemieckiego w Europie Wschodniej, a także języka rosyjskiego i innych, mniej popularnych języków wschodnioeuropejskich: polskiego, bułgarskiego, słoweńskiego oraz węgierskiego w Niemczech. W związku z tym projekt wpisal się w widoczny w ostatnich latach – szczególnie w Europie Wschodniej – trend wzmożonego zainteresowania niemieckimi językami specjalistycznymi, wyprzedzając jednocześnie pojawiające się zapotrzebowanie na wschodnioeuropejskie języki specjalistyczne w krajach niemieckojęzycznych, por. http://www.idial4p-projekt.de/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=27.

itd., składające się głównie z tekstów i nagrań audio oraz zbioru zadań wraz z zaznaczeniem poziomu umiejętności wyjściowych (np. B1) oraz opisem kompetencji językowych specjalistycznych uzyskiwanych w wyniku realizacji modułu¹¹⁴. Zdaniem autorów projektu mogą one zostać wykorzystane w ramach szkoleń firmowych i doskazywania zawodowego, w kształceniu językowym w liceach, technikach i szkołach zawodowych, jak też na uczelniach wyższych. W przypadku dalszego zainteresowania koncepcją IDIAL^{4P} możliwe jest ponadto uzyskanie wskazówek metodycznych do opracowania dalszych modułów według proponowanego modelu.

Przykładem innego projektu, zaadresowanego przede wszystkim do osób ze środowisk migracyjnych, którego celem było wspieranie rozwoju umiejętności językowych specjalistycznych w zakresie niemieckich języków specjalistycznych jest projekt FörMig ([www. http://www.sprachtraining-beruf.de](http://www.sprachtraining-beruf.de), 20.09.2013). Wymieniony projekt finansowany był przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych (BMBF) i prowadzony w Instytucie Germanistyki Międzynarodowej/Języka Niemieckiego jako Języka Obcego/Języka Niemieckiego jako Języka Drugiego Uniwersytetu Friedricha Schillera w Jenie. W ramach projektu opracowano interaktywne materiały szkoleniowe przydatne w rozwoju umiejętności rozumienia tekstów specjalistycznych (z zakresu handlu, przemysłu metalowego oraz opieki medycznej). Wyniki projektu FörMig udostępnione zostały ponadto w formie publikacji książkowej, zob. U. Ohm, Ch. Kuhn, H. Funk, 2007.

2.7. Podsumowanie

Głównym celem niniejszego rozdziału była próba modelowego ujęcia procesu uczenia (nauczania i uczenia się) języków specjalistycznych w postaci układu glottodydaktyki specjalistycznej, opisu jego głównych elementów: ucznia, nauczyciela i dydaktycznych tekstów specjalistycznych oraz scharakteryzowania celów, kontekstów i metod uczenia języków specjalistycznych, a także preperacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych. Istotnym elementem tej części pracy było zwrócenie uwagi na pojęciową dyferencjację pomiędzy językiem podstawowym a językiem specjalistycznym oraz zagadnienie wiedzy specjalistycznej.

Na wstępie przedstawiłem różne koncepcje glottodydaktyczne, a w dalszej części rozdziału skupiłem się na omówieniu antropocentrycznej koncepcji glottodydaktyki, stanowiącej podstawę teoretyczną niniejszej pracy. W związku z tym, że proces glottodydaktyczny jest zorganizowaną formą uczenia języka, podjąłem refleksję nad tym, czego uczeń się uczy (co internalizuje), a zatem nad tym, co rozumiemy pod pojęciem język, wyjaśniłem, czym jest uczenie się języka, tj. czym jest internalizacja umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych,

¹¹⁴ Obok ww. projektu powstają także inne inicjatywy, mające na celu opracowanie modułów e-learningowych do nauki języków specjalistycznych, zob. np. projekty Centrum Języków i Komunikacji przy Politechnice Poznańskiej <http://www.clc.put.poznan.pl/projekty/> (15.03.2013).

omówiłem najważniejsze funkcje i umiejętności nauczyciela oraz zwróciłem uwagę na rolę tekstów w przyswajaniu języka.

Wnioski, jakie nasuwają się z uwag i rozważań poczynionych w pierwszej części rozdziału sformułować można następująco:

- 1) Dotychczasowe koncepcje nauczania języków obcych wykazują znaczną różnorodność wynikającą przed wszystkim z odmiennego postrzegania przez ich autorów rzeczywistości określanej wyrażeniem „język” oraz „uczenie języka”. Niezależnie od tego, niektóre z nich można wykorzystać z mniejszym bądź większym skutkiem także w procesie nauczania i uczenia się obcych języków specjalistycznych. Należą do nich m.in. będące odpowiedzią na konieczność permanentnego komunikowania się podejście komunikacyjne (metoda komunikacyjna bądź jej szczególna odmiana w postaci metody dyskursywnej) czy odwołujące się do istotnej roli wiedzy specjalistycznej jako składnika wiedzy każdego specjalisty podejścia integracyjne. Wykorzystanie danej koncepcji (metody) powinna zawsze poprzedzać refleksja uwzględniająca jednocześnie parametry konkretnych kontekstów glottodydaktycznych.
- 2) Koncepcją teoretyczną, która jest w stanie umożliwić udzielenie odpowiedzi na zadane na początku niniejszej pracy pytania badawcze jest koncepcja antropocentryczna. W związku z reprezentowanym przez nią pojmowaniem języka można stwierdzić, że proces przyswajania języka polega na kształtowaniu różnych rodzajów umiejętności, w tym zwłaszcza językowych, komunikacyjnych, kulturowych oraz interkulturowych.
- 3) Zgodnie z antropocentryczną teorią języków ludzkich język jest obecny w każdym z nas, przez co każda jego analiza odnosi się zawsze do pojedynczego mówcy/słuchacza (analiza idiolektalna), czy też do grup mówców/słuchaczy (analiza polilektalna). Można mówić zatem nie tylko o idiolekcie czy polielekcie, ale także kompetencji idio- i polilektalnej, kompetencji idio- i polikulturowej, a także idio- i polikommunikacyjnej itd.
- 4) Umiejętność komunikacyjna to nie tylko umiejętność tworzenia i percepcji wypowiedzi językowych, lecz ponadto również umiejętność sytuacyjnie dostosowanego posługiwania się nimi, a więc tworzenie wypowiedzi językowych, posługiwanie się nimi oraz rozumienie ich w kontekście całokształtu kultury zarówno przedmiotowej, jak i podmiotowej rodzimych użytkowników danego języka. Można przyjąć, że umiejętność komunikacyjna obejmuje, niejako z definicji, nie tylko umiejętność językową, lecz ponadto także pewien zakres umiejętności kulturowej. Nadrzedną rolę w procesie glottodydaktycznym pełni zatem odpowiednio umiejętność komunikacyjna bądź umiejętność kulturowa (w zależności od szerokości zakresu znaczeniowego, jakie się nada tym wyrażeniom). Pojęciem podrzędnym wobec nich staje się zatem pojęcie umiejętności językowej.
- 5) Nauczyciel pełni funkcje kreatora procesów glottodydaktycznych wypełniającego wielorakie funkcje, jak np.: organizacji procesów glottodydaktycznych (w fazie predydaktycznej, dydaktycznej i postdydaktycznej), podawczo-nauczającą, kreacyjną, aktywizacji, indywidualizacji, motywacji, sterowniczą, kontrolną, interpretatora kultury obcojęzycznej, opiekuna-wychowawcy, których wypełnienie

możliwe jest dzięki licznym umiejętnościom, w tym umiejętnościom językowo-komunikacyjnym i metajęzykowym, a także takim właściwościom jak: (umiejętności) glottodydaktyczne w węższym znaczeniu (tj. np. wiedza i sprawności z zakresu metod nauczania, strategii, testowania), krajo- i kulturoznawcze, ogólnodaktyczne, psychologiczne, socjologiczne, organizacyjne (administracyjne) literaturoznawcze, autodydaktyczne, medialne itp. Z podmiotu samostanowiącego o procesie glottodydaktycznym przeobrazić się powinien w podmiot doradczy i moderujący poczynaniami ucznia.

- 6) Teksty glottodydaktyczne odgrywają w procesie uczenia języka funkcję prymarnych danych językowych, na podstawie których uczeń internalizuje język (m.in. tworząc własne teksty), przez co ich wykorzystywanie (zwłaszcza tekstów trudnych czy tekstów elektronicznych) winno odbywać się w sposób przemyślany, zaplanowany, a zatem wysoce refleksyjny. Rzeczywisty efekt stosowania tekstów w funkcji środków glottodydaktycznych może zostać osiągnięty jedynie dzięki korelacji odpowiednio dobranych tekstów glottodydaktycznych z aktualnymi możliwościami (umiejętnościami) i potrzebami komunikacyjnymi ucznia. Wykorzystywane przez nauczycieli materiały glottodydaktyczne, których źródłem są media elektroniczne, winny być często poddawane zabiegom weryfikującym i dostosowawczym zanim zaistnieją w procesie glottodydaktycznym.

W dalszej części podsumowania przedstawione zostaną wybrane istotne wnioski wynikające z rozważań nad uczeniem języków specjalistycznych w ujęciu antropocentrycznym, podjętych w drugiej części rozdziału. W związku z tym należy zauważyć, że:

- 1) Uczenie języka specjalistycznego można zinterpretować jako proces swoistej konkretyzacji ogólnych struktur językowych przyjmującej postać konkretnego idiolektu specjalistycznego w zależności od dopływających z zewnątrz do mózgu (konkretnych) danych językowych, tj. wypowiedzi (tekstów) innych ludzi (specjalistów). Idiolekt ten na płaszczyźnie konstytuujących go współczynników ma zasadniczo pewne elementy wspólne z idiolektem podstawowym, którymi są przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika czy gramatyka oraz leksyka (niespecjalistyczna) oraz elementy różniące, jak: terminologia i tekstemika. Fakt występowania elementów podobnych i różnych powinien znaleźć odzwierciedlenie w programowaniu procesu glottodydaktycznego. W związku z tym należy skupić się na uczeniu jedynie tych elementów, które są składnikami idiolektów specjalistycznych czy będących ich przekrojem logicznym czy sumą polilektów specjalistycznych poprzez włączanie stosownych (będących reprezentacją idiolektów specjalistycznych) tekstów specjalistycznych.
- 2) Teksty jako integralne elementy procesu glottodydaktycznego są także reprezentacją wiedzy językowej konkretnych specjalistów (ich idiomowiedzy), dzięki czemu może ona być także wytworzona u uczniów. Zasadnicze znaczenie w wytwarzaniu (rekonstruowaniu) wiedzy specjalistycznej odgrywa znajomość jednostek terminologicznych oraz umiejętność dostrzegania systemów relacji semantycznych na podstawie tekstów i odnoszenia owych systemów do (typowych) dla danej

dziedziny specjalistycznej form myślenia zawodowego. Umiejętne stosowanie (dydaktycznych) tekstów specjalistycznych powinno przede wszystkim polegać na ich wysoce refleksyjnym (opartym o analizę kontekstu zewnętrznego i wewnętrznego procesu glottodydaktycznego) doborze, tj. preparacji i/lub dydaktyzacji oraz analizie, która winna uwzględnić przede wszystkim charakterystyki gramatyczne (morfologiczne i syntaktyczne) oraz leksykalne (terminologiczne) i pragmatyczne. Tym samym jest ono w stanie przyczynić się do kształtowania szeroko pojmowanych umiejętności specjalistycznych, w tym zwłaszcza językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, dyskursywnych oraz praktycznych umiejętności specjalistycznych.

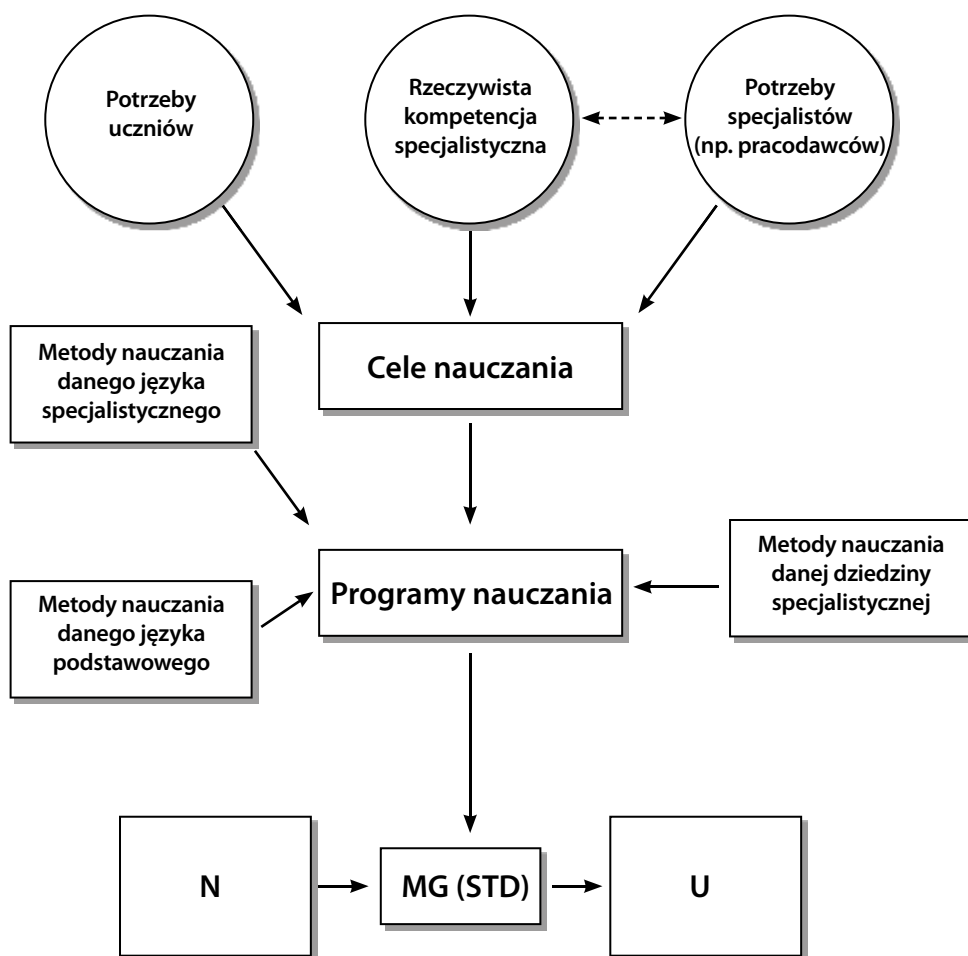
- 3) Najważniejszym elementem konstytuującym układ glottodydaktyki specjalistycznej jest uczeń. Jako podmiot uczestniczący w procesie nauki języka specjalistycznego powinien on, obok posiadanych umiejętności w zakresie języka podstawowego (a więc językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, pragmatycznych), rozwijać umiejętności specjalistyczne językowe, wśród których kluczową rolę odgrywają specyficzne umiejętności formacyjne i funkcyjne, zaś w ujęciu szerszym umiejętności dyskursywne, a zwłaszcza umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów specjalistycznych opartych m.in. na zdolności rekonstruowania treści specjalistycznych oraz transferencji w ten sposób uzyskiwanej wiedzy specjalistycznej we własnych komunikatach tekstowych. Kluczowe znaczenie w wytwarzaniu (rekonstruowaniu) wiedzy specjalistycznej (językowej) odgrywa znajomość ww. jednostek terminologicznych oraz umiejętność dostrzegania systemów relacji semantycznych w tekstach i odnośzenia ich do (charakterystycznych) dla danej dziedziny specjalistycznej form myślenia zawodowego. Nie należy także zapominać o rozwijaniu umiejętności specjalistycznych o charakterze praktycznym (w zakresie wyznaczonym przez sytuacje komunikacyjne typowe dla danej dziedziny specjalistycznej), w tym umiejętnościach medialnych, tzn. – w pewnym uproszczeniu – umiejętnościach sprawnego posługiwania się nowymi mediami elektronicznymi w celach zawodowych. W codziennej praktyce glottodydaktycznej nabywanie ww. umiejętności powinno opierać się m.in. na odpowiednim doborze tekstów specjalistycznych będących odzwierciedleniem konkretnych sytuacji komunikacyjnych typowych dla danej dziedziny specjalistycznej.
- 4) Kolejnym istotnym elementem konstytuującym układ glottodydaktyczny jest nauczyciel. Powinien on dysponować nie tylko wysokim poziomem umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, dyskursywnych oraz specjalistycznych (w tym językowych; w stopniu umożliwiającym co najmniej rozumienie tekstów specjalistycznych oraz sprawne posługiwanie się nimi), a także umiejętności metodyczno-dydaktycznych (z uwzględnieniem specyfiki różnych kontekstów glottodydaktyki specjalistycznej), szeroko pojętych umiejętności lingwistyczno-analitycznych (w tym wielopoziomowej analizy lingwistycznej tekstów specjalistycznych, np. analizy glottodydaktycznej, logicznej, terminologicznej, gramatycznej) oraz innych umiejętności wynikających ze

znajomości zagadnień lingwistyki tekstu, w tym np. odróżniania i tworzenia konkretnych przykładów różnych gatunków tekstu (także na poziomie intersemiotycznym), umiejętności medialnych (zwłaszcza umiejętności wykorzystywania i oceny różnych mediów elektronicznych w osiągnięciu różnych celów dydaktycznych).

- 5) Dydaktyczne teksty specjalistyczne odgrywają istotną rolę w procesie wytwarzania niezbędnej wiedzy specjalistycznej, nieodzownej w pełnieniu przyszłych ról w procesie komunikacji specjalistycznej. Ich umiejętne stosowanie, zakładające po stronie nauczyciela przede wszystkim refleksję nad ich doborem i/lub sposobami ich dydaktyzacji, umożliwia, poza wytwarzaniem szeroko rozumianej wiedzy specjalistycznej, przyswojenie przez ucznia istotnych elementów leksykalnych i gramatycznych (morfologicznych i syntaktycznych) oraz umiejętność odróżniania różnych gatunków tekstów specjalistycznych, a także rozumienia ich i (w razie potrzeby) tworzenia.

Podsumowując powyższe rozważania na temat celów i kontekstów uczenia języków specjalistycznych, można zaobserwować ich wielość i dość dużą różnorodność, podyktowaną specyfiką uwarunkowań niejako niezależnych od ucznia (kontekstów zewnętrznych) oraz wynikających z możliwości, umiejętności czy potrzeb ucznia (kontekstów wewnętrznych). Należy ponadto podkreślić, że współczesne standardy kształcenia w zakresie języków specjalistycznych oraz sam jego proces, niezależnie od rodzaju kontekstu uczenia, nie uwzględnia niestety aktualnego stanu badań nad językiem (w ogóle) oraz stanu badań nad językami specjalistycznymi. Tym samym należy podjąć wysiłki w kierunku włączenia w proces nauczania wyników nowych badań w ww. dziedzinach. Przy podejmowaniu prób tworzenia modeli odpowiadających specyfice danego kontekstu nauczania należy ponadto uwzględnić m.in. rozwój dydaktyki danej dziedziny specjalistycznej (np. dydaktyki ekonomii, niem. *Wirtschaftspädagogik*), a także potrzeby (językowe) pracowników w konkretnym miejscu pracy, por. np. Ch. Efinger, 2010, 2013; P. Sobkowiak, 2011; U. Paprocka-Piotrowska, 2000, zob. także uwagi W. Pfeiffera (2001: 21, 32 nn.) na temat czynników mających wpływ na programowanie nauki języków obcych.

Złożoność owych procesów obrazuje po części schemat 11:



Schemat 11. Pragmatyczno-metodyczna baza glottodydaktyki specjalistycznej (MG - materiały glottodydaktyczne, STD - specjalistyczne teksty dydaktyczne)

Podsumowując powyższą refleksję nad stosowanymi obecnie metodami uczenia języków specjalistycznych, należy podkreślić szczególne znaczenie perspektyw: komunikacyjnej, interkulturowej i integracyjnej. W obliczu konieczności uwzględnienia ich, a także bezwzględnego wzięcia pod uwagę zróżnicowanych potrzeb uczniów i przyszłych pracodawców – z jednej – oraz pozostałych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych procesu glottodydaktycznego – z drugiej strony, godną polecenia wydaje się wysunięta propozycja metody dyskursywno-zadaniowej, będącej modyfikacją jednej ze znanych metod nauczania języków obcych (metody dyskursywnej) poszerzając ją o istotny zwłaszcza w dydaktyce języków specjalistycznych (i uwzględniający jej współczesne tendencje rozwojowe) komponent zadaniowy. Proponowana zmodyfikowana metoda może być stosowana niezależnie od wieku/

poziomu rozwoju językowego uczniów i powinna odnosić się do konkretnych działań znajdujących odzwierciedlenie w przyszłej komunikacji profesjonalnej (i znaleźć wyraz w odpowiednio sformułowanych celach nauczania skorelowanych z podstawą programową). Pozwala ona także wspierać rozwój istotnych strategii wykorzystywanych w kształceniu zawodowym i w przyszłym funkcjonowaniu w świecie komunikacji zawodowej, w tym strategii zorientowanych na prawidłowe użycie środków językowych, kształtowanie poszczególnych umiejętności i sprawności (językowych i praktycznych), refleksji nad zjawiskami językowymi, a także strategii uczenia się i odnoszących się do współpracy¹¹⁵.

W instytucjonalnych formach uczenia języków specjalistycznych (przede wszystkim na studiach wyższych) powinny być w szczególności rozwijane umiejętności komunikacyjne specjalistyczne w celu zdobycia większej świadomości dyferencjacji języka z uwzględnieniem parametru wiedzy specjalistycznej, a także umiejętności odróżniania tekstów specjalistycznych od niespecialistycznych oraz kategoryzacji tekstów specjalistycznych, umiejętności ekstrakcji z tekstów specjalistycznych elementów odnoszących się do fragmentu wiedzy specjalistycznej (na płaszczyźnie wyrażeniowej i znaczeniowej), umiejętności przetwarzania językowego i kognitywnego informacji specjalistycznej w celu wytworzenia spójności w komunikacji specjalistycznej (por. Z. Berdychowska, 2010b: 68). Tak szeroko rozumiane cele powinny następnie przyczynić się do wyznaczania celów szczegółowych wytyczanych w wyniku analizy konkretnych aktów komunikacji specjalistycznej oraz w oparciu o konkretny kontekst glottodydaktyczny.

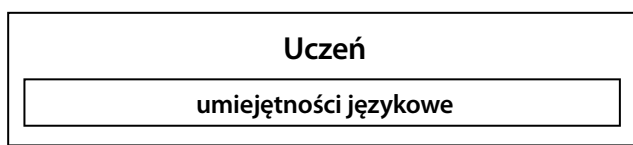
Próbując sformułować generalne wnioski w związku z koniecznością wprowadzenia zmian w uczeniu języków specjalistycznych, należy na zakończenie zauważyć poruszaną przez niektórych glottodydaktyków, jak np. Z. Berdychowską (2010b), pilną potrzebę zmiany tradycyjnego oglądu języków specjalistycznych zarówno w standardach kształcenia, jak i w samym kształceniu. Standardy te winny być zgodne z aktualnym stanem badań nad językiem i językami specjalistycznymi. Aby zapewnić odpowiedni profil kształcenia należy ponadto systematycznie monitorować losów zawodowych absolwentów (w tym np. filologii obcych i lingwistyki stosowanej) pod względem odpowiedniości kształtowanych na studiach profili kompetencji specjalistycznej.

Na zakończenie niniejszego rozdziału chciałbym poczynić także kilka uwag podsumowujących o dziedzinie naukowej, w obrębie której prowadzone są, czy też należy prowadzić, rozważania i prace badawcze zmierzające do zgłębienia natury procesów uczenia języków specjalistycznych. Mowa tu o glottodydaktyce specjalistycznej, która, zdaniem S. Gruczy (2007a, 2007b), w ujęciu dziedzinowym stanowi pewien wariant glottodydaktyki w ogóle. W przeciwieństwie do tej ostatniej, która zajmuje się zgłębieniem procesów towarzyszących uczeniu języków podstawowych, musi ona przede wszystkim uwzględnić swoją pewną odmienną wynikającą ze specyfiki samych języków specjalistycznych, a zwłaszcza ich funkcji kognitywnej. Wyrazem tej ostatniej jest

¹¹⁵ Zob. D. Wolff, 2009 online, http://www.goethe.de/ins/gb/lon/pro/clil/Wolff-Dieter_Strategien-im-bilingualen-Sachfachunterricht.pdf (11.12.2012).

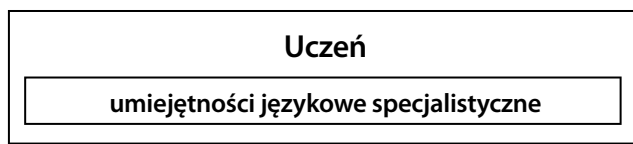
fakt, iż przyczyniają się one do procesów poznawczych (tworzenia/rozwijania wiedzy), wobec czego jednym z istotnych zadań glottodydaktyków jest określenie wzajemnych relacji pomiędzy glottodydaktyką specjalistyczną a innymi dziedzinami, w tym nielingwistycznymi, tj. dydaktykami dotyczącymi poszczególnych dziedzin specjalistycznych (np. dydaktyką ekonomii, znaną w Niemczech jako Wirtschaftspädagogik, czy innych dziedzin, jak np. prawo, medycyna). Rzeczywistym celem glottodydaktyki specjalistycznej jest zatem deskrypcja, eksplikacja oraz programowanie procesu internalizacji językowych umiejętności specjalistycznych.

Odwołując się do poglądów F. Gruczy na temat glottodydaktyki ogólnej, można stwierdzić, że jej przedmiotem w szerszym ujęciu jest układ glottodydaktyczny, którego podstawowymi elementami są: nauczyciel, uczeń i kanał komunikacyjny (zob. F. Grucza, 1978b). W węższym ujęciu centralny przedmiot glottodydaktyki stanowi uczeń, a w zasadzie proces akwizycji jego umiejętności językowych, co graficznie można przedstawić następująco:



Schemat 12. Przedmiot glottodydaktyki w węższym ujęciu wg S. Gruczy (2007a)

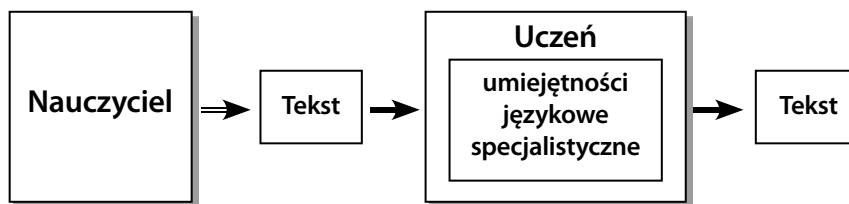
Podobnie, jak to ma miejsce w przypadku przedmiotu glottodydaktyki ogólnej, także w przypadku przedmiotu glottodydaktyki specjalistycznej, można mówić o jego szerszym bądź węższym ujęciu. W szerszym ujęciu, przedmiot glottodydaktyki specjalistycznej to specyficzny układ dydaktyczny, którego podstawowe elementy konstytuują, podobnie jak w przypadku przedmiotu glottodydaktyki ogólnej, nauczyciel, uczeń i kanał komunikacyjny. Elementem różniącym obydwa układy jest jednak przede wszystkim to, że przedmiot glottodydaktyki specjalistycznej w węższym rozumieniu tworzy uczeń, a w zasadzie jego umiejętności językowe specjalistyczne¹¹⁶, co można graficznie ująć następująco:



Schemat 13. Przedmiot glottodydaktyki specjalistycznej w węższym ujęciu wg S. Gruczy (2007a)

¹¹⁶ W celu uproszczenia i ujednoczenia wywodu rezygnuję z używania nazwy kompetencja (językowa specjalistyczna), która, choć używana jest w niektórych pracach lingwistycznych, nie jest całkiem jednoznaczna, o czym wspominałem już w innej pracy (por. P. Szerszeń, 2010a: 26). W związku z tym w dalszej części pracy posługuję się przeważnie określeniem umiejętność językowa specjalistyczna.

Mając na względzie tak ujęty przedmiot glottodydaktyki specjalistycznej, należy zastanowić się, co stanowi jej rzeczywisty cel. Zdaniem S. Gruczy (2007a) jest nim deskrypcja, eksplikacja oraz programowanie procesu akwizycji językowych umiejętności specjalistycznych, natomiast celem nauczania języków specjalistycznych jest osiągnięcie określonego stanu finalnego¹¹⁷ językowych umiejętności specjalistycznych ucznia. Biorąc pod uwagę wcześniejsze uwagi na temat akwizycji języka, która zachodzi przy percepcji i użyciu wyrażen językowych (tekstów), które stanowią jego istotną i nieodzowną reprezentację, ostateczny układ glottodydaktyki specjalistycznej można przedstawić w sposób następujący:



Schemat 14. Rozszerzony układ glottodydaktyki specjalistycznej wg S. Gruczy (2007a)

Na podstawie powyższych uwag można zgodzić się z postawioną przez S. Gruczę (2007a) tezą, że glottodydaktyka specjalistyczna nie jest zgoła inną czy nową glottodydaktyką. Jej przedmiot, podobnie jak to ma miejsce w przypadku glottodydaktyki ogólnej, nie stanowi, jak twierdzi F. Grucza (1976a: 14) „substancjalnie homogenicznego fragmentu uniwersum”, ponieważ „obejmuje (...) tak różne co do swojej budowy elementy jak: uczeń, nauczyciel, kanał komunikacyjny, środki przekazu informacji, źródła informacji itp.” Konstituujące go elementy powiązane są ze sobą funkcjonalnie, a spośród innych układów dynamicznych wyróżnia się „z punktu widzenia niejako cech dystynktywnych przedmiotu będącego ‘treścią’ dokonywanego w nim przekazu, a spośród innych układów komunikacji językowej – z punktu widzenia celów realizowanych w nim procesów” (F. Grucza, 1976a: 14; zob. także S. Grucza, 2007a). W związku z tym przedstawiony powyżej opis przedmiotu glottodydaktyki specjalistycznej ma charakter upraszczający. W rzeczywistości, jak podkreśla S. Grucza (2007a), glottodydaktyka specjalistyczna ma zatem do czynienia jedynie z przedmiotami partykularnymi, co z kolei skłania do refleksji, że nie może zajmować się procesem uczenia podstawowych (wyabstrahowanych) języków specjalistycznych, gdyż takie naprawdę nie istnieją, lecz jedynie uczeniem konkretnego języka specjalistycznego.

¹¹⁷ Na stan finalny językowych umiejętności specjalistycznych mają wpływ m.in. sformułowane cele uczenia zawarte w stosownych programach kształcenia, a także pośrednio artykułowane potrzeby przyszłych pracodawców.

3. Miejsce platform dydaktycznych w (specjalistycznym) układzie glottodydaktycznym

Głównym celem niniejszego rozdziału jest próba określenia roli platform (glotto)dydaktycznych, czyli internetowych systemów (glotto)dydaktycznych w uczeniu się i nauczaniu języków specjalistycznych, w tym zwłaszcza niemieckiego języka ekonomii. Mówiąc o platformach (glotto)dydaktycznych (PD¹¹⁸) mam na myśli, w uproszczeniu, współczesne oprogramowanie internetowe pozwalające w mniejszym bądź większym stopniu na interakcję maszyna (komputer) – człowiek, czy też w odniesieniu do procesu glottodydaktycznego PD – uczeń (PD *sensu largo*), w tym zwłaszcza te z nich, które umożliwiają bardziej zaawansowaną interakcję pomiędzy PD a uczniem (PD *sensu stricto*), jak np. będące przedmiotem opisu w dalszej części pracy oprogramowanie LISTiG (Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne) czy Tell me more Campus¹¹⁹. Podstawę do osiągnięcia wyżej wymienionego celu będą stanowiły rozważania nad obecnym stanem rozwoju współczesnych platform (glotto)dydaktycznych w kontekście możliwości wykorzystania ich w uczeniu języków specjalistycznych oraz nad ich licznymi funkcjami, ze szczególnym uwzględnieniem roli modułów (glotto)dydaktycznych w uczeniu języków podstawowych i specjalistycznych (podrozdz. 3.1–3.2) oraz charakterystyki możliwych komponentów platform, w tym m.in. narzędzi Web 2.0 (podrozdz. 3.3). Jednocześnie pragnę podkreślić, iż moim celem nie jest systematyczna analiza platform (glotto)dydaktycznych. Zagadnienie to może i powinno być uczynione celem odrębnych i bardziej kompleksowych badań. Na obecnym poziomie rozwoju platform dydaktycznych (w ogóle) zadanie to wydaje się być przedwczesne, gdyż z jednej strony zaoobserwować można pojawianie się nowych (i dość zróżnicowanych pod względem strukturalnym i funkcjonalnym) platform, a z drugiej strony – permanentny rozwój platform już istniejących.

¹¹⁸ Na określenie platform (glotto)dydaktycznych będę w dalszej części pracy, w nawiązaniu do poczynionych już uwag na jej początku, posługiwał się skrótem PD, co podyktowane jest tym, że w zasadzie zdecydowana większość platform umożliwiających uczenie języków obcych (w tym także języków specjalistycznych) opiera się na architekturze klasycznych platform internetowych, jak np. Moodle, ILIAS, Blackboard i in.

¹¹⁹ Por. także oprogramowanie do nauki języka niemieckiego Deutsch-Uni online – DUO, J. Roche, 2008a; H. Lobin, D. Rösler, 2012: 583 n. oraz programy/platformy służące do nauki innych języków obcych, np. hiszpańskiego, zob. oficjalną platformę Instytutu Cervantesa AVE <http://ave.cervantes.es/> (02.03.2013) czy ofertę nauczania języka francuskiego Instytutu Języka Francuskiego <http://www.institutfrancais.de/franzosisch-lernen/Online-Kurse/?lang=de> (02.03.2013) oraz inne bardziej wyspecjalizowane programy służące do rozwijania umiejętności tłumaczeniowych, np. ogólnodostępne oprogramowanie Omega, +Tools, NETS, Cats Cradle i in., zob. J. Chmielowska-Rumpel, 2007; M. Eckstein, R. Sosnowski, 2004; R. Sosnowski, 2007/2008; http://www.academia.edu/1170863/WOLNE_OPROGRAMOWANIE_DLA_TLUMACZA_MIT_CZY_RZECZYWISTOSC (16.05.2013); zob. także H. Widła, 2007; M. Schulze, 2003, 2008 i in.

Na zakończenie rozdziału zaprezentowane zostaną wyniki projektu badawczego „Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne LISTiG” w kontekście możliwości ich wykorzystania w uczeniu języków specjalistycznych na przykładzie niemieckiego języka ekonomii (podrozdz. 3.4). Ich istotną część stanowią będą wyniki przeprowadzonych wśród użytkowników oprogramowania (studentów i nauczycieli) ankiet ewaluacyjnych.

3.1. Ogólna charakterystyka platform (glotto)dydaktycznych

Chcąc przedstawić obecny stan rozwoju platform (glotto)dydaktycznych (PD) w kontekście możliwości ich wykorzystania w procesie uczenia języków obcych (zwłaszcza specjalistycznych), należy podjąć na wstępie próbę określenia statusu ontologicznego tego, co określane bywa m.in. wyrażeniami: platforma dydaktyczna, platforma internetowa, platforma e-learningowa czy platforma edukacyjna. Jednocześnie należy podkreślić, że wymienione wyrażenia należą do bodajże najczęściej wymienianych w ostatnich latach wyrażen w literaturze przedmiotu w związku z uczeniem wspieranym poprzez Internet (a zatem także PD). W tym celu chciałbym na wstępie przybliżyć zakres pojęciowy ww. wyrażenia/wyrażen, aby następnie przejść do omówienia najważniejszych rodzajów i funkcji platform dydaktycznych, a także określić ich miejsce w procesie glottodydaktycznym (por. także uwagi wstępne uwagi na ten temat w podrozdz. 2.3.4) oraz poczynić kilka krytycznych uwag na temat współczesnych produktów e-learningowych.

Jak już powyżej wspomniano, obok nazwy „platforma dydaktyczna” w literaturze przedmiotu używane są także m.in. nazwy: „platforma internetowa”, „platforma internetowa (do) zdalnego nauczania”, „platforma edukacyjna” czy „platforma e-learningowa”¹²⁰ itp.

Wyrażenie e-learning pojawiło się w literaturze przedmiotu około połowy lat 90. ubiegłego wieku. I choć do dziś nie ma w zasadzie jednej powszechnie obowiązującej definicji e-learningu, można przyjąć że oznacza ono, w węższym rozumieniu, zaawansowaną technologicznie formę uczenia się i nauczania na odległość, znaną także pod nazwą „kształcenia zdalnego” czy D-learningu (dLearningu), por. ang. distance learning (zob. np. P. Wolski, 2010; E. Gaevskya, 2012). Umożliwia ona uczenie się, w tym studiowanie, bez osobistego i bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, pozwala się także uczyć się w dowolnym czasie, miejscu i tempie, mając jedynie do dyspozycji komputer oraz dostęp do Internetu (zob. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009: 45; J. Rzeszotnik, 2007). W rozumieniu szerszym e-learning zakłada każdą wspieraną przez nowe media elektroniczne formę uczenia się i nauczania (zob. np. P. Schäfer, 2009a). Według G. Reinmann-Rothmeier (2003: 35) rola mediów w procesie uczenia się i nauczania ogranicza się w przypadku e-learningu do trzech głównych zakresów: dystrybucji informacji, interakcji pomiędzy użytkownikiem i systemem oraz

¹²⁰ W celu uproszczenia dalszego wywodu będę posługiwał się głównie nazwą platforma dydaktyczna (PD).

współpracy pomiędzy uczącymi się. W przypadku każdego z tych ról definiować można różne zadania dla uczących się, projektantów i doradców (tutorów) projektów e-learningowych.

Powracając do kwestii platform dydaktycznych w literaturze przedmiotu (zwłaszcza tej obcojęzycznej) stosowane są przede wszystkim angielskie skróty: LMS (ang. Learning Management System, System Zarządzania Nauczaniem), CMS (ang. Content Management System, System Zarządzania Treścią), LCMS (ang. Learning Content Management System, System Zarządzania Nauczaniem i Treścią) oraz VCS (ang. Virtual Classroom System, System Klasy Wirtualnej)¹²¹, odnoszące się do rodzajów i/lub funkcjonalności platform dydaktycznych. Obok ww. nazw, które stosowane są najczęściej bez żadnych bliższych komentarzy, występują w literaturze przedmiotu także określenia w mniejszym bądź większym stopniu odnoszące się do procesów zachodzących w platformach dydaktycznych i/lub przy ich udziale, jak np. „interaktywne uczenie się”, „uczenie się w chmurze”¹²², czy spełnianych przez nie funkcji, jak np. „wirtualny kampus”. Używanie wyżej wymienionych nazw skłonić może do refleksji, że zamiarem autorów odnośnych publikacji (w tym także zamiarem samych twórców platform) jest sugestia, że każda z (nowych) nazw odnosi się do jakiegoś, nie tylko nowego, ale i innowacyjnego desygnatu. I choć rzeczywiście w niektórych przypadkach trudno zaprzeczyć, że tak nie jest, np. w odniesieniu do nazw „podcasting”, „konferencja webowa”, „blog” czy „wirtualna klasa”, to jednak niektóre z nich odnoszą się do już „znanych” desygnatów, tak jak to jest np. w przypadku nazw „seminarium internetowe” (webinarium), hybrydowe/mieszane/komplementarne uczenie się (blended learning), metoda projektu internetowego (np. w formie webquestu), por. także na ten temat M. Kurek, 2002; A. Grünwald, 2009; K. Wróbel, 2011; P. Madej, 2011; J. Krajka, 2012a; O. Tarnopolsky, 2012 oraz na temat projektów internetowych M. Żylińska, 2007.

O ile z jednej strony fakt ten nie dziwi, gdyż niemalże każdy twórca nowego produktu, chcąc wprowadzić go na rynek, stara się nominalnie odróżnić go od innych produktów „obecnych” już na nim, o tyle istniejący stan rzeczy nie ułatwia potencjalnemu użytkownikowi rozeznanie się w aktualnej ofercie produktów e-learningowych. Analiza większości tekstów (zwłaszcza reklamowych), których autorzy posługują się różnymi określeniami rzeczywistości określanej przez autora pracy jako platforma dydaktyczna, prowadzi zatem do wniosku, że obok dość ściśle zdefiniowanych wyrażen, jak np. konkretne rodzaje platform (np. LMS, CMS) funkcjonują inne nazwy, jak choćby „wirtualny kampus”, „uczenie się w chmurze”, które bywają używane w różnych znaczeniach i w konsekwencji nie posiadają ścisłego charakteru terminologicznego.

¹²¹ Podstawowa różnica pomiędzy systemami LMS a LCMS polega na obecności w tych ostatnich narzędzi służących zarządzaniu treściami nauczania, por. <http://www.lingualex.pl/wiecej.php?id=5&tab=wym> (stan 17.02.2012); Z.E. Zieliński, 2006. Systemy VCS oferują narzędzia komunikacji w trybie synchronicznym, zaś system CMS służy tworzeniu, przechowywaniu, zarządzaniu i prezentacji treści (zob. np. P. Baumgartner, H. Häfele, K. Maier-Häfele, 2002; J.M. Chmielewski, K. Waćkowski, 2007; A. Okońska-Walkowicz, M. Plebańska, H. Szaleniec, 2009).

¹²² Do wyjaśnienia tego wyrażenia powrócę jeszcze w dalszej części rozdziału.

Powracając do głównego nurtu naszych rozważań, spróbujmy jednak przybliżyć zakres pojęciowy wyrażenia platforma dydaktyczna. Mały słownik e-learningu określa pojęcie platformy e-learningowej w następujący sposób:

Platforma e-learningowa jest połączeniem strony internetowej, programu komputerowego oraz bazy danych. Dostęp do niej jest chroniony hasłem i wymaga zalogowania się na specjalnej stronie internetowej przy użyciu identyfikatora zwanego loginem. Jej głównym zadaniem jest przekazanie kursantowi wiedzy z wybranej dziedziny i zakresu materiału. W tym celu wykorzystuje się: prezentacje tekstu dydaktycznego, udostępnianie plików do pobrania, ćwiczenia rozwiązywane bezpośrednio na platformie, forum, czat, wewnętrzny system poczty e-mail, terminarz itp.¹²³

Inaczej mówiąc, przez platformy dydaktyczne (PD) (por. N. Würffel, 2010) rozumiemy zainstalowane na serwerze oprogramowanie oferujące zarówno dostęp do dużej ilości danych w różnej formie, jak również szereg funkcji, które można odnieść do trzech podstawowych zakresów działania platform: organizacji, komunikacji oraz kooperacji, dzięki którym możliwy jest proces uczenia. Inaczej mówiąc, platformy dydaktyczne są z jednej strony umieszczonymi (przede wszystkim na serwerach internetowych) bankami danych, które mogą być do nich wprowadzane oraz z nich pobierane, a także zbiorami tzw. narzędzi oprogramowania społecznościowego, określanymi także mianem narzędzi społecznościowych (niem. *Social Software-Werkzeuge*), oraz (nierazko) programów autorskich (por. także B. Gocłowska, Z. Łojewski, 2008; D. Rösler, 2004; J. Krajka i in., 2010). Ich głównym celem, w ujęciu antropocentrycznym, jest wytwarzanie u ich użytkowników określonej wiedzy i/lub określonych umiejętności poprzez wykonywanie przez nich odpowiednich zadań/ćwiczeń (do funkcji platform w układzie glottodydaktycznym odniosę się dalej).

Charakterystyczne dla platform dydaktycznych jest ponadto to, że dysponują takimi funkcjami jak np.: zarządzanie użytkownikami i kursem, udostępnianie zróżnicowanych praw dostępu dla różnych użytkowników (administratorów, wykładowców, tutorów, uczniów itd.), kalendarz, wewnętrzny system komunikacji, narzędzia do głosowania, zarządzanie literaturą, linkami, zakładkami i narzędziami typu *awareness* (por. S. Szabłowski, 2009: 85).

Wśród platform dydaktycznych wyróżnić można zarówno bezpłatne produkty typu *open-source* (np. OLAT, Claroline, Dokeos, ILIAS, ATutor, LRN, Moodle) hostowane (udostępniane), utrzymywane i rozwijane przez użytkujące je instytucje oraz platformy oferujące swoje usługi komercyjnie. Do najbardziej znanych platform dydaktycznych należą *ILIAS*, *Stud IP*, licencjonowany system *Blackboard* oraz bodajże obecnie najpopularniejszy (używany na wielu polskich uczelniach, w tym m.in. w Uniwersytecie Warszawskim, bezpłatny system e-learningowy *Moodle*, zob. np. P. Wolski, 2011 oraz artykuł I. Bednarczyk i T. Krawczyka, 2009, w którym przedstawiono proces wdrażania na Uniwersytecie Warszawskim nowych e-learningowych form nauczania języków obcych, a także szereg artykułów w zbiorowej pracy pod red. E. Smyrnowej-Trybulskiej i in., 2012.

¹²³ <http://www.esee.eu/index.php?id=171> (11.01.2012).

Wraz z rozwojem coraz większej ilości platform powstała potrzeba wprowadzenia standardów ich funkcjonowania. Próbą rozwiązania tego problemu jest np. system SCORM (skrót od angielskiego Sharable Content Object Reference Model), będący jednym z najbardziej znanych obecnie standardów zapisu kursów wykorzystywanych w e-learningu i sposobem komunikacji pomiędzy użytkownikiem platformy oraz serwerem. Standard ten definiuje podstawowe zasady konstrukcji szkoleń (uczenia) i środowiska informatycznego platform, formułując wymagania techniczne i wskazówki dla konstruktorów platform oraz osób tworzących i/lub odpowiadających za treści nauczania (por. także inne standardy, np. najstarszy standard AICC czy IMS, PENS, zob. R. Kotrys, 2004; J.M. Chmielewski, K. Waćkowski, 2007).

Obok ww. platform dydaktycznych powstają ciągle nowe, wśród których na szczególną uwagę zasługują te reprezentowane przez powszechnie znane instytucje dysponujące najbardziej rozbudowaną ofertą szkolenia językowego, jak np. Instytut Goethego¹²⁴. Do obecnych liderów komercyjnych LMS należą następujące platformy: Blackboard / Angel / WebCT, Desire2Learn, Pearsona eCollege, Edvance360 (dawniej Scholar360), Jenzabar e-Racer oraz SharePoint LMS natomiast wśród liderów platform typu open-source wymienić należy: ww. Moodle, a także Sakai, Canvas by Instructure, LoudCloud, OLAT i Claroline (por. <http://blogs.butler.edu/lms/files/2011/08/executive-summary.pdf>, stan 15.09.2013).

Próbując wstępnie zobrazować rolę PD w procesie uczenia języka (obcego) można przyjąć, że umożliwia ona przede wszystkim następujące działania: prezentację treści dydaktycznych (w postaci tekstu, grafiki, obrazu, dźwięku, filmu itd.), udostępnianie narzędzi do tworzenia zadań i ćwiczeń, a także działania o charakterze ewaluacyjnym (w tym ocenę wyników pracy), organizowanie nauki dla grup uczniów niezależnie od miejsca, w którym się znajdują, i czasu, w którym mają oni dostęp do komputera (zadania administrowania uczącymi się, kursami, treściami, postępowaniem w procesie uczenia, terminami itd.).

Jednym z najważniejszych wspólnych elementów większości platform dydaktycznych jest zarządzanie procesem uczenia ich użytkowników, zaś wśród najczęstszych różnic wymienić należy rodzaj materiałów (glotto)dydaktycznych, które mogą one wykorzystywać. Pomiedzy poszczególnymi platformami, których nie sposób tu wyliczyć, istnieją zatem mniejsze bądź większe podobieństwa i/lub różnice dotyczące przede wszystkim ich struktury komponentalnej czy pełnionych przez nie funkcji, co przy stale wzrastającej ilości platform z jednej strony i ich permanentnej specjalizacji z drugiej strony, nie sprzyja próbom systematycznego ich ujęcia (niektóre z nich, jak np. platforma Stud IP z jednej strony mogą występować samodzielnie, służąc przede wszystkim organizacji procesu uczenia, z drugiej zaś mogą łączyć się z innymi, jak np. ILIAS, tworząc kompleksowy twór wykorzystywany w kreowaniu zaawansowanych środowisk e-learningowych).

Do istotnych typów zadań i ćwiczeń oferowanych przez platformy dydaktyczne można zaliczyć m.in. ćwiczenia mające na celu uzyskanie odpowiedzi na różne pyta-

¹²⁴ Zob. <http://www.goethe.de/lrn/prj/fer/kur/fac/deindex.htm> (15.03.2013).

nia odnoszące się do zakresów pojęciowych konkretnych wyrażen, elementów definicji, a także zadania polegające na rekonstrukcji tekstu i/lub szyku wyrazów w zdaniach. Realizowane są one w formie pytań jednokrotnego i wielokrotnego wyboru, ćwiczeń z luką w tekście, zadań na przyporządkowywanie różnych elementów (np. ćwiczenia typu Drag&Drop), a także ćwiczeń audiowizualnych, takich jak: interaktywne ćwiczenia video, ćwiczenia typu hotspot (odnajdywanie błędów w obrazkach) i in.

Platformy dydaktyczne znajdują coraz szersze zastosowanie w różnych obszarach edukacji, w tym zwłaszcza w kształceniu zawodowym (np. w obrębie instytucji, firm). W ostatnich latach zaczynają odgrywać coraz istotniejszą rolę w edukacji szkolnej (przede wszystkim w szkolnictwie wyższym, por. np. Fernuniversität Hagen, zob. <http://www.fernuni-hagen.de/>), w tym także w obszarze dydaktyki języka dla potrzeb zawodowych (por. P. Wolski, 2011 online: 253).

Po tych wstępnych ustaleniach dotyczących opisu rzeczywistości określonej mianem „platformy dydaktyczne”, przejdę do omówienia ich funkcji w procesie (glotto)dydaktycznym.

3.2. Funkcje platform (glotto)dydaktycznych

Większość z dalszych uwag na temat funkcji platform (glotto)dydaktycznych powstała w oparciu o poczynione już wcześniej przez S. Gruczę i P. Szerszenia spostrzeżenia o charakterze krytyczno-eksplikatywnym (por. S. Grucza, P. Szerszeń, 2012). Oprócz tego należy wspomnieć o szeregu innych publikacji, których autorzy podejmują próby ewaluacji platform (zob. np. P. Baumgartner, H. Häfele, K. Maier-Häfele, 2002; R. Schulmeister, 2003; M. Ullrich, 2012 i in.), skupiając się na omówieniu ich walorów funkcjonalnych, a także aspektach dydaktycznych i technicznych. Na uwagę zasługują ponadto konferencje poświęcone wymianie doświadczeń z użytkowania platform, rozwojowi umiejętności ucznia i nauczyciela w środowisku platformy czy prezentacji nowych aktywności¹²⁵.

3.2.1. Rola platform dydaktycznych w procesie (glotto)dydaktycznym

Obserwując obecny stan rozwoju platform dydaktycznych, a także oprogramowania e-learningowego w ogóle, można dojść do wniosku, że niektóre produkty stanowią rozwiązania nie tylko zaawansowane technologicznie, lecz także nowatorskie z dydaktycznego punktu widzenia. Uwagę tę można odnieść zarówno do powstałych/powstających produktów e-learningowych, będących wynikiem działalności komercyjnej odnośnych firm, jak i niekiedy do inicjatyw szeroko pojmowanego świata nauki.

¹²⁵ Zob. np. Moodle moot, por. www.moodle moot.pl, www.moodle moot.org.

Na płaszczyźnie rozważań naukowych kluczowymi stają się wobec tego zwłaszcza pytania: (1) „czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, najnowsze platformy/programy e-learningowe traktować można/należy jeszcze jedynie jako techniczne wsparcie dydaktyki”, a także (2) „czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, można/trzeba je już ujmować jako nowe sposoby, czy też nawet metody nauczania i uczenia się” oraz (3) „czy, a jeżeli tak, to jak i w jakim stopniu, platformy/programy te determinują procesy tworzenia (...) wiedzy i/lub umiejętności; na ile są to nowe sposoby tworzenia bodźców dydaktycznych (...), a na ile nowe metody tworzenia wiedzy i/lub umiejętności” (por. S. Grucza, P. Szerszeń, 2012: 614 n.).

Ostatnie pytanie jest szczególnie interesujące, ponieważ o ile początkowo twórcy rozwiązań e-learningowych starali się je dostosować do tradycyjnych (tj. nie wykorzystywanych w e-learningu) modeli/koncepcji tworzenia wiedzy i/lub umiejętności, o tyle obecnie coraz częściej deklarują oni, że rozwiązania te mają na celu wytworzenie i wykorzystanie nowych sposobów/metod tworzenia wiedzy i/lub umiejętności. To, czy zawsze ma to miejsce, wymaga bardziej szczegółowych badań polegających na analizie efektywności każdego z rozwiązań e-learningowych, a także poszczególnych produktów e-learningowych z osobna. Tym samym z naukowego punktu widzenia interesującą kwestią jest skala potencjału dydaktycznego¹²⁶ najnowszych rozwiązań e-learningowych, w tym w szczególności (z uwagi na tematykę niniejszej pracy) w odniesieniu do uczenia (obcych) języków specjalistycznych. Niniejsze rozważania, jak podkreślono już powyżej, zainicjowane zostały w publikacji S. Gruczy, P. Szerszenia (2012; por. także m.in. J. Rzeszotnik, 2007), w której podjęto próbę wstępnej oceny potencjału dydaktycznego platform/programów e-learningowych przeznaczonych do nauki języków obcych oraz dydaktyki translacji (tj. platform/programów glotto- i translodydaktycznych).

Utworzenie wspólnej kategorii zarówno dla platform/programów glottodydaktycznych, jak i platform/programów translodydaktycznych podyktowane jest tym, iż podstawą zarówno jednych, jak i drugich, jest taka sama architektura systemowa. Ponadto celem pierwszych i drugich jest wytworzenie przez uczącego się określonej wiedzy oraz określonych umiejętności w mózgu człowieka – w pierwszym przypadku szeroko pojmowanych umiejętności językowych, w drugim umiejętności translacyjnych, których duży zakres pokrywa się z umiejętnościami językowymi.

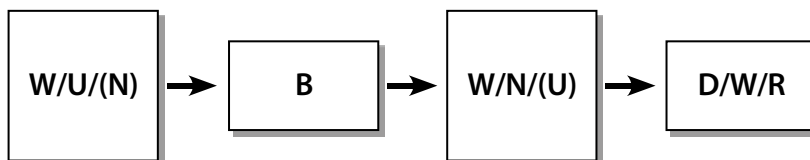
Aby nieco dokładniej przedstawić ww. kwestie, należy poczynić kilka uwag o charakterze teoretycznym.

W związku z tym, że z antropocentrycznego punktu widzenia uczenie się może być rozumiane jako *wytwarzanie* (potocznie: przyswajanie) *określonej wiedzy*, czy *wytwarzanie* (potocznie: przyswajanie) *określonych umiejętności/kompetencji*,

¹²⁶ Oferowane na rynku platformy dydaktyczne/programy e-learningowe stosowane są w różnych obszarach edukacji i kształcenia/szkolenia zawodowego (szeroko pojętej dydaktyce), co implikuje ich różną konstrukcję i funkcje, wobec czego powyższe pytania formułować należy najpierw w odniesieniu do każdego obszaru/zakresu oddzielnie (por. S. Grucza, P. Szerszeń, 2012).

to i jeden, i drugi akt zachodzi w mózgu osoby uczącej pod wpływem bodźców zewnętrznych, przede wszystkim tekstów, obrazów, gestów lub innych obiektów. Bodźce takie tworzone są często intencjonalnie (przez nauczycieli) w celach dydaktycznych, tj. po to, by w umożliwić i/lub wspomóc u ucznia wytworzenie (jego własnej) wiedzy i/lub własnych umiejętności. Wobec tego można przyjąć, że każdemu bodźcowi ze względu na jego właściwości można przypisać funkcję dydaktyczną (zob. więcej na ten temat S. Grucza, P. Szerszeń, 2012: 612).

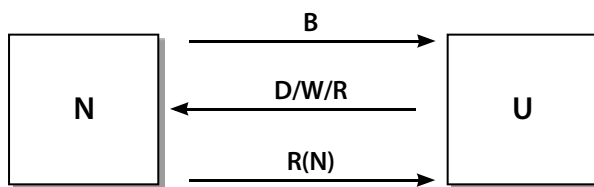
Pojawienie się platform dydaktycznych, które także generują pewne bodźce (w postaci tekstów, obrazów, dźwięków itd., a także nierzadko w postaci bi- czy trimedialnej) skłania do refleksji na temat tego, czy uczący się wytwarza swoją wiedzę/umiejętności w taki sam sposób, jak to ma miejsce w przypadku kontaktu z nauczycielem, a także czy czyni to zawsze tak samo, bez względu na to, jakiego rodzaju jest bodziec, który prowadzi do wytworzenia tej wiedzy/umiejętności, tj. pytanie czy, a jeżeli tak, to jak i w jakim stopniu, rodzaj bodźca determinuje sposób tworzenia przez niego (jego) wiedzy/umiejętności. Próba sformułowania odpowiedzi na tak postawione pytania jest trudna z uwagi na brak jakiegokolwiek możliwości bezpośredniej obserwacji wiedzy i/lub umiejętności (jako immanentnej cechy mózgu ludzkiego), w tym tej wytworzonej w wyniku „pracy z platformą”. W związku z tym można jedynie podjąć się próby wyjaśnienia powyższych kwestii badawczych o tyle, o ile przyjmiemy założenie, że o pojawieniu się/istnieniu konkretnej wiedzy czy konkretnych umiejętności „świadczą jedynie konkretne działania – o ile są one obserwowalne, konkretne (i obserwowalne) wytwory tych działań i/lub konkretne (i obserwowalne) reakcje na te działania lub produkty tych działań” (S. Grucza, P. Szerszeń, 2012: 612 n.). Oznacza to zatem, że odpowiedzi na pytanie czy, a jeżeli tak, to na ile (w znacznie mniejszym stopniu: w jaki sposób¹²⁷) dany bodziec determinuje sposób tworzenia przez uczącego się (jego) wiedzy i/lub umiejętności, udzielić można jedynie, poddając ocenie (1) konkretne działania uczącego się, co do których zakłada się, że są one wynikiem wytworzenia przez niego nowej wiedzy/umiejętności, (2) konkretne wytwory działań, co do których zakłada się, że są one wynikiem wytworzenia przez uczącego się nowej wiedzy/umiejętności, (3) konkretne reakcje na działania i/lub reakcje na wytwory, co do których zakłada się, że są one wynikiem wytworzenia przez uczącego się nowej wiedzy/umiejętności. Schematycznie powyższe uwagi można przedstawić w sposób następujący:



Schemat 15. D/W/R – działania, wytwory, reakcje (S. Grucza, 2010c; S. Grucza, P. Szerszeń, 2012)

¹²⁷ Odpowiedź na to pytanie pozostaje, nawet w świetle najnowszych wyników badań eksperymentalnych, nadal w sferze raczej mniej niż bardziej ufundowanych empirycznie hipotez (por. S. Grucza, P. Szerszeń, 2012: 613).

Jak podkreślono już we wcześniejszej części pracy, każdy układ dydaktyki charakteryzuje pewnego rodzaju interakcyjność zachodząca pomiędzy nauczycielem a uczniem. Rola nauczyciela polega na oddziaływaniu na ucznia intencjonalnie określonymi bodźcami tak, aby ten dzięki nim mógł wytworzyć w swoim mózgu określoną wiedzę/umiejętność. W (intencjonalnym) układzie dydaktycznym zasadność oraz efekt oddziaływania danego bodźca, które można sprowadzić do zakresu wytworzonej przez uczącego się nowej wiedzy/umiejętności z reguły podlegają ocenie. Jak zauważono powyżej, sformułowanie takiej oceny staje się możliwe jedynie na podstawie wniosków wyprowadzonych z oceny (1) konkretnych działań ocenianego (D), które są wynikiem wytworzonej przez niego wiedzy/umiejętności, (2) konkretnych wytworów tych działań (W), (3) konkretnych reakcji na działania i/lub wytwory tych działań, będących wynikiem wytworzenia przez ocenianego nowej wiedzy/umiejętności (R). W układzie dydaktycznym, o którym tu mowa, konsekwencją oceny przez nauczyciela zakresu wytworzonej wiedzy/umiejętności przez uczącego się jest właściwa reakcja dydaktyczna nauczyciela (R(N)), która polega na „przekazaniu” uczącemu się wniosków z dokonanej oceny stopnia internalizacji przez niego danej wiedzy/umiejętności i/lub na oddziaływaniu na uczącego się kolejnym bodźcem. Graficznie przebieg takiej interakcyjności w obrębie układu dydaktycznego można przedstawić następująco:



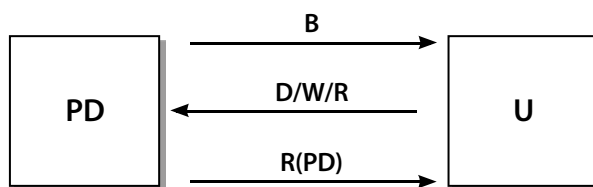
Schemat 16. Interaktywność dydaktyczna (S. Grucza, P. Szerszeń, 2012)

Na gruncie podjętych w niniejszym rozdziale rozważań na temat obecnego stanu rozwoju platform dydaktycznych, a także programów e-learningowych w ogóle, a zwłaszcza w obliczu próby dokonania oceny potencjału (glotto)dydaktycznego tworzących ich podstawę produktów e-learningowych, trzeba w odniesieniu do przedstawionego graficznie za pomocą ostatniego schematu układu dydaktycznego postawić następujące pytanie: czy, a jeżeli tak, to za pomocą czego, oraz w jakim stopniu, działania wykonywane przez nauczyciela w interakcji dydaktycznej mogą być zastąpione przez działania wykonywane przez platformy dydaktyczne¹²⁸.

Powyższe pytanie można/należy sformułować także bardziej szczegółowo, a mianowicie: (1) Czy, a jeżeli tak to, w jakim stopniu, działania nauczyciela pole-

¹²⁸ Stawiając to pytanie, należy pamiętać o tym, że każda platforma dydaktyczna jest tworzona i/lub „wypełniana” przez osoby powołane do tego zadania, a więc szeroko rozumianego nauczyciela (np. wykładowcę, tutora), por. S. Grucza, P. Szerszeń, 2012.

gające na materialnej realizacji określonych bodźców mogą nie być wykonywane przez niego samego, a mogą być przejęte przez platformę dydaktyczną? (2) Czy, a jeżeli tak to, w jakim stopniu, działania polegające na ocenie działań, wytworów tych działań, oraz reakcji na jedne i drugie, podejmowanych w celu weryfikacji stopnia internalizacji określonej wiedzy/umiejętności ucznia, mogą nie być wykonywane przez nauczyciela lecz przez platformę dydaktyczną? (3) Czy, a jeżeli tak to, w jakim stopniu, działania będące reakcją nauczyciela na wynik oceny stopnia internalizacji określonej wiedzy/umiejętności ucznia, mogą nie być wykonywane przez nauczyciela lecz przez platformę dydaktyczną? Mówiąc krótko: na ile element N układu (glotto)dydaktycznego można zastąpić elementem PD? (Por. S. Grucza, P. Szerszeń, 2012).



Schemat 17. PD – platforma dydaktyczna (S. Grucza, P. Szerszeń, 2012)

Na te wszystkie trzy zasadnicze pytania, można udzielić odpowiedzi, dokonując oceny (glotto)dydaktycznego potencjału produktów e-learningowych. Zadanie to nie jest łatwe w związku z ciągłym pojawianiem się nowych i/lub nieustannym rozwojem dotychczasowych produktów e-learningowych, o czym można się przekonać m.in. podejmując próby zapoznania się z aktualnymi w danym momencie produktami e-learningowymi¹²⁹.

Obserwując obecny rozwój najnowszych platform oraz oprogramowania e-learningowego w ogóle można dojść do wniosku, że ocenę produktów e-learningowych

¹²⁹ Dobrą okazją do tego są m.in. coroczne międzynarodowe targi i kongres poświęcony kształceniu zawodowemu, edukacji i nowym technologiom w Karlsruhe (Internationale Leitmesse und Kongress für professionelle Bildung, Lernen und IT), których odbiorcami są zwłaszcza środowiska biznesowe (por. także inne konferencje e-learningowe np. Online Educa w Berlinie, zob. <http://www.online-educa.com/>, 03.09.2013). Wśród dominujących tematów dwudziestej edycji targów, która miała miejsce w dniach 31.01–02.02.2012 i zgromadziła 200 wystawców i ponad 200 referentów z 11 krajów i 6000 zwiedzających, wymienić należy m.in. zagadnienia efektywności uczenia online (w tym uczenia hybrydowego/*blended learning* oraz e-learningowego), uczenia opartego na grach (*game based learning*), uczenia mobilnego (por. na ten temat np. R. Mason, F. Rennie, 2008: 117 n. czy H. Mitschian, 2010), możliwości transferu nabytych umiejętności w codziennych działaniach praktycznych (w tym pracy zawodowej) oraz roli/ról mediów społecznościowych i środowiska Web 2.0 w procesach edukacji ustawicznej.

należałoby rozpocząć¹³⁰ od wyodrębnienia dwóch zasadniczych kategorii/form produktów e-learningowych: narzędzi, programów¹³¹ oraz określić status tzw. „chmury”¹³².

Pierwszą klasę produktów tworzą narzędzia e-learningowe, rozumiane tu jako obiekty hardwarowe, które umożliwiają generowanie (przy pomocy odpowiedniego oprogramowania) w obrębie platformy dydaktycznej bodźców dydaktycznych adresowanych do uczącego się, a także (okresowe) magazynowanie wytworów powstałych na podstawie wiedzy/umiejętności¹³³ uczącego się. Hardwarowe narzędzia e-learningowe są także pewnego rodzaju wirtualnym miejscem/środowiskiem substancjalnego formowania przez uczących się komunikatów, będących reakcją na odebrane bodźce wygenerowane przez to narzędzie. Są nimi przede wszystkim komputery stacjonarne, komputery przenośne (laptopy, notebooki, netbooki, serwery itp.) oraz urządzenia określane np. jako tablety czy ipady oraz ipody, smartfony czyli urządzenia posiadające mniejsze ekrany z funkcją *touch screen* (dotykowy ekran). Dość istotnym mankamentem tych ostatnich, w przeciwieństwie do komputerów stacjonarnych i przenośnych, jest, poza niewielkimi rozmiarami wyświetlacza, brak kompatybilności z niektórymi systemami softwarowymi, stosunkowo niewielka prędkość procesorów, zbyt mała ilość gniazd wejściowych umożliwiających podłączenie dodatkowych akcesoriów, pobieranie zbyt dużej ilości energii w trakcie pracy z aplikacjami czy problemy z wielozadaniowością (*multitasking*), czyli korzystaniem z różnych aplikacji uruchomionych jednocześnie (por. np. G. Gmiterek, 2013 online), co w znaczący sposób redukuje możliwości powszechnego ich wykorzystania w dydaktyce w najbliższej przyszłości.

Do klasy hardwarowych narzędzi e-learningowych zaliczyć można także m.in. projektory multimedialne (zwane także rzutnikami multimedialnymi czy projektorami wideo), służące do wyświetlania obrazu na ekranie na podstawie otrzymywanego sygnału¹³⁴,

¹³⁰ W tym miejscu należy zauważyć, że niniejszy głos w tej sprawie jest jednym z pierwszych i zarazem inicjujących dyskusję naukową na ten temat (por. S. Gruzca, P. Szerszeń, 2012).

¹³¹ Nie wszystkie produkty e-learningowe łatwo jest skategoryzować. Przykładem jednego z nich jest system o nazwie *simpleshow*. Zdaniem jego twórców, jest on formatem wideo pozwalającym na wyjaśnienie w krótkim czasie (3 min.) wybranego zagadnienia za pomocą klipu wideo, co mogłoby sugerować jego narzędziowe pochodzenie. Głębsza refleksja nad procesem powstawania pliku wideo skłonić może jednak do stwierdzenia, że chodzi tu raczej o pewien cykl działań niezbędny przy jego tworzeniu, łączący proces tworzenia koncepcji komunikatu łączącego tekst i obraz z realizacją poszczególnych serii obrazów i szkiców, służących z kolei jako wskazówki przy filmowaniu (scenorysu) z procesem powstawania finalnego produktu w postaci filmu.

¹³² Na temat oceny możliwości wykorzystywania w procesie glottodydaktycznym programów/platform dydaktycznych polscy glottodydaktycy wypowiadali się już niejednokrotnie, por. np. H. Widła, 2007; E. Zwierchoń, 2005; P. Szerszeń, 2000, 2007, 2010a; P. Wolski, 2011.

¹³³ Pełniejsze magazynowanie przebiegu interakcji „platforma dydaktyczna–uczeń” możliwe jest dzięki wykorzystaniu wydajnych serwerów, tworzących warunki techniczne dla funkcjonowania e-learningu.

¹³⁴ Źródłem takiego sygnału może być stacjonarny komputer, laptop, magnetowid, kamera,

a także szczególnie interesujące tablice interaktywne, będące połączeniem funkcji dużego monitora komputerowego z funkcją touch screen oraz tablicy szkolnej (zob. np. K. Majewska, 2012). Do efektywnej pracy każdej tablicy interaktywnej niezbędny jest projektor multimedialny oraz komputer. Dzięki szybkiemu rozwojowi technologii (w tym technologii LED), tablice interaktywne są coraz większe i kompaktowe, a także charakteryzują się coraz większą rozdzielczością. Można je porównać z dotykowym ekranem¹³⁵, na którym prezentuje się informacje w podobny sposób jak przy wyświetlaniu na ekranie komputera, a także umieszcza się własnoręczne notatki (zarówno na czystej tablicy, a także tablicy wyświetlającej dowolne elementy, np. fragmenty tekstu pisanego, zdjęcia, obrazy), czyli pracuje się jak na zwykłej tablicy, przy czym wyświetlane na tablicy informacje w każdej chwili można usunąć, zapisać, przesłać do wydruku itd.¹³⁶. Dzięki zastosowaniu tablicy interaktywnej każdy materiał (np. tekstowy, graficzny lub multimedialny) nie jest już tylko odtwarzany przez prowadzącego, ale staje się np. częścią prezentacji, która powstaje podczas zajęć. Umieszczane na tablicy notatki mogą zostać zapisane np. w postaci filmu, strony www, prezentacji Power Point lub pliku pdf.

Próbując ocenić rolę ww. hardwarowych narzędzi e-learningowych można dojść do wniosku, że determinują one formę interakcji „platforma dydaktyczna–uczeń” przede wszystkim co do jakości i ilości odbieranych przez uczącego się bodźców, ale także środowisko magazynowania (w postaci pisanej, mówionej, multimedialnej) wytworów powstałych na podstawie wiedzy/umiejętności¹³⁷ uczącego się, a także mają wpływ na jakość tworzonych przez ucznia bodźców

odtwarzacz DVD, tuner satelitarny itp.

¹³⁵ Ekran dotykowy w zależności od technologii, w jakiej wykonano tablicę, może być obecnie przede wszystkim obsługiwany za pomocą palca (technologia optyczna, pozycjonowania w podczerwieni, pojemnościowa) lub specjalnego pisaka (technologia elektromagnetyczna).

¹³⁶ Ciekawą jej cechą jest zatem możliwość pewnej interakcji z użytkownikiem. Prowadzący/uczestnik prezentacji, stojąc przy tablicy jest w stanie obsługiwać dowolny program uruchomiony w komputerze. Na każdym wyświetlonym na tablicy obrazie/zdjęciu/tekście może pisać, notować, zaznaczać, podkreślać. Wszystkie, naniesione na tablicę notatki można następnie np. zapisać, rozesłać pocztą e-mail czy umieścić na serwerze szkolnym lub wydrukować, a także w każdej chwili do nich powrócić (np. podczas zajęć powtórzeniowych, wyrównawczych, zajęć prowadzonych później). Na uwagę zasługuje lepsze wykorzystanie programów multimedialnych, filmów poprzez możliwość robienia notatek na stopklatkach i zapisywania ich w formie elektronicznej. Do istotnych zalet tablic interaktywnych zaliczyć trzeba także to, że w razie potrzeby uczniowie/słuchacze mogą bardziej skupić swoją uwagę na prezentowanym zagadnieniu, nie muszą sporządzać jednocześnie notatek, oraz to, że istnieje możliwość współdzielenia tablicy interaktywnej pomiędzy salami lekcyjnymi, co pozwala na oszczędności w budżecie szkoły, a także częściowo uniezależnia nauczycieli od dostępności pracowni komputerowej.

¹³⁷ Pełniejszy magazynowanie przebiegu interakcji platforma dydaktyczna–uczeń możliwe jest dzięki wykorzystaniu wydajnych serwerów, tworzących warunki techniczne dla funkcjonowania e-learningu.

będących reakcją na odebrane z platformy dydaktycznej bodźce dydaktyczne.

Następną klasę produktów e-learningowych tworzą programy komputerowe (software), niegdyś głównie zamknięte (przez co bardzo ograniczone i nieelastyczne), obecnie zaś coraz częściej otwarte, tj. implementujące funkcje, umożliwiające wychodzenie poza ich zamkniętą (ograniczoną) formułę. Przykładami takich programów są wersje online znanych już od lat na rynku aplikacji, jak choćby „Tell me more” (więcej na temat funkcji tego oprogramowania wypowiem się w dalszej części rozdziału), do której istotnych zalet zaliczyć można m.in. zaawansowany system wykorzystywanych modułów, dość szeroki wybór ćwiczeń interaktywnych, zarówno w zakresie komunikacji ogólnej, jak i, w znacznie mniejszym stopniu, specjalistycznej, możliwość dostosowania programu do aktualnego poziomu uczenia, zaawansowany system rozpoznawania mowy oraz możliwość interakcji z tutorem (nauczycielem) w przypadku ewentualnych trudności. Podczas gdy interaktywne programy do nauki języka poprzedniej generacji opierały się głównie na ćwiczeniach typu *drill-and-practice* (np. na wyborze poprawnych odpowiedzi z szeregu możliwych rozwiązań), programy najnowszej generacji nie ograniczają się jedynie do nich i składają często z wielu rozbudowanych modułów umożliwiających bardziej rozwiniętą interakcję (więcej na ten temat poniżej). W sumie można zauważyć, że współczesne programy oferują znacznie szersze wsparcie procesu dydaktycznego aniżeli miało to miejsce jeszcze niedawno, tak po stronie nauczyciela, jak i po stronie uczącego się.

Generalnie można wyrazić pogląd, że programy komputerowe obecnej generacji, choć bazują w coraz większym stopniu na tzw. sztucznej inteligencji, to dalej nie są w stanie dorównać człowiekowi, zwłaszcza w kontekście planowania i nadzorowania szeroko pojmowanego procesu dydaktycznego z uwzględnieniem jego wszystkich etapów (zwłaszcza złożonej interakcji N–U). Niemniej jednak przewyższają one (częściowo) możliwości człowieka (nauczyciela) na niektórych etapach tego procesu, w tym zwłaszcza w zakresie jego organizacji i zarządzania nim oraz prezentacji materiałów dydaktycznych. Główne zalety ww. oprogramowania dotyczą przede wszystkim: (a) równoczesnego wykonywania (tych samych lub różnych) zadań dydaktycznych przez wiele osób, (b) dokonywania szybkiej oceny (niektórych typów) ww. zadań, (c) nadzorowania w tym samym czasie pracy wielu osób uczących się, (d) stałego dostępu do/korzystania z oprogramowania dydaktycznego, (e) precyzyjnego nadzorowania realizowanego przez uczniów curriculum dydaktycznego (f) integracji wielu różnych materiałów glottodydaktycznych, (g) możliwości współpracy, np. w obrębie uczestników grup projektowych czy wspólnot e-learningowych), (h) możliwości tworzenia przestrzeni w sieci sprzyjającej rozwijaniu indywidualnych zainteresowań wielu uczniów, (i) możliwości większego wpływu uczniów na przebieg i treści nauczania, (j) możliwości tworzenia własnego „warsztatu pracy” dla przygotowujących się do zajęć nauczycieli¹³⁸.

¹³⁸ Tworzenie własnego „warsztatu pracy” polega m.in. na korzystaniu z umieszczanych przez znane wydawnictwa materiałów glottodydaktycznych w postaci elektronicznej, tworzeniu i magazynowaniu własnych materiałów glottodydaktycznych za pomocą udostępnianych

Rodzaj i zakres deficytów programów komputerowych wynika z ograniczeń technicznych (w tym braku możliwości uwzględnienia dostatecznie pogłębionej analizy lingwistycznej), lecz także w mniejszym lub większym stopniu z właściwości przedmiotu uczenia, tj. rodzaju „przyswajanej” wiedzy i/lub umiejętności. Dzisiejsze programy e-learningowe są w stanie w znacznie większym stopniu zastępować w interakcji dydaktycznej konkretnego nauczyciela w zasadzie jedynie tam, gdzie dość łatwo można określić zakres wiedzy/umiejętności i dodatkowo tam, gdzie stosunkowo łatwo sformułować zero-jedynkowe (tak-nie) zadania/ćwiczenia testujące stopień (już) zinternalizowanej wiedzy/umiejętności. Przykładem takich programów są aplikacje do nauki różnych zbiorów przepisów i instrukcji (np. obsługi maszyn i urządzeń, ruchu drogowego itp.) i inne programy sprawdzające posiadanie określonej wiedzy deklaratywnej („wiedzy o”). O wiele trudniej sprawdzić wiedzę, gdy celem nauki jest wytworzenie u uczącego się umiejętności złożonych (wysocę generatywnych), takich jak np. umiejętności językowe czy też umiejętności translacyjne, a ponadto wtedy, gdy natura przedmiotu uczenia się jest taka, że nie ma możliwości (bądź są one znacznie ograniczone) zaprogramowania zero-jedynkowych ćwiczeń testujących stopień i zakres zinternalizowanej wiedzy/umiejętności (por. S. Grucza, P. Szerszeń, 2012: 620 n.).

Przykładem zaawansowanego oprogramowania, którego autorzy podjęli próbę zmierzenia się z ww. problemem jest opisywany poniżej wykorzystujący najnowsze osiągnięcia w zakresie komputerowej analizy tekstu system LISTiG („Lingwistycznie inteligentne¹³⁹ systemy translo- i glottodydaktyczne”)¹⁴⁰. Podczas gdy starsze systemy dydaktyczne znacznie ograniczały zakres oceny stopnia internalizacji wiedzy/umiejętności będących przedmiotem uczenia się, przede wszystkim zaś oceny wytworzonych na podstawie tej wiedzy/umiejętności wypowiedzi językowych, program LISTiG, umożliwia dokonanie automatycznej oceny wytworzonych na podstawie tej

narzędzi, zob. np. platforma www.meinunterricht.de (02.09.2013).

¹³⁹ Wyrażenie „inteligentny” odnosi się tu przede wszystkim do sposobu analizy wprowadzanych przez użytkownika systemu danych językowych oraz stosowanych metakomunikatów zwrotnych. Należy jednak podkreślić, że tworzone są także systemy o charakterze adaptacyjnym, tj. dopasowującym się do poziomu aktualnej wiedzy i umiejętności ich użytkowników i proponujące w związku z tym wykonanie stosownych ćwiczeń (por. także uwagi na temat rozwoju PD m.in. E. Gajek, 2012: 58 n.; M. Schulze, 2003, 2008 i in.).

¹⁴⁰ System ten opiera się na prototypie znanego już systemu, opracowanego podczas realizacji wcześniejszych projektów na Uniwersytecie w Saarbrücken (Projekty ILLU oraz ILLU II w ramach „Anreizorientierung eLearning 2007” Uniwersytetu w Saarbrücken w latach 2007/2008). System LISTiG powstał w kooperacji czterech partnerów – trzech uniwersytetów: Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Kraju Saary z pozaakademicką jednostką naukową o międzynarodowej renomie Institut der Gesellschaft zur Förderung der Angewandten Informationsforschung e.V. – IAI. Por. na ten temat w: J. Haller, 2007; Ch. Rösener, 2007; R. Erdmann, Ch. Rösener, 2007; H.D. Maas, Ch. Rösener, A. Theofilidis, 2007; Ch. Rösener, 2009; S. Grucza, 2010c; S. Grucza, P. Szerszeń, Ch. Rösener, 2011. Zob. także prace dotyczące wspieranych komputerowo systemów tłumaczeniowych, jak np. M. Feder, 2000.

wiedzy/umiejętności wypowiedzi językowych w postaci tekstowej (zdaniowej). *Novum* tego systemu polega przede wszystkim na tym, że automatyczna ocena wypowiedzi wytworzonych przez uczących się przebiega zarówno na płaszczyźnie czysto lingwistycznej, jak i na płaszczyźnie translatorycznej. Ocena taka jest generowana przez system w formie metakomunikatów zwrotnych, tj. komunikatów, które nie tylko informują o poprawnym lub niepoprawnym rozwiązaniu zadania, ale także, w przypadku niepoprawnego rozwiązania zadania, o rodzaju popełnionego błędu. Generowanie metakomunikatów jest możliwe przede wszystkim dzięki zaimplementowaniu do programu modułu analizy gramatycznej i ortograficznej oraz analizy morfosyntaktycznej i semantycznej (o działaniu oprogramowania LISTiG wypowiem się szerzej w dalszej części niniejszego rozdziału).

Wśród produktów e-learningowych wymienić należy ponadto te z nich, których jedną z głównych funkcji jest organizacja procesu e-learningu. Podzielić je można, uwzględniając różne kryteria, w tym m.in. kryterium temporalne, tj. ze względu na czas, w którym e-learning jest organizowany (programy organizujące e-learning synchronicznie i asynchronicznie), z uwagi na rodzaju medium komunikacyjnego (e-learning mobilny, e-learning stacjonarny), rodzaj wykorzystywanej usługi e-learningowej/narzędzia e-learningowego¹⁴¹ (np. webinarium, podcasting, wirtualna klasa, blog), a także ze względu na stosunek czasu poświęconego uczeniu e-learningowemu do czasu uczenia w ramach edukacji stacjonarnej (forma pełna, w której cały czas nauki organizowany jest za pomocą e-learningu oraz formy mieszane, jak np. wspomniane już wcześniej uczenie hybrydowe/komplementarne/mieszane – *blended learning*, w których czas nauki organizowany przy mniejszym bądź większym udziale form e-learningowych)¹⁴².

Próbując ocenić potencjał współczesnych produktów e-learningowych należy także wspomnieć o używanym od stosunkowo niedawna w kontekście najnowszych rozwiązań e-learningowych, angielskim określeniu „Learning in Cloud” (uczenie się w chmurze). Nie oznacza ono całkowitej zmiany środowiska uczenia i ma przede wszystkim wymiar technologiczny, gdyż zapowiada w istocie przeniesienie punktu ciężkości ze sprzętu komputerowego na Internet w postaci aplikacji. Nazwa „Learning in Cloud”, czy też jej inny odpowiednik odnoszący się do środowiska uczenia

¹⁴¹ Wyrażenie „narzędzie e-learningowe” (niem. *E-Learning-Werkzeug*) użyte jest tu w znaczeniu aplikacja/oprogramowanie, wykorzystywane m.in. w platformach internetowych, jak np. narzędzia Web 2.0, w przeciwieństwie do ww. hardwarowych narzędzi e-learningowych.

¹⁴² Jak wskazują wyniki niektórych badań nad kursami języków obcych opartych na tzw. nauczaniu mieszanym, czyli łączącym uczenie wykorzystujące produkty e-learningowe z fazami spotkań grupowych w klasie (*blended learning*, zob. np. P. Kirchhoff, 2008; M. Żylińska, 2007: 143 n.), najbardziej korzystnym stosunkiem czasu nauki „tradycyjnej” do pracy z wykorzystaniem komputera i Internetu jest relacja mniej więcej 30% do 70%. I choć trudno jest, zdaniem P. Wolskiego (2011 online: 253), obecnie ocenić, czy taki właśnie stosunek pracy w klasie i pracy domowej byłby wskazany w warunkach szkolnych, w sytuacji, kiedy uczniowie są silnie obciążeni nauką innych przedmiotów, nie da się zaprzeczyć że korzystanie z Internetu, w tym PD świadczy o istotnym trendzie w obszarze zastosowań mediów elektronicznych w procesie glottodydaktycznym.

się w chmurze (ang. CLE – *Cloud Learning Environment*, Środowisko Ucznia się w Chmurze) bywa także rozumiana jako „pomost” pomiędzy sformalizowaną i instytucjonalną formą uczenia w postaci Systemu Zarządzania Nauczaniem (ang. *LMS Learning Management System*) oraz nieformalną i bardzo osobistą w postaci Personalnego Środowiska Edukacyjnego PLE (ang. *Personal Learning Environment*), por. T. Walasek, 2010 online.

Niezależnie od tego, nazwie „Learning in Cloud” przypisywane są niekiedy różne znaczenia – raz wyrażeniu „cloud” (chmura) używa się na określenie miejsca umieszczenia/środowiska różnych platform lub programów (platformy i aplikacje chmury), innym razem na określenie szczególnego rodzaju platformy dydaktycznej, czyli niejako platformy chmury. Wobec powyższych nieścisłości natury pojęciowej należałoby w odniesieniu do wyrażenia „Learning in Cloud” postawić pytanie, na ile nazwa ta odnosi się do rzeczywiście nowych rozwiązań i produktów e-learningowych, a na ile jest jedynie nowym „magnesem marketingowym”. Chcąc odpowiedzieć na nie, trzeba zauważyć, że w większości przypadków nazwa „uczenie w chmurze” oznacza tyle co „uczenie się w wirtualnej przestrzeni”, wobec czego pierwsza nazwa sugeruje pewną konkretyzację, a może nawet reifikację rzeczywistości wirtualnej. Przyjąwszy to założenie, należy przyjrzeć się opisom procesów charakterystycznych dla tzw. uczenia się w chmurze. Skłaniają one do refleksji, że nie chodzi tu o nowe rozwiązanie dydaktyczne, lecz o optymalne wykorzystanie w procesie uczenia komputerów/serwerów (hardware) i aplikacji (software), zarządzanych zdalnie, dzięki dostępowi przez Internet wobec czego wyodrębnienie nowej kategorii produktów e-learningowych w postaci „chmury” nie wydaje się znajdować należnego uzasadnienia.

W związku z tym nasuwa się pytanie: co stanowi jednak w tym przypadku różnicę i/lub pewną nową jakość? Różnice pomiędzy systemami „Learning in Cloud” („uczenie w chmurze”), a innymi systemami e-learningowymi dotyczą w zasadzie przede wszystkim strony technicznej, ekonomicznej i społecznej procesu uczenia. Dzięki swojemu szerokiemu oddziaływaniu mają one bezpośredni wpływ na przebieg/charakter procesu dydaktycznego, w tym zwłaszcza oferowane przez rozwój nowych technologii sposoby magazynowania i przetwarzania wytworów pracy człowieka (powstałych na bazie zinternalizowanej wiedzy/umiejętności) i dostęp do nich. Jeżeli chodzi o wymiar ekonomiczny, to systemy „Learning in Cloud”/„uczenie w chmurze” znacznie ułatwiają korzystanie z konkretnych programów i ww. wytworów pracy człowieka. Szereg działań w obrębie procesu dydaktycznego, zarówno po stronie nauczyciela jak i po stronie uczącego się staje się dzięki temu możliwy: wyrażenie „nie mieć” przestaje zatem w tym kontekście oznaczać „nie mieć dostępu”. Ma to związek z tym, że środowiska chmury tworzą maszyny wirtualne, które pracują w dużych centrach przetwarzania danych, zastępując komputery i serwery. Ten nowy sposób zagregowania potrzeb obliczeniowych wielu użytkowników w jednym centrum przetwarzania danych procentuje znacznymi oszczędnościami finansowymi. Sprowadzają się one nie tylko do istotnego ograniczenia zużywanej energii, lecz także prostszego konfigurowania i utrzymywania urządzeń obliczeniowych oraz łatwiejszego zwiększania ich pojemności i wydajności, a nawet szybszego wdrażania i aktualizacji konkretnych aplikacji.

Różnice w sferze społecznej pomiędzy systemami „Learning in Cloud” („uczenie w chmurze”), a innymi systemami e-learningowymi, wynikają natomiast ze społecznościowego charakteru Internetu. Jak wiadomo, Internet od pewnego czasu (zwłaszcza w dobie kolejnych poziomów rozwoju jego usług, np. Web. 2.0) umożliwia podejmowanie wspólnych działań jego użytkowników, a w konsekwencji tworzenie się nowych form grupowego uczenia się. Przykładem pozytywnych efektów dydaktycznych wykorzystania przez twórców platform dydaktycznych różnych form społecznościowych są np. blog, wiki, fora, listy dyskusyjne, które umożliwiają nie tylko dzielenie się własnymi doświadczeniami, opiniami i poglądami dotyczącymi m.in. nauki języków obcych (w tym wykorzystywanych materiałów glottodydaktycznych, doświadczeń, wykorzystywanych strategii itd.), lecz pełnią ponadto istotne funkcje motywacyjne, stwarzając możliwość realizowania indywidualnych ambicji, działań twórczych, poszukiwania nowych wyzwań i rywalizacji w grupie, budowania swojej pozycji w ramach wirtualnych mikrospołeczności, a także wreszcie doskonalenia i wspólnego tworzenia nowych produktów e-learningowych. W sumie „Learning in Cloud” przyczynia się niejako do kreowania przestrzeni, którą można określić jako dynamiczne środowisko grupowego uczenia (się). Środowisko to może objąć narzędzia przydatne w generowaniu wiedzy, wytwory pracy powstałe w wyniku jej wykorzystania, a także podmioty uczestniczące w jej powstawaniu, rozwijaniu i rozpowszechnianiu (w tym nauczycieli, specjalistów różnych dziedzin, programistów, uczniów itd.). Funkcjonowanie w ramach takiej struktury wymaga jednak odgrywania przynajmniej jednej z wielu ról definiowanych przez daną mikrospołeczność, w tym m.in. takich, jak: kreowanie, organizowanie, ewaluacja treści, ale również rozpowszechnianie, powielanie czy użytkowanie efektów pracy innych osób. Formuła tego zjawiska jest zatem na tyle pojemna, że praktycznie każdy uczestnik jest w stanie znaleźć dla siebie zadanie odpowiadające swoim indywidualnym potrzebom, predyspozycjom (umiejętnościom) czy możliwościom.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę na istotne dla nauki języków obcych funkcje dwóch wybranych popularnych programów/platform internetowych: Moodle jako przykładu wykorzystywanego m.in. w nauce języków obcych *PD sensu largo* oraz Tell me more Campus¹⁴³, jako przykładu *PD sensu stricto*, przygoto-

¹⁴³ Por. także wspomnianą już powyżej platformę Instytutu Goethego, umożliwiającą naukę języka specjalistycznego (zwłaszcza leksyki i struktur gramatycznych) w systemie blended-learningowym w następujących obszarach: ekonomia, prawo, medycyna, psycholingwistyka, przyroda, biologia, technika (<http://www.goethe.de/lrn/prj/fer/kur/fac/deindex.htm> 15.03.2013), a także inne międzynarodowe projekty niekomercyjne, jak np. platforma ClipFlair służąca tworzeniu materiałów audiowizualnych przez osoby uczące się języka obcego, por. www.clipflair.net., projekt w którym uczestniczy m.in. Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego (17.04.2013) oraz przykłady komercyjnych programów/platform do nauki języków obcych, jak np. Computer Language Training <http://www.digitalpublishing.de/campus/de/CampusLanguageTraining/CLT.course.structure.htm> (02.03.2013), Rosetta Stone (www.rosettastone.de 2.03.2013) czy Speexx, zob. www.speexx.com/en (02.03.2013),

wanego i stale rozwijanego z myślą o edukacji obcojęzycznej (także w zakresie języków specjalistycznych).

Moodle

Platforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) jest jednym z obecnie najpopularniejszych bezpłatnych (opensource'owych) systemów e-learningowych, rozpowszechnianym na licencji GPL¹⁴⁴. Składa się ona z pakietu oprogramowania napisanego w języku PHP i korzystającego z baz danych MySQL oraz PostgreSQL i służy do tworzenia kursów internetowych¹⁴⁵.

Zdaniem P. Wolskiego (2011) w warunkach zorganizowanego nauczania (języków obcych) platforma Moodle może okazać się przydatna w pięciu podstawowych zakresach:

1) Wykonywanie i ocena prac domowych

Platforma ułatwia nauczycielowi kontrolować pracę uczniów oraz dostrzegać mocniejsze i słabsze strony wyników ich pracy. Oferuje także następujące możliwości: poprawiania na bieżąco wprowadzanych przez uczniów tekstów, przypominania o terminach i formie wykonania zadań, przygotowywania zadań powtórzeniowych obejmujących mniejsze i obszerniejsze partie materiału (nad którymi uczniowie mogą pracować indywidualnie), a także komunikowania się nauczyciela z wybranymi uczniami poza lekcją.

2) Praca z uczniem zdolnym

Platforma stwarza możliwość zamieszczania zadań fakultatywnych ocenianych automatycznie przez program lub przez samego nauczyciela.

3) Praca z uczniem napotyającym trudności w procesie uczenia się

Platforma stwarza poczucie bezpieczeństwa, oddalając możliwość kompromitacji przed kolegami. Pozwala ona na wykonywanie zadań w tempie odpowiednim do możliwości ucznia, umożliwiając wielokrotne podejścia.

wykorzystywane m.in. w różnych formach nauczania hybrydowego i in.

¹⁴⁴ Licencja GPL (ang. *General Public Licence*) stanowi zbiór zasad sformułowanych przez konsorcjum Free Software Foundation, zakazujących redystrybucji oprogramowania w formie czysto binarnej. W przypadku udostępniania przez dany podmiot oprogramowania zawierającego jakkolwiek część podlegającą takiej licencji, wraz z każdą dystrybucją binarną ma on obowiązek udostępnić jej postać źródłową, por. P. Adamczewski, 2005; Słownik informatyczny, HELION, por. online 14.09.2012. http://portalwiedzy.onet.pl/135744,,,licencja_gpl,haslo.html.

¹⁴⁵ O popularności platformy Moodle świadczy nie tylko obecność umieszczanych za jej pośrednictwem kursów (np. języków obcych) w ofercie wielu instytucji edukacyjnych w kraju (zob. np. kursy języków obcych specjalistycznych w Szkole Języków Obcych UW, także np. projekt Projekt Era Inżyniera polegający m.in. na opracowaniu programów i materiałów dydaktycznych oraz wdrożenie programów kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, zob. <http://www.clc.put.poznan.pl/projekty/era-inzyniera/> 30.08.2013) i na całym świecie, ale także cykliczne konferencje Moodlemoot. Nauczyciele języków obcych w różnych częściach świata stają się, zwłaszcza na początkowych etapach rozwoju oferty e-learningowej poszczególnych uczelni, autorami największej ilości kursów języków obcych, czego dowodem jest m.in. aktualna oferta kursów na platformie Moodle Buriackiego Uniwersytetu Państwowego w Ułan-Ude, <http://moodle.bsu.ru/> (05.06.2013).

4) Uwzględnianie i premiowanie indywidualnych zainteresowań uczniów

Platforma umożliwia dostrzeganie i nagradzanie indywidualnych zainteresowań uczniów dotyczących treści tekstów, rozwijania znajomości słownictwa wedle własnych potrzeb ucznia, prezentowania własnych osiągnięć, indywidualnego zgłębiania zjawisk kultury kraju języka docelowego (np. dzięki składowej „słownik pojęć” możliwe jest wspólne przygotowywanie przez grupę uczniów małego leksykonu, w którym umieszczane są istotne dla nich hasła, przy czym nauczyciel może tak zaprogramować ustawienia programu, aby wpisywane przez uczniów informacje były każdorazowo przez niego zatwierdzane).

5) Tworzenie projektów

Platforma umożliwia pracę nad projektami, których produktami są teksty umieszczone przez uczniów na platformie. Istotna w tym zakresie wydaje się być składowa platformy o nazwie „Wiki” albo „Warsztaty”, umożliwiająca wspólne tworzenie tekstów (wraz z ilustracjami, nagraniami itp.) przez uczniów pracujących w domach przed własnymi komputerami. (Por. P. Wolski, 2011 online; R. Klötzke, 2012; F. Gertsch F., 2007; R. Czaplukowska, 2011 online; M. Rice, 2009).

Ponieważ Moodle oferuje dość dużo możliwości interakcji, np. pomiędzy uczniami, czy pomiędzy nauczycielem a uczniami, należy zdaniem autorów platformy Moodle przy planowaniu zajęć (w tym zwłaszcza kursów internetowych opartych na Moodle) stale mieć na uwadze poziom formalizacji wykorzystywanych elementów (struktur), jak np. wiki, chat, forum oraz liczbę planowanych interakcji. I tak np. chat i wiki, które charakteryzują się dość niesformalizowaną strukturą, mogą być wykorzystywane w momencie, gdy chcemy przekazać uczniom kontrolę nad formą zajęć, zaś takie składowe platformy jak forum, którego wpisy klasyfikowane są według tematyki, czy warsztaty, których struktura tworzona jest przy udziale kryteriów oceny, lepiej sprawdzają się w sytuacjach, w których chcemy ograniczyć rolę uczniów. Jednocześnie trzeba jednak mieć na względzie fakt, że przy wyborze tych ostatnich znacznie maleją szanse poznania się uczniów uczestniczących w nich. Jednym z proponowanych scenariuszy jest rozpoczęcie kursu od chatu i (lub) forum, w celu osiągnięcia wysokiego poziomu motywacji uczniów, po czym można zaproponować uczestnikom kursu wykorzystanie wiki (np. w ramach grupowego projektu), zaś na zakończenie, kiedy uczniowie już dość dobrze się poznali można wykorzystać składową „warsztaty” jako końcowy projekt (por. M. Rice, 2009). O popularności platformy Moodle świadczy m.in. to, że jest ona nierzadko głównym środowiskiem realizacji projektów e-learningowych, w tym także inicjatyw o zasięgu międzynarodowym, jak np. eTwinning¹⁴⁶.

Tell me more Campus

Oprogramowanie „Tell me more Campus” (TMM Campus) powstało na bazie znanego od dłuższego czasu programu „Tell me more”, udostępnianego przede wszystkim na płytach CD-ROM. Posiada ono przyjazny dla użytkownika intu-

¹⁴⁶ W realizacji projektu eTwinning Polska odgrywa od lat istotną rolę, por. E. Gajek, P. Poszytek (red.), 2009; zob. także <http://www.etwinning.pl/publikacje>.

iczny interfejs i jest przeznaczone do nauki języków obcych (w tym angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego, niderlandzkiego, w wersji zamkniętej na płytach CD-ROM także innych języków jak chiński, japoński czy arabski), zarówno w zakresie języka podstawowego, jak i specjalistycznego na różnych poziomach (od A1 do C1). Ze względu na to, że system TMM Campus rozwinięty jest w największym stopniu w obszarze nauki języków najbardziej popularnych, zwłaszcza angielskiego (por. proponowany w ramach TMM Campus kompletny kurs 2 w 1, umożliwiający naukę brytyjskiej i amerykańskiej wersji języka angielskiego) czy, w nieco mniejszym zakresie, niemieckiego, dalsze uwagi poświęcone będą kształceniu w ramach ww. języków obcych. Z oprogramowaniem TMM Campus można pracować samodzielnie, realizując kolejne etapy wybranej przez siebie kompleksowej (modułowej) ścieżki edukacyjnej, a także w połączeniu z programem nauczania bądź w ramach kształcenia uzupełniającego (zajęć dodatkowych).

Program wyposażono m.in. w zaawansowany (choć nie zawsze poprawnie działający) system rozpoznawania mowy (Spoken Error Tracking System) oraz animacje 3-D do nauki wymowy. Ww. właściwości umożliwiają szereg działań, w tym m.in. ćwiczenia fonetyczne (wymowa słów, zdań), aktywności z treningiem wymowy, jak np. dialogi, łączenie obrazków z wyrazami, porządkowanie różnych elementów, a także rozmowę wirtualną i synchronizację filmu. Rozwijanie umiejętności mówienia w języku angielskim na poziomie B1 możliwe jest w trzech formach: jako dialog z propozycjami odpowiedzi, w formie filmu do zsynchronizowania bądź w postaci rozmowy wirtualnej na wybrany temat (np. organizacja podróży biznesowej). W ostatnim przypadku producent oprogramowania obiecuje odbycie dość swobodnej (nie wymuszonej) rozmowy z rodzimym użytkownikiem języka (w amerykańskiej odmianie języka angielskiego). Przeprowadzone (przez autora pracy samodzielnie i z udziałem uczniów) testy próbne ww. funkcji wykazały, że jest to w zasadzie realne, lecz jedynie w pewnym dosyć ograniczonym zakresie, tj. zredukowanym do określonego tematu i używania pewnych wcześniej podanych fraz, wyrazów itd. Niemniej jednak należy stwierdzić, że program oferuje nowy ciekawy typ ćwiczenia, który wart jest dalszych prac rozwojowych i stosowania zwłaszcza w kontekście uczenia języków specjalistycznych (np. podczas ćwiczenia użycia słownictwa specjalistycznego w konkretnej sytuacji komunikacyjnej).

Łącznie system TMM Campus udostępnia ponad 40 typów ćwiczeń rozwijających różne umiejętności, w tym umiejętności rozumienia ze słuchu (w ww. zakresie), pisania (np. tekst z lukami, przekształcanie tekstów), mówienia (ww. aktywności z funkcją rozpoznawania mowy), a także możliwość interakcji z tutorem.

Na uwagę zasługują także takie funkcje jak: narzędzia autorskie do tworzenia materiałów interaktywnych na podstawie przygotowanych przez siebie tekstów, śledzenie postępów uczenia się, moduł zapoznający z funkcjami systemu, przewodnik po systemie „Guided Tour”, możliwość utworzenia konta osobistego, funkcje online, np. test sprawdzający poziom postępów w nauce, certyfikacyjny,

lekcje powstałe w oparciu o program Euronews, opcja eksportu danych do Pocket PC, odtwarzaczy MP3, Ipod, płyt audio, funkcja drukowania, wybór języka interfejsu (ponad 15 języków).

Kształtowanie umiejętności językowych specjalistycznych w systemie TMM Campus możliwe jest w największym stopniu w przypadku języka angielskiego. I tak na poziomie C1 oferowane są następujące zakresy tematyczne¹⁴⁷, które ujęto w tabeli 3:

Sytuacje zawodowe/poziom C1 (angielski)	
Przykłady trenowanych sytuacji zawodowych	<ul style="list-style-type: none"> - uczestnictwo w dyskusjach o projekcie lub produkcji, prowadzenie negocjacji z uwzględnieniem mniej bądź bardziej korzystnych warunków; - uczestnictwo w różnych rozmowach z klientami i partnerami biznesowymi; - wymiana informacji nt. funkcjonowania firmy, np. zatrudnienia, projektów; - organizacja i prowadzenie spotkań; - wystąpienia publiczne
Dziedziny i funkcje, w obrębie których nabywane jest słownictwo specjalistyczne	przemysł samochodowy, usługi bankowe i ubezpieczeniowe, przemysł farmaceutyczny, medycyna i zdrowie, hotelarstwo, budownictwo hotelarskie, przemysł energetyczny i paliwowy, przemysł informatyczny, zbytny, marketing i reklama, telekomunikacja, przemysł lotniczy i kosmiczny, przemysł wojskowy i obronny, księgowość i finanse, zasoby ludzkie, zarządzanie, sekretariat, obsługa klienta, informatyka, prawo
Dziedziny, w zakresie których dostępne jest słownictwo w formie specjalnych baz danych	marketing i przemysł reklamowy, informatyka, przemysł kosmiczny, architektura i przemysł budowlany, banki i finanse, rządy landu/regionu; pomoc medyczna; bezpieczeństwo i przemysł obronny, przemysł turystyczny, środowisko przyrodnicze i meteorologia, etyka biznesu
Tematyka lekcji video na bazie fragmentów audycji z programu telewizyjnego Euronews	lekcje video (<i>british english</i>): kultura i społeczeństwo, kosmos, polityka, gospodarka, nauka

Tabela 3. Zakresy tematyczne w programie Tell me more Campus (na podstawie udostępnionych przez firmę AURALOG materiałów reklamowych)

¹⁴⁷ Wymienione zakresy tematyczne pochodzą z materiałów marketingowych w języku niemieckim, uzyskanych od producenta oprogramowania.

Jak można zaobserwować, powyżej zaprezentowane informacje producenta mają charakter dość pobieżny i ogólny. W następnej tabeli umieszczony został spis celów edukacyjnych (zagadnień i umiejętności) zaproponowany przez autorów programu w uwzględnieniu różnych poziomów biegłości językowej (na przykładzie nauki języka niemieckiego).

Poziom biegłości językowej	Cele edukacyjne
A1	Przyswojenie słownictwa niezbędnego podczas podróży służbowej (przedstawianie się, opisywanie prostych sytuacji, uzyskiwanie informacji, udzielanie odpowiedzi twierdzących i przeczących).
A2	Poszerzenie znajomości struktur leksykalnych w takich zakresach jak: bank, poczta, rozmowy telefoniczne zawodowe, korespondencja w celu użycia ich w codziennej komunikacji zawodowej.
B1	Dalsze rozwijanie umiejętności językowych w zakresie kontaktu z klientem, sytuacje komunikacyjne typu rozmowa telefoniczna, prezentacja i sprzedaż produktu, obsługa klienta itd.
B2	Poszerzanie znajomości struktur leksykalnych w takich zakresach jak: architektura, dziennikarstwo, bankowość i turystyka w oparciu o scenki sytuacyjne. Tematyka związana z sektorem usług z punktu widzenia usługodawcy i klienta.
C1	Rozwijanie umiejętności językowych w następujących zakresach tematycznych: organizacja szkoleń i konferencji i udział w nich, logistyka (wysyłka towarów za granicę itp.), negocjowanie warunków kontraktów i zawieranie ich, rozmowa nt. inwestycji giełdowych i ich planowania.

Tabela 4. Cele edukacyjne w programie Tell me more Campus

Na każdym poziomie zaawansowania autorzy programu oferują ponadto nagrania wideo dotyczące takich zakresów tematycznych jak: kultura i społeczeństwo, kosmos, polityka i gospodarka czy nauka.

Podsumowując powyższe uwagi na temat możliwości wykorzystania funkcji ww. platform dydaktycznych w procesie (glotto)dydaktycznym, należy zauważyć, iż ich częściowa przewaga nad tradycyjnym uczeniem uwidacznia się w zakresie możliwości o charakterze zarządzająco-organizacyjnym, w tym w szczególności: (a) równoczesnego wykonywania (tych samych lub różnych) ćwiczeń i zadań dydaktycznych przez wiele osób, (b) dokonywania szybkiej oceny niektórych ich typów, (c) jednoczesnego nadzorowania pracy wielu osób uczących się, (d) stałego dostępu do oprogramowania dydaktycznego, (e) precyzyjnego nadzorowania realizowanego przez osoby uczące się curriculum dydaktycznego, (f) integracji wielu różnych (także selekcionowanych) materiałów glot-

todydaktycznych, (g) możliwości współpracy (np. w obrębie uczestników grup projektowych czy wspólnot e-learningowych), (h) tworzenia przestrzeni do rozwijania indywidualnych zainteresowań wielu uczniów, (i) możliwości większego wpływu uczniów na przebieg i treści nauczania poprzez m.in. samodzielne tworzenie materiałów nauczania, przejmowanie inicjatywy przy wykonywaniu poszczególnych działań, (j) możliwości tworzenia własnego „warsztatu pracy” dla przygotowujących się do zajęć nauczycieli. Mówiąc krótko: obecne platformy dydaktyczne mogą wspierać, a nawet przejmować coraz więcej działań nauczyciela (w tym zwłaszcza tych o charakterze zarządzająco-organizacyjnym), choć w większości przypadków czynią to jedynie w zakresie ściśle określonym (zaprogramowanym) przez nauczyciela. Większość z nich udostępnia także moduły (glotto)dydaktyczne, do których odniosę się w kolejnej części pracy.

3.2.2. Moduły (glotto)dydaktyczne

Wraz z rozwojem e-learningu coraz istotniejsze funkcje w uczeniu języków obcych (podstawowych i specjalistycznych) pełnią moduły (glotto)dydaktyczne. W tej części pracy chciałbym skoncentrować się na wskazaniu najistotniejszych ról ww. modułów w szeroko pojętej dydaktyce, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki języków podstawowych i specjalistycznych. W tym celu poczynię na wstępie kilka uwag terminologicznych, po czym przedstawię wybrane teoretyczne i praktyczne aspekty tworzenia modułów dydaktycznych, koncentrując się przy tym przede wszystkim na ujęciu modułów w pracy P. Arnold i in., 2011 oraz krótko omówię ich przykładowe role w procesie uczenia języków podstawowych i specjalistycznych (por. także T. Hampel, 2007; J. Roche, 2009).

Przechodząc do uwag terminologicznych, należy zwrócić uwagę na to, że w literaturze przedmiotu moduły dydaktyczne (niem. *Lernmodule*) rozumiane są dość często jako rodzaj zajęć dydaktycznych stosowanych w różnych kontekstach edukacyjnych (przede wszystkim w szkolnictwie wyższym, niekiedy w oświacie), których istotna część prowadzona jest przy użyciu komputera i Internetu, i nie zakładających wyłącznie pracy audytoryjnej. Chodzi tu nie tyle o opracowywanie mniejszych partii materiału, ile raczej o obszernie (ze względu na użyte treści i ramy czasowe) kursy, np. semestralne (często w postaci wykładu i seminarium), składające się z mniejszych jednostek dydaktycznych, przy których opracowywaniu zaangażowani są różni specjaliści, w tym np. eksperci z zakresu danej specjalności, doradcy dydaktyczni i techniczni, autorzy scenariusza, designery i programiści, a także niekiedy menadżerowie projektu (por. P. Arnold i in., 2011: 96 n.; por. także J. Jędrzykowski, 2012)¹⁴⁸. Obok ww. rozumienia rzeczywistości określanej mianem „moduł dydaktyczny/moduły dydaktyczne”, wyrażenie to bywa rozumiane jak pewien element (składnik) zastosowanego oprogramowania, np. w przypadku omawia-

¹⁴⁸ Przy planowaniu/przygotowywaniu projektów e-learningowych należy zdaniem G. Reinmann-Rothmeier (2003: 89 n.) zwrócić uwagę na takie czynniki jak ramy finansowe, czasowe, personalne (w ramach własnej instytucji oraz ewentualnie jednostki kooperującej) oraz techniczne (np. obecny w danej instytucji hardware i software).

nego obszerniej poniżej oprogramowania LISTiG – moduł analizy ortograficznej i gramatycznej.

Gwoli ścisłości dalszego wywodu chciałbym przyjąć, że modułami glottodydaktycznymi *sensu largo* jest każda forma zajęć wykorzystujących PD (*sensu largo*), której celem jest nauka języków podstawowych i specjalistycznych, natomiast modułami glottodydaktycznymi *sensu stricto* są takie formy zajęć, w ramach których wykorzystywane są inteligentne komponenty interaktywne (PD *sensu stricto*), tj. umożliwiające rozbudowaną interakcję U–PD, także niekiedy N–PD i N–U. W przypadku modułów jako składnika oprogramowania będę używał wyrażenia „moduł” lub „komponent” oraz nazwy określającej do czego się on odnosi, np. moduł analizy ortograficznej i gramatycznej, zaś w sytuacjach, gdy mówię o modułach jako formie zajęć (nie tylko językowych), wykorzystujących PD w dowolnej formie będę posługiwał się wyrażeniem moduł dydaktyczny bądź internetowy moduł dydaktyczny. Jednocześnie pragnę nadmienić, iż gros poniższych uwag dotyczących modułów dydaktycznych odnosi się do koncepcji modułów w ogóle, tzn. nie tylko tych z nich, których głównym celem jest rozwijanie językowych, czy nieco szerzej, komunikacyjnych umiejętności specjalistycznych, lecz także innych umiejętności o charakterze praktycznym.

Przechodząc do teoretycznych aspektów tworzenia modułów dydaktycznych, należy na wstępie podkreślić istotną rolę teorii uczenia się i nauczania, w tym zwłaszcza poglądów na temat tego czym jest sama wiedza, na czym polega proces jej wytwarzania w kształtowaniu koncepcji dydaktycznych, a także koncepcji materiałów (glotto)dydaktycznych (w tym zwłaszcza oprogramowania komputerowego). Większość ze wspomnianych koncepcji omówiona została już w rozdziale drugim. W związku z tym w tej części pracy rezygnuję z przedstawienia głównych założeń teoretycznych najważniejszych z nich: tj. behawioryzmu, kognitywizmu, konstruktywizmu czy konektywizmu¹⁴⁹, koncentrując się jedynie na ukazaniu ich znaczenia dla koncepcji i procesu tworzenia modułów dydaktycznych. Wspomnę także o nieopisywanej wcześniej teorii podmiotowej uczenia się (niem. *subjektwissenschaftliche Lerntheorie*, por. P. Arnold i in., 2011: 108).

Przechodząc do omówienia znaczenia teorii behawiorystycznej dla koncepcji modułów dydaktycznych, należy wskazać najpierw na pierwsze próby wykorzystywania komputerów w procesie nauczania sprzed ponad pół wieku. Pod koniec lat 50. ubiegłego stulecia, w oparciu o zaproponowaną przez B.F. Skinnera (1954) koncepcję nauczania programowanego zaczęto rozumieć uczenie się jako następstwo małych sekwencji pytanie-odpowiedź o stale wzrastającym stopniu trudności, z jednocześnie zagwarantowaną natychmiastową reakcją zwrotną. Różne warianty oprogramowania powstałego na podstawie tak rozumianej instrukcji programowanej, określane np. jako systemy tutorialne czy programy typu *drill-and-practice*, nie spełniły jednak pokładanych w nich nadziei. Przedmiotem krytyki stała się zwłaszcza ich mała elastyczność, pozwalająca jedynie realizować niektóre cele nauczania, jak np. przyswojenie wiedzy łatwo dającej się uchwycić i zmemoryzować, np. wiedzy faktograficznej, zaś uniemożliwiająca realizację indywidualnych potrzeb ucznia (nie sprzyjając jednocześnie rozwojowi umiejętności bardziej złożonych, jak np.

¹⁴⁹ W tym miejscu posługuję się pewnym uproszczeniem, gdyż w rzeczywistości powinno się raczej mówić o grupie teorii niż o jednej spójnej teorii.

umiejętności rozwiązywania problemów). Wspomniane oprogramowanie bądź jego elementy przetrwało jednak do dziś, czego dowodem są np. tworzące istotną część obecnych programów (także platform dydaktycznych) ćwiczenia jedno- i wielokrotnego wyboru, wykorzystywane z powodzeniem m.in. w nauce słownictwa (również specjalistycznego). Co więcej, w czasach szybkiego rozwoju mediów elektronicznych i ciągłego pojawiania się nowych ich zastosowań wykorzystujących technologie multimedialne, w tym np. nowe sposoby wizualizacji danych, a także takie elementy jak symulacje i gry komputerowe itd., mogą one, zdaniem niektórych naukowców, stanowić podstawę ponownej refleksji naukowej nad koncepcjami behawiorystycznymi w nowej rzeczywistości (por. M. Kerres, C. de Witt, 2002 online; M. Ullrich, 2012: 19 i in.).

Kolejną teorią (czy grupą teorii), która odegrała i odgrywa do dziś istotną rolę w koncepcji modułów dydaktycznych jest kognitywizm. Postrzeganie procesu uczenia się jako przetwarzanie informacji znacznie zbliżyło jej założenia do założeń teorii sztucznej inteligencji, czego owocem stały się próby tworzenia inteligentnych systemów tutorialnych bądź adaptacyjnych środowisk uczenia się. I choć powstało kilka udanych prototypów oprogramowania, to jednak spotkały się one (i nadal spotykają) z krytyką pedagogów i psychologów uczenia się, której ostrze zwrócone zostało w kierunku niewspółmiernie wysokiego nakładu pracy przy ich tworzeniu w porównaniu z uzyskiwanymi efektami uczenia (por. K.J. Klauer/D. Leutner, 2007: 307; P. Arnold i in., 2011: 103). Pomimo to, przy tworzeniu modułów dydaktycznych podnoszone są często kognitywistyczne hasła, jak np. odkrywcze, kierowane ciekawością i samosterowalne uczenie się, eksplorowanie, samodzielne poszukiwanie i porządkowanie informacji w celu znalezienia rozwiązania problemu, które w zetknięciu ze wspieranym komputerowo uczeniem się skutkuje m.in. tworzeniem bogatszych środowisk i otwartych dróg uczenia się, lepszym wykorzystaniem symulacji i hipermediów, a także refleksją nad koniecznością rozwijania metawiedzy uczących się dotyczącej własnych celów i dróg uczenia się (por. A. Blumenstengel, 1998 za P. Arnold i in., 2011: 103).

Kolejną teorią, której założenia mają dość duży wpływ na koncepcję modułów dydaktycznych, jest konstruktywizm, wedle którego wiedza „obiektywnie” nie istnieje, lecz powstaje w procesach wewnętrznej i subiektywnej konstrukcji. Tym samym proces uczenia się jest konstrukcją aktywnego uczącego się indywiduum w konkretnym kontekście społecznym. Powyższe stwierdzenia pozwalają zaobserwować pewną analogię dotyczącą założeń teorii konstruktywistycznych i założeń antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy i choć zwolennicy konstruktywizmu raczej nie wypowiadają się na temat ontologicznego statusu wiedzy, to jednak samo ujęcie procesu uczenia jako aktu indywidualnej działalności człowieka w przypadku obu teorii należy uznać za istotne podobieństwo. Zgodnie z perspektywą konstruktywistyczną w kreowaniu procesu dydaktycznego istotna jest zwłaszcza zasada autentyczności sytuacji uczenia, w tym osadzenie go w konkretnych kontekstach społecznych, stwarzających możliwości krytycznej refleksji nad zróżnicowanym materiałem dydaktycznym, odniesień do innych dziedzin, udziału ekspertów, a także stosowania nabytej wiedzy i nabytych umiejętności w różnorodnych sytuacjach. Oprócz tego aktywnemu i odkrywczemu „konstruowaniu wiedzy” powinna sprzyjać metakognitywna refleksja i tworzenie własnych strategii

rozwiązywania problemów (por. P. Arnold i in., 2011: 104). Sprostanie powyższym wymaganiom w przypadku konstruowania modeli wirtualnego uczenia się, pomimo ich znacznego potencjału (por. A. Blumenstengel, 1998 online; D. Euler, 1999 za P. Arnold i in., 2011: 103), nie jest jednak proste, zwłaszcza ze względu na duży nakład pracy oraz wysokie wymagania stawiane uczniom wynikające ze złożoności samej sytuacji uczenia się i konieczności decydowania i sterowania procesem własnej edukacji. Pomimo tych trudnych wyzwań, powyższe postulaty znalazły oddźwięk w niektórych modelach sytuacji uczenia się. Wśród najważniejszych z nich A. Thillosen (por. P. Arnold i in., 2011: 104 n.) wymienia m.in. rozwinięty przez Cognition and Technology Group w Vanderbilt University i oparty na autentyczności i kompleksowości zadań projekt Anchored Instruction (zob. J.D. Bransford i in., 1990) mający swoje korzenie w tradycyjnym kształceniu rzemieślników i promujący udział ekspertów w procesie uczenia się model Cognitive Apprenticeship (por. A. Collins, J.S. Brown, S.E. Newman, 1989)¹⁵⁰.

Następną koncepcją teoretyczną, którą ze względu na pomijanie kwestii, na czym polega proces uczenia się, trudno zaliczyć do teorii, za to z uwagi na „pedagogiczne spojrzenie na proces kształcenia” można odnieść raczej do zakresu rozważań na temat programów nauczania, jest konektywizm. Uczenie się rozumiane tu jest jako proces polegający na konstruowaniu sieci połączeń pomiędzy węzłami (analogia do hipertekstu, por. np. P. Szerszeń, 2010a), przy czym jego istotnym elementem nie są same treści prezentowane w poszczególnych węzłach, ile umiejętność rozpoznawania połączeń pomiędzy różnymi węzłami reprezentującymi różne zdania/poglądy/opinie itd.

Ostatnim, nieomawianym we wcześniejszych częściach pracy nurtem teoretycznym, który odgrywa istotną rolę w koncepcji modułów dydaktycznych, jest podmiotowa teoria uczenia się (niem. *subjektwissenschaftliche Lerntheorie*, por. P. Arnold i in., 2011: 108). Uwzględnia ona w przeciwieństwie do pozostałych wymienionych teorii w o wiele większym stopniu społeczne warunki życia człowieka (por. K. Holzkamp, 1993), ujmując proces uczenia się jako formę uzasadnionego działania człowieka w celu realizacji własnych celów życiowych, w którym istotną funkcję pełni relacja uczeń–nauczyciel (opiekun), od której w dużej mierze zależy jakość i efektywność stosowanych metod i materiałów dydaktycznych (np. modułów dydaktycznych).

Przechodząc do omówienia aspektów praktycznych tworzenia modułów dydaktycznych, wspomnieć należy na wstępie o pierwszych próbach przeniesienia procesów zachodzących w układzie maszyna–człowiek i/lub procesów o charakterze organizacyjno-zarządzającym na procesy zachodzące w edukacji. Należy tu zwrócić uwagę na dwa istotne nurty tj. „Instructional Design” (design instrukcyjny) i „E-Learning Patterns” (reguły/zasady e-learningowe).

Pierwszy z nich powstał już pod koniec lat 50. ubiegłego wieku i zakłada obecnie cztery istotne kroki postępowania: analizę (problemu bądź zapotrzebowania eduka-

¹⁵⁰ Na uwagę zasługują ponadto podejścia systemowo-konstruktywistyczne, jak np. „konstruktywizm emocjonalny” podkreślający istotną rolę wcześniej nabywanych wzorców emocjonalnych w procesie uczenia się, por. (R. Arnold, 2005, 2009; R. Arnold, B. Arnold-Haecky, 2009) czy koncepcja uczenia się przez nauczanie i badanie (por. także m.in. Lernen durch Lehren, 2010; J.-P. Martin, 2001).

cyjnego), planowanie (dotyczące doboru i odpowiedniego podziału treści nauczania), konstruowanie (materiału dydaktycznego) i ewaluację (dotyczącą efektów procesu dydaktycznego). Do chwili obecnej powstały setki modeli designu instrukcyjnego mniej bądź bardziej różniących się od siebie (zob. szerzej na ten temat L.J. Issing, 2002: 157; por. H. Niegemann i in., 2008: 17 n.) i uwzględniających różne koncepcje teoretyczne (np. behawiorystyczne, konstruktywistyczne itd.), mimo to można wyróżnić trzy zakresy oddziaływania tych modeli: konstruowanie (tworzenie) systemów kształcenia, nauczanie i produkty (media), z których zwłaszcza dwa ostatnie odnoszone są do planowania edukacyjnych programów multimedialnych.

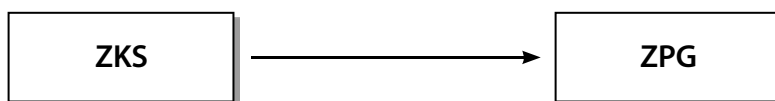
Drugi nurt: „E-Learning Patterns” natomiast jest systematyczną próbą dokumentacji i klasyfikacji wypróbowanych rozwiązań powracających sytuacji problemowych, której celem jest zaadaptowanie znanych metod, scenariuszy i technik w nowych sytuacjach. W kontekście e-learningu adaptacja sprawdzonych rozwiązań (wzorców) może m.in. dotyczyć form organizacji, tworzenia planów nauczania, scenariuszy i form zajęć dydaktycznych, wykorzystania metod, narzędzi, konstruowania materiałów dydaktycznych czy planowania różnych form interakcji. Dotychczas powstało wiele dostępnych zbiorów wzorców, wykorzystywanych w szeroko pojętej dydaktyce i typowych dla sytuacji e-learningu (zob. np. www.e-teaching.org, 2009).

Jak można zauważyć, oba nurty mają swoje uzasadnienie w różnych podejściach teoretycznych, wobec czego jedną z naczelných perspektyw dydaktyki wspieranej mediami elektronicznymi wydaje się być pragmatyzm, który zakłada sięganie w przypadku planowania procesu dydaktycznego (konkretnej sytuacji dydaktycznej) do odpowiedniego rozwiązania, które poszerza perspektywy ludzkiego działania (por. R. Härta, 2002).

Kluczową kwestią przy tworzeniu modułów dydaktycznych jest uwzględnienie głównego elementu konstytuującego je w postaci konkretnych zadań (zob. podejście zadaniowe, podrozdz. 2.1 oraz podejście dyskursywno-zadaniowe podrozdz. 2.5) aktywujących działania ucznia. Zgodnie z perspektywą przyjętą przez zwolenników tzw. dydaktyki zadaniowej (niem. *aufgabenorientierte Didaktik*, por. P. Arnold i in., 2011: 112), której fundament teoretyczny stanowi podmiotowa teoria uczenia się, to właśnie rozwiązywanie odpowiednio dobranych zadań pozwala odnieść obecne działania uczniów do ich przyszłej działalności zawodowej, a przez to stać się przyczynkiem do ekstensywnego uczenia się. Zadania należy konstruować w oparciu o dialog nauczycieli z uczniami na podstawie analizy sytuacji zawodowych obserwowanych zarówno przez jednych, jak i drugich (np. podczas praktyk), a także konsultacji ze specjalistami oraz naukowcami (np. zajmującymi się zawodowo problematyką uczenia języków specjalistycznych), por. G. Zimmer (1998).

Podobnie należy postępować przy konstruowaniu modułów dydaktycznych stosowanych w (glotto)dydaktyce języków specjalistycznych, których centralną część winny stanowić odpowiednio dobrane/skonstruowane zadania językowe specjalistyczne (zadania w procesie glottodydaktycznym, ZPG). Zadania te rozumiane są jako wytyczenie celu językowego specjalistycznego (rozumianego jako efekt określonego działania językowego w procesie glottodydaktycznym adekwatnego do działania językowego w rzeczywistej komunikacji specjalistycznej, np. w miejscu pracy, por. J. Weissenberg, 2010),

który należy osiągnąć lub wskazanie czynności (językowych), które należy wykonać. Są one adresowane do konkretnej osoby/grupy osób, i powinny charakteryzować się m.in. takimi cechami jak: realność wykonania (w zależności od grupy docelowej), możliwość rozwoju/utrwalenia konkretnych umiejętności językowych specjalistycznych, adekwatność komunikacyjna (akceptowalność przez specjalistów danej dziedziny). ZPG wyodrębniane są na podstawie bezpośredniej obserwacji rzeczywistych działań językowych w komunikacji specjalistycznej (profesjonalnej, zawodowej), której uczestnikami są konkretne osoby (specjaliści) i dotyczyć powinny np. takich sfer, jak: organizacja i przebieg pracy zawodowej, szkolenia, wykorzystywane technologie, kształcenie zawodowe, a także nawiązywać do naukowej refleksji nad procesami komunikowania się specjalistów, zob. schemat 18:



Schemat 18. Zadania w komunikacji specjalistycznej (ZKS) jako podstawowe źródło zadań w procesie glottodydaktycznym (ZPG)

ZPG mogą spełniać wielorakie funkcje, od rozwoju różnych umiejętności językowych (specjalistycznych), np. gramatycznych, terminologicznych, tłumaczeniowych, do kształtowania umiejętności społecznych, medialnych, a także niekiedy nawiązywać do bardziej konkretnych umiejętności zawodowych (praktycznych).

W organizacji kształcenia modułowego można wykorzystywać w zależności od potrzeb różne scenariusze, w tym np. takie, w których dominującą rolę będzie odgrywać nauczyciel, uczeń bądź komunikacja (np. poprzez wideokonferencje, por. np. M. Żylińska, 2007: 139 czy inne usługi internetowe), a także takie, w których mniejszą bądź większą rolę będzie odgrywało uczenie e-learningowe (np. hybrydowe, praca audytoryjna, uczenie bez bezpośredniej obecności nauczyciela) czy aktywności zakładające synchroniczność/asynchroniczność działania. Przy pisaniu scenariusza zajęć należy podjąć szereg decyzji, o których poinformowani powinni być wszyscy uczestnicy kursu. Decyzje te dotyczyć mogą m.in: przebiegu kursu modułowego (w tym kolejności zadań), rytmu pracy i doboru materiałów (ewentualnego początku i końca zajęć, ram czasowych dotyczących udostępniania materiałów), planowania faz audytoryjnych i e-learningowych, form społecznych uczenia się (pracy w grupach, parach, liczebności osób w grupach), rodzaju opieki sprawowanej nad uczącymi się, organizacji sprawdzania stopnia opanowania wiedzy i umiejętności (np. na bieżąco, formy egzaminów) itd. (por. P. Arnold i in., 2011: 115 n.).

Oprócz tego przy planowaniu modułów dydaktycznych należy zwrócić uwagę na pewne różnice w wykorzystywaniu mediów elektronicznych z uwagi na płeć uczniów, ich wiek, narodowość, materialne warunki życia, pochodzenie kulturowe i społeczne, a także w odniesieniu do konkretnych kontekstów uczenia z uwagi na: motywację, strategie i style uczenia się itd. (por. R. Schulmeister, 2004: 133; P. Arnold i in., 2011: 120–124; M. Kurek, 2008 i in.).

Przejdźmy teraz do procesu planowania modułów dydaktycznych. Przebiega on zawsze, tj. także w przypadku powstawania koncepcji modułów wykorzystywanych w dydaktyce (obcych) języków specjalistycznych, wielopłaszczyznowo. Zdaniem A. Thillosen, por. P. Arnold i in., 2011: 126 n., moduły dydaktyczne powstawać powinny w czterech głównych fazach, które można nazwać następująco: koncepcja (K), struktura dydaktyczna (SD), struktura formalna (SF) i struktura operacyjna (SO). Koncepcję tę można wykorzystać w procesie tworzenia modułów glottodydaktycznych i ująć w sposób tabelaryczny w następujący sposób:

I. Koncepcja (K)	II. Struktura dydaktyczna (SD)	III. Struktura formalna (SF)		IV. Struktura operacyjna (SO)
<p>Model dydaktyczno-metodyczny K1 Środowisko zawodowe zadania (ZKS) umiejętności (UKS) K2 Środowisko edukacyjne umiejętności (UPG) zadania (ZPG)</p>	<p>SD1 Formy pracy (np. praca indywidualna/w grupie; symulacja) SD2 Baza informacyjna informacje udostępniane/samod. opracowywane SD3 Zarys scenariusza modułu plan przebiegu i kolejności jedn. lekcyjnych., częstotliwość zajęć, planowanie faz audytoryjnych i wirtualnych, opieka, kontrola itd.</p>	<p>SF1 Planowanie poszczególnych jednostek lekcyjnych Umiejętności (UPG); zadania (ZPG), treści nauczania i formy pracy Wykorzystanie pracowni dostęp do software, planowanie, zarządzanie, komunikacja, kooperacja, kontrola i ewaluacja</p>	<p>SF2 Mediateka/ Wyniki pracy udostępnione źródła, opracowane materiały własne (WBT, CBT¹⁵¹, tele-seminaria itd.) przestrzeganie zasad optymalnego designu i nawigacji, multimed. prezentacji treści, aktualizacji danych w sieci; zabezp. wyników pracy itd.</p>	<p>SO1 Scenariusz multimedialny dane dotyczące materiałów (glottodydaktycznych w module, kompozycji stron, układu treści itp. SO2 Plan prac nad konstruowaniem modułów dydaktycznych harmonogram prac, formy kontroli wyników, wykorzystanie pracowni, kontakt w przypadku pytań, wykorzystanie kooperatywnych form pracy itp.</p>

Tabela 5. Kolejne fazy tworzenia modułów dydaktycznych wykorzystywanych w glottodydaktyce (specjalistycznej) (na podstawie A. Thillosen, por. P. Arnold, L. Kilian, A. Thillosen, G. Zimmer, 2011: 126 n.)

¹⁵¹ WBT – Web Based Training (nauczanie przy pomocy aplikacji internetowych), CBT – Computer Based Training (nauczanie przy pomocy aplikacji pozainternetowych, zamkniętych np. na płytach CD, DVD, por. np. H. Widła, M. Twardoń, 2005)

W dalszej części rozdziału poczynione zostaną uwagi dotyczące szczegółów kolejnych faz konstruowania modułów, które powstały w wyniku refleksji nad ww. modelem modułów dydaktycznych (niejęzykowych) przedstawionych przez A. Thillozen (zob. P. Arnold i in., 2011: 127 n.)

W pierwszej fazie (K) należy rozstrzygnąć kwestię, jakie/które zadania, w naszym przypadku ZPG, powinny być przedmiotem uczenia się w danym module dydaktycznym w celu nabycia przez uczniów umiejętności niezbędnych do rozwiązywania zadań na dalszych etapach edukacji i/lub w życiu zawodowym (ZKS). W tym celu tworzony jest zarys modelu dydaktyczno-metodycznego, który uwzględnia wytyczne dla modułu (K1) w oparciu o informacje na temat środowiska zawodowego/ról zawodowych, ewentualnych przykładowych ZKS i potrzebnych do ich rozwiązywania umiejętności językowych specjalistycznych. Określone są tu także takie parametry jak: minimalny (wyjściowy) poziom umiejętności (językowych/komunikacyjnych podstawowych/językowych/komunikacyjnych specjalistycznych) użytkowników modułu (uczniów, studentów itd.) oraz usytuowanie modułu w ofercie dydaktycznej (np. jego odrębność, poziom integracji z innymi modułami, podręcznikami itd.). Kolejnym etapem (K2) jest wyszczególnienie ww. umiejętności nabywanych przez uczniów w danym module i skorelowanych z nimi ZPG. W przypadku tych ostatnich nie chodzi tu o podejmowanie decyzji dotyczących typów zadań, jak np. zadania wielokrotnego wyboru, czy zadania z lukami, które to decyzje podejmowane są w fazie powstawania struktury formalnej (SF), ile raczej o kwestie natury programowej, tj. dotyczące np. treści, informacji semantycznych, odpowiednich przykładów np. w postaci analizy przypadku.

W fazie drugiej (SD) podejmowane są decyzje odnoszące się do struktury dydaktycznej modułu, tj. form pracy i kontroli jej efektów (SD1), np. poszukiwanie informacji w Internecie, symulacja, wykład w formie wideo, wiedokonferencja, praca samodzielna, w grupach, zakresu informacji (SD2) udostępnianych przed rozwiązywaniem ZPG, zakresu opracowywanych przez uczniów samodzielnie informacji i/lub udostępnianych przez nich innym uczniom, rodzajów ZPG i informacji (SD3) włączanych do poszczególnych struktur lekcyjnych (z uwzględnieniem zarysu jednostek lekcyjnych), doboru optymalnego planu organizacyjnego (scenariusza), który uwzględniłby odpowiednią kombinację ZPG i form pracy.

W trzeciej fazie (SF) powstaje szczegółowa struktura jednostek lekcyjnych (SF1), uwzględniająca poszczególne umiejętności (językowe/komunikacyjne podstawowe i/lub językowe/komunikacyjne specjalistyczne) kształtowane w ramach każdej jednostki lekcyjnej, materiały glottodydaktyczne w postaci multimedialnej (w tym zwłaszcza zwrócenie uwagi na ich optymalne wykorzystanie, czytelny design, odpowiednią koncepcję nawigacyjną) – SF2, konkretne ZPG w ramach jednostek lekcyjnych.

Ostatnią fazą (SO) jest konkretyzacja dotychczasowych decyzji w postaci szczegółowego scenariusza multimedialnego (Storyboard, SO1) zawierającego opis wszystkich materiałów (glotto)dydaktycznych, których należy użyć w module, w tym informacje dotyczące ich przyporządkowania do poszczególnych stron, treści itp. Obok ww. scenariusza istotnym elementem jest plan przebiegu prac nad konstruowaniem

modułów dydaktycznych, zawierający m.in. harmonogram prac, stosowane formy kontroli wyników pracy, wykorzystanie pracowni, możliwości kontaktu w przypadku pytań, możliwości dotyczące stosowania kooperatywnych form pracy.

Szczególne miejsce, niewymienione w ww. modelu, zajmuje faza ewaluacji, w której powinny przeprowadzone być obszerne testy sprawdzające efektywność zaproponowanych zadań i zastosowanych elementów, w tym form pracy, mediów elektronicznych itd., czego wynikiem powinny być propozycje modyfikacji powstałych modułów.

Jednym z przykładowych projektów wykorzystujących moduły glottodydaktyczne (*sensu largo*) do nauki języka obcego fachowego jest wspierana ze środków Unii Europejskiej inicjatywa o nazwie „IDIAL for Professionals (IDIAL^{4P}): regionalny – interkulturowy – dający kwalifikacje – profesjonalny”, mająca na celu zarówno wzmocnienie znaczenia języka niemieckiego w Europie Wschodniej, jak też języka rosyjskiego i innych, mniej popularnych języków wschodnioeuropejskich: polskiego, bułgarskiego, słoweńskiego oraz węgierskiego w Niemczech. W związku z ww. celem strategicznym opracowano prototypowe moduły w wersji online do nauki języka obcego specjalistycznego, które mogą zostać rozbudowane w przypadku kontynuacji nauki. Wśród istotnych obszarów komunikacji uwzględnionych w modułach należy m.in. wymienić: informatykę, gospodarkę, turystykę, politykę, dziennikarstwo, office-management itd. Zdaniem autorów projektu, którego patronem jest Unia Europejska, Program Edukacyjny „Uczenie się przez całe życie” (LLP), moduły mogą zostać wykorzystane w ramach szkoleń firmowych i kształcenia zawodowego, w kształceniu językowym w liceach, technikach i szkołach zawodowych, jak też na uczelniach wyższych¹⁵².

Na zakończenie chciałbym poczynić kilka wstępnych uwag na temat obecnego stanu rozwoju modułów glottodydaktycznych (*sensu stricto*) i wykorzystywanych w nauce języków specjalistycznych ze szczególnym uwzględnieniem komponentów ćwiczeniowych.

Forma komponentów ćwiczeniowych wykorzystywanych w ww. modułach glottodydaktycznych uzależniona jest od możliwości technicznych konkretnych platform dydaktycznych. Jeśli chodzi o rodzaje ćwiczeń/zadań testowych występujących najczęściej w modułach glottodydaktycznych (*sensu largo*) do nauki języków specjalistycznych, to można wyróżnić dwa rodzaje takich ćwiczeń/zadań testowych: (i) ćwiczenia/zadania testowe, których sprawdzenie/ocenę dokonuje bezpośrednio prowadzący zaję-

¹⁵² Zob. http://www.idial4p-projekt.de/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=27 Na zakończenie projektu zainteresowanym przekazano wskazówki metodyczne do opracowania dalszych modułów według koncepcji IDIAL^{4P}. W projekcie trwającym od 01.01.2010 do 31.12.2011 uczestniczyło 10 instytucji partnerskich: 3 niemieckie, 3 bułgarskie oraz po jednej z Polski, Austrii, Słowenii i Węgier. Por. także inne projekty wspierające rozwój różnych kompetencji komunikacyjnych, np. rozumienia tekstu czytanego w zakresie języka niemieckiego, zob. projekt FörMig, rozdz. 2.6. oraz w zakresie języka rosyjskiego, np. Russisch HQ, http://www.uibk.ac.at/elearning/veranstaltungen/russianhq_elearning_presentation_neu.pdf (02.02.2013).

cia (nauczyciel) albo (ii) ćwiczenia/zadania testowe, które umożliwiają automatyczne sprawdzenie/ocenę przez system (maszynę). W pierwszym przypadku, ćwiczenia/zadania testowe wykonane przez uczących się są najpierw przekazywane prowadzącemu zajęcia, po czym dokonuje on sprawdzenia i ewentualnej ich oceny, w wyniku czego zostają one odesłane z powrotem do uczącego się. W drugim przypadku, ćwiczenia/zadania testowe, sprawdzane i oceniane są automatycznie przez system dydaktyczny na podstawie uprzednio wprowadzonych wzorów odpowiedzi. Inaczej mówiąc, obecnie dostępne systemy komputerowe realizują jedynie tylko takie ćwiczenia/zadania testowe, których wzory odpowiedzi zostały uprzednio wprowadzone do niego (np. ćwiczenia/zadania testowe wielokrotnego wyboru), bowiem tylko takie mogą zostać przez system rozpoznane i ocenione. Przy rozwiązywaniu poszczególnych ćwiczeń/zadań system sam (na podstawie wcześniej wprowadzonych komunikatów) udziela stosownych wskazówek dotyczących błędów i/lub przyszłych postępów.

Tym samym należy stwierdzić, że ewaluacja wprowadzanych tekstów pod względem poprawności językowej bądź tłumaczeniowej z zastosowaniem zautomatyzowanych komunikatów zwrotnych możliwa jest tylko w ograniczonym zakresie. Ogólnie można zatem zauważyć, że większość obecnych modułów glottodydaktycznych (*sensu stricto*) umożliwia w ograniczony sposób sprawdzenie postępu nauki w formie tekstowej. Wprowadzane do systemu przez uczącego się teksty mogą być w pełni oceniane w zasadzie tylko przez prowadzącego zajęcia (więcej na ten temat w podrozdz. 3.4).

Z powyższych uwag dotyczących teoretycznych i praktycznych aspektów tworzenia modułów glottodydaktycznych *sensu largo* i *stricto* wynika, że o ich sukcesie w procesie glottodydaktycznym stanowić może nie stały przyrost zaawansowanych technologicznie materiałów czy programów internetowych, ile raczej dokładnie przemyślana koncepcja metodyczno-dydaktyczna, uwzględniająca warunki instytucjonalne, stałą opiekę (kontrolę) nad uczestnikami projektów modułowych i współpracę pomiędzy twórcami.

3.3. Komponenty platform (glotto)dydaktycznych

W tej części pracy omówione zostaną główne komponenty platform (glotto)dydaktycznych, a jednocześnie różne rodzaje/formy internetowych materiałów (glotto)dydaktycznych przydatnych w uczeniu się i nauczaniu języków (specjalistycznych). Innymi słowy, przedmiotem refleksji zostaną tu uczynione szerzej rozumiane narzędzia i usługi sieciowe, które mogą istnieć i często występują niejako samodzielnie (np. wiki) bądź mogą być inherentnymi składnikami innych złożonych mediów elektronicznych, np. serwisów społecznościowych, portali informacyjnych czy interesujących nas platform (glotto)dydaktycznych. Ponieważ dość dużo ze współczesnych mediów elektronicznych stale ewoluuje (por. np. uwagi na temat obecnego rozwoju platform dydaktycznych podrozdz. 3.1), trudno niektóre z nich je jednoznacznie sklasyfikować (zob. np. rozwój inteligentnych aplikacji internetowych WBT).

W związku z ograniczonymi ramami niniejszej pracy pominięta zostanie dyskusja na temat technicznej strony ich tworzenia, anotacji, stosowanych standardów itd. (zob. na ten temat np. H. Lobin, 2010; M. Bärenfänger, 2012¹⁵³). Poniższe spostrzeżenia powstały m.in. w oparciu o zaprezentowaną przez A. Thillosen charakterystykę internetowych materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w szeroko rozumianym e-learningu (zob. P. Arnold i in., 2011: 135–194), uwagi innych naukowców zajmujących się analizą mediów elektronicznych w kontekstach edukacyjnych, w tym lingwistów i glottodydaktyków, jak np. M. Bärenfänger, H. Lobin, J. Taborek, R. Schulmeister i in., własne rozważania nad wykorzystaniem internetowych materiałów glottodydaktycznych w glottodydaktyce specjalistycznej oraz doświadczenia znanych autorowi pracy dydaktyków (w tym doświadczenia własne). Przy wymienianiu poszczególnych rodzajów internetowych materiałów glottodydaktycznych wskazane zostaną przykłady istniejącego oprogramowania i/lub usług internetowych, których celem jest uczenie języków specjalistycznych.

Zanim jednak do tego przejdę, należy na wstępie poczynić kilka uwag terminologicznych oraz przyjrzeć się poziomom agregacji/złożoności internetowych materiałów glottodydaktycznych (w skrócie IMG). I tak, skupiając się najpierw na tych ostatnich, M. Bärenfänger (2012: 105) wymienia cztery dominujące poziomy agregacji IMG: obiekty elementarne/medialne (niem. *elementare Lernobjekte/Medienobjekte*), jak np. tekst, obraz, nagranie audio czy wideo, które mogą tworzyć element

¹⁵³ Na uwagę zasługuje fakt, że istnieją różne, w tym także akademickie formy kształcenia przyszłych specjalistów w zakresie tworzenia i ewaluacji nowoczesnych internetowych materiałów glottodydaktycznych. Przykładami ich są m.in. kierunek studiów „Technologia językowa i dydaktyka języków obcych” w Uniwersytecie w Gießen (por. H. Lobin, 2011), kierunek studiów „E-learning i edukacja medialna” w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Heidelbergu itd., a także organizowane przez różne instytucje kursy rozwijające i doskonalące szeroko rozumiane umiejętności medialne, w tym tworzenia materiałów glottodydaktycznych na platformach językowych, np. przez Instytut Komunikacji Międzynarodowej w Düsseldorfie. Oprócz tego miejscem odkrywania najnowszych trendów w edukacji e-learningowej są różnego rodzaju cykliczne konferencje i/lub targi, w tym przeznaczona głównie dla użytkowników jednej platformy, np. platformy Moodle, odbywająca się cyklicznie konferencja Moodlemoot, por. www.moodlemoot.org czy www.moodlemoot.pl, bądź targi e-learningowe dla szerszej grupy odbiorców, np. LEARNTEC w Karlsruhe, a także targi gromadzące dydaktyków (np. DIDACTA w Kolonii) czy sympozja dla nauczycieli np. nauczycieli języków obcych w szkołach wyższych w Niemczech (Arbeitskreis der Sprachenzentren, AKS). Na uwagę zasługuje także współpraca w ramach organizacji zrzeszających osoby zajmujące się e-learningiem, por. np. działające w Polsce od 2006 roku Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, którego głównymi celami działalności są: przyczynianie się do podnoszenia poziomu edukacji polskiego społeczeństwa i rozwoju idei społeczeństwa informacyjnego; promowanie i rozwijanie e-learningu w środowisku akademickim, administracji publicznej i gospodarce, promowanie wysokich jakościowo standardów edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, przyczynianie się do wirtualizacji procesów dydaktycznych i organizacyjnych w szkolnictwie wyższym, wspieranie współpracy naukowo-dydaktycznej i organizacyjnej jednostek prowadzących kształcenie przez Internet oraz inspirowanie i umacnianie związków nauki z praktyką gospodarczą, zob. <http://www.sea.edu.pl/> (20.05.2013).

hipertekstu; 2) obiekty proste/tzw. treściowe (niem. *einfache Lernobjekte/Inhaltsobjekte*), które są kombinacją obiektów elementarnych i mogą stanowić większą całość, spełniając jednocześnie elementarną funkcję dydaktyczną, jak choćby dostarczanie informacji, wspieranie transferu wiedzy, sprawdzanie poziomu wiedzy itd.; 3) obiekty złożone/moduły dydaktyczne (niem. *komplexe Lernobjete/Lernmodule*), będące kombinacją ww. obiektów treściowych i bazujące na wspólnej koncepcji metodyczno-dydaktycznej (np. modelu przyswajania pojęć, modelu kształtowania nawyków, treningu sprawności językowych, por. H. Niegemann i in., 2008: 154 n.) oraz 4) zbiory obiektów złożonych/kursy (niem. *Kollektionen komplexer Lernobjekte/Kurse*), które wchodzą z reguły w skład bardziej kompleksowych form dydaktycznych np. seminariów i integrują moduły dydaktyczne dotyczące różnych treści kształcenia i odnoszą się do konkretnego kontekstu glottodydaktycznego (zdefiniowana grupa odbiorców, określone ramy instytucjonalne). Niezależnie od tego, że ww. klasyfikacja nie jest pozbawiona niejasności, jak choćby nie do końca wyraźnie określonego zakresu pojęciowego wyrażeń elementarny, prosty czy treściowy czy nieostra z dydaktycznego punktu widzenia granica pomiędzy obiektami elementarnymi i prostymi, to jednak stanowi ona dość istotny krok w kierunku systematyzacji dostępnych w Internecie materiałów glottodydaktycznych¹⁵⁴.

Ponadto chciałbym przyjąć, że przez internetowe materiały glottodydaktyczne *sensu largo* (w skrócie IMGsl, określane dalej dla uproszczenia wywodu jako IMG) rozumiem udostępnione w Internecie materiały, które mogą potencjalnie służyć uczeniu języków obcych. Oznacza to, że są nimi nie tylko wszelkiego rodzaju treści reprezentowane, przede wszystkim w postaci tekstów, obrazów (ruchomych i nieruchomych), filmów wideo, prezentacji Power Point, 3D (por. np. H. Lobin, 2012; K. Okoński, 2006; J. Wrycza-Bekier online, 2013 i in.) itp., które powstały z myślą o uczeniu języków obcych (internetowe materiały glottodydaktyczne *sensu stricto*, IMGss), lecz także te, których autorzy pierwotnie nie zakładali możliwości wykorzystania ich w procesie glottodydaktycznym. Należy pamiętać, że zwłaszcza w dydaktyce języków specjalistycznych, w dobie nierzadko zbyt małej ilości stosownych (odpowiednich dla danego kontekstu uczenia) materiałów nauczania, te ostatnie mogą odegrać kluczową rolę i być, nierzadko po dokonaniu odpowiednich zabiegów, np. selekcji, elaboracji itd., (por. np. M. Dakowska, 2001: 137 n.; P. Szerszeń, 2010a: 63 n.) ważnym źródłem danych językowych (zob. podrozdz. 2.2.3). W dalszej części pracy wskażę główne formy prezentacji medialnej oraz poczynię kilka uwag na temat dostępności i preparacji internetowych materiałów glottodydaktycznych.

¹⁵⁴ Zdaniem M. Bärenfänger ww. obiekty dydaktyczne (niem. *Lernobjekte*) powinny zostać objęte refleksją natury teoretycznej i praktycznej w ramach (szeroko rozumianej – przypis autora) lingwistyki stosowanej, która póki co nie jest w stanie odpowiedzieć na pytania dotyczące recepcji i produkcji ww. obiektów dydaktycznych, w tym m.in. ich właściwej anotacji, relacji ze zjawiskami hipertekstowymi (por. M. Bärenfänger, 2012: 114 n., 125).

3.3.1. Formy prezentacji medialnej i preparacja internetowych materiałów glottodydaktycznych

Wśród głównych form prezentacji medialnej IMG wymienić należy trzy zasadnicze: werbalną, wizualną i interaktywną¹⁵⁵. Pierwsza z nich obejmuje teksty pisemne i ustne oraz hiperteksty, druga – statyczne i dynamiczne obrazy, zaś trzecia – m.in. symulacje, gry i aplikacje dydaktyczne 3D (niem. *3D-Lernwelten*), por. P. Arnold, L. Kilian, A. Thilloßen, G. Zimmer, 2011: 138. W dalszej części rozdziału scharakteryzuję ww. przykłady form prezentacji medialnej IMG, przedstawiając te ich cechy, które są szczególnie istotne z punktu widzenia dydaktyki języków specjalistycznych. Obok mocnych stron poszczególnych form postaram się także wskazać pewne problemy wynikające z zastosowania ich w procesie dydaktycznym.

Pierwsza forma – werbalna – stanowi główną bazę danych językowych, na podstawie których kształtowane są umiejętności językowe specjalistyczne. Jej przedstawicielami są m.in. klasyczne teksty linearne znajdujące zastosowanie w wielu sytuacjach glottodydaktycznych, których głównym celem jest wytworzenie u uczącego się wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej), np. monografie, artykuły, listy. W nauczaniu i uczeniu się języków specjalistycznych odgrywają one istotną rolę zwłaszcza wtedy, gdy kluczowym celem jest zwrócenie uwagi na takie elementy, jak: uporządkowany charakter wywodu (np. w tekstach monografii, artykułów naukowych czy popularnonaukowych), zachowanie odpowiedniej kolejności kroków/działań (np. opis przebiegu eksperymentu), których gwarantem jest linearny układ tekstu. Mogą one nierzadko wykorzystywać multikodowanie, tj. integrować obrazy, ilustracje, które zwłaszcza w przypadku opisu skomplikowanych procesów i/lub budowy urządzeń stanowią istotną pomoc w rozumieniu tekstu specjalistycznego. Przykładem popularnego w ostatnim czasie medium elektronicznego prezentującego teksty są m.in. e-booki, które dzięki coraz bardziej udoskonalanemu elektronicznemu oprzyrządowaniu usprawniającemu czytanie linearne (por. E-Reader), a także umożliwiającemu m.in. indywidualne ustawienia opcji czytania (np. wielkości liter), wyszukiwanie informacji, anotację, archiwizację itp. stanowią ciekawą ofertę dydaktyczną, wartą dalszych prac rozwojowych i paralelnych badań zmierzających ku ocenie ich efektywności w procesie glottodydaktycznym. Do istotnych problemów występujących w procesie czytania tekstów linearnych (specjalistycznych) zaliczyć można tzw. kognitywne przeciążenie ucznia, wynikające m.in. z nieodpowiedniej, tj. zbyt skomplikowanej formy graficznej tekstu, np. stosowanie niezrozumiałych symboli, złożonej składni, dużej ilości nieznanych terminów. Ich rozwiązanie polega na zastosowaniu różnych zabiegów ułatwiających recepcję tekstu specjalistycznego, dostosowanych co do ilości i jakości do odbiorców tekstu, tj. np. odpowiedniej typografii (np. typ i wielkość

¹⁵⁵ W tym miejscu należy podkreślić, iż permanentne koncentrowanie się na tworzeniu materiałów w postaci zdigitalizowanej bez odniesienia do ogólnej (spójnej) koncepcji dydaktycznej uwzględniającej m.in. potrzeby ucznia, wsparcie dydaktyczne, metodyczne czy techniczne w przypadku kursów wirtualnych, ramy instytucjonalne skazane jest na niepowodzenie, por. P. Arnold, L. Kilian, A. Thilloßen, G. Zimmer, 2011: 135 n.

zczionki, długość linijek, odstęp między linijkami) ułatwiającej orientację w tekście, porządkujących schematów i ilustracji, struktury tekstu odzwierciedlającej hierarchię pojęciową, streszczeń (koherencja globalna), uproszczonych struktur syntaktycznych (koherencja lokalna)¹⁵⁶ czy innych zabiegów upraszczających (np. skracających) trudny dla odbiorcy tekst specjalistyczny, por. ww. selekcja, elaboracja, wyeksponowanie cech typologicznych tekstu (np. konkretyzacje poprzez użycie przykładu, porównanie/odniesienia do rzeczy znanych) (por. M. Dakowska, 2001: 137 n.; P. Szerszeń, 2010a: 63 n., 2010c, zob. także podrozdz. 2.2.3). Poza wspomnianymi zabiegami istotne jest odpowiednie przygotowanie uczniów do czytania tekstów z konkretnego zakresu poprzez różne działania przygotowawcze, jak np. sprawdzenie stanu wiedzy uczniów z zakresu danej dziedziny, wprowadzenie do danej dziedziny (poddziedziny), zorganizowanie rozmowy z ekspertami, użycie systemów terminologicznych (baz danych terminologicznych), korzystanie z portali leksykalnych (np. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>; <http://www.uni-leipzig.de/russisch/universal-woerterbuch/woerterbuch-russisch-deutsch.htm>, 08.03.2013), zapoznanie uczniów ze strukturami stosowanymi w tekstach z zakresu danej dziedziny (np. morfologiczno-syntaktycznych, terminologicznych), a także wspólne (a następnie samodzielne) sporządzanie notatek dotyczących tekstów, dyskusje w grupie itp.

Innym przykładem werbalnej formy IMG są hiperteksty (elektroniczne¹⁵⁷), czyli obecne w postaci zdigitalizowanej (np. w Internecie) teksty lub zespoły tekstów¹⁵⁸, których strukturę tworzą węzły składające się z tekstów linearnych połączonych odsyłaczami (linkami) z innymi tekstami (tzw. tekst multilinearny, por. J. Grzenia, 2006: 82¹⁵⁹, czy hiperteksty *sensu stricto*, por. P. Szerszeń, 2010a: 76) bądź w nieco szerszym ujęciu – nie tylko z samymi tekstami, ale również z innymi elementami, jak

¹⁵⁶ Na temat koherencji globalnej, dotyczącej większej ilości węzłów i lokalnej (w obrębie jednego węzła) czyt. w J.M. Haake, J. Hannemann, M. Thüring (1991: 122); por. także <http://www.fb06.uni-mainz.de/user/warth/hypertext/diplom/Hypertext-2.2.1.html> (13.12.2012); por. także E. Żebrowska, 2011b.

¹⁵⁷ Obok hipertekstów elektronicznych znana jest także literacka odmiana hipertekstów, która nie stanowi głównego obszaru zainteresowania autora niniejszej pracy (por. więcej na ten temat P. Szerszeń, 2010a: 55 n.).

¹⁵⁸ Jednoznaczne określenie tego, czym jest hipertekst nie jest proste, w związku z czym traktować można go np. bądź jako jeden mniej bądź bardziej spójny tekst bądź zespół luźno powiązanych tekstów. Pomocne w ujmowaniu rzeczywistości określanej nazwą hipertekst, a także w samej analizie lingwistycznej i glottodydaktycznej hipertekstów elektronicznych wydaje się być pojęcie gatunku tekstu, które pozwala wyznaczyć granicę między elementami (węzłami) głównymi, tj. konstytuującymi dany tekst jako całość i pozostałymi (luźno powiązanymi).

¹⁵⁹ Por. także szereg innych prac poświęconych badaniom tzw. języka mediów elektronicznych, np. J. Podracki, E. Wolańska (red.), 2008; A. Naruszewicz., M. Rutkowski (red.), 2006; R. Pawelec, M. Krysińska, (red.), 2008, prowadzonych na wydziałach polonistyki w naszym kraju, por. np. działania Pracowni Języka Elektronicznych Środków Przekazu na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, prowadzonej od 2004 roku przez prof. J. Podrackiego, która skupia zainteresowanych tą problematyką badaczy, studentów i doktorantów z różnych jednostek uniwersyteckich (<http://www.ips.polon.uw.edu.pl/art.php?id=75>, 18.03.2013).

obrazy nieruchome i/lub ruchome, dźwiękiem, a także połączeniem ich w przemyślaną (multimedialną) całość (hiperteksty *sensu largo*¹⁶⁰). Podstawowym zadaniem tych ostatnich jest wzmacnianie (podkreślanie), uzupełnianie i eksplikacja informacji zawartych w tekście głównym.

Praca z hipertekstem, oprócz linearnej recepcji, przewiduje, obieranie różnych „ścieżek działania”, co przyczynia się do rozwoju autonomii uczenia się. Samo poruszanie się pomiędzy poszczególnymi węzłami uzależnione jest jednak od zaplanowanej architektury hipertekstu: linearnej, hierarchicznej bądź sieciowej (por. m.in. J. Taborek, 2003, 2004; M. Maciejewski, 2005, 2009a, 2009b; M. Żylińska, 2007; M. Overmann, 2009; E. Żebrowska, 2010, 2011a, 2011b, 2012, 2013 i in.).

Integracja różnych modalności i kodowania, takich jak tekst, obraz (ruchomy i nieruchomy) i dźwięk stanowi o istotnym podniesieniu jakości IMG, w tym ich roli w uczeniu języków specjalistycznych. I choć trudno jest w tym miejscu wymienić wszystkie możliwe zastosowania, warto przyrzeć się strukturze większości programów multimedialnych (np. na płytach CD-ROM, DVD jak: Tell me more, Profesor Klaus, Profesor Henry czy dostępnych online, np. Tell me more Campus, E-tutor (<http://www.e-tutor.org:8080/et/about.jsp>, 13.12.2012 czy bodajże jednego z najbardziej zaawansowanych na świecie projektów oprogramowania ALELO, do nauki języka obcego <http://www.alelo.com/index.html>, 08.03.2013 itp.) a także wielu PD, które wykorzystują szereg możliwości prezentacji materiału dydaktycznego (w postaci filmów, wizualizacji, animacji, prezentacji multimedialnych itp.)

Wykorzystywana w hipertekstach (*sensu largo*) uporządkowana (hipermedialna) forma prezentacji szeroko pojmowanych treści, w tym treści specjalistycznych, może przyczynić się zatem w wielu przypadkach do podniesienia jakości uczenia się, w tym zwłaszcza do bardziej dogłębnego zrozumienia procesów/działań będących przedmiotem opisu (więcej na temat potencjału dydaktycznego hipertekstów czyt. w B. Siemieniecki, 1994; por. także P. Szerszeń, 2010a: 77–90, 2010c).

Niejednokrotnie hipertekstowy układ treści nauczania może jednak stanowić barierę w procesie uczenia się (języków specjalistycznych). Dzieje się tak w przypadku braku u ucznia doświadczenia w pracy z hipertekstem, co może spowodować niebezpieczeństwo dezorientacji („lost in Hyperspace”) czy przeładowania natłokiem informacji („cognitive overload”). Wspomniane problemy można rozwiązać m.in. poprzez ćwiczenia w czytaniu i tworzeniu hipertekstów, w tym zwrócenie uwagi na stosowane systemy nawigacji, stopniowe rozwijanie własnych strategii pracy z hipertekstem, a także samą optymalizację hipertekstów poprzez poprawę zastosowanych systemów poruszania się w nich (nawigacji), w tym spisów treści, autorów, źródeł, ilustracji, animacji itd. (por. np. T. Müller-Kalthoff, 2006; P. Arnold i in., 2011: 139 n.)

Ostatnim przykładem werbalnych form IMG są materiały w postaci audio, które prezentowane są przede wszystkim przez teksty mówione lub niewerbalne

¹⁶⁰ Takie ujęcie pojęcia hipertekstu przybliża go do pojęcia hipermedium.

elementy audytywne w postaci muzyki lub różnych dźwięków. Istotne znaczenie dla dydaktyki języków specjalistycznych mają zwłaszcza te pierwsze, gdyż oferują typowe dla audytywnego kanału przekazu elementy, jak choćby wskazówki dotyczące wymowy, stosowanego przez mówcę nacjelektu, socjolektu czy dialektu, a także pozwalają na redukcję ilości tekstu wyświetlanego na ekranie. Coraz większą rolę odgrywają także podcasty audio (więcej na ten temat poniżej), nagrania zajęć, wywiadów (np. z ekspertami). Szczególnie korzystne jest łączenie elementów audio z obrazem (ruchomym i nieruchomym) stanowiących o bimodalności przekazu, która odciąża pamięć roboczą i zapobiega zbytniemu koncentrowaniu się na przechodzeniu od tekstu pisanego do obrazu. IMG w postaci audio mają ponadto istotny wpływ na rozwój motywacji czy wywołanie emocji u uczących się (np. poprzez użycie głosu, muzyki), a także przyczyniają się do stworzenia warunków zbliżonych do tych panujących podczas rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych (zastosowanie odpowiednich dźwięków w tle). Wszystkie elementy audio powinny być jednak stosowane w sposób przemyślany, tj. niepowodujący zakłóceń w procesie uczenia się (np. poprzez pełną sterowalność nagraniami audio, ograniczenie udziału muzyki w sytuacjach uczenia się, wykorzystanie nagrań audio do objaśnień ilustracji, schematów itd., możliwość użycia pisanej formy tekstu mówionego prezentowanej niejednocześnie z nagraniem audio itd.), zob. np. H. Niegemann i in., 2008: 202.

Kolejną formą prezentacji medialnej IMG są formy wizualne w postaci obrazów i diagramów, animacji oraz elementów wideo. Pełnią one w dydaktyce języków specjalistycznych funkcję audiowizualnej prezentacji szeroko rozumianej rzeczywistości, zwłaszcza tej, której nie można zaobserwować w trakcie zajęć (np. poprzez ilustracje, zdjęcia obiektów, dynamiczne wizualizacje opisywanych procesów w postaci animacji, nagrania wideo). Wspierają one procesy zapamiętywania (uczenia) zwłaszcza wtedy, gdy zaplanowano je i skonstruowano w taki sposób, aby były odpowiednio dopasowane do treści w postaci werbalnej. I tak w przypadku obrazów i diagramów istotna jest m.in. właściwa koordynacja tekstu pisanego i obrazu (korelacja przestrzenna) oraz wspomniane już powyżej łączenie nagrań audio z prezentowanym obrazem/prezentowaną grafiką. Użycie danej animacji wymaga natomiast upewnienia się, czy zastosowany sposób prezentacji nie prowadzi do zbyt uproszczonego bądź fragmentarycznego rozumienia zachodzących procesów (w tym ich struktury, chronologii czy relacji przyczynowo-skutkowych). W przypadku nagrania wideo istotnym jest, aby przeciwdziałać zbyt jednostronnemu przekazowi poprzez włączenie możliwości interakcji (np. poprzez elementy sterowania nagraniem), łatwiejszej orientacji (np. poprzez użycie napisów itp.). Użycie IMG w postaci wizualnej i audiowizualnej w procesie dydaktycznym może być także dobrą okazją do ćwiczeń wspierających rozwój umiejętności specjalistycznych (językowych, komunikacyjnych, praktycznych) poprzez opisywanie obrazów, grafik, porównywanie ich, dopasowywanie obrazu do tekstu, a także, w przypadku nagrań wideo, m.in. anotacji poszczególnych scen np. w pracy grupowej, nagrywania zajęć dydaktycznych, symulacji itp. Coraz większe

znaczenie odgrywają w związku z tym wideoportale gromadzące dostępne w Internecie podcasty wideo (więcej na ten temat poniżej)¹⁶¹.

Trzecia forma prezentacji IMG – interaktywna należy do najszybciej rozwijających się kategorii i obejmuje symulacje oraz gry edukacyjne (fabularne, symulacyjne i aplikacje 3D, niem. *3D-Welten*, por. także angielski termin *Games Based Learning*)¹⁶².

Zadaniem symulacji jest przybliżenie uczniom (zrekonstruowanie, odtworzenie) zjawisk, procesów czy zachowań wybranych obiektów za pomocą modelowania. W dydaktyce języków specjalistycznych wykorzystywane są w związku z tym często modele skomplikowanych obiektów (np. symulator lotu), procesów (np. planowanie budowy, prezentacja firmy na targach) czy zjawisk, odnoszące się do realnych sytuacji w komunikacji specjalistycznej. Ich zastosowanie sprzyja eksploracji i wnikliwej obserwacji i w połączeniu z odpowiednimi zadaniami komunikacyjnymi może okazać się bardzo przydatne w rozwijaniu tzw. myślenia zawodowego (opis eksperymentu/doświadczenia, omówienie planu przedsięwzięcia, realizacja zadań przewidzianych w realizacji projektu w postaci ustaleń wstępnych, rozmów z różnymi specjalistami, sporządzania stosownej dokumentacji itd.)¹⁶³.

Kolejnym przykładem IMG w postaci interaktywnej są coraz popularniejsze gry edukacyjne łączące specjalistyczne treści, struktury i typowe dla funkcjonowania specjalistów formy działania. Istotne przy ich planowaniu są m.in.

¹⁶¹ Obok szerokiej oferty podcastów oferowanych przez osoby prywatne (o różnej jakości) funkcjonują zbiory podcastów oferowane przez instytucje np. BBC, Instytut Goethego, zob. <http://www.goethe.de/ins/pl/lp/lrn/pod/deindex.htm> (13.12.2012), czy Deutsche Welle, w tym zob. <http://mediacenter.dw.de/english/podcasts/> (13.12.2012); por. także m.in. J.S. Dorok, 2009; V. Heckmann, J. Wagner, 2012. Niekiedy, jak np. w przypadku oferty BBC, są one nagraniami lekcji prezentujących zagadnienia gramatyczne z udziałem konkretnych uczniów, czasem, jak w przypadku oferty Deutsche Welle, odnoszą się do konkretnych sytuacji komunikacyjnych (zob. serię nagrań z cyklu Telenovela wraz ofertą ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, <http://www.dw.de/deutsch-lernen/telenovela/s-13121>, 15.05.2013).

¹⁶² Granice pomiędzy klasycznymi symulacjami i poszczególnymi typami gier edukacyjnych nie zawsze są ostre, czego dowodem jest dość powszechne stosowanie w wymienionych przykładach gier elementów symulacji. Ciekawą i rozwijającą się coraz szybciej, a nieopisywaną szerzej w niniejszej pracy formą uczenia (w tym także uczenia języków specjalistycznych jest m.in. tzw. *digitale storytelling*, która, obok ustnie odtwarzanego tekstu danej historii/opowieści, wykorzystuje elementy multimedialne, np. obrazy, dźwięk, animacje, nagrania wideo, a także blogi, por. R. Schulmeister, 2006; C. Noetzli, 2009; Ch. Kuhn online, 2012; zob. także informacje i ofertę Instytutu Goethego w zakresie *serious games*, <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/daf/spr/de9538543.htm> (02.02.2013 oraz wspomniany już w niniejszej pracy projekt współrealizowany przez ILS UW, www.clipflair.net (15.04.2013). Na uwagę zasługują tu także próby wykorzystania tzw. wirtualnych światów (por. Second Life czy World Active Edu i in.) w nauce języków obcych, por. W. Sobkowiak, 2012; P. Topol np., 2009, 2011; U. Świerczyńska-Kaczor, 2009 online.

¹⁶³ Por. np. oprogramowanie do nauki języków obcych wykorzystujące m.in. bogatą ofertę gier i symulacji http://www.alelo.com/alelo_inc_rt_its.html, 13.12.2012.

ramowy zamysł gry, jej reguły, motywujące tło akcji i aktywny udział jej uczestników¹⁶⁴. W dydaktyce języków specjalistycznych wykorzystywane mogą być zwłaszcza m.in. gry fabularne (RPG, ang. *role-playing game*, niem. *Rollenspiele*) w których gracze (od jednego do kilku) wcielają się w role fikcyjnych postaci funkcjonujących w nierealnym świecie mających za zadanie rozegranie gry według zaplanowanego scenariusza i osiągnięcie umownie określonych lub indywidualnych celów przy zachowaniu wybranego zestawu reguł¹⁶⁵. Innym przykładem są komputerowe gry symulacyjne (niem. *Planspiele*) imitujące sytuacje, wrażenia czy doznania, jakie zaznajemy w codziennej rzeczywistości, a także takie sytuacje, które podsuwa graczom ich wyobraźnia. Wykorzystują one często ww. symulatory, przede wszystkim lotu, a także wszelkich typów pojazdów lądowych, wodnych, powietrznych i kosmicznych. Okazują się one pomocne np. podczas szkoleń jednostek specjalnych, pilotów (por. np. wspomniane powyżej oprogramowanie wykorzystywane w armii amerykańskiej o nazwie ALELO). Ich istotną zaletą jest to, że w tworzeniu ich uczestniczą specjaliści z dziedzin typowych dla danej symulacji, np. komandosi pomagają w opracowaniu gry symulującej pole walki, aktywni piloci – w symulacjach lotów samolotami. Jedną z nowszych możliwości symulatorów jest symulowanie codziennego życia człowieka i jego zachowania w różnych okolicznościach, czego przykładem jest seria gier spod znaku *The Sims* bądź gry typu *Tycoon*. Zarówno gry fabularne, jak i symulacyjne przewidują różnorodne formy interakcji pozwalające na kompleksowe (także rutynowe) i bardzo zbliżone do rzeczywistych sytuacji zawodowych działania komunikacyjne i opierają się często na tekstach/hipertekstach (bez konieczności kosztownych produkcji multimedialnych), choć w ostatnim czasie przeprowadzane są w formie 3D wykorzystującym trójwymiarową formę prezentacji materiału wizualnego (np. w fizyce, chemii), a także użycie tzw. awatarów, tj. fikcyjnych postaci bądź postaci zastępujących realnych graczy (zob. np. A. Surdyk, 2008¹⁶⁶).

Obok gier edukacyjnych powstałych z myślą o dydaktyce języków specjalistycznych istnieje szereg gier, które mogą okazać się pomocne, choć obliczone są na osiągnięcie zupełnie innych celów. Ich użycie w procesie glotto-dydaktycznym wymaga pogłębionej refleksji zorientowanej we wstępnej fazie na dokładne prześledzenie prezentowanych treści (w tym różnych medialnych form prezentacji treści specjalistycznych o charakterze językowym), po czym należy zastanowić się nad możliwością ich użycia w ramach zajęć (tj. korelację

¹⁶⁴ Zob. np. ofertę jednego z międzynarodowych projektów UE na lata 2011–2013 poświęconych tzw. Game Based Learning, <http://www.elearningeuropa.info/en/project/great>, 13.12.2012.

¹⁶⁵ Por. http://pl.wikipedia.org/wiki/Gra_fabularna, 28.09.2012.

¹⁶⁶ Por. także inne publikacje A. Surdyka dotyczące badań nad rolą gier w edukacji języków obcych, zob. http://ils.amu.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=52%3Aaugu (21.03.2013). Zob. także oprogramowanie do tworzenia awatarów: www.voki.com, 12.04.2013.

z realizowanym programem nauczania, dopasowanie do potrzeb i umiejętności uczniów itd.)¹⁶⁷.

Na zakończenie należy zwrócić uwagę na zagadnienie dostępności i preparacji ww. IMG. Niektóre z nich dają się łatwo odnaleźć, np. poprzez serwery znanych instytucji propagujących wartościowe IMG, jak choćby Goethe Institut (<http://www.goethe.de/lrn/deindex.htm>, 13.12.2012) czy Deutsche Welle (<http://www.dw.de/nauka-niemieckiego/s-2732>, 13.12.2012), inne, np. tworzone w ramach mniej znanych projektów czy indywidualnej pracy nauczycieli i uczniów, pomimo niekiedy dość dużego potencjału glottodydaktycznego, nie zawsze dają się łatwo odnaleźć. W związku z tym istnieje pilna potrzeba umieszczenia najwartościowszych IMG na łatwo dostępnych serwerach (np. instytucjonalnych), wyposażenia ich w odpowiednie techniczne i dydaktyczne metaopisy, a także dalszych prac nad ich wspólnym opracowywaniem (w kooperacji z innymi dydaktykami, zob. koncepcje IMG używanych w określonych regionach) oraz poprawą ich jakości. Przykładem takich działań jest m.in. projekt IDIAL^{4P} Instytutu Komunikacji Międzynarodowej w Düsseldorfie.

Tworzenie koncepcji internetowych materiałów (glotto)dydaktycznych wymaga często współpracy różnych osób czy instytucji (np. w ramach Stowarzyszenia E-Learningu Akademickiego, <http://www.sea.edu.pl/>), podobnie zresztą jak sama ich preparacja, która nierzadko zlecana jest podmiotom profesjonalnie zajmującym się produkcją multimedialną. Niezależnie od tego, czy w procesie preparacji modułów (glotto)dydaktycznych uczestniczą sami twórcy ich koncepcji, czy też nie, powinni oni dysponować co najmniej podstawową wiedzą dotyczącą funkcji najważniejszych narzędzi, która to pozwoli im podjąć właściwe decyzje w fazie planowania.

I tak należy zwrócić uwagę na to, że do tworzenia IMG wykorzystywane mogą być klasyczne narzędzia autorskie oraz edytory HTML, jak np. Microsoft Expression Web czy Dreamweaver. Wykorzystywana w edytorach HTML koncepcja WYSIWYG (What you see is what you get) pozwala na tworzenie stron internetowych wyposażonych w teksty, grafiki i animacje bez umiejętności programowania. Niestety, nowoczesne (interaktywne) moduły dydaktyczne mogą powstać jedynie przy udziale znacznie bardziej skomplikowanych narzędzi w postaci systemów autorskich, np. WBTEExpress, Adobe Captivate, Compositica czy Lectora zawierających szablony pomocne w kreowaniu przestrzeni informacyjnych, różnych form testów, analizy odpowiedzi i reakcji zwrotnych (opartych głównie na zasadzie instrukcji programowanej). Niektóre z nich zintegrowane są z platformami dydaktycznymi, choć niejednokrotnie może okazać się, że do tworzenia pewnych multimedialnych czy interaktywnych elementów (np. animacji) konieczne będzie zastosowanie specjalnych narzędzi w postaci programów do obróbki obrazu czy plików flash (por. m.in. J. Jędrzykowski, 2012). Obok wspomnianych powyżej aplikacji istotne znaczenie przy tworzeniu IMG mają

¹⁶⁷ Przykładem projektu zaadresowanego do studentów uczących się języków specjalistycznych są zbiory symulacji czy studiów przypadku, wykorzystywane w SGH, powstałe w kooperacji SGH i TU Berlin, por. także T. Schlak, 2005.

technologii WEB 2.0 (zob. podrozdz. 3.3.3), w tym takie usługi, jak wiki, weblog czy podcast, których zastosowanie pozwala często bez rozległej wiedzy technicznej osiągać istotne cele (glotto)dydaktyczne.

Na zakończenie należy wspomnieć o istotnym wymogu kierowanym do twórców IMG w formie multimedialnej (por. P. Arnold i in., 2011: 162–166), zgodnie z którym tworzone i prezentowane treści powinny być dostępne jak najszerszej grupie odbiorców (tzw. pozbawiony barier dostęp do przekazywanych treści). Nakłada on szereg obowiązków dotyczących m.in. alternatywnych form prezentacji treści (np. poprzez wykorzystanie streszczeń, stosowanie ogólnie zrozumiałych skrótów, omówień rysunków, schematów czy diagramów), odpowiedniego designu (przejrzystego układu strony, wykorzystywania odpowiedniego kontrastu, odstępów, koloru, rodzaju i wielkości czcionek, dających się wyłączyć animacji, ułatwień nawigacyjnych, itd.), używanie zróżnicowanych formatów zapisu danych (TXT, PDF, HTML) itd. Powstające strony internetowe mogą w sposób stosunkowo łatwy być sprawdzone pod kątem spełniania przez nie ww. niezbędnych warunków (por. np. P. Arnold i in., 2011: 166), w tym także warunków formułowanych w stosownych regulacjach, jak np. rozporządzeniu dotyczącym wolnej od barier techniki informacyjnej¹⁶⁸.

W dalszej części rozdziału scharakteryzuję główne rodzaje/formy IMG, które mogą stanowić komponenty platform dydaktycznych.

3.3.2. Web Based Training

Wymienione w poprzednim rozdziale formy IMG są często integralnymi elementami wielu aplikacji internetowych (tzw. Web Based Training, WBT) bądź zamkniętych aplikacji pozainternetowych (tzw. Computer Based Training) dystrybuowanych na różnych nośnikach danych, np. płytach CD-ROM, DVD (por. tzw. rozwiązania zamknięte podrozdz. 1.1 czy obiekty dydaktyczne czwartego stopnia agregacji wg M. Bärenfänger, 2012: 112)¹⁶⁹. Zarówno pierwsze, które wyposażone są z reguły w przeglądarkę i tzw. wtyczki (ang. *plugin*), jak i drugie wykorzystywane są we wspólnych scenariuszach edukacyjnych i wymagają przemyślanych działań podczas ich tworzenia przypominających w dużej mierze przedstawione już w podrozdz. 3.2.2 fazy powstawania modułów dydaktycznych. Ponieważ obecny rozwój mediów elektronicznych zmierza w kierunku powstawania WBT¹⁷⁰, w dalszej części rozdziału skupię się na omówieniu ich głównych typów.

¹⁶⁸ Por. www.wob11.de (14.12.2012).

¹⁶⁹ Niektóre programy obecne są w dalszym ciągu zarówno na płytach CD, jak i w Internecie w postaci online, por. np. programy do nauki j. rosyjskiego współautorstwa B. Bendixena, <http://www.uni-leipzig.de/~bendixen/> (12.12.2012).

¹⁷⁰ Wspomniana tendencja nie oznacza całkowitej rezygnacji z programów zamkniętych w postaci CBT (por. np. H. Widła, M. Twardoń, 2005), których byt jest uzasadniony zwłaszcza w przypadku programów niewymagających stałego uzupełniania treści, np. nauczanie fonetyki, czy programach wspierających rozwój wiedzy deklaratywnej.

W związku z tym, że aplikacje internetowe (WBT) opierają się w dużej mierze na hipertekście czy hipermediach, wymagana jest podczas ich planowania i tworzenia nie tylko refleksja nad ich odpowiednim kształtem/strukturą, ale także systemem pomocy w orientacji (zob. P. Szerszeń, 2010a, 2010c; M. Maciejewski, 2005, 2009a, 2009b). Wobec tego warto jest zastosować taki rodzaj nawigacji, który pozwoli na ogląd całego zbioru udostępnianych IMG, w tym wybór indywidualnych ścieżek działania i różnych systemów orientacji, jak np. spis treści, glosariusz, spis źródeł, autorów, ilustracji, tabel i animacji itp.). Powinien on być nie tylko zrozumiały, ale także umożliwiać stosowanie zakładek, anotacji, automatycznego oznaczania odwiedzanych stron i innych systemów ułatwiających orientację, np. tzw. map myśli (por. R. Hartwig, J. Triebe, M. Herzceg, 2002; zob. także oprogramowanie służące do tworzenia tzw. map myśli, np. www.mindomo.com, 12.04.2013).

Wśród najbardziej zaawansowanych aplikacji internetowych wymienić należy inteligentne systemy tutorialne (IST) oraz tzw. pedagogicznych agentów (PA)¹⁷¹. Pierwsze z nich są programami niejako dopasowującymi się do właściwości użytkownika, tj. np. do zakresu posiadanej przez niego wiedzy, sposobu/sposobów działania czy poszukiwania informacji i będącymi w stanie w zależności od potrzeb i oczekiwań udzielić pomocy w procesie uczenia (np. poprzez ofertę odpowiednio dopasowanych ćwiczeń). I tak wyróżnić można systemy mikroadaptacyjne, których zadaniem jest samodzielne ustalenie zakresu pomocy i dopasowanie się do nich oraz systemy makroadaptacyjne (wymagające nieco mniejszego nakładu pracy twórców), które dopasowują środowisko uczenia przy udziale nauczyciela itd. (zob. D. Leutner, 2002; R. Lehmann, 2010, a także przykład bodające najbardziej zaawansowanego oprogramowania do nauki języków obcych, wykorzystujących m.in. bogatą ofertę gier i symulacji, pedagogicznych agentów o nazwie ALELO http://www.alelo.com/alelo_inc_rt_its.html, 13.12.2012).

Drugim przykładem zaawansowanego oprogramowania są pedagogiczni agenci, których zadaniem jest przede wszystkim odpowiednie reagowanie na preferencje użytkowników, klasyfikowanie informacji i rozwiązywanie różnych problemów na podstawie zgromadzonych doświadczeń. Wizualizacją pedagogicznego agenta jest często ludzka postać (np. animowana figura 3D lub awatar), a jego działanie przypomina zachowanie człowieka. Pedagogiczni agenci wykorzystują do komunikowania się teksty mówione i mogą występować w różnych rolach, w tym np. trenerów, doradców, ekspertów, osób zadających pytania bądź towarzyszących w procesie uczenia się (zob. O. Bendel, 2003).

¹⁷¹ Obok zaawansowanych aplikacji internetowych trzeba wymienić znacznie prostsze w architekturze, choć efektywne w nauce słownictwa systemy zapamiętywania słownictwa, stosowane także w tzw. edukacji mobilnej, por. np. serwisy internetowe, www.quizlet.com, www.fiszki.pl, czy www.fiszkoteka.pl, pozwalające m.in. na tworzenie tradycyjnych fiszek, wzbogaconych o nagrania słów/wyrażeń, ilustracje, możliwość nagrania w formacie MP3, czy tzw. system długotrwałej nauki, pozwalający na efektywne powtórki. Wśród zgłaszanych niekiedy uwag krytycznych pod adresem wymienionej metody zapamiętywania słownictwa wymienić należy fakt, że w procesie tworzenia fiszek uczestniczy „sam program”, podczas gdy podczas klasycznego zapisywania słownictwa to uczeń zapisuje je własnoręcznie, co w większym stopniu wspiera zapamiętywanie.

Pomimo trwających prac nad ciągłym udoskonalaniem ww. rodzajów oprogramowania, trudno jest obecnie jednoznacznie stwierdzić, czy inteligentne systemy tutorialne/pedagogiczne agenci mają istotny wpływ na jakość uczenia (por. I. Fleischer i in., 2008; M. Kerres, 1998; zob. P. Arnold i in., 2011; R. Lehmann, 2010) W związku z tym, jak słusznie podkreśla M. Kerres, (1998), należy porzucić iluzoryczną wizję „inteligentnego oprogramowania” narzucającego rozwiązania, lecz stworzyć takie oprogramowanie, które byłoby w stanie dopasowywać się do potrzeb uczących się (w zakresie prezentacji informacji, doboru formy interakcji, rodzaju nawigacji itp.), a zatem w zoptymalizowany sposób prezentować ofertę edukacyjną (R. Schulmeister, 2003: 14).

3.3.3. Web 2.0

Przez Web 2.0 rozumiane są interaktywne bądź umożliwiające współpracę (kolaboratywne) technologie stosowane m.in. platformach internetowych¹⁷². Dzięki narzędziom czy usługom Web 2.0 Internet nie jest już jedynie medium udostępniającym informacje, ale także miejscem współpracy¹⁷³ jego użytkowników, w tym prezentacji poglądów, wyników pracy itd. Tym samym obok znanych już od dawna usług internetowych pojawiają się nowe, jak np. wiki, podcast czy weblog, które pozwalają na tworzenie (a także aktywne współtworzenie) IMG (np. mikrocontent), co może z kolei przyczynić się do pewnych zmian w formach/metodach uczenia (w tym także języków specjalistycznych). Pytanie, czy technologie Web 2.0 rzeczywiście będą oznaczać nowy etap czy nową jakość w rozwoju IMG, pozostaje na razie bez odpowiedzi. Niemniej jednak warto przyjrzeć się niektórym ich formom, takich jak: Wiki, Weblog,

¹⁷² Obok terminu Web 2.0 funkcjonuje także od pewnego czasu termin Web 3.0, który ma się odnosić do dalszej ewolucji Internetu, polegającej na „konwersji obecnego systemu przekazu wiedzy do modelu ogólnopojętej bazy danych”, http://pl.wikipedia.org/wiki/Web_3.0 (22.03.2013). Innymi słowy, Web 3.0 stanowi koncepcję przetwarzania zawartości stron do wzorca czytanego przez różne (w tym nieprzeglądarkowe) aplikacje, systemy wykorzystujące sztuczną inteligencję, rozwiązania semantyczne oraz oprogramowanie pozwalające wizualizować oraz przetwarzać dane w trzech wymiarach. Strony Web 3.0 mają ponadto za zadanie rozpoznawać zamiary internauty na podstawie kontekstu przekazu danych, co ma z kolei przyczynić się do łatwiejszego i szybszego dostępu do informacji poszukiwanych przez użytkownika. Zob. także blog T. Bernersa-Lee, współtwórcy i jednego z pionierów sieci WWW, <http://dig.csail.mit.edu/breadcrumbs/blog/4> (22.03.2013).

¹⁷³ W związku z możliwością rozwijania wspomaganej poprzez Internet współpracy geograficznie odległych grup uczniów/studentów reprezentujących różne narodowości, kultury i instytucje należy wspomnieć o tzw. międzykulturowej wymianie online (ang. *telecollaboration*), por. M. Kurek online, <http://www.wiziq.com/tutorial/403534-Mi%C4%99dzykulturowe-wymiany-online-Ma%C5%82gorzata-Kurek> (20.05.2013). Ww. wymiana odbywa się online pod pieczę instytucji edukacyjnych. W jej trakcie uczestnicy komunikują się i wspólnie wykonują zadania, zob. projekty: E-twinning, E-pals, Cultura, Niflar, Soliya, Entent i in.; por. także m.in. M. Dooly, 2011; R. O’Dowd, P. Ware, 2009 i in.

Microblogging bądź Twitter, Podcast, Social Bookmarking i Social Tagging oraz Rss ze względu na możliwość ich użycia w kontekście uczenia języków specjalistycznych (zob. V. Heckmann, J. Wagner, 2012; T. Cochrane, 2007; J.S. Dorok, 2009; R. Mason, F. Rennie, 2008; P. Wolski, 2010; J. Krajka, 2012b; E. Gajek, 2012 i in.¹⁷⁴).

Wiki. Jedną z najbardziej popularnych technologii w ramach Web 2.0 jest Wiki (wyrażenie wiki wywodzi się z języka hawajskiego, w którym „wikiwiki” znaczy „szybko”), będące zbiorem połączonych linkami hipertekstów, powstałym na bazie platformy CMS, które mogą być nie tylko czytane przez użytkowników, ale także w prosty sposób tworzone online. Powstają one nie tylko w Internecie i mają wtedy zwykle otwarty charakter (por. np. Wikipedia, zob. np. M. Lister i in., 2003, 2009: 310), ale także w ramach systemów sieci zamkniętej (intranetu) i stanowią częsty składnik współczesnych platform e-learningowych, np. Moodle. W przypadku uczenia języków specjalistycznych wiki może być wykorzystywane przez jednego użytkownika bądź wielu (a nawet w obrębie całego świata), np. do wspólnego („kolaboratywnego”) tworzenia siatki pojęciowej określonego zakresu rzeczywistości specjalistycznej (subdziedziny), formułowania definicji wybranych pojęć, tworzenia mini-encyklopedii, glosariuszy, komentowanych bibliografii, list linków itp. Wiki może okazać się także przydatne jako podstawa (infrastruktura) dla wspólnych projektów rozwijających sprawność pisania, zob. np. N. Würffel, 2008; J. Krajka, 2012a: 106), płaszczyzna do rozwiązywania problemów (np. w formie burzy mózgow), koordynacji projektów, tworzenia e-portfolio (por. T. Thelen, C. Gruber, 2003, 2005 za P. Arnold i in., 2011: 173), różnych ćwiczeń opartych na drillu, webquestów¹⁷⁵ (kooperatywnych akcji poszukiwania informacji), zob. np. R. Klötzke, 2012; S.P. Ferris, H. Wilder, 2006; M. Kurek, 2002; A. Grünwald, 2009; J. Krajka, 2012a. W celu optymalizacji współdziałania uczniów stosuje się takie narzędzia jak umożliwiająca przegląd podejmowanych działań funkcja „history” czy systemy znaczników. Przede wszystkim jednak istotną wydaje się być refleksja nad celowością wykorzystywania wiki, jego dobrym zaplanowaniem, w tym uwzględnieniem rzeczywistych umiejętności i zainteresowań jego twórców¹⁷⁶.

W związku z koniecznością optymalnego zarządzania wynikami pracy wprowadzane są z reguły w ramach wiki różne prawa dla użytkowników (np. związane z administrowaniem, czytaniem, tworzeniem i udostępnianiem materiałów).

Weblog. Weblog, inaczej blog, to bardzo popularna, prowadzona przez co najmniej jedną osobę w porządku odwrotnym do chronologicznego, dość często

¹⁷⁴ Zob. także rosyjskie prace na temat wykorzystania Web 2.0 w dydaktyce języków obcych: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i2/html/12.htm (12.12.2012); <http://ikio.msu.ru/articles.php?lng=ru&pg=108> (13.12.2012) czy <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=207> (13.12.2012).

¹⁷⁵ Zob. np. stronę Instytutu im. Goethego poświęconą webquestom, <http://www.goethe.de/ins/pl/kra/prj/que/mud/deindex.htm> (14.12.2012).

¹⁷⁶ Dość obszerne materiały dotyczące wykorzystania wiki znajdują się na jednej ze stron wikipedii: http://wiki.zum.de/Wikis_im_DaF-Unterricht (15.12.2012).

aktualizowana strona internetowa (określana także niekiedy mianem pamiętnika internetowego), na której zamieszczane są przez blogerów (twórców bloga) i komentowane (przez czytelników) tzw. wpisy. W przeciwieństwie do Wiki blogi są połączeniem działań wspólnych z twórczością indywidualną, zaś od strony technicznej stanowią, podobnie jak w przypadku Wiki, rodzaj platformy CMS oferującej możliwość publikacji informacji w różnej postaci, np. własnych komentarzy odnoszących się do dowolnej tematyki oraz umieszczanych przez blogerów linków, obrazów, plików audio i video itp. Dzięki objętej abonamentem usłudze RSS (więcej na jej temat poniżej) użytkownicy danego blogu są informowani o wszelkich aktualizacjach. Ponadto w obrębie blogu stosowane są funkcje ułatwiające orientację w jego zasobach, w tym funkcja wyszukiwania (np. komentarzy, danych wyrażań) oraz kalendarza (por. m.in. R. Mason, F. Rennie, 2008: 62 n.; J. Krajka, 2012a: 98 n.; zob. także J. Wagner, V. Heckmann, 2009).

Do charakterystycznych cech blogów należy ich powiązanie w sieć (blogosfera), wspierane możliwościami umieszczania komentarzy na temat publikowanych tekstów (wpisów), linków do innych stron internetowych, funkcją „blogroll”, umożliwiającą odsyłanie do innych wartościowych blogów. Obok bodajże najbardziej rozpowszechnionych blogów konkretnych osób, jak np. polityków, dziennikarzy, tworzone są także blogi w celu wymiany poglądów pomiędzy osobami mającymi podobne zainteresowania oraz specjalistami z różnych dziedzin (niem. *Wissens-Blogs*, *W-Blogs*, ang. *Knowledge Blogs*). Zwłaszcza te ostatnie mogą odegrać istotną rolę w uczeniu języków specjalistycznych, stając się m.in. płaszczyzną gromadzenia i anotacji ciekawych danych oraz przed wszystkim miejscem wymiany poglądów pomiędzy osobami szukającymi informacji na dany temat i specjalistami. Wykorzystuje się je np. jako miejsce publikacji istotnych informacji w ramach prowadzonych zajęć, organizowanych wycieczek i projektów (w tym materiałów, np. w postaci folii, skryptów), a także m.in. jako platformę wymiany poglądów w sytuacjach problemowych, pewien rodzaj e-portfolio, pamiętnik edukacyjny (zob. P. Arnold i in., 2011: 177; zob. także S. Panke, B. Gaiser, S. Draheim, 2007; J. Wagner, V. Heckmann, 2009). Jak wskazują wyniki badań (por. np. S. Draheim, W. Beuschel, 2005 za P. Arnold, 2011: 178) i doświadczenia wielu dydaktyków (w tym dydaktyków znanych autorowi pracy oraz doświadczenia własne), wykorzystywanie blogów w sformalizowanych kontekstach dydaktycznych napotyka nierzadko na trudności polegające np. na przeniesieniu komunikacji w inne miejsce np. na drogę mailową, powodowane niekiedy strachem przed upublicznieniem informacji o sobie. Dlatego też konieczna jest praca nauczycieli nad wzmacnianiem autonomicznej postawy ucznia oraz poczucia pełniejszej identyfikacji z wymaganiami kursu wykorzystującego blog.

Oprócz tego wspomnieć należy, iż blogi rozwijają się zwłaszcza tam, gdzie nie ma znacznych hierarchicznych różnic pomiędzy ich twórcami, czy, szerzej rzecz ujmując, użytkownikami (S. Panke, B. Gaiser, S. Draheim, 2007 za P. Arnold i in., 2011: 179), w związku z czym mogą stanowić istotną pomoc w przypadku spełnienia potrzeby szybkiej orientacji w danej dziedzinie (zob. np. blogi skupiające miłośników danej

marki samochodu, blogi prezentujące nowe produkty, np. kosmetyki), w tym – w wykorzystywanej nomenklaturze (nie zawsze jednak w zakresie terminów fachowych używanych przez specjalistów)¹⁷⁷.

Microblogging i Twitter. Microblogging stanowi formę publikowania krótkich (do 200 znaków) i z reguły niedługo przechowywanych wiadomości tekstowych w czasie rzeczywistym, które są, podobnie jak blog, prezentowane w porządku odwrotnym do chronologicznego i udostępniane wszystkim odbiorcom bądź wybranym grupom odbiorców poprzez różne kanały (np. Internet, telefon komórkowy itd.). Popularność microbloggingu zawdzięczana jest ich dostawcy – Twitterowi (ang. *to tweet*, dosł. ćwierkać), który powstał w 2006 roku i już po pierwszych trzech latach działalności zarejestrował ponad 66 milionów powstałych kont użytkowników. Do dziś stanowi on istotny składnik narzędzi i portali społecznościowych, np. Facebooka i może być także elementem indywidualnych stron internetowych. Oprócz klasycznej funkcji informacyjnej oferuje on możliwość formułowania własnych wiadomości, opatrywania wiadomości znacznikami (tagami), umieszczania komentarzy na temat wybranej wiadomości, przyporządkowywania wiadomości i komentarzy do danych wydarzeń (ang. *Twister-Walls*). Potencjał Microbloggingu i Twittera z punktu widzenia potrzeb uczestników procesu uczenia języków specjalistycznych tkwi głównie w ww. funkcji dystrybucji i tworzenia informacji na dany temat (np. wydarzeń, imprez, doboru odpowiedniej literatury, linków), które bywają niekiedy na dłużej zachowywane dzięki użyciu aplikacji służących wskazywaniu ich miejsca w postaci short-URLs bądź tiny URLs (M. Nentwich i in., 2009: 20; zob. także P. Arnold i in., 2011: 180). W ramach zajęć online oraz audytoryjnych Twitter może okazać się przydatny jako medium do umieszczania komentarzy, wymiany poglądów, głosowania i już dziś nierzadko służy ewaluacji i porozumiewaniu się podczas konferencji, a także pomiędzy naukowcami i praktykami. Pełni także funkcję pośrednika pomiędzy innymi mediami komunikacyjnymi, tworząc płaszczyznę wymiany pomysłów. Praca z nim wymaga, zwłaszcza na początku, pewnego treningu dotyczącego rozwijania umiejętności oceny jakości prezentowanych treści oraz, ze względu na dość duże ilości informacji, szybkiego odróżniania tych istotnych od mniej ważnych (por. P. Arnold i in., 2011: 180–181).

Podcast. Kolejnym przykładem wykorzystania tzw. technologii Web 2.0 jest podcast, którego nazwa pochodzi od wyrażenia iPod (odtwarzacz medialny firmy Apple) oraz broadcast (audycja radiowa) i odnosi się do dostępnej w Internecie audycji, np. w formie audio (Audiopodcast), wideo (Video-Podcast, Vod-cast), połączenia audio i/lub wideo z prezentacją (Slidecast) lub zrzutami z ekranu (Screencast) oraz w bodajże najbogatszej formie (Enhanced Podcast), włączającej np. zaawansowane elementy sterujące, nierzadko zintegrowanej z blogiem, dającej się odtworzyć przez komputer stacjonarny, laptop, odtwarzacz MP3, telefon komórkowy itd. Niektórzy

¹⁷⁷ O tworzeniu blogów za pomocą serwisów BLOGGER.COM oraz WORDPRESS czyt. w J. Wagner, V. Heckmann, 2009. Por. także wypowiedzi nt. wykorzystania blogów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego czyt. także w A. Łyp-Bielecka, 2006; J. Pędzisz, 2009; a także m.in. http://wiki.zum.de/Blogs_und_Wikis_f%C3%BCr_Deutsch_als_Fremdsprache (14.12.2012).

rozszerzają także zakres pojęciowy wyrażenia podcast do serwisu udostępniającego dany podcast czy serię podcastów (ang. *Feed*). W związku z szybkim rozwojem podcastów powstały portale oferujące podcasty odnoszące się do różnych sfer życia i działalności człowieka, np. polityki, dziennikarstwa, radia, komunikacji biznesowej, marketingu, wielu zakresów szeroko pojętej edukacji, a także szereg narzędzi służących do ich produkcji (zob. np. E-TEACHING.ORG, 2010; P. Arnold i in., 2011; S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Stork, 2009, 2012; J.S. Dorok, 2009; R. Mason, F. Rennie, 2008). Rozwój podcastingu dla potrzeb edukacji, w tym edukacji obcojęzycznej, wymusił pogłębioną refleksję nad jakością udostępnianych podcastów, w tym m.in. nad procesem ich produkcji, i to zarówno w aspekcie językowym (używanych struktur językowych) i technologii. Próby optymalnego wykorzystania podcastów w szeroko rozumianej edukacji sprowadzają się obecnie m.in. do integrowania gotowych podcastów w scenariuszach zajęć odbywanych w audytorium, blended-learningowych (por. R. Launer, 2008, 2010; O. Tarnopolsky, 2012) czy w pełni wirtualnych, a także tworzenia ich przez nauczycieli oraz, w nieco mniejszym stopniu, przez uczniów, którzy obok istotnych umiejętności specjalistycznych (o charakterze językowym i praktycznym) rozwijają m.in. umiejętności współpracy, umiejętności medialne itp.; por. uwagi na ten temat w podrozdz. 2.2.4.

Social Bookmarking i Social Tagging. Social Bookmark (w tłum. dosłownym „zakładki społecznościowe”) to rodzaj zakładek w postaci elektronicznej, które mogą pełnić różne funkcje ułatwiające orientację w zasobach internetowych. Okazują się one pomocne m.in. w gromadzeniu linków, wiadomości, zdjęć, plików wideo, podcastów itp., umożliwiając jednocześnie ocenę ww. elementów. Social bookmarks mogą być zatem nie tylko umieszczane i zatwierdzane, ale także oceniane czy zarządzane. Przykładem ciekawej formy oceny relewancji treści internetowych są tzw. Tag-Clouds (dosł. „chmury słów”, zob. np. www.wordle.net, www.tagxedo.com, 12.04.2013; zob. R. Mason, F. Rennie, 2008: 84), umożliwiające w obrębie danej grupy/wspólnoty użytkowników (*community*) zestawianie najbardziej popularnych haseł (tagów) dotyczących prezentowanych treści i określenie ich relewancji za pomocą wyglądu czcionki (np. wielkości, grubości).

Wspomniane serwisy łączone są nierzadko z inną usługą – Social Tagging, która umożliwia użytkownikom przyporządkowywanie haseł do wybranych stron i treści internetowych, co przyczynia się do łatwiejszego zarządzania danymi, w tym wyszukiwanie pojedynczych, specyficznych informacji (tj. np. skategoryzowanych niezależnie od poglądów preferowanych przez ekspertów w zakresie danej dziedziny).

W odniesieniu do możliwości wykorzystania ww. usług w uczeniu języków specjalistycznych należy wspomnieć, że okazują się one przydatne przy wspólnym (tj. np. przez samych uczniów czy nauczycieli i uczniów) zbieraniu, udostępnianiu i indeksowaniu wyników działań wyszukiwawczych, tj. zbiorów stron internetowych, literatury, treści edukacyjnych i często stanowią integralny element programów/platform edukacyjnych. Przyczyniają się tym samym do stymulacji procesu zapamiętywania informacji (poprzez konieczność takich działań jak kategoryzowanie, klasyfikowanie, indeksowanie), zob. R. Mason, F. Rennie, 2008: 80 n.; P. Arnold i in., 2011: 189; J. Krajka i in., 2010.

RSS (Really Simple Syndication). Ostatnim przykładem prezentowanych tu usług Web 2.0 jest format RSS (Really Simple Syndication, pol. prawdziwie łatwa wymiana) stanowiący rodzinę najbardziej popularnych, rozwijanych od roku 2000 formatów, umożliwiających wyświetlanie zmian na stronach internetowych w standardowym formacie XML. RSS bywa z reguły łączony z usługą Feed (tzw. RSS-Feed), polegającą na stałym aktualizowaniu, zestawianiu i rozpowszechnianiu informacji na dany temat. Oferta RSS-Feed może być zamawiana (poprzez abonament) i udostępniana na dowolnej stronie internetowej, np. blogu. Jej popularność wzrosła m.in. dzięki rozwojowi innych ww. narzędzi WEB 2.0, jak choćby weblog, podcast czy social bookmarking, które mogą być objęte usługami RSS-Feed (zob. np. P. Arnold et al, 2011: 190; R. Mason, F. Rennie, 2008: 121 n.; por. także A. Łyp-Bielecka, 2011b; J. Krajka i in., 2010). Oprócz pojedynczych RSS-Feedów oferowane są także kanały RSS (np. udostępniane przez instytucje zajmujące się edukacją) dla różnych usług np. podcast czy blog. W kontekście edukacyjnym (w tym glottodydaktycznym) RSS wykorzystywany może być przed wszystkim przez uczniów i/lub nauczycieli do gromadzenia aktualnych informacji (zbieranych z różnych stron internetowych) w ramach zajęć, projektów, zob. np. program eTwinning¹⁷⁸.

3.3.4. Ogólnodostępne zasoby edukacyjne

Wraz z rozwojem inicjatywy Open Source (dosł. otwarte źródło) pod koniec ubiegłego stulecia, polegającej na zagwarantowaniu szerszego dostępu użytkowników Internetu do różnego rodzaju zasobów danych czy oprogramowania (Open Source Software), powstało szereg ruchów relewantnych dla rozwoju e-learningu, w tym m.in. Open Access (nieograniczony i bezpłatny dostęp internetowy do informacji naukowych, por. www.open-access.net, 08.03.2013) czy Open Content (nieograniczony i bezpłatny dostęp internetowy do treści edukacyjnych – wolne tłumaczenie – PS). To właśnie ten ostatni, określany także jako Open Educational Resources (OER), odgrywa do dziś istotną rolę w kontekstach edukacyjnych i odnosi się do trzech zakresów: (1) narzędzi e-learningowych i oprogramowania do tworzenia, wykorzystywania i technicznego rozpowszechniania treści edukacyjnych, a więc m.in. Social Software, platformy LMS i CMS, (2) materiałów edukacyjnych o różnej wielkości i strukturze, a zatem np. pełnych kierunków studiów, kompletnych kursów oraz pojedynczych modułów (zob. np. wymieniony w podrozdz. 3.4 www.listig.pl) i obiektów (np. plików tekstowych, hipertekstów, obrazów, plików audio i video, symulacji, repozytoriów oraz (3) do instrumentów służących wspieraniu implementacji, jak np. modeli licencji, standardów, zasad designu i oceny jakości itp. (P. Arnold, 2011: 191 n.; zob. także J. Mischke i in., 2007; M. Zajac, 2009; H. Niegemann i in., 2008).

¹⁷⁸ <http://www.etwinning.pl/publikacje>, 08.03.2013.

Z perspektywy osób uczących się i nauczających (w tym także języków specjalistycznych) oferta OER gwarantuje istotne korzyści, w tym dostęp uczniów do materiałów służących samodzielnemu rozwijaniu różnych rodzajów umiejętności (tj. kształceniu poza sformalizowanymi ramami nauczania instytucjonalnego), dostęp nauczycieli do materiałów w celu wykorzystania ich we własnej pracy oraz dla własnego rozwoju, a także możliwość włączenia się instytucji do ruchu OER poprzez ofertę własnych, odpowiednio opracowanych materiałów dydaktycznych. Dotychczas powstało już dosyć dużo banków danych, repozytoriów czy portali oferujących dostęp do OER (tzw. platformy OER, zob. www.e-teaching.org/materialien/mediendatenbanken/, 07.03.2012), w tym portali tematycznych. Korzystanie z nich nie zawsze jest łatwe, gdyż nie każdy podmiot udostępniający OER w przejrzysty i precyzyjny sposób definiuje krąg odbiorców, prezentowane zakresy tematyczne, użyte formy prezentacji danych itd.

3.4. Platforma glottodydaktyczna LISTiG/LISST¹⁷⁹

Celem niniejszego podrozdziału jest określenie roli platform glottodydaktycznych *sensu stricto* w nauczaniu języka ekonomii na przykładzie wyników projektu badawczego „Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne (LISTiG)”. Powstałe w ramach ww. projektu oprogramowanie może znaleźć zastosowanie w bardziej rozbudowanych modelach uczenia wykorzystujących internetowe moduły (glotto)dydaktyczne (*sensu stricto*)¹⁸⁰.

W związku z tym chciałbym na wstępie przybliżyć sam zamysł projektu, a także powstałe w ramach projektu oprogramowanie LISTiG, koncentrując się przede wszystkim na opisie jego strony technicznej i wykorzystanych treści merytorycznych (wraz z metodologią, która posłużyła przy ich wyodrębnianiu), sposobu jego działania i zasad dotyczących metodyki pracy, po czym podejmę próbę ewaluacji wykorzystywanych w systemie LISTiG modułów¹⁸¹ w kontekście możliwości ich zastosowania w nauczaniu języka ekonomii. Przedmiotem tej ostatniej będą uwagi użytkowników oprogramowania (zob. wyniki ankiet

¹⁷⁹ Oprogramowanie LISTiG stanowi przykład nie tyle klasycznej platformy e-learningowej, z typowymi dla niej funkcjami: organizacji, komunikacji oraz kooperacji (zob. N. Würffel, 2010) czy zarządzania procesem uczenia (zob. S. Szablowski, 2009; por. rozdz. 3.1), lecz raczej rodzaj inteligentnej aplikacji mogącej wejść w skład dużych platform służących nauce języków specjalistycznych, np. typu Open Source.

¹⁸⁰ W celu uproszczenia dalszego wywodu posługuję się głównie uproszczoną nazwą moduł dydaktyczny bądź moduł.

¹⁸¹ Wyrażenie moduł (glottodydaktyczny) może być tu rozumiane dwojako, tj. z jednej strony – jako składnik (element) systemu (oprogramowania) LISTiG (por. moduł analizy ortograficzno-gramatycznej), z drugiej – jako forma zajęć dydaktycznych i jednocześnie komponent treści nauczania (np. moduł poświęcony użyciu rodzajnika).

z uczestnikami testów sprawdzających funkcjonalność systemu LISTiG), jego współtwórców, w tym moje własne spostrzeżenia z perspektywy badacza i jednocześnie koordynatora projektu ze strony polskiej.

3.4.1. Cel naukowy i odbiorcy projektu LISTiG/LISST

Głównym celem naukowym projektu było opracowanie lingwistycznie inteligentnego oprogramowania do nauki języków i tłumaczenia w Polsce i w Niemczech, które umożliwi jednocześnie tworzenie modułów dydaktycznych (jednym z celów/efektów projektu było opracowanie przykładowych modułów dydaktycznych). Oprogramowanie to miało znaleźć zastosowanie na odpowiednich kierunkach studiów w Polsce i Niemczech w procesie nauczania języka oraz kształcenia tłumaczy (obecnie trwają prace nad jego integracją/implementacją w programach nauczania zainteresowanych ośrodków). Jednocześnie chodziło o stworzenie nowego typu ćwiczenia mogącego znaleźć zastosowanie w systemach e-learningowych, w tym platformach dydaktycznych, które umożliwiłyby prowadzącym zajęcia uwzględnienie różnych treści nauczania oraz różnych rozwiązań (wzorcowych i błędnych).

Proces tworzenia ww. oprogramowania miał charakter wielofazowy i skłaniał osoby uczestniczące w nim (naukowców, dydaktyków, programistów, studentów) do intensywnej pracy własnej opartej na doświadczeniach w tworzeniu modułów dydaktycznych z innych projektów (proces ten w dość dużym stopniu przypominał ww. model tworzenia modułów dydaktycznych przedstawiony przez A. Thillosen, zob. podrozdz. 3.2.2; por. P. Arnold i in., 2011: 126 n.).

Realizacja tak wytyczonego celu (por. fazę K w: P. Arnold i in., 2011: 126 n.) wiązała się z modernizacją częściowo już istniejącego w postaci prototypu oprogramowania, a następnie zastosowania go w ramach polsko-niemieckiego akademickiego kształcenia językowego oraz tłumaczeniowego. Udoskonalenie systemu dydaktycznego w ramach projektu polegało po pierwsze na rozwinięciu istniejącego oprogramowania¹⁸² w celu jego szerszego wykorzystania w procesie edukacji językowej i translacyjnej w Polsce i w Niemczech oraz po drugie na opracowaniu, a następnie zaimplementowaniu standardowych modułów dydaktycznych dla wybranych polsko-niemieckich trudności językowych i translacyjnych.

¹⁸² W ramach wcześniejszych projektów na Uniwersytecie Kraju Saary (Projekty ILLU oraz ILLU II w ramach „Anreizorientierung eLearning 2007” Uniwersytetu Kraju Saary w latach 2007/2008) opracowano już prototyp systemu, który za pomocą metod informatyczno-lingwistycznych umożliwia automatyczną ewaluację kompletnych zdań oraz automatyczne przekazywanie uczącym się komunikatów zwrotnych. Projekt LISTiG jest zatem niejako kontynuacją obydwu wcześniejszych niemieckich projektów.

3.4.2. Budowa, struktura i działanie LISTiG/LISST

Przechodząc do opisu strony techniczno-merytorycznej oprogramowania LISTiG (por. ww. faza SD, SF, SO, zob. podrozdz. 3.2.2, a także A. Thillosen w: P. Arnold i in., 2011: 126 n.), chciałbym zacząć od uwag dotyczących zastosowanych komponentów technicznych.

System LISTiG oparty jest na kilku modułach (komponentach), które powstały dzięki wykorzystaniu różnych języków programowania. Są nimi: moduł w języku PHP, który odpowiada za ogólny przebieg procesów systemowych, w tym wprowadzanie i wyprowadzanie danych, kolejny moduł w języku PHP, odpowiadający za korektę gramatyczno-ortograficzną, moduł w językach C i C++, którego zadaniem jest przeprowadzanie analizy morfosyntaktycznej, moduł w języku Perl, którego celem jest porównywanie wprowadzonych przez użytkownika programu danych językowych z zapisanymi w systemie odpowiedziami oraz bank danych MySQL, w którym zapisane są wszystkie rozwiązania wzorcowe i błędne.

Opisując treści merytoryczne, wykorzystywane w systemie LISTiG, należy wspomnieć o dwóch miejscach gromadzenia danych – bazie opisów zagadnień (gramatycznych, dotyczących danej dziedziny specjalistycznej) oraz podzielonej na poszczególne kategorie bazie zdań (por. ww. faza SD i SF, zob. także A. Thillosen w: P. Arnold i in., 2011: 126 i n). Zgromadzone w systemie zdania (łącznie liczba 70, stan 18.09.2012) pochodzą z utworzonego w fazie wstępnej projektu korpusu tekstów, w którym znalazły się teksty specjalistyczne z dziedzin ekonomicznych, tj. teksty, których autorami są konkretni specjaliści (głównie teksty z prasy ekonomicznej, teksty dokumentów użytkowych, umów cywilnoprawnych). Po wstępnej selekcji zdań podjęto próbę wyodrębnienia w materiale korpusowym zdań „trudnych”, tj. sprawiających najczęstsze problemy w polsko-niemieckim przekładzie specjalistycznym i/lub szeroko pojętej polsko-niemieckiej komunikacji specjalistycznej (z uwzględnieniem różnych układów komunikacji specjalistycznej: specjalista–specjalista, laik–specjalista, nauczyciel–uczeń). Następnie, wyodrębnione kwestie problemowe poddane zostały pogłębionej refleksji polegającej na ich konfrontacji z wynikami polsko-niemieckich badań kontrastywnych (zawartych m.in. w publikacjach wybitnych kontrastywistów, jak np. U. Engela et. al., 2000, a także projektach e-learningowych i innych publikacjach dotyczących niemieckiego języka ekonomii¹⁸³). Jednocześnie prowadzone były na bieżąco konsultacje lingwistyczne, przede wszystkim z prof. T. Czarneckim

¹⁸³ Mowa tu przede wszystkim o międzynarodowym projekcie ProGr@mm kontrastiv, zainicjowanym przez Instytut Języka Niemieckiego w Mannheim i realizowanym w Polsce przez Instytut Germanistyki Uniwersytetu Wrocławskiego jako jeden z najbardziej znanych ośrodków zajmujących się od wielu lat m.in. badaniami kontrastywnymi, por. m.in. szereg publikacji w czasopiśmie „Germanica Wratislaviensia” (kierownik projektu ze strony polskiej prof. L. Cirko), http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=5704 (03.03.2013), a także m.in. o pracach K. Ohnackera, 1992, 1994 i in.

oraz osobami uczącymi języków specjalistycznych i tłumaczenia, w wyniku czego dokonano ostatecznego wyboru zadań i zdań do tłumaczenia oraz sformułowano teksty opisów poszczególnych kategorii (zadań). W modułach wykorzystano przede wszystkim zdania niezmienione, choć w niektórych przypadkach w celu skoncentrowania uwagi ucznia na danym problemie (gramatycznym czy terminologicznym) zostały one poddane kompresji lub elaboracji.

Przy uwzględnieniu ww. kryteriów gromadzono materiał w oparciu o najważniejsze problemy gramatyczne i terminologiczne (obydwa podejścia mogą być wykorzystywane zarówno z myślą o zajęciach tłumaczeniowych jak i w ramach zajęć w zakresie uczenia języków specjalistycznych). Drugim wspomnianym podejściem, będącym niejako postulatem dla dalszych działań, była próba zastosowania w projektowaniu treści merytorycznych modułów dydaktycznych (rozumianych także jako forma zajęć) takich elementów komunikacji specjalistycznej, które są obecne w konkretnych realizacjach wybranych gatunków tekstów (np. umów cywilnoprawnych) bądź elementów niektórych działań w zakresie komunikacji specjalistycznej, jak np. zakładanie działalności gospodarczej. W oparciu o ww. podejścia w ramach projektu udało się stworzyć standardowe moduły dydaktyczne z uwzględnieniem specyficznych problemów językowych bądź tłumaczeniowych dla pary językowej polski–niemiecki.

Łącznie zostało utworzonych 13 kategorii, w tym 12 kategorii gramatycznych i 1 przykładową kategorię terminologiczną. Podczas wyodrębniania kategorii gramatycznych autorzy projektu, zdając sobie sprawę z jego ograniczonych ram, starali się skupić na najbardziej typowych problemach. Z drugiej strony należy jednak zauważyć, że powstała w ten sposób platforma stanowi narzędzie, które może być rozszerzane bądź modyfikowane w zależności od potrzeb prowadzących zajęcia.

Wśród kategorii gramatycznych uwzględnionych w systemie LISTiG znalazły się takie jak: rodzajnik, werbalna fraza składniowa, czasowniki posiłkowe, złożenia, tryb przypuszczający Konjunktiv I i II, stosowany w mowie zależnej bądź w celu wyrażenia przypuszczenia, życzenia lub prośby, strona bierna, przyimki, zaimki, konstrukcje ramowe, czasowniki zwrotne, rekcja i czasy gramatyczne. Odrębną kategorię stanowi przykładowa kategoria terminologiczna, w której uwzględniono zdania pochodzące z tekstów umów kupna–sprzedaży. Obecność tej kategorii ma na celu zwrócenie uwagi na to, iż w zależności od potrzeb prowadzącego zajęcia, może on utworzyć dowolną kategorię, w której nacisk położony jest nie na ćwiczenie struktur gramatycznych, lecz utrwalanie znajomości słownictwa specjalistycznego, co jest szczególnie istotne w przypadku nauczania języków specjalistycznych bądź tłumaczenia tekstów specjalistycznych (por. S. Grucza i in., 2012).

Przechodząc do opisu struktury oprogramowania LISTiG, należy, jak powyżej wspomniano, zauważyć, że bazowała ona na konstrukcji istniejącego już prototypowego systemu (w ramach projektu ILLU), pozwalającego na tłumaczenie elementów tekstu (np. zdań, fraz). Opracowane w ramach poprzednich pro-

jektów oprogramowanie wyposażono w dwa prototypowe interfejsy. Pierwszy z nich (interfejs1-I1), tj. interfejs dla prowadzących zajęcia pozwala na wprowadzanie własnych ćwiczeń/zadań testowych np. przez nauczyciela, tutora, a także – w razie potrzeby – samego ucznia, zob. rys. 1.




Kategoria	Tytuł	Krótki opis	Opcje Dokument
Artikel	Bestimmter, unbestimmter Artikel und Nullartikel » anzeigen	Kontextabhängige Verwendung des Artikels	Usuń Edytuj Tests starten!
Funktionsverbgefüge	Funktionsverben » anzeigen	Verb mit einer Nominal- oder Präpositionalphrase als feste Einheit	Usuń Edytuj Tests starten!
Hilfsverben	Auxiliarverben » anzeigen	Hilfsverben im eigentlichen Sinne, die dazu dienen, verschiedene Verbformen zu schaffen	Usuń Edytuj Tests starten!
Hilfsverben	Modalverben » anzeigen	Modalverben: dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen, die eine Möglichkeit, Notwendigkeit, Vermutung, Zustimmung usw. ausdrücken	Usuń Edytuj Tests starten!


Rysunek 1. Strona główna interfejsu prowadzącego zajęcia (po zalogowaniu)


Oprócz nazw poszczególnych kategorii interfejs prowadzącego zajęcia wyposażony jest w precyzujące je tytuły oraz krótkie opisy, jak również poszczególne opcje dokumentu. Po wyborze opcji „Nowe” na głównej stronie interfejsu prowadzący może wprowadzić nową kategorię bądź też dokument, zaś opcja „Edytuj” na głównej stronie interfejsu umożliwia zmianę tytułu, krótkiego opisu oraz obszernego opisu kategorii i ćwiczeń. Po wybraniu opcji „Tytuł” na głównej stronie interfejsu prowadzący ma dostęp do umieszczonych w danej kategorii zdań, zaś po kliknięciu zawartej w nim opcji „Nowe” może wprowadzić nowe zdania; opcja „Edytuj” umożliwi mu ich zmianę. Przy wprowadzaniu nowych zdań bądź ich edytowaniu prowadzący wpisuje zdanie oryginalne, wzorcowe i wskazówkę do rozwiązania. Następnie „rozpisuje” zdanie w poszczególnych frazach, mając przy tym możliwość podania m.in. rozwiązania błędnego i poprawnej bądź błędnej kolejności poszczególnych fraz (rys. 2). Błędne rozwiązania można opatrzyć komentarzami (por. także S. Grucza i in., 2012).

Powrót

Edytuj zdanie

Zdanie oryginalne: 
Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.

Rozwiązanie: 
Herr Kowalski ist bei einem Finanzinstitut angestellt.

Wskazówka do rozwiązania: 
Geht es um einen konkreten Arbeitsplatz? Fangen Sie den Satz mit Subjekt an.

Interpunktion ignorieren:

Speichern

Hilfe zur Annotation ein-/ausblenden

Rozwiązanie wzorcowe Rozwiązanie błędne

M F

A [X]
Herr Kowalski ...

B [X]
ist {bei; in} ...

C [X]
einem {Geldinstitut; Finanzinstitut} ...

D [X]
einer ...

1. [X]
A B C E

2. [X]
A B D E

Rysunek 2. Strona edycji ćwiczeń

Dzięki drugiemu interfejsowi (interfejs 2-I2, rys. 3), który powstał z myślą o uczących się (przede wszystkim studentach), możliwe jest rozwiązywanie zadań w dowolnym czasie i miejscu.



Rysunek 3. Strona główna interfejsu uczącego się

Uczący się widzi poszczególne kategorie i po kliknięciu jednej z nich zapoznaje się z jej opisem oraz wybiera zdania do tłumaczenia. Po wprowadzeniu rozwiązania sprawdza je przez kliknięcie opcji „Sprawdź”, przy czym ma możliwość wyboru opcji korekty ortograficznej i gramatycznej, zob. rys. 4 i 5.

Deutsch | Polski | Logout

LISTiG

Lingwistycznie Intelligentne Systemy
Translo- i Glottodydaktyczne

[Start](#)
[Studenti](#)
[Prowadzący zajęcia](#)
[Projekt](#)
[Publikacje](#)

Wybierz ćwiczenie:
Funktionsverben ▼

Funktionsverbgefüge: Funktionsverben

Opis:

Unter Funktionsverben versteht man Verben, die immer zusammen mit einer Nominalphrase oder einer Präpositionalphrase vorkommen. Dabei ist das in der zugeordneten Phrase zentrale Nomen gewöhnlich von einem Verb abgeleitet, als ein „Verbalnomen“, wo das nicht der Fall ist, hat es mindestens quasiverbalen Charakter. Das Funktionsverb bildet mit diesen Phrasen eine feste Einheit, die als Funktionsverbgefüge bezeichnet wird. Dabei trägt das abhängige Nomen den wesentlichen Teil der Bedeutung. Das Verb selbst hat seine ursprüngliche Bedeutung weitgehend verloren, es ist im Wesentlichen nur noch Träger syntaktischer Funktionen. Oft steht dem Funktionsverbgefüge ein einfaches Verb gegenüber, das im Grunde dasselbe Geschehen bezeichnet. Das Funktionsverbgefüge ist aber präziser insofern, als es das Geschehen nach der Aktionsart u.a. spezifiziert.

Beispiele:

Rysunek 4. Opis przykładowego zagadnienia gramatycznego

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.

Uruchom trace?

Sprawdź! Sprawdź (bez korekty gramatycznej i ortograficznej)! Wskazówka do rozwiązania

Rozwiązanie

- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.
- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.
- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.
- 5. Czy ten wynalazek znalazł zastosowanie w naszym przedsiębiorstwie?
- 6. Pracujesz w Siemensie czy w Deutsche Bank?
- 7. Notariusz Lenz już podpisał umowę.
- 8. Czy na budowę potrzeba nam jeszcze cementu i piasku?
- 9. Ten samolot to Boeing.
- 10. Musimy poprawić to sprawozdanie finansowe zdanie po zdaniu.
- 11. Inżynier Braun musi polecieć do klienta w Norwegii.
- 12. Zachowuje się jak prezes zarządu.
- 13. Karta kredytowa jest środkiem płatniczym uznanym na całym świecie.
- 14. Także gotówka jest ważnym środkiem płatniczym.
- 15. Początek produkcji jest zaplanowany na koniec maja 2020 roku.
- 16. Spowolnienie wzrostu gospodarczego ma wymiar ogólnoświatowy.

Rysunek 5. Strona wyboru ćwiczenia

Powracając do konstrukcji interfejsu prowadzącego zajęcia, należy podkreślić, iż umożliwiał on wprowadzanie wielu przydatnych informacji wykraczających poza wskazówki dotyczące gramatyki i leksyki. Dotyczą one wzorów rozwiązań ćwiczeń/zadań testowych, wskazówek do rozwiązania oraz szczegółowych informacji dotyczących popełnianych błędów, co umożliwiał udzielanie uczącemu się bardzo szczegółowych informacji zwrotnych odnośnie do wykonanych przez niego ćwiczeń/zadań testowych.

Poniżej zaprezentowano trzy przykłady informacji zwrotnych dla uczącego się: w pierwszym przypadku informacja zwrotna o błędach generowana jest przez system automatycznie i dotyczy błędu gramatycznego/ortograficznego (rys. 6); w drugim – jest informacją wprowadzoną przez prowadzącego zajęcia poprzez skorzystanie z opcji „Rozwiązanie błędne” w ramach opcji „Edytuj zdanie” (rys. 7), w trzecim natomiast jest informacją, że zdanie zostało poprawnie przetłumaczone (rys. 8). Dwa pierwsze rodzaje informacji wyświetlane są często jednocześnie. Niezależnie od rodzaju wyświetlanych informacji, system podaje wskazówkę, jak przetłumaczyć zdanie, którą prowadzący wprowadził (jeśli uznał ją za niezbędną) po skorzystaniu z opcji „Wskazówka do rozwiązania w ramach opcji »Edytuj zdanie«” (por. rys. 7 i 8).

3. Miejsce platform dydaktycznych w (specjalistycznym) układzie glottodydaktycznym

Po umieszczeniu kursora na wyświetlonej informacji zwrotnej uczący się widzi zaznaczone na czerwono błędne frazy (nie jest to widoczne na rysunkach poniżej), co umożliwia skupienie mu się na korekcie właśnie tych błędnie przetłumaczonych fraz, a nie całego zdania.

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.
- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.
- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.

Eingabe: Wir unterschreiben den Vertrag vor Ostern.

Fehlerhafte Rechtschreibung

- sonstiger Rechtschreibfehler

Wir unterschreiben den Vertrag vor Ostern.

Uruchom trace?

- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.
- 5. Czy ten wynalazek znalazł zastosowanie w naszym przedsiębiorstwie?
- 6. Pracujesz w Siemensie czy w Deutsche Bank?
- 7. Notariusz Lenz już podpisał umowę.
- 8. Czy na budowę potrzeba nam jeszcze cementu i piasku?
- 9. Ten samolot to Boeing.
- 10. Musimy poprawić to sprawozdanie finansowe zdanie po zdaniu.
- 11. Inżynier Braun musi polecieć do klienta w Norwegii.
- 12. Zachowuje się jak prezes zarządu.
- 13. Karta kredytowa jest środkiem płatniczym uznanym na całym świecie.
- 14. Także gotówka jest ważnym środkiem płatniczym.
- 15. Początek produkcji jest zaplanowany na koniec maja 2020 roku.
- 16. Spowolnienie wzrostu gospodarczego ma wymiar ogólnoświatowy.

Rysunek 6. Pole ćwiczeń: informacja wygenerowana przez system o niepoprawnie rozwiązany zadaniu

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.
- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.
- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.
- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.
- 5. Czy ten wynalazek znalazł zastosowanie w naszym przedsiębiorstwie?
- 6. Pracujesz w Siemensie czy w Deutsche Bank?

Eingabe: Arbeitest du für Siemens oder bei der Deutschen Bank?
Fehlerhafte Übersetzung

- Hier geht es um Arbeit nicht für eine Institution sondern in einer Institution

Arbeitest du für Siemens oder bei der Deutschen Bank?

Uruchoń trace?

Wskazówka do rozwiązania: Achten Sie auf die Bezeichnungen der Institutionen

- 7. Notariusz Lenz już podpisał umowę.
- 8. Czy na budowę potrzeba nam jeszcze cementu i piasku?
- 9. Ten samolot to Boeing.
- 10. Musimy poprawić to sprawozdanie finansowe zdanie po zdaniu.

Rysunek 7. Pole ćwiczeń: informacja prowadzącego zajęcia o niepoprawnie rozwiązany zadaniu

3. Miejsce platform dydaktycznych w (specjalistycznym) układzie glottodydaktycznym

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.
- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za barykę.
- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.
- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.
- 5. Czy ten wynalazek znalazł zastosowanie w naszym przedsiębiorstwie?
- 6. Pracujesz w Siemensie czy w Deutsche Bank?
- 7. Notariusz Lenz już podpisał umowę.
- 8. Czy na budowę potrzeba nam jeszcze cementu i piasku?
- 9. Ten samolot to Boeing.
- 10. Musimy poprawić to sprawozdanie finansowe zdanie po zdaniu.
- 11. Inżynier Braun musi polecieć do klienta w Norwegii.
- 12. Zachowuje się jak prezes zarządu.
- 13. Karta kredytowa jest środkiem płatniczym uznanym na całym świecie.

Eingabe: Die Kreditkarte ist ein auf der ganzen Welt anerkanntes Zahlungsmittel.
Das System konnte keinen Fehler entdecken.

Die Kreditkarte ist ein auf der ganzen Welt anerkanntes Zahlungsmittel.

Uruhom trace?

Wskazówka do rozwiązania: Bilden Sie ein erweitertes Attribut.

- 14. Także gotówka jest ważnym środkiem płatniczym.
- 15. Początek produkcji jest zaplanowany na koniec maja 2020 roku.

Rysunek 8. Pole ćwiczeń: informacja o poprawnie rozwiązanym zadaniu

Proces działania systemu LISTiG jest kilkufazowy. W pierwszej fazie, po wyborze przez użytkownika stosownej kategorii ćwiczeniowej, przeczytaniu jej opisu oraz wskazówek do rozwiązania ćwiczenia (tłumaczenia zdania bądź fragmentu zdania) oraz wpisaniu jednej z wersji tłumaczonego zdania do systemu, aktywowany zostaje wraz z wyborem opcji „sprawdź” proces zaawansowanej analizy gramatyczno-ortograficznej.

Analiza ta może zostać pominięta poprzez rezygnację z opcji sprawdź. W drugiej fazie system porównuje wpisany przez użytkownika program wariant tłumaczenia z przewidzianymi wcześniej i wprowadzonymi (przy użyciu I2) do pamięci systemu wariantami tłumaczenia, po czym następuje kolejna faza, której celem jest ustalenie odpowiednich kodów błędów i właściwych komunikatów zwrotnych, po czym program reaguje na zaproponowany wariant tłumaczenia w sposób uzależniony od rodzaju popełnionego błędu. W przypadku, gdy nie popełniono żadnego

błędu system reaguje komunikatem „Das System konnte keinen Fehler entdecken” (pol. System nie stwierdza żadnego błędu)¹⁸⁴.

Aby ww. analiza stała się możliwa, dokonano implementacji interfejsu prowadzącego zajęcia (I2), która polegała na rozbudowaniu go o elementy w postaci szczegółowych informacji dotyczących błędnych lub wzorcowych rozwiązań oraz na umożliwieniu włączenia jak najbardziej szczegółowych komunikatów zwrotnych dotyczących wprowadzonych przez studentów propozycji tłumaczenia. Dzięki temu powstało narzędzie, które można produktywnie wykorzystać w procesie uczenia języka (w tym języka specjalistycznego) i translacji. Tryb pracy z systemem LISTiG zakłada pracę „zdanie po zdaniu”: po wprowadzeniu pełnego zdania, rozpoczyna się proces jego automatycznej oceny.

3.4.3. Metodyka pracy

Przechodząc do uwag dotyczących metodyki pracy z systemem LISTiG, należy na wstępie nadmienić, iż twórcom projektu chodziło o taką optymalizację architektury programu, aby praca z modułami wprowadzania danych była możliwa bez posiadania umiejętności programowania. W związku z tym należy przestrzegać pewnych zasad dotyczących tworzenia opisów problemów ćwiczeniowych, wprowadzania zdań, rozwiązań błędnych oraz prawidłowych, a także komunikatów o popełnionych błędach.

Jeśli chodzi o główne zasady tworzenia opisów problemów ćwiczeniowych, należy podkreślić istotną rolę wyboru trafnego tytułu odnoszącego się do danego zagadnienia (problemu) językowego i/lub tłumaczeniowego oraz nieskomplikowanej tj. dopasowanej do poziomu rozwoju językowego potencjalnego odbiorcy formy opisu danego zagadnienia (problemu) językowego i/lub tłumaczeniowego. W opisie tym należy zawrzeć przykłady prawidłowego tłumaczenia, które powinny nie tylko właściwie egzemplifikować dany problem, ale także w miarę możliwości korespondować z wymaganymi w późniejszych ćwiczeniach odpowiedziami poprawnymi.

¹⁸⁴ Przyglądając się dokładniej pracy systemu LISTiG, można wyodrębnić fazę rozczłonkowania poszczególnych wyrazów na pojedyncze morfemy, które następnie są szczegółowo analizowane przy uwzględnieniu charakterystyk morfosyntaktycznych, podstawowych parametrów semantycznych oraz pod względem poprawności (korekta gramatyczno-ortograficzna w oparciu o wykorzystanie słowników elektronicznych, zawierających duże zasoby danych w kilkunastu językach, np. w przypadku niemieckiego, ok. 750 tys. wpisów, stan 09.11.2012), a dopiero następnie łączone są w większe komponenty (frazy) i porównywane z wprowadzonymi wcześniej poprawnymi rozwiązaniami (tzw. rozbudowana analiza MPRO, zob. <http://www.iai-sb.de/forschung/content/view/30/45/>, 03.03.2013, której twórcą był D. Maas. Analiza MPRO rozwijana jest stale od ponad dwudziestu lat i obecnie programowana przy pomocy języka C. Rezultatem owych procesów jest wynik analizy – opcja aktywuj trace, która przewidziana została dla osób, które zajmują się obsługą techniczną oprogramowania. Zob. także M. Schulze, 2003; Z. Vetulani, 2004.

Mówiąc o zasadach formułowania i wprowadzania zdań (elementów ćwiczeniowych) oraz wskazówek, należy zwrócić uwagę na następujące elementy: a) zdania (elementy zdań) do tłumaczenia, w przypadku których oczekujemy rozwiązań jednakowych, powinny umieszczone być w spisie razem (bezpośrednio pod sobą; przy pomocy strzałek z boku można zmieniać ich kolejność), b) wszystko, co jest umieszczane w polu do tłumaczenia odczytywane jest przez studenta jako tekst do przetłumaczenia, w związku z czym można umieszczać także większe fragmenty tekstu, wyróżniając np. innym kolorem czcionki elementy do przetłumaczenia¹⁸⁵, c) należy podawać jako rozwiązanie wzorcowe jedynie jeden (= idealny, pożądany) wariant tłumaczenia, który jest pokazywany w momencie, gdy student nie potrafi wykonać ćwiczenia (przy czym pozostałe poprawne rozwiązania należy uwzględnić w interfejsie prowadzącego, dzięki czemu będą one uwzględniane w trybie pracy z systemem); d) wskazówka do rozwiązania powinna być sformułowana w sposób przyjazny (co ma wpływ na wzrost motywacji osoby uczącej się), przede wszystkim zaś taki, aby udzielić jemu pomocy w zrozumieniu i odpowiednim wykonaniu zadania, ewentualnie odesłaniu go do odpowiedniej części opisu problemu ćwiczeniowego; e) nie należy podawać takich wskazówek, które zupełnie nie korespondują z opisem problemu ćwiczeniowego (innymi słowy: nie należy oczekiwać rozwiązań, które wcześniej w procesie uczenia nie zostały wprowadzone), f) wszystkie wprowadzone do systemu rozwiązania (wzorcowe i błędne) oznaczane są automatycznie kolejną wielką literą alfabetu.

Jeśli chodzi o zasady dotyczące wprowadzania rozwiązań prawidłowych (wzorcowych) oraz błędnych, należy zwrócić uwagę, że to wszystko, czego nie uwzględniliśmy w rozwiązaniach prawidłowych, system może/nie musi¹⁸⁶ uznać za błędne (nie licząc uwag dotyczących gramatyki i ortografii, czy niektórych charakterystyk semantycznych). Wprowadzenie rozwiązań błędnych *explicite* (pojedynczych wyrazów, fraz) ma sens o tyle, o ile chcemy zwrócić uwagę na pewien konkretny (typowy) błąd poprzez jednoczesne umieszczenie stosownego komunikatu dla studenta. W związku z tym warianty tłumaczenia, które nie są pożądane choć poprawne, powinny być uwzględniane (i umieszczane) jako rozwiązania błędne (poprzez frazy błędne) i opa-

¹⁸⁵ Istotne w tym przypadku jest wykorzystanie opcji „Interpunktion ignorieren” (bez interpunkcji) istotnej dla różnych scenariuszy zajęć (sytuacji glottodydaktycznych), w których pożądane jest przetłumaczenie części zdań. Po wyborze tej opcji nie uwzględnia się (wypierana jest funkcja sprawdzania) niektórych reguł ortograficznych i gramatycznych, np.: orth.43: „falsche Kleinschreibung am Satzanfang” (nieprawidłowa pisownia małą literą na początku zdania), gram.522de: „falsches Satzendezeichen” (niepoprawny znak interpunkcyjny na końcu zdania), gram.523de: „fehlendes Satzendezeichen” (brak znaku interpunkcyjnego na końcu zdania), które przeszkadzałyby w ocenie fragmentów zdań. Jako zdanie oryginalne wprowadzać wówczas należy mimo wszystko całe zdanie (w celu przedstawienia szerszego kontekstu), zaś fragment do przetłumaczenia można zaznaczyć np. innym kolorem czcionki.

¹⁸⁶ W związku z bardzo skomplikowanym sposobem oceny prawidłowości przekładu nietatwo jest przewidzieć wszystkie reakcje systemu, wobec czego zaleca się przeprowadzanie prób jego reagowania na różne rozwiązania, zanim zaczniemy wprowadzać konkretne warianty tłumaczenia w interfejsie prowadzącego zajęcia (II).

trzone odpowiednim komentarzem. Należy zwrócić przy tym uwagę, aby nie wprowadzać (dublować) rozwiązań (wyrazów, fraz), które obecne są już w rozwiązaniach wzorcowych.

Jednym z głównych pytań, które trzeba sobie ponadto zadać przy wprowadzaniu rozwiązań prawidłowych i błędnych, jest kwestia, co można/należy uznać za frazę. W tym przypadku zalecanym, choć nie jedynym rozwiązaniem jest kierowanie się podziałem na frazy nominalne i przyimkowe. Podczas refleksji nad tym, co można uznać za frazę w systemie LISTiG (tzn. które elementy umieścić razem w stosownym polu) warto przyjąć zasadę rozwiązania najbardziej ekonomicznego, które pozwoli systemowi na sprawną pracę (tj. zidentyfikowanie poprawnego bądź błędnego wariantu tłumaczenia). W tym miejscu warto jednak podkreślić, że możliwe są dwa ekstrema, tj.: (1) wprowadzanie poprawnych wariantów tłumaczenia jako kompletnych zdań i podanie w module dotyczącym reguł szyku jedynie jednej litery (odpowiadającej jednej frazie), (2) wprowadzanie poprawnych wariantów tłumaczenia w postaci pojedynczych wyrazów i podanie w module dotyczącym reguł szyku wszystkich powstających w związku z tą decyzją kombinacji szyku wyrazów.

Dalsze uwagi szczegółowe dotyczące rodzajów problemów oraz ich rozwiązań w postaci zaleceń i szczegółowych reguł dotyczących wprowadzania fraz zawiera tabela 6:

Rodzaj problemu	Rozwiązanie problemu przy wprowadzaniu fraz
Rozdzielanie fraz nominalnych	Frazy nominalne (NP) nie powinny być raczej rozdzielane, gdyż powoduje to trudności systemu w przyporządkowaniu rodzajnika do pozostałej części frazy. Wobec dość dużej wariantywności szyku w języku niemieckim można kierować się zasadą używania wielu krótszych fraz, których prawidłową kolejność odzwierciedlać będą we właściwy sposób reguły szyku.
Znaki przestankowe	Nie należy stosować przecinków, średników, kropek, gdyż poprawność ortograficzna kontrolowana jest przez moduł sprawdzania gramatyki i ortografii (moduł porównawczy ignoruje znaki przestankowe). Poprzez uwzględnianie różnych wariantów szyku i tak możliwe jest więcej niż jedno wyrażenie kończące zdanie.
Użycie wielkiej/małej litery	Należy wprowadzać wyrazy w takiej formie, w jakiej zwykle są zapisywane, tj. małą literą. Pisownia małą/wielką literą kontrolowana jest przez moduł sprawdzania gramatyki i ortografii. Moduł porównawczy ignoruje pisownię małą/wielką literą na początku zdania.
Dysjunkcja	Zaznaczana jest w nawiasach klamrowych: „Dies ist ein {schöner; guter;...} Tag.” albo „Hast Du sie {nach draußen; aus dem Haus} gehen sehen?”. Zalecane jest użycie maksymalnie jednej dysjunkcji we frazie.

3. Miejsce platform dydaktycznych w (specjalistycznym) układzie glottodydaktycznym

Opcjonalność	Zaznaczana jest w nawiasach kwadratowych: Dies ist ein [sehr] schöner Tag.
Dysjunkcja i opcjonalność	Mogą być dowolnie łączone (w obrębie jednej frazy).
Frazy przyimkowe	Nie powinny być rozdzielane (tj. umieszczane w obrębie jednej frazy)
Formy czasu przeszłego	Formy czasu przeszłego (Präteritum, Perfekt), jak: np. „ging” vs. „ist gegangen” powinny być wprowadzane do systemu jako trzy odrębne frazy („ging”, „ist” i „gegangen”), aby móc uwzględnić w regułach szyku dyskontynuację czasownika posiłkowego i imiesłowu „Er ist nach Frankreich gegangen.” vs. „Er ging nach Frankreich.”
Konstrukcje typu „um” + „zu” + INF	Należy je uwzględniać jako dwie odrębne frazy: „um” i „zu + czasownik”.
Szyk wyrazów w zdaniu	Kolejność fraz (szyk wyrazów w zdaniu), która nie jest oznaczona w systemie jako prawidłowa, interpretowana jest automatycznie jako niepoprawna. Oznacza to, że uwzględnienie (i wprowadzenie) do systemu kolejności niepoprawnej ma sens o tyle, o ile chcemy zwrócić uwagę na pewien konkretny (typowy) błąd poprzez jednoczesne umieszczenia stosownego komunikatu dla studenta.
Dyskontynuacja w szyku wyrazów	Należy ją uwzględniać, nawet w przypadku tworzenia przez poszczególne wyrazy logicznej całości (tj. wpisywać poszczególne wyrazy w oddzielnych frazach).
Usuwanie fraz	W przypadku usuwania fraz należy (w razie potrzeby) usuwać także reguły uwzględniające owe frazy.
Wprowadzanie jednakowo brzmiących elementów fraz	Należy w miarę możliwości unikać wprowadzania takich samych elementów w obrębie jednego zdania (np. ten sam rodzajnik). Jeśli jednak trzeba to uczynić, należy połączyć jeden z nich z kolejnym elementem po nim występującym (system łatwiej radzi sobie z rozpoznaniem i odróżnieniem takiego elementu)

Tabela 6. Wybrane reguły szczegółowe dotyczące wprowadzania fraz w systemie LISTiG

Podsumowując uwagi dotyczące metodyki pracy z systemem LISTiG, należy zauważyć, że praca z nim wymaga dużej dokładności. Używanie niewłaściwych znaków, w tym permanentne popełnianie kilku błędów naraz, może spowodować niepożądaną reakcję systemu, tj. generowanie wskazówek, które nie zawsze okazują się pomocne (choć z punktu widzenia „logiki działania” systemu są adekwatne). W sytuacjach, gdy użytkownik popełnia więcej błędów (z reguły co najmniej trzy), należy zacząć

pracę z nim od stopniowego poprawiania sygnalizowanych błędów ortograficznych i/lub gramatycznych bądź zmienić sposób wprowadzania rozwiązań prawidłowych i/lub błędnych.

3.4.4. Ewaluacja potencjału glottodydaktycznego

W czasie i po zakończeniu projektu prowadzone były prace ewaluacyjne. W ramach zajęć akademickich w Uniwersytecie Warszawskim i UAM w Poznaniu przeprowadzono obszerne testy z kilkoma grupami studentów (łącznie ok. 100 osób) mających już mniejsze bądź większe doświadczenia w tłumaczeniu w celu sprawdzenia, na ile oprogramowanie jest już gotowe do zastosowania go na szeroką skalę na zajęciach dydaktycznych oraz wykrycia trudności, jakie mogą mieć uczący się, korzystając z niego. Istotnym było ponadto to, jak szybko studenci poznają zasady pracy z platformą, oraz to, jak oceniają system. Po każdym z przeprowadzanych testów wprowadzano kolejne ulepszenia. Dodatkowo oprogramowanie zostało przetestowane przez kilkunastu nauczycieli akademickich. Z inicjatywy autora niniejszej pracy przeprowadzono także wśród uczestników badania (studentów i wykładowców) ankietę ewaluacyjną, której wyniki zostaną omówione poniżej (pełen tekst ankiety umieszczony został w załączniku 1).

Ww. ankietę zawierała 16 pytań i poświęcona była opinii studentów i nauczycieli o przydatności systemu LISTiG do nauki języków specjalistycznych. Przy prezentowaniu jej wyników zwrócono szczególną uwagę na pięć głównych kategorii: uczestnicy ankiety, oczekiwania wobec systemu, jego przydatność, funkcjonalność oraz znajomość innych, porównywalnych systemów/programów do nauki języków specjalistycznych i ocenę systemu LISTiG w odniesieniu do nich, skupiając się na wyodrębnieniu najczęściej występujących odpowiedzi. Tym samym pominięto odpowiedzi mniej istotne i występujące najrzadziej.

I. Uczestnicy ankiety (wiek, płeć, miejsce nauki/pracy, pyt. 1–5¹⁸⁷)

W badaniach ankietowych uczestniczyło łącznie 50 studentów i studentek oraz kilkanaścioro nauczycieli akademickich na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW w wieku od 25 do 47 lat (wśród studentów 7 osób wśród było aktywnymi nauczycielami ze stażem pracy od 1 do 7 lat). Łącznie w ankiecie wzięło udział 20 nauczycieli, w tym 15 kobiet i 5 mężczyzn. Przeprowadzono je w trzech grupach na studiach dziennych stacjonarnych, w jednej grupie na studiach wieczorowych i jednej – na studiach zaocznych. Większość ankietowanych stanowiły osoby płci żeńskiej (35 kobiet, 5 mężczyzn).

¹⁸⁷ **Nauczyciel (N)** : tak nie / **wiek**: ____ / **staż pracy**: ____; **Student (S)** : tak nie / **wiek**: ____ **1. Płeć**: kobieta mężczyzna; **2. Miejscowość, w której pracuje/uczę się**: wieś miasto: poniżej 20 tys. 20–100 tys. 100–500 tys. powyżej 500 tys.; **3. Miejsce pracy/nauki**: gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa firma inne (proszę podać jakie) ____; **4. Uczę (się) języka obcego** ogólnego specjalistycznego; **5. W jakim tygodniowym wymiarze godzin uczy (się) Pan/Pani języka obcego?** 2 godz. 2–4 godz. 4–6 godz. 6–8 godz. więcej (ile?) ____.

Najwięcej uczestników ankiety było w wieku 21–26 lat (35 osób). Wśród 20 ankietowanych nauczycieli 5 pracuje w mieście od 20 do 100 tys. mieszkańców, pozostali w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców. Większość ankietowanych nauczycieli i studentów pracowała na uczelni wyższej (12 osób), w gimnazjum pracowało 5 osób, w liceum bądź technikum 3 osoby, w prywatnej szkole językowej 2 osoby, w szkole podstawowej 1, w firmie 6.

30 osób zadeklarowało, że uczy się języka specjalistycznego, zaś 18 osób – języka ogólnego. 21 osób uczy się języka obcego w wymiarze ponad 8 godzin tygodniowo (w tym 11 osób w przedziale pomiędzy 15 a 20 godzin), 19 osób – w wymiarze od 2 do 8 godzin. 20 nauczycieli stwierdziło, że naucza j. ogólnego, 11 – j. specjalistycznego¹⁸⁸.

II. Oczekiwania (pyt. 6–7)¹⁸⁹

52 (13) osób ankietowanych oceniło system LISTiG jako spełniający oczekiwania, w tym 46 (13) osób – w zakresie rozwijania umiejętności gramatycznych (szczególnie w ujęciu kontrastywnym), 33 (12) osób – w nauce słownictwa specjalistycznego. 14 osób wyraziło opinie negatywne dotyczące nie w pełni zrozumiałego opisu popełnionego błędu, 6 osób zarzuciło systemowi mało precyzyjne wskazanie miejsca popełnionego błędu¹⁹⁰.

III. Przydatność (pyt. 8–10, 11, 13)¹⁹¹

35 (13) osób oceniło system LISTiG jako przydatny – 10 (8) odpowiedzi „tak”, 25 (5) – „raczej tak”, 48 (12) osób chętnie pracowałyby z nim – 17 (7) odpowiedzi „tak”, 19 (5) – „raczej tak”, zaś 4 (2) oceniło go jako średnio przydatny. 33 (13) osoby upatruje jego przydatność w rozwijaniu umiejętności gramatycznych (szczególnie w ujęciu kontrastywnym), 29 (10) – w rozwijaniu umiejętności tłumaczenia zdań, 27 (11) – w powtórce/utrwaleniu materiału (słownictwa, gramatyki itd.), 24 (13) – w nauce słownictwa specjalistycznego. 24 osoby oceniły, że nauczyły się czegoś podczas pracy z nim (w tym większość zwracała uwagę na rozwinięcie umiejętności gramatycznych i terminologicznych, a także na ćwiczenie koniecznej w pracy tłumacza dokładności).

¹⁸⁸ W nawiasach okrągłych podano w dalszej części pracy wyniki odnoszące się do nauczycieli.

¹⁸⁹ **6. Czy system LISTiG spełnił Pana/Pani oczekiwania, a jeśli tak, to jakie?** nie tak, jakie: jest przydatny w nauce słownictwa specjalistycznego jest przydatny w rozwijaniu umiejętności gramatycznych (szczególnie w ujęciu kontrastywnym) jakie inne ____;
7. Których oczekiwań system LISTiG nie spełnił?

¹⁹⁰ Uwagi te zostały uwzględnione przez twórców oprogramowania, w wyniku czego wprowadzono stosowne korekty.

¹⁹¹ **8. Czy zdaniem Pana/Pani system LISTiG jest przydatny w nauce języka specjalistycznego?** tak raczej tak średnio przydatny raczej nie nie nie wiem; **9. Czy pracowałby Pan/Pani chętnie z systemem LISTiG?** tak raczej tak raczej nie nie nie wiem; **10. W czym, zdaniem Pana/Pani, system LISTiG może (potencjalnie) okazać się przydatny?** w nauce słownictwa specjalistycznego w rozwijaniu umiejętności gramatycznych (szczególnie w ujęciu kontrastywnym) w rozwijaniu umiejętności tłumaczenia zdań/wyrażeń w powtórce/utrwaleniu materiału (słownictwo, gramatyka etc.) w czym jeszcze ____; **11. Czy nauczył się Pan/Pani czegoś nowego przy pomocy systemu LISTiG? (S)** ____; **13. Czy ww. system pozwala na zlokalizowanie popełnionych błędów?** tak raczej tak raczej nie nie.

IV. Funkcjonalność (pyt. 12 i 14)¹⁹²

30 (10) osób określiło system LISTiG jako „łatwy w obsłudze”, 20 (6) osób – „łatwy”, 10 (4) – „raczej łatwy”, zaś 10 (3) – jako „średnio skomplikowany”. Zdaniem 32 (12) osób pozwala on na zlokalizowanie popełnionych błędów – 12 (11) odpowiedzi „tak”, 22 (1) – „raczej tak”, 6 osób uznało, że raczej nie jest on przydatny w tym zakresie.

Wśród zgłaszanych obszarów, w zakresie których można/należy dokonać ulepszeń/modyfikacji, wymienić trzeba przede wszystkim m.in.: szerszy kontekst użycia terminów (3 osoby), poprawę sposobu formułowania komentarzy dotyczących popełnianych błędów – 7 (6) osób, propozycje dotyczące designu i interfejsu, np. w postaci legendy do platformy czy filmiku instruktażowego (2 osoby); szereg propozycji zgłaszanych przez pojedyncze osoby: potrzebę rozbudowywania bazy danych (nowe dziedziny, nowe zdania, więcej rozwiązań alternatywnych), możliwość odczytania zadania przez native speakera, skonstruowanie podobnego systemu do tłumaczenia zdań z j. niemieckiego na j. polski, opcja możliwości zgłoszenia nowego rozwiązania.

V. Znajomość innych programów/systemów internetowych do nauki języków specjalistycznych i ocena systemu LISTiG na ich tle (pyt. 15 i 16)¹⁹³

32 (10) osoby stwierdziły, że nie zna żadnych systemów internetowych do nauki języków specjalistycznych, każdorazowo jedna osoba zgłosiła znajomość: platformy Moodle, programów Hot potatoes, Duden Korrektor, Google Translator, Linguee, Prof. Henry. Jedna osoba oceniła wyższość programu Prof. Henry, który stwarza możliwość powtórzenia wyrażen, w których popełniło się błędy (są one czytane przez lektora).

VI. Uwagi końcowe

W wyniku przeprowadzonych badań ewaluacyjnych można dojść do następujących wniosków:

System LISTiG okazał się pomocny w uczeniu języków specjalistycznych, w tym zwłaszcza reguł gramatycznych i terminologii. Do jego istotnych zalet zaliczyć można: (1) ofertę standardowych jednostek ćwiczeniowych dla pary językowej polski–niemiecki, które mogą być wykorzystane i rozszerzane w procesie dydaktycznym (w tym uczeniu języków specjalistycznych), (2) opracowanie nowego typu ćwiczeń zaadresowanych do uczących się na różnych poziomach w ramach e-learningu, (3) możliwość samodzielnego i nieskomplikowanego wprowadzania treści merytorycznych oraz ćwiczeń/zadań testowych do systemu przez prowadzących zajęcia (dzięki implementacji rozwiniętego intuicyjnego interfejsu prowadzącego zajęcia).

Warunkiem poprawnej pracy systemu jest stosowanie się do ww. uwag dotyczących metodyki pracy. Niestosowanie się do nich, a także brak dokładności przy wprowadzaniu rozwiązań skutkuje niepożądaną pracą systemu.

¹⁹² 12. Czy ww. system jest łatwy/trudny w obsłudze? łatwy raczej łatwy średnio skomplikowany trudny bardzo trudny; 14. Co, zdaniem Pana/Pani, należałoby ulepszyć w ww. systemie? ____.

¹⁹³ 15. Czy zna Pan/Pani inne programy/systemy internetowe do nauki języków specjalistycznych, a jeśli tak, to jakie? 16. Które z oczekiwań Pana/Pani w zakresie uczenia się/nauczenia języków specjalistycznych inne programy/systemy internetowe są w stanie spełnić lepiej niż system LISTiG?

Wyniki testów i ankiet jednoznacznie wskazują, że zdecydowana większość studentów i nauczycieli wyraziła się pozytywnie o przydatności programu w dydaktyce języków specjalistycznych i dydaktyce tłumaczenia. Po trwającej zwykle krótko, tj. ok. 15–20 min. prezentacji jedni i drudzy dość szybko byli w stanie opanować podstawowe zasady pracy z Lingwistycznie Inteligentnymi Systemami Translo- i Glottodydaktycznymi. Niektórzy studenci nie działali w myśl wskazówek do tłumaczenia i/ lub nie zapoznawali się opisami danej kategorii (gramatycznej bądź terminologicznej), w związku z czym nie byli gotowi do optymalnego wykorzystania możliwości systemu. Tym samym niejako próbowali „iść na skróty”, pomijając istotny element internalizacji konkretnej wiedzy. Za zbyt ogólne studenci uznawali komunikaty o popełnionym błędu typu: „Dieses Wort haben Sie hinzugedichtet” (Słowo to zostało „zmyślone”), gdyż odnosiły się one nie tylko do błędów semantycznych, lecz także np. ortograficznych. Zarzut ten uznano za zasadny i obecnie błąd jest dużo precyzyjniej określany, np. „Verwenden Sie ein anderes Substantiv” (Użyj innego rzeczownika).

Podczas gdy część studentów podkreślała istnienie dużej ilości wariantów tłumaczenia zdań – inni studenci uznali, że nie uwzględniono wszystkich poprawnych wariantów. W związku z tym należy zauważyć, iż jednym z głównych celów opracowanego oprogramowania było zaoferowanie prowadzącym zajęcia takiego narzędzia, które umożliwiłoby im sterowanie rozwiązaniami zadań w zależności od efektów, jakie chcą uzyskać w procesie dydaktycznym.

Podsumowując, można stwierdzić, iż system został pozytywnie odebrany przez studentów i nauczycieli, czego dowodem jest kilka ich opinii na jego temat:

„Sądzę, że program jest dobrym sposobem na naukę tłumaczenia. Wykrywanie błędów w tłumaczeniu jest bardzo szczegółowe (uwzględnia nawet błędy w pisowni dużych i małych liter, a także błędy interpunkcyjne).”

„Myślę, że po dopracowaniu system będzie bardzo pomocny studentom kierunków tłumaczeniowych.”

„Muszę jednak przyznać, że dużo się nauczyłam dzięki tym tłumaczeniom.”

„Dużo pracy przed twórcami powyższego programu, ale powtórki na nim sprawiają już dużą przyjemność.”

„Uważam, że program może być bardzo przydatny, jeżeli zostałby w pełni uzupełniony. Można się z niego wiele nauczyć, jeśli chodzi zarówno o słownictwo, jak i gramatykę.”

Dzięki uwagom studentów udało się wyrugować pewne mankamenty oprogramowania, w tym zwłaszcza nie zawsze zrozumiałe sformułowania obecne w opisie ćwiczeń, a także niejasne (nieprecyzyjne) teksty komunikatów wyświetlane przez program. System LISTiG porównywany był przez część ankietowanych studentów z pełnym oprogramowaniem, wyposażonym w wiele dodatkowych opcji. I choć pilotowa wersja powyżej ocenianego systemu nie mogła być rozwinięta w sposób gwarantujący pełną funkcjonalność, to w przyszłości możliwe jest dalsze rozwijanie systemu w celu dalszego wykorzystania go w dużych platformach służących nauce języków specjalistycz-

nych, np. typu Open Source.

Na zakończenie należy podkreślić, iż oprogramowanie LISTiG pozwala na samodzielne jego rozwijanie i uzupełnianie przez pracowników naukowo-dydaktycznych. Dzięki temu wykładowcy, studenci i młodzi naukowcy są w stanie samodzielnie tworzyć – bez konieczności posiadania umiejętności programistycznych – własne moduły dydaktyczne, lecz przyczyniając się do kreowania zupełnie nowych i innowacyjnych kontekstów oraz form dydaktycznych.

3.5. Podsumowanie

Głównym celem niniejszego rozdziału była próba określenia roli PD w uczeniu się i nauczaniu języków specjalistycznych, w tym zwłaszcza niemieckiego języka ekonomii. W związku z tym na jego wstępie poczyniono pewne uwagi terminologiczne, przyjmując, że współczesne programy/platformy internetowe, za sprawą których możliwa jest w mniejszym bądź większym stopniu interakcja maszyna (komputer)–człowiek (w naszym przypadku PD–uczeń) to PD *sensu largo*, zaś te, które umożliwiają szerszą interakcję pomiędzy PD a uczniem to PD *sensu stricto* (np. LISTiG, Tell me more Campus).

Podsumowując powyższe uwagi na temat obecnego stanu badań i potencjału dydaktycznego (w tym w zakresie uczenia języków specjalistycznych) platform i programów e-learningowych w ogóle, należy przyznać, że:

- (1) są one w stanie w dość dużym stopniu wspierać, a nawet zastępować działania nauczyciela polegające na materialnej realizacji określonych bodźców dydaktycznych, w tym zwłaszcza w postaci komunikatów mownych, pisemnych, a także audiowizualnych. Ich sukces dydaktyczny uzależniony jest m.in. od stopnia funkcjonalności hardwarowych narzędzi e-learningowych (np. rozmiary) oraz ich zaawansowania technologicznego (kompatybilność z innymi systemami hardwarowymi i softwarowymi, prędkość procesorów, rozdzielczość ekranów itp.).
- (2) są one w stanie zastąpić jedynie niektóre działania nauczyciela polegające na ocenie działań ucznia, wytworów tych działań oraz reakcji na jedno i drugie (a także polegające na reakcji na wynik owej oceny), które są podejmowane w celu weryfikacji stopnia internalizacji określonej wiedzy/umiejętności ucznia, w tym zwłaszcza tych z nich, które odnoszą się do sytuacji, gdzie stosunkowo łatwo jest określić zakres wiedzy/umiejętności oraz tam, gdzie można sformułować zero-jedynkowe (tak–nie) zadania/ćwiczenia testujące stopień (już) zinternalizowanej wiedzy/umiejętności.
- (3) wyższość działania programów i platform dydaktycznych nad działaniami nauczyciela przejawia się zwłaszcza w zakresie możliwości o charakterze zarządzająco-organizacyjnym, w tym w szczególności w przypadku: (a) jednoczesnego wykonywania (jednakowych i różnych) zadań dydaktycznych przez wiele osób, (b) dokonywania szybkiej oceny ww. zadań, (c) nadzorowania w tym samym

czasie pracy wielu uczących się, (d) korzystania z oprogramowania dydaktycznego (*de facto*) non stop, (e) precyzyjnego nadzorowania realizowanego przez uczniów curriculum dydaktycznego, (f) integracji wielu różnych materiałów glottodydaktycznych, (g) możliwości kolaboracji (np. w obrębie uczestników grup projektowych czy wspólnot e-learningowych), (h) tworzenia przestrzeni do rozwijania indywidualnych zainteresowań wielu uczniów, (i) możliwości większego wpływu uczniów na przebieg i treści nauczania poprzez m.in. indywidualne/grupowe tworzenie materiałów nauczania, przejmowanie inicjatywy przy wykonywaniu poszczególnych działań, (j) możliwości tworzenia własnego „warsztatu pracy” dla przygotowujących się do zajęć nauczycieli itd. Przy osiągnięciu tak rozumianych celów edukacyjnych istotnym jest umiejętne wykorzystywanie różnych dostępnych form internetowych materiałów glottodydaktycznych, w tym usług opierających się na kolaboracji (m.in. Web 2.0).

Krótko mówiąc: obecne platformy dydaktyczne mogą wspierać, a nawet przejmować coraz więcej działań nauczyciela (w tym w szczególności tych o charakterze zarządczo-organizacyjnym), jednak w wielu przypadkach czynią to nadal jedynie w zakresie ściśle określonym (zaprogramowanym) przez nauczyciela. Mimo to, niektóre z nich jak np. program Tell me more Campus pozwalają na coraz bardziej zaawansowaną interakcję maszyna–człowiek, która w niektórych kontekstach komunikacji językowej, zwłaszcza specjalistycznej (np. w przypadku organizowania spotkań biznesowych, podróży służbowych), pozwala na dość swobodną, choć oczywiście ciągle jeszcze nieco ograniczoną interakcję (tj. nieporównywalną z komunikacją człowiek–człowiek).

W związku z powyższymi stwierdzeniami można sformułować wniosek ogólny, dotyczący konieczności zwiększenia udziału internetowych modułów dydaktycznych w dydaktyce języków specjalistycznych w oparciu o istniejące i/lub nowe (sprawdzone) modele tworzenia modułów dydaktycznych, jak np. zaprezentowany powyżej model A. Thilloesen (w: P. Arnold i in., 2011: 126 n.). Nowopowstające internetowe moduły dydaktyczne powinny uwzględniać potrzeby konkretnych użytkowników i/lub specjalistów z zakresu poszczególnych dziedzin i opierać się na zadaniach dydaktycznych (ZPG) tworzonych na podstawie obserwacji konkretnych zadań w komunikacji specjalistycznej (ZKS), por. schemat 18, oraz wykorzystywać w większym stopniu wyniki badań z zakresu lingwistyki tekstu oraz badań kontrastywnych (zwłaszcza korpusowych), zarówno w postaci publikacji naukowych, jak i konkretnych narzędzi, np. nowoczesnych portali językowych (zob. np. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>).

Podsumowując wybrane wyniki projektu badawczego „Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne LISTiG” w kontekście możliwości ich wykorzystania w uczeniu języków specjalistycznych na przykładzie języka ekonomii, można dojść do następujących wniosków:

- (1) Szczególną wartość LISTiG do nauki języków i tłumaczenia zawiera się w pierwszej kolejności w rozszerzeniu oferty dydaktycznej, która nie jest już ograniczona ani czasem, ani miejscem i wykracza poza ramy zajęć audytoryjnych;
- (2) Dzięki zastosowaniu modułów analizy gramatycznej i ortograficznej oraz morfosyntaktycznej i semantycznej oprogramowanie LISTiG umożliwia dokonywanie

automatycznej lingwistycznej i translatorycznej oceny wytworzonych na podstawie wiedzy/umiejętności ucznia wypowiedzi językowych specjalistycznych. Ocena taka jest generowana w formie metakomunikatów zwrotnych, tj. takich, które poza informowaniem o poprawnym lub niepoprawnym wykonaniu zadania, w przypadku niepoprawnego rozwiązania zadania, informują o rodzaju popełnionego błędu (np. niewłaściwym rodzajniku, nieodpowiednio użytym terminie) i generują niezbędne do udzielenia poprawnej odpowiedzi wskazówki;

- (3) Wykorzystanie LISTiG przyczynia się do rozwoju różnych kompetencji, w tym kompetencji medialnej nauczycieli i uczących się, a także usprawnia organizację procesu samokształcenia i nabywania wiedzy i umiejętności (w tym wiedzy specjalistycznej językowej) przez uczących się;
- (4) System LISTiG przyczynia się zwłaszcza do rozwoju umiejętności gramatycznych i terminologicznych na różnych poziomach nauczania/uczenia się, umożliwiając odniesienie się „online” do kwestii uprzednio omówionych na zajęciach, dzięki specjalnie na tą okazję opracowanym interaktywnym modułom treningowym;
- (5) System LISTiG jest przykładem nowego typu ćwiczeń w ramach e-learningu, który poza ww. funkcjami umożliwia samodzielne wprowadzanie treści merytorycznych oraz ćwiczeń/zadań testowych do systemu przez prowadzących zajęcia.

Na zakończenie należy zwrócić uwagę na to, że LISTiG są istotną odpowiedzią na mniej intensywnie prowadzoną do tej pory systematyczną dyskusję na temat zasad tworzenia dydaktycznie zoptymalizowanych materiałów do nauki języków specjalistycznych dla celów specjalnych, tj. nauki tłumaczenia. Tym samym rozważane w badaniach translatorycznych od dłuższego czasu kwestie dotyczące rozwoju kompetencji translacyjnych wzbogacone zostały o istotne nowe tematy badawcze. Dzięki wykorzystaniu opracowanego oprogramowania w kształceniu tłumaczy mniej czasu poświęcać można w czasie zajęć na korygowanie i objaśnianie ortograficznych, gramatycznych, także niektórych terminologicznych błędów językowych, gdyż te zostaną wyjaśnione już w fazie przedseminaryjnej. Dodatkowym atutem LISTiG jest umożliwienie wstępnej oceny błędów tłumaczeniowych, dzięki czemu w czasie zajęć seminaryjnych prowadzący zajęcia mogą koncentrować się na kwestiach zasadniczych w procesie translacji, co pomoże jeszcze bardziej efektywnie wykorzystać i tak krótki czas zajęć audytoryjnych.

Na podstawie powyższych stwierdzeń a także ww. wyników przeprowadzonych ankiet ewaluacyjnych, można określić Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne (LISTiG) jako przydatne w uczeniu obcych języków specjalistycznych.

4. Praktyka korzystania z platform (glotto)dydaktycznych

Celem głównym niniejszego rozdziału jest próba oceny praktycznego wykorzystania platform (glotto)dydaktycznych w uczeniu języków obcych, w tym języków specjalistycznych, dokonanej w oparciu o wyniki przeprowadzonego badania ankietowego. Ww. badanie ankietowe, w nawiązaniu do podejmowanych w niniejszej pracy kwestii badawczych miało ponadto za zadanie sprawdzić stopień znajomości nowych metod uczenia się i nauczania obcych języków podstawowych i specjalistycznych wśród osób uczących się/nauczających języków obcych, w tym uczniów gimnazjum, studentów i nauczycieli, a także zgromadzić informacje na temat ich doświadczeń z uczenia się/nauczania języków obcych w ogóle. W rezultacie namysłu nad uzyskanymi wynikami badań podjęta została w dalszej części rozdziału refleksja nad sposobami optymalizacji procesu uczenia języków specjalistycznych (por. poczynione już na ten temat uwagi w podrozdz. 2.5 oraz uwagi poniższe), w tym analizą tekstów specjalistycznych oraz ewaluacją internetowych materiałów glottodydaktycznych (tekstów) stanowiących podstawowy składnik platform (glotto)dydaktycznych.

W nawiązaniu do podjętej we wcześniejszej części pracy (podrozdz. 2.5) refleksji nad możliwościami szerszego wykorzystania nowych tendencji (w tym internetowych materiałów glottodydaktycznych) w procesie uczenia języków specjalistycznych, w wyniku której zaproponowałem m.in.: 1) sposoby implementacji platform (glotto)dydaktycznych w procesie uczenia języków specjalistycznych oraz 2) modyfikację jednej ze znanych metod nauczania języków obcych (metody dyskursywnej), rozwijając ją o znajdujący odzwierciedlenie w rzeczywistości pozaszkolnej (w tym także w przyszłej komunikacji profesjonalnej) komponent „zadaniowy” (metoda dyskursywno-zadaniowa albo podejście dyskursywno-zadaniowe, zob. podrozdz. 2.5), przedstawione zostaną w dalszej części rozdziału dwie kolejne propozycje, w tym przydatny w procesie uczenia języków specjalistycznych model (komparatywnej) analizy tekstów specjalistycznych oraz model ewaluacji internetowych materiałów glottodydaktycznych, który może okazać się pomocny w ocenie i kwalifikacji internetowych materiałów glottodydaktycznych w postaci zarówno zdydaktyzowanej, jak i nie zdydaktyzowanej, w tym także przy doborze adekwatnych tekstów wykorzystywanych w tworzeniu internetowych materiałów glottodydaktycznych prezentowanych w niniejszej pracy (podrozdz. 4.2). Rozdział kończą uwagi podsumowujące włączające krótką refleksję nad możliwością oceny umiejętności wytwarzanych przy udziale internetowych materiałów glottodydaktycznych.

4.1. Wyniki ankiety i ich ocena krytyczna

W dalszej części rozdziału zaprezentowane zostaną wyniki badań ankietowych (zob. zał. 2 i 3 prezentujące teksty ankiet) przeprowadzonego w połowie maja 2012 roku na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego oraz

I Gminnym Gimnazjum w Koczargach Starych¹⁹⁴, którego głównym celem było sprawdzenie znajomości nowych metod uczenia się i nauczania obcych języków podstawowych i specjalistycznych wśród osób uczących się/nauczających języków obcych, w tym uczniów gimnazjum, studentów i nauczycieli, a także próba zgromadzenia dotychczasowych doświadczeń dotyczących uczenia się /nauczania języków obcych w ogóle¹⁹⁵. Zgromadzone wyniki badania przedstawione zostały według podziału na 11 podstawowych kategorii (zakresów tematycznych), tj.:

1. Uczestnicy ankiety;
2. Wstępna charakterystyka procesu uczenia języków obcych;
3. Szczegółowa charakterystyka procesu uczenia języków obcych;
4. Nauka języka podstawowego (ogólnego) a nauka języka specjalistycznego: opinie, doświadczenia;
5. Sytuacje komunikacji ustnej w ramach zajęć vs. ćwiczenia/aktywności wykorzystywane w komunikacji zawodowej;
6. Ocena relewancji poszczególnych umiejętności językowych w procesie uczenia języka;
7. Rola nauczyciela języka obcego;
8. Rola ucznia uczącego się języka obcego;
9. Znajomość programów/systemów/platform internetowych do nauki języków obcych;
10. Opinia o efektywności programów/systemów/platform internetowych oraz o przyszłych trendach w ich rozwoju,;
11. Ocena roli edukacji instytucjonalnej (szkolnej) w osiąganiu umiejętności językowych, do których przyporządkowano konkretne pytania (ich numery podano w nawiasie, np. 1. Uczestnicy ankiety (Pyt. 1–3, 5) zaś treść umieszczono w przypisach dolnych oraz w załączniku 2 i 3).

¹⁹⁴ Dobór uczestników badania ankietowego podyktowany był chęcią uzyskania możliwie pełnego obrazu obecnych tendencji w dydaktyce języków obcych (przede wszystkim specjalistycznych) z punktu widzenia ucznia/studenta, a zatem jak najbardziej różnorodnych odpowiedzi (badania jakościowe, por. W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, 2010). W związku z tym odwołano się do doświadczeń zarówno osób uczących się języków obcych od dość dawna (studenci starszych lat studiów), jak i tych, którzy uczą się ich zaledwie kilka lat (uczniowie jednego z nowocześnie wyposażonych podwarszawskich gimnazjów, korzystających w procesie glotodydaktycznym z nowych mediów elektronicznych, np. tablic multimedialnych), a z drugiej strony – próby zaobserwowania nowszych tendencji w uczeniu języków obcych. Charakter badania, w tym obecność pytań półotwartych i otwartych, miał wpływ na konieczność ograniczenia liczby pytań. Jednocześnie należy podkreślić, że ze względu na ograniczone ramy czasowe oraz dużą dynamikę przemian w dydaktyce języków obcych (specjalistycznych) wspieranych przez nowe media elektroniczne planowane jest przeprowadzenie kolejnych badań ankietowych w przyszłości (w tym zmodyfikowanie go w zależności od stawianych pytań badawczych szczegółowych) wśród szerszych i bardziej reprezentatywnych grup respondentów.

¹⁹⁵ Niezależnie od przeprowadzonego badania ankietowego prowadzono równoległe obserwacje na Uniwersytecie Warszawskim i w innych jednostkach, których celem było ustalenie, czy i w jakim stopniu PD wykorzystywane są w dydaktyce obcych języków (specjalistycznych).

Przy podawaniu danych liczbowych odnoszących się do ilości odpowiedzi osób ankietowanych (studentów) przyjęto zasadę, że nie uwzględniano (poza pytaniami o nabywane języki, materiały glottodydaktyczne i systemy internetowe) odpowiedzi pojedynczych (tj. udzielanych jedynie przez jedną osobę), Umieszczano je w nawiasie okrągłym bądź bez nawiasu, np. 102 czy (102). W nawiasach kwadratowych podano wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród uczniów gimnazjum, np. [20]. Niekiedy stosowano zapis, 120 [20] bądź (120 [20]), umieszczając obok liczby odpowiedzi gimnazjalistów (w nawiasie kwadratowym) liczbę odpowiedzi wszystkich osób ankietowanych (bez nawiasu okrągłego). Na zakończenie podsumowano w punktach najważniejsze wyniki badania i zaprezentowano ogólne wnioski, gdzie umieszczono także wyniki badań przeprowadzonych wśród kilkunastu nauczycieli.

1. Uczestnicy ankiety (Pyt. 1–3, 5)¹⁹⁶

Uczestnikami ankiety byli studenci i studentki trzeciego roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia (28) oraz pierwszego roku studiów stacjonarnych drugiego stopnia (75) na Wydziale Lingwistyki Stosowanej (w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej) Uniwersytetu Warszawskiego w łącznej liczbie 103, w tym 95 kobiet i 8 mężczyzn oraz 20 uczniów/uczenic III klasy I Gminnego Gimnazjum w Koczargach Starych (Gmina Stare Babice), w tym 11 dziewcząt i 9 chłopców. Łącznie badaniem ankietowym objęto 123 osoby¹⁹⁷.

Ankietowano osoby w wieku od 15 do 17 lat (20 osób) oraz od 21 do 26 lat, z czego zdecydowana większość mieściła się w przedziale wiekowym 22–24 lat (łącznie 90 osób): 23 l. (39), 22 l. (30), 24 l. (21), pozostałe osoby miały odpowiednio 16 l. (11), 21 l. (9), 15 l. (6), 17 l. (3) oraz 25 l. i 26 l. (każdorazowo po 2 osoby).

2. Wstępna charakterystyka procesu uczenia języków obcych (Pyt. 4, 6–9)¹⁹⁸

Prawie wszystkie studiujące osoby zadeklarowały, że uczą się języka obcego/języków obcych jedynie na uczelni (102), 3 osoby uczyły się ponadto w prywatnej szkole językowej.

Wszyscy ze 103 ankietowanych studentów uczą się j. angielskiego, 81 os. – j. niemieckiego, 21 os. – j. rosyjskiego, 15 os. – j. włoskiego, 11 os. – j. hiszpańskiego, 6 os. j. francuskiego, 3 os. – j. portugalskiego, każdorazowo 1 os. – j. niderlandzkiego,

¹⁹⁶ 1. **Płeć:** kobieta mężczyzna; 2. **Wiek:** ____; 3. **Miejscowość, w której uczysz się języka obcego:** wieś miasto: poniżej 20 tys. 20–100 tys. 100–500 tys. powyżej 500 tys.; 5. **Klasa/Rok studiów:** 1 2 3 4 5 6.

¹⁹⁷ Dla uproszczenia wywodu w dalszej części opisu wyników badania ankietowego będę używał jedynie form męskich, tj. student, gimnazjalista itp. dla określenia ogółu osób uczestniczących w ww. badaniu.

¹⁹⁸ 4. **Obecne miejsce nauki:** szkoła podstawowa gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa firma inne (proszę podać jakie) ____; 6. **W jakim tygodniowym wymiarze godzin uczysz się w języka obcego?** 2 godz. 2–4 godz. 4–6 godz. 6–8 godz. więcej (ile?) ____; 7. **Jakiego języka obcego/jakich języków obcych się uczysz?** angielski niemiecki inny (jaki?) ____; 8. **Jak długo uczysz się języka obcego?** 1 rok 2 lata 3 lata 4 lata więcej (ile?) ____; 9. **Czy uczyłeś/uczyłaś się dotychczas języka obcego tylko w szkole?** tak nie. Jeśli nie, gdzie/jak uczysz się poza tym języka obcego: prywatna szkoła językowa korepetycje samodzielna nauka inna forma nauki (jaka?) ____.

tureckiego, hebrajskiego, norweskiego i szwedzkiego. Gimnazjaliści zadeklarowali, że uczą się języka angielskiego i niemieckiego.

Długość nauki. Większość osób studiujących przyznała, że uczy się j. obcych 15 lat (19) bądź 10 lat (19). Osoby uczęszczające do gimnazjum uczą się j. obcych przeważnie 10 lat [12]. Szczegółowe wyniki dotyczące odpowiedzi na niniejsze pytanie przedstawione są w tabeli 7 (5 osób nie udzieliło odpowiedzi).

Długość nauki języków obcych w latach	Liczba osób
„więcej niż 4”	9
6	4 [2]
7	[2]
8	4
9	[4]
10	31 [12]
11	6
12	10
13	10
14	6
15	19
16	3
17	4
18	2
19	2

Tabela 7. Długość nauki języków obcych

Tygodniowy wymiar nauki. Około 1/3 badanych studentów przyznała, że uczy się j. obcego 6–8 godz. (30), zaś więcej niż połowa osób uczęszczających do gimnazjum 2–4 godz. [14]. Szczegółowe wyniki dotyczące odpowiedzi na niniejsze pytanie przedstawione są w tabeli 8 (2 osoby nie udzieliły odpowiedzi).

Tygodniowy wymiar nauki języków obcych wyrażony w godz. zegarowych	Liczba osób
2	[6]
2–4	[8]
4–6	14 [6]
6–8	30
„więcej niż 8”	7

Tygodniowy wymiar nauki języków obcych wyrażony w godz. zegarowych	Liczba osób
10	10
11	4
12	15
13	3
14	3
15	3
16	4
20	5
25	2

Tabela 8. Tygodniowy wymiar nauki języków obcych

Miejsce nauki. Na pytanie o dotychczasowe miejsce nauki języka obcego aż 111 [18] osób zadeklarowało, że uczyły się j. obcego także poza szkołą powszechną (głównie samodzielnie i na korepetycjach oraz w prywatnej szkole językowej), zaś jedynie 12 [2], że tylko w szkole powszechnej. Szczegółowe wyniki dotyczące odpowiedzi na pytanie o miejsce uczenia umieszczone zostały w tabeli poniżej.

Miejsce/forma nauki j. obcych	Liczba osób
Także poza szkołą (powszechną)	111 [18]
Samodzielna nauka	83 [9]
Korepetycje	72 [18]
Prywatna szkoła językowa	53 [4]
Tylko w szkole	12 [2]
Wyjazdy zagraniczne (Erasmus)	7 [2]
Kursy językowe	3
Kursy komputerowe	2
Nauczanie innych	2

Tabela 9. Miejsce/forma nauki języków obcych

3. Szczegółowa charakterystyka procesu uczenia (Pyt. 10–12, 17, 18, 21–23, 25, 26)¹⁹⁹

Materiały glottodydaktyczne. Najwięcej ankietowanych stwierdziło, że uczyło się j. obcych z podręcznika (112 [20]), w tym najczęściej z takich podręczników, jak: Alles klar (20), New Oxford Gimnazjum Expert [14], Upstream (11), Tangram (5), Dachfenster (4), Em (4), English File (4), Enterprise (4), Headways (4), Der die das (6), Side and Wellman (4), Virginia Evans (4). Kolejne podręczniki, które pojawiły się wśród odpowiedzi studentów i gimnazjalistów wymienione są poniżej w porządku alfabetycznym: Aha (3), Aspekte (1), Beans (1), Berliner Platz (2), Bingo (1), Brainstorm (1), CPE (1), Cutting Edge (1), Dein Deutsch (2), Deutsch aktuell (1), Deutsch deine Chance (1), Deutsch ist in (1), Delfin (1), English Vocabulary in Use

¹⁹⁹ **10. Z jakich materiałów uczysz (uczyleś/uczylaś) się języka obcego w szkole/na uczelni?** podręcznik (jaki?) ___ przygotowane przez nauczyciela materiały Internet (proszę wymienić przykładowe strony) ___ programy multimedialne na płytach CD/DVD (jakie?) ___ programy/systemy/platformy internetowe (jakie?) ___ nagrania audio nagrania video/DVD materiały autentyczne (jakie?) ___ inne (jakie?) ___; **11. Jakie treści są/były przedmiotem zajęć z języka obcego, w których uczestniczysz/uczestniczyłeś/uczestniczyłaś?** gramatyka leksyka fonetyka treści kulturoznawcze treści z zakresu danej dziedziny specjalistycznej (jakiej?) ___ inne (jakie?) ___; **12. Które z poniżej wymienionych podstawowych sprawności/umiejętności językowych uważasz za najważniejsze? Ponumeruj je od (1) do (4), uznając (1) za sprawność/umiejętność najważniejszą:** s. pisania s. mówienia s. rozumienia ze słuchu s. czytania ze zrozumieniem; **17. Jakie rodzaje/gatunki tekstów czytasz (czytałeś/czytałaś) w ramach nauki języka obcego?** dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego instrukcje (dotyczące czego?) ___ formularze (jakie?) ___ listy (jakie?) ___ maile (jakie?) ___ teksty specjalistyczne (np. umowy, kontrakty, przepisy prawne, proszę wymienić ewent. jakie jeszcze?) ___ inne (proszę wymienić jakie?) ___; **18. Jakie rodzaje/gatunki tekstów piszesz (pisałaś/pisałeś) w ramach nauki języka obcego?** dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego instrukcje (dotyczące czego?) ___ formularze (jakie?) ___ listy (jakie?) ___ maile (jakie?) ___ teksty specjalistyczne (np. umowy, kontrakty, przepisy prawne, proszę wymienić ewent. jakie jeszcze) ___ inne (jakie?) ___; **21. Jakie rodzaje ćwiczeń/aktywności stosuje/stosował Twój nauczyciel podczas zajęć w celu kształtowania Twoich umiejętności językowych?** ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi ćwiczenia typu „prawda–fałsz” kwestionariusze wielokrotnego wyboru pytania i odpowiedzi odgrywanie ról/scen symulacja analiza przypadków projekt redagowanie tekstów zadania inne (jakie?) ___; **22. Jakie rodzaje ćwiczeń/aktywności stosuje/stosował Twój nauczyciel, oceniając poziom nabytych przez Ciebie umiejętności językowych?** ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi ćwiczenia typu „prawda–fałsz” kwestionariusze wielokrotnego wyboru pytania i odpowiedzi odgrywanie ról/scen symulacja analiza przypadków projekt redagowanie tekstów zadania inne (jakie?) ___; **23. Które z proponowanych przez nauczyciela ćwiczeń lubisz/lubiłeś najbardziej lub które wydają/wydawały Ci się najbardziej atrakcyjne? ___ Dlaczego? ___; 25. Jakie formy pracy Twój nauczyciel stosuje (stosował) na lekcji?** praca indywidualna praca w parach praca w małych grupach (3–6 osób) praca w większych grupach (ponad 6 osób) **26. Która forma pracy była dla Ciebie najatrakcyjniejsza i dlaczego? ___.**

(1), Exam Connections (10), Express Publishing (1), FCE Gold (2), For Mat (3), Get on Track (1), Go to Poland (2), Hotline (4), Kak dela (1), Kein problem (1), Leo Jones (1), Mainstream (1), Matrix (3), Matura Longman (1), Murphy (1), Open Doors (1), Opportunities (1), Ping Pong neu (1), Prisma (1), Progetto Italiano (1), Progress to proficiency, Ready for cae (2), Snapshot (1), Sowieso (1), Sparks [2], Themen neu (2), Repetytorium maturalne Oxford (4 [2]), Repetytorium maturalne (Wagros) (2), Revise for Matura (1), Vince (1), ZMP (1).

103 [15] osób zadeklarowało, że uczyło się z materiałów przygotowanych przez nauczyciela, zaś 59 [5] z materiałów internetowych (kolejność: od najczęściej do najrzadziej wykorzystywanych): słowniki on-line (10), deutsche.welle.de (10), pons.eu (8), bbc.com (7), proz.com (5), ang.pl (5), fiszkoteka.pl (4), wikipedia.de (4), google (3), learningenglish.voanews.com (3), goethe.de (2), ted.com (2), zdf.de (2), megasownik.pl (2), filo.pl. (2), guardian.co.uk (2), ling.pl (2), spiegel.de (2), notesinspanish.com (2); pozostałe po 1: tagesspiegel.de, ard.de, pons.de, edforum.net, linguee.de, wdr.de, angielski.edu.pl, englishtips.org, euronews.de, eurotopics.net, learnenglish.britishcouncil.org/en/, translate.com, nytimes.com, faz.net²⁰⁰.

38 [14] osób przyznało, że wykorzystywały programy multimedialne na płytach CD/DVD, dołączone do podręczników 10 [8], np. Alles klar (2), a także m.in. następujące materiały (odpowiedzi pojedynczych osób): wyd. Edgard, wyd. PONS, słownik PWN Oxford, słownik PWN, Prof. Henry, Prof. Klaus, Prof. Borys, Magis English for Kids.

13 [1] osób stwierdziło, że korzystało z programów/systemów/platform internetowych; 81 [14] osób wykorzystywało nagrania audio, zaś 61 [8] osób – nagrania video/DVD.

Z tzw. materiałów autentycznych korzystało 54 [6] osób, w tym zwłaszcza z czasopism i magazynów (21), filmów 20 [4], artykułów z gazet i stron internetowych (10), książek (7), np. TV 5 (w tym TV internetowej 2), radia 5. Wśród najczęstszych gatunków tekstów wymieniano: teksty piosenek (3), wywiady (2) oraz (w wypowiedziach pojedynczych osób): mapy, ogłoszenia, raporty, dokumenty prawne, przemówienia polityków, umowy, wnioski.

Treści uczenia. Wśród głównych wymienianych przez ankietowanych treści, które są/były przedmiotem zajęć z języka obcego, należy wymienić przede wszystkim leksykę 123 [20] i gramatykę – 122 [20], fonetykę – 105 [20], treści kulturoznawcze – 113 [20], a także treści z zakresu danej dziedziny specjalistycznej 90 [11], w tym przede wszystkim z zakresu ekonomii – 68, w tym finansów 3, bankowości 2, biznesu 7, prawa 64, techniki 43, medycyny 16, nauki 13, polityki 5, literaturoznawstwa 4, medioznawstwa 3, budownictwa 12 [9], marketingu 2, oraz (każdorazowo po 1 odpowiedzi) zarządzania, architektury, sztuki, mody, filozofii, publicystyki, energii odnawialnej. Jedynie 5 osób wymieniło dziedziny, które studiowało (lingwistyka 3, glottodydaktyka 2).

²⁰⁰ Wszystkie wymienione adresy internetowe zostały sprawdzone przez autora pracy (stan 03.12.2012).

Sprawności. Za najważniejsze sprawności/umiejętności językowe ankietowani uważają mówienie (87 [19]) i rozumienie ze słuchu (20 [2]). Najczęściej wybraną sekwencją sprawności/umiejętności była MRCP (47 [6]), przy czym (P) s. pisanie, (M) s. mówienia, (R) s. rozumienie ze słuchu, (C) s. czytania ze zrozumieniem. Poszczególne wyniki odpowiedzi na pytanie, przedstawiają się następująco: MRCP – 47 [6], RMCP – 16 [2], MRPC – 11 [6], MPRC – 5 [1], CMRP – 4, RCMP – 2, PMRC – 2, PCRM – 2, CMPR – 2, MCRP – 2, MPCR – [2]. 3 [1] osoby uznały, że kształtowanie wszystkich wymienionych sprawności/umiejętności należy traktować jednakowo.

Kategorie tekstów a sprawność czytania i pisanie. Do najczęściej czytanych rodzajów/gatunków tekstów w ramach zajęć z języka obcego należy zaliczyć klasyczne teksty specjalistyczne (94 [4]), dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego (104 [20]), listy (78 [16]), maile (54) oraz formularze (40), zaś do najczęściej pisanych rodzajów/gatunków tekstów w ramach zajęć z języka obcego – listy (99 [16]), maile (99 [18]), dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego (93 [18]), klasyczne teksty specjalistyczne (66 [2]). Szczegółowe wyniki dotyczące udzielanych odpowiedzi przedstawia tabela 10:

Rodzaj/gatunek tekstu czytanego (liczba osób)	Rodzaj/gatunek tekstu pisanego (liczba osób)
klasyczne teksty specjalistyczne (94 [4]), np. umowy (11), przepisy prawne (11), kontrakty (6), artykuły naukowe (6)	klasyczne teksty specjalistyczne (66 [2]), np. umowy (11)
dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego (104 [20])	dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego (93 [18])
listy (78 [16]), formalne (39), np. motywacyjne (10) zażalenia/reklamacje (9); prywatne (31 [4])	listy (99 [16]), formalne (46), np. motywacyjne (8) zażalenia/reklamacje (6); prywatne (39 [10])
maile (70 [16]), prywatne (nieformalne) (22 [6]), formalne (21) np. koresp. handl./firm. (8)	maile (99 [18]), prywatne (nieformalne) (40 [12]), formalne (33) np. koresp. handl./firm. (7)
instrukcje (82 [14]): dotyczące obsługi sprzętów, narzędzi i urządzeń (48 [8])	instrukcje (34 [8]): dotyczące obsługi sprzętów, narzędzi i urządzeń (8)
formularze (42), np. dotyczące pracy (10)	formularze (22 [2]), np. dotyczące pracy (8)
inne (41 [6]), np. art. prasowe (18) książki (23 [6])	inne (27 [5]), np. wypracowania/eseje (9), rozprawki (9), opowiadania (9 [3]), opisy [2]

Tabela 10. Rodzaje/gatunki tekstów czytanych i pisanych

Rodzaje ćwiczeń a sprawności. Do najczęstszych rodzajów ćwiczeń/aktywności wykorzystywanych podczas zajęć (w celu kształtowania umiejętności językowych) ankietowani zaliczyli ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań (120 [20]) oraz na uzupełnianiu brakujących informacji (119 [20]), ćwiczenia typu „prawda–fałsz” (117 [18]), ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi (106 [18]), odgrywanie ról/scen (100 [14]), kwestionariusze wielokrotnego wyboru (98 [19]), pytania i odpowiedzi (89 [19]) i redagowanie tekstów (89 [18]), zaś przy ocenie poziomu nabytych umiejętności językowych stosowane były przede wszystkim następujące ćwiczenia/aktywności: ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań (109 [17]) oraz na uzupełnianiu brakujących informacji (109 [18]), ćwiczenia typu „prawda–fałsz” (111 [19]), ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi (87 [17]), pytania i odpowiedzi (97 [18]), odgrywanie ról/scen (52 [6]) i kwestionariusze wielokrotnego wyboru (90 [16]). Szczegółowe wyniki dotyczące udzielanych odpowiedzi przedstawia tabela 11:

Rodzaje ćwiczeń/aktywności wykorzystywanych podczas zajęć (liczba osób)	Rodzaje ćwiczeń/aktywności stosowanych przy ocenie poziomu umiejętności językowych (liczba osób)
ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań (120 [20])	ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań (109 [17])
ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji (119 [20])	ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji (109 [18])
ćwiczenia typu „prawda–fałsz” (117 [18])	ćwiczenia typu „prawda–fałsz” (111 [19])
ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi (106 [18])	ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi (87 [17])
odgrywanie ról/scen (100 [14])	odgrywanie ról/scen (52 [6])
kwestionariusze wielokrotnego wyboru (98 [19])	kwestionariusze wielokrotnego wyboru (90 [16])
redagowanie tekstów (89 [18])	redagowanie tekstów (76 [12])
pytania i odpowiedzi (89 [19])	pytania i odpowiedzi (97 [18])
zadania (66 [15])	zadania (58 [10])
symulacja (49 [3])	symulacja (33 [2])
projekt (47 [3])	projekt (30 [2])
analiza przypadków (34)	analiza przypadków (30 [4])
inne (9), np. tłumaczenia, praca z programem multimedialnym	inne (9), np. tłumaczenia, testy gramatyczne, praca z programem multimedialnym

Tabela 11. Rodzaje ćwiczeń/aktywności wykorzystywanych podczas zajęć/stosowanych przy ocenie poziomu umiejętności językowych

Formy pracy. Do najczęstszych form pracy wykorzystywanych przez nauczyciela podczas zajęć ankietowani zaliczyli pracę w parach (114 [18]), indywidualną (105 [20]), w małych grupach, tj. 3–6 osób (96 [8]) oraz pracę w większych grupach, tj. ponad 6 osób (33 [2]).

Do najatrakcyjniejszych form pracy, wymienianych przez ankietowanych, zaliczyć należy pracę w parach (52 [6]) ze względu na większą aktywność obojga uczestników (5 [2]), łatwiejszą wymianę informacji (12 [2]), możliwość szybszej pracy (10), konieczność współpracy (11 [2]), większą efektywność (7), lepsze skupienie (2).

Łącznie 43 [6] osób uznało za najbardziej atrakcyjną pracę indywidualną z uwagi na: własne preferencje dotyczące samodzielnej pracy (11 [2]), możliwość nauki ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje (7), lepsze skupienie na osiąganym efekcie końcowym (9 [2]), możliwość sprawdzenia własnych umiejętności w różnych sytuacjach (8 [4]).

Łącznie 17 [6] osób uznało za najatrakcyjniejszą pracę w małych grupach, gdyż pozwala ona m.in. na możliwość zapoznania się z różnymi punktami widzenia (7 [3]), możliwość rozbudowanej interakcji (2), większą efektywność (5 [2]).

Zdaniem niektórych studentów najatrakcyjniejszą formą jest praca w grupach – małych i dużych – 6, zdaniem 7 osób praca w większych grupach powoduje niekiedy chaos.

Preferowane ćwiczenia²⁰¹. Do najbardziej atrakcyjnych proponowanych przez nauczyciela ćwiczeń ankietowani zaliczyli przekształcanie/parafrazowanie np. zdań, tekstu (23, rozwój umiejętności językowych 12, możliwość sprawdzenia poziomu wiedzy ogólnej 4, umiejętności językowe 8, gramatyczne 6, leksykalne 7, rozwój kreatywności 2, logiczne myślenie 2); odgrywanie scen i ról (26 [4], motywujące działanie 4, możliwość konfrontacji z wiedzą innych 3, przydatność w komunikacji specjalistycznej 3, wymóg kreatywności 4, rozwój umiejętności mówienia 4), dyskusje/debaty (26 [5], aktywne użycie języka 8 [3], możliwość oceny własnych umiejętności językowych 5, rozwój umiejętności interpersonalnych 3, przydatność w komunikacji specjalistycznej 3), symulacje (12, rozwój motywacji/odniesienie do rzeczywistości 12), projekty (10, działają motywująco 2, odniesienie do rzeczywistości 10), tłumaczenia ustne (9, ćwiczenie rzeczywistych sytuacji przygotowujących do zawodu tłumacza 3), ćwiczenia typu „prawda–fałsz” (17 [10], rozwój umiejętności logicznego myślenia 6), uzupełnianie brakujących informacji (6), pisanie/redagowanie tekstu/artykułu (3), pytania i odpowiedzi (6 [3]), kwestionariusze wielokrotnego wyboru [4, łatwość wykonania], wywiady (2, rozwija umiejętność mówienia 2), ćwiczenia leksykalne (2), ćwiczenia gramatyczne (2).

²⁰¹ W nawiasie obok liczby odpowiedzi podano niekiedy najczęstsze powody wyboru wraz z liczbą odpowiedzi.

4. Nauka języka podstawowego (ogólnego) a nauka języka specjalistycznego: opinie, doświadczenia (13–16)²⁰²

W odpowiedzi na pytanie, które elementy (umiejętności) wykorzystywane w nauce j. podstawowego są pomocne w nauce j. specjalistycznego, ankietowani wybrali następujące powody: rozwijanie umiejętności gramatycznych (88 [4]), rozwijanie innych umiejętności językowych specjalistycznych (76 [7]), w tym umiejętności rozumienia tekstów specjalistycznych (67 [4]) oraz umiejętności tworzenia tekstów specjalistycznych (44 [3]), rozwijanie znajomości słownictwa specjalistycznego (49 [3]), a także umiejętności fonetycznych (2).

W stosowanych przez nauczyciela materiałach dydaktycznych większość (77 [12]) osób ankietowanych potrafiło zidentyfikować elementy języka specjalistycznego, podczas gdy 26 [2] osób wyraziło odmienne zdanie. Wśród najczęściej wymienianych rodzajów materiałów glottodydaktycznych zawierających treści specjalistyczne znalazły się podręczniki (53 [14]), Internet (42 [4]), materiały przygotowywane przez nauczyciela (18), teksty oryginalne (14), w tym np. artykuły z prasy specjalistycznej (8), umowy (2), wzory dokumentów (3) itd.

84 [9] osób uznało, że w materiałach tych znajdowało się słownictwo fachowe, zaś 68 [8] – uznało że były one źródłem tekstów fachowych.

Zdaniem 90 [1] ankietowanych naukę języka specjalistycznego należy zaczynać od poziomu B2, podczas gdy 15 [8] osób uznało, że należy to czynić od samego początku procesu uczenia się języka obcego, tj. równoległe do nauki języka podstawowego. Pozostałe odpowiedzi: B1 – 4 [9], A2 – 6, 5 [2] osób wstrzymało się od głosu w tej kwestii.

Jeśli chodzi o etap kształcenia, na którym powinno się zaczynać naukę języka specjalistycznego, większość ankietowanych (39 [2]) doszła do wniosku, że należy to czynić w szkole wyższej. Pozostałe odpowiedzi: liceum/technikum (61 [10]), gimnazjum (14 [4]), szkoła podstawowa (9 [4]).

²⁰² **13. Czy nauka j. ogólnego jest przygotowaniem do nauki j. specjalistycznego?** nie jest nie wiem jest, ze względu na: słownictwo specjalistyczne gramatykę rozwijanie innych umiejętności językowych specjalistycznych: umiejętność rozumienia tekstów specjalistycznych umiejętność tworzenia tekstów specjalistycznych, jakie inne elementy? ____; **14. Czy znajdujesz w stosowanych obecnie bądź w przeszłości przez Twojego nauczyciela materiałach nauczania elementy j. specjalistycznego?** tak nie. Jeśli tak, w których: w podręcznikach w Internecie w jakich innych? ____ . Jeśli tak, to jaki ich rodzaj/jakie rodzaje: słownictwo fachowe teksty fachowe jakie inne? ____; **15. Na jakim etapie nauki ogólnego języka obcego należy, Twoim zdaniem, zacząć nauczać języka specjalistycznego?** od samego początku (równoległe do nauki j. ogólnego) od pewnego poziomu (wybierz: A2, B1, B2) ____ nie wiem; **16. Na jakim etapie kształcenia powinno się zaczynać naukę j. specjalistycznego?** szkoła podstawowa gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa.

5. Sytuacje komunikacji ustnej w ramach zajęć vs. ćwiczenia/aktywności wykorzystywane w komunikacji zawodowej (pyt. 19 i 20)²⁰³

Do najczęściej wymienianych przez ankietowanych sytuacji komunikacji ustnej, których byli uczestnikami (w ramach zajęć) należy zaliczyć: dyskusje/debaty (93 [4]), opis diagramów/schematów/tabel (81 [6]), sytuacje z życia codziennego (np. sklep, bank, poczta, fryzjer, apteka itp.) (82 [20]), spotkania z rodziną/przyjaciółmi (66 [18]), rozmowy telefoniczne (63 [19]), wywiady (31 [10]) oraz negocjacje (30 [6]). 34 [2] osoby przyznały, że wykorzystywały sytuacje zawodowe, w tym rozmowy kwalifikacyjne (10), rozmowy pracownik firmy–klient (3), negocjacje (2). 11 [2] osób zakreśliło odpowiedź „inne”, w tym: tłumaczenia 2, prezentacje 3.

84 [6] osób przyznało, że ich nauczyciel/e wykorzystywali ćwiczenia/aktywności stosowane w komunikacji zawodowej, podczas gdy 18 [3] osób udzieliło odpowiedzi przeczącej, zaś 16 [11] osób wstrzymało się od głosu w tej sprawie. Dalsze szczegółowe odpowiedzi ujęte zostały w tabeli 12:

Rodzaj stosowanych aktywności (liczba głosów)
rozmowa (53 [4]), np. pracodawca–pracownik (13), kwalifikacyjna (9) itp., dyskusja formalna (39), np. na nast. tematy: aborcja (7), eutanazja (5), komunizm (5), homoseksualizm (3), oświata i szkolnictwo wyższe (3), sytuacja polityczna (3), panel ekspercki (2)
wymiana informacji (41), np. aktualne wydarzenia (6), planowania działań np. instytucji, firmy (3)
korrespondencja (52): formalna (17), np. handlowa (10), biznesowa (4), nieformalna (6), np. mailowa wewnątrz firmy
prowadzenie/udzielanie wywiadu (15), np. na tematy polityczne (3)
sporządzanie notatek (34 [2]), np. dotyczących tłumaczenia konsekwentnego (10)

²⁰³ **19. W jakich sytuacjach komunikacji ustnej podczas zajęć lekcyjnych rozwijasz/rozwijałeś sprawności/umiejętności w języku obcym?** sytuacje z życia codziennego (np. sklep, bank, poczta, fryzjer, apteka) spotkania z rodziną/przyjaciółmi rozmowy telefoniczne wywiady negocjacje sytuacje zawodowe (jakie?) ___ dyskusje/debaty opis diagramów/schematów/tabel inne (proszę wymienić jakie) ___; **20. Czy Twój nauczyciel wykorzystywał ćwiczenia/aktywności stosowane w komunikacji zawodowej?** tak nie nie wiem. Jeśli tak, proszę wymienić rodzaj stosowanych aktywności: rozmowa (między kim a kim? na jaki temat?) ___ dyskusja formalna (na jaki temat?) ___ wymiana informacji (na jaki temat?) ___ korespondencja (jaka?) ___ prowadzenie/udzielanie wywiadu (na jaki temat?) ___ sporządzanie notatek (np. dotyczących czego?) ___ wypełnianie formularzy/wniosków (jakich?) ___ sporządzanie umów/kontraktów negocjowanie (czego?) ___ dokonywanie transakcji (jakich?) ___ tłumaczenie ustne (jakie?) ___ tłumaczenie pisemne (jakie?) ___ streszczanie (czego?) ___ opis diagramów/schematów/tabel inne (jakie?) ___.

wypełnianie formularzy/wniosków (24), np. dotyczących aplikacji (4), CV (4), stypendiów (3), reklamacji (3)
sporządzanie umów/kontraktów (38)
negocjowanie (21), np. warunków kontraktu (3), warunków zakupu/sprzedaży (4)
dokonywanie transakcji (14), np. sprzedaż/zakup towaru (7)
tłumaczenie ustne (72 [4]) dotyczące następujących zakresów tematycznych/dziedzin: polityka (10), energia odnawialna (5), energia wiatrowa (3), prawo (8), np. prawa człowieka (4); ekonomia/biznes (11), marketing (4), konsekwentne (15), symultaniczne (10), konferencyjne (3)
tłumaczenie pisemne (73 [4]) dotyczące następujących zakresów tematycznych/dziedzin: prawo (25), umowy cywilno-prawne (5), ekonomia/biznes (25), technika (8), nauka (5), medycyna (4) polityka (3)
streszczanie (45): artykułu (11), książki (9), filmu (4), publikacji naukowych (3), dłuższych tekstów o różnej tematyce (4)
opis diagramów/schematów/tabel (79 [20])

Tabela 12. Rodzaje stosowanych aktywności

6. Ocena relewancji poszczególnych umiejętności językowych (pyt. 24)²⁰⁴

Do najważniejszych umiejętności językowych w nauce języka obcego ankietowani zaliczyli nw. typy umiejętności:

- komunikacyjne, tj. wspierające efektywne komunikowanie się 82 [12] razy na pierwszym miejscu, 106 [16] razy w pierwszej piątce najważniejszych umiejętności,
- językowe tj. m.in. gramatyczne, leksykalne, fonetyczne, ortograficzne 21 [4] razy na pierwszym miejscu, 31 [2] – na drugim miejscu, 100 [16] razy w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności,
- pragmatyczne, tj. odnoszące się do aspektów tworzenia i rozumienia tekstów/wypowiedzi 5 razy na pierwszym miejscu, 29 [6] – na drugim miejscu, 34 [2] – na trzecim miejscu, 90 [12] razy w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności,

²⁰⁴ 24. Które umiejętności są, według Twojej oceny, najważniejsze w nauce języka obcego? Proszę je ponumerować od (1) do (6), uznając (1) za umiejętności najważniejsze: językowe (gramatyka, leksyka, fonetyka, ortografia) komunikacyjne (efektywne komunikowanie się) socjokulturowe (społeczno-kulturowy wymiar komunikacji językowej) interkulturowe (międzykulturowy wymiar komunikacji językowej) pragmatyczne (tworzenie i rozumienie tekstów/wypowiedzi) informacyjne (uzyskiwanie informacji i zarządzanie nimi) społeczne (współpraca z innymi) specjalistyczne językowe (wytyczane w ramach konkretnego zawodu/pelnionego stanowiska) inne (proszę podać jakie) ____.

- informacyjne, tj. odpowiadające za uzyskiwanie informacji i zarządzanie nimi, 73 [6] razy w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności,
- społeczne, tj. wspierające współpracę między uczestnikami komunikacji, 75 [16] razy w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności,
- socjokulturowe, tj. odnoszące się do społeczno-kulturowego wymiaru komunikacji językowej, 62 [8] razy w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności,
- interkulturowe tj. podkreślające międzykulturowy wymiar komunikacji językowej, 59 [14] razy w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności,
- specjalistyczne językowe, tj. dotyczące działań językowych przydatnych w ramach wykonywania konkretnego zawodu/pelnionego stanowiska, 53 [8] razy w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności.

7. Rola nauczyciela języka obcego (Pyt. 27)²⁰⁵

Zdaniem większości ankietowanych głównym celem/zadaniem nauczyciela języka obcego jest przygotowanie uczniów do optymalnego wykorzystywania umiejętności językowych i komunikacyjnych w sytuacjach życia codziennego (122 [20]), rozbudzenie motywacji i chęci uczniów do poszerzania swojej znajomości języka obcego w własnym zakresie (105 [19]), osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności ogólnojęzykowych w tym gramatycznych i leksykalnych (105 [19]), a także odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, pozwalających mu na aktywne posługiwanie się nim w sytuacjach komunikacji zawodowej (91 [16]). Szczegółowe wyniki dotyczące odpowiedzi na to pytanie przedstawione zostały w tabeli 13:

²⁰⁵ **27. Co jest, według Ciebie, głównym celem/zadaniem nauczyciela języka obcego? (proszę zaznaczyć 8 najważniejszych):** osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności ogólnojęzykowych (w tym gramatycznych i leksykalnych) przygotowanie uczniów do optymalnego wykorzystywania umiejętności językowych i komunikacyjnych w sytuacjach życia codziennego osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, pozwalających mu na aktywne posługiwanie się nim w sytuacjach komunikacji zawodowej zachęcanie uczniów do samodzielnej refleksji nad zjawiskami językowymi w ramach szeroko pojętej komunikacji międzyludzkiej przygotowanie uczniów do zdawania egzaminów z języka obcego zrealizowanie programu nauczania języka obcego zaspokojenie indywidualnych potrzeb uczniów związanych z nauką języka obcego rozbudzenie motywacji i chęci uczniów do poszerzania swojej znajomości języka obcego w własnym zakresie poszerzanie własnych umiejętności metodyczno-dydaktycznych poszerzanie własnych umiejętności specjalistycznych (w tym wiedzy specjalistycznej w zakresie pozwalającym na rozumienie i wyjaśnianie uczniowi treści specjalistycznych) poszerzanie własnych zbiorów materiałów dydaktycznych nawiązywanie i koordynowanie projektów i wymian międzyszkolnych ocenianie sprawności/umiejętności uczniów zachęcanie uczniów do współdecydowania o treściach i metodach nauczania inne (proszę wymienić jakie) _____.

4. Praktyka korzystania z platform (glotto)dydaktycznych

Cel/zadanie nauczyciela języka obcego	Liczba osób
Przygotowanie uczniów do optymalnego wykorzystywania umiejętności językowych i komunikacyjnych w sytuacjach życia codziennego	122 [20]
Rozbudzenie motywacji i chęci uczniów do poszerzania swojej znajomości języka obcego we własnym zakresie	105 [19]
Osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności ogólnojęzykowych w tym gramatycznych i leksykalnych	105 [19]
Osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, pozwalających mu na aktywne posługiwanie się nim w sytuacjach komunikacji zawodowej	91 [16]
Przygotowanie uczniów do zdawania egzaminów z języka obcego	88 [19]
Zaspokojenie indywidualnych potrzeb uczniów związanych z nauką języka obcego	76 [12]
Poszerzanie własnych umiejętności metodyczno-dydaktycznych	76 [16]
Zachęcanie uczniów do samodzielnej refleksji nad zjawiskami językowymi w ramach szeroko pojętej komunikacji międzyludzkiej	67 [19]
Zachęcanie uczniów do współdecydowania o treściach i metodach nauczania	43 [4]
Nawiązywanie i koordynowanie projektów i wymian międzyszkolnych	39 [2]
Ocenianie sprawności/umiejętności uczniów	38 [2]
Poszerzanie własnych umiejętności specjalistycznych (w tym wiedzy specjalistycznej w zakresie pozwalającym na rozumienie i wyjaśnianie uczniowi treści specjalistycznych)	46 [14]
Poszerzanie własnych zbiorów materiałów dydaktycznych	21
Zrealizowanie programu nauczania języka obcego	25 [8]

Tabela 13. Cele/zadania nauczyciela języka obcego

8. Rola ucznia uczącego się języka obcego (Pyt. 28)²⁰⁶

Zdaniem większości ankietowanych głównym celem/zadaniem ucznia w zakresie uczenia się języka obcego jest: poszukiwanie i rozwijanie własnych technik i strategii uczenia się (118 [19]), rozwijanie umiejętności pozwalających na rozumienie tekstów użytkowych i specjalistycznych (105 [19]), poszukiwanie i utrzymywanie kontaktów z innymi użytkownikami j. obcego (113 [18]), planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się (112 [19]), dokonywanie samooceny własnych osiągnięć w nauce j. obcego – na bieżąco i/lub okresowo (105 [19]) oraz zadawanie pytań nauczycielowi dotyczących kwestii związanych z nauką języka (99 [14]). Szczegółowe wyniki dotyczące odpowiedzi na to pytanie przedstawia tabela 14:

Cel/zadanie ucznia w zakresie uczenia się języka obcego	Liczba osób
Poszukiwanie i rozwijanie własnych technik i strategii uczenia się	118 [19]
Rozwijanie umiejętności pozwalających na rozumienie tekstów użytkowych i specjalistycznych	105 [19]
Poszukiwanie i utrzymywanie kontaktów z innymi użytkownikami j. obcego	113 [18]
Planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się	112 [19]
Dokonywanie samooceny własnych osiągnięć w nauce j. obcego – na bieżąco i/lub okresowo	105 [19]
Zadawanie pytań nauczycielowi dotyczących kwestii związanych z nauką języka	99 [14]
Negocjowanie z nauczycielem j. obcego przebiegu procesu dydaktycznego (w tym m.in. treści i metod nauczania)	63 [12]
Stosowanie się do wymogów formułowanych przez nauczyciela	38 [18]
Stosowanie się do wytycznych ujętych w programie nauczania	32 [14]

Tabela 14. Cele/zadania ucznia w zakresie uczenia się języka obcego

²⁰⁶ **28. Co jest, według Ciebie, głównym celem/zadaniem ucznia w zakresie uczenia się j. obcych (proszę zaznaczyć 7 najważniejszych):** stosowanie się do wymogów formułowanych przez nauczyciela stosowanie się do wytycznych ujętych w programie nauczania poszukiwanie i rozwijanie własnych technik i strategii uczenia się planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się dokonywanie samooceny własnych osiągnięć w nauce j. obcego (na bieżąco i/lub okresowo) negocjowanie z nauczycielem j. obcego przebiegu procesu dydaktycznego (w tym m.in. treści i metod nauczania) poszukiwanie i utrzymywanie kontaktów z innymi użytkownikami j. obcego zadawanie pytań nauczycielowi dotyczących kwestii związanych z nauką języka rozwijanie umiejętności pozwalających na rozumienie tekstów użytkowych i specjalistycznych inne (proszę wymienić jakie) ____.

9. Znajomość programów/systemów/platform internetowych do nauki języków obcych (Pyt. 29–31)²⁰⁷

Na pytanie, czy znasz programy/systemy internetowe do nauki języków obcych niewymagające bezpośredniego udziału nauczyciela w czasie uczenia (tj. wykonywania zadań/ćwiczeń), 76 [20] osób udzieliło odmownej odpowiedzi, podczas gdy 47 osób przyznało, że znane są im ww. programy/systemy.

Zdaniem 25 ankietowanych z ostatnio wymienionej grupy osób są one przydatne (zdaniem 24 osób – dosyć przydatne), ponieważ pozwalają uczyć się samodzielnie/wedle własnych potrzeb (16), umożliwiają kontrolę pewnych procesów uczenia się (3), dzięki zaangażowaniu nowych technologii są ciekawe (4), pozwalają na tzw. oderwanie się od podręcznika w wersji drukowanej (3), rozwijają i utrwalają nabyte umiejętności, np. gramatyczne, leksykalne (4), są dodatkową metodą uczenia się (1), pozwalają na kontakt z innymi uczniami (1), choć z drugiej strony są ofertą dla zmotywowanych (3).

Zdaniem 3 osób są one nieprzydatne, ponieważ oferują zbyt dużo zadań, których wykonywanie jest monotonne (2) i nie zawsze przydatne w rzeczywistości w uczeniu się komunikacji (2).

Na pytanie, czy znasz inne (np. multimedialne) programy komputerowe do nauki języków obcych 79 [19] osób udzieliło odpowiedzi negatywnej, zaś 42 [1] pozytywnej. Wśród tych ostatnich 26 [1] osób stwierdziło, że są one przydatne w nauce języków obcych (zdaniem 15 osób – dosyć przydatne), gdyż umożliwiają samodzielną naukę (15), pozwalają usystematyzować wiedzę (językową) (4), rozwijają umiejętności językowe, np. leksykalne (4 [1]), gramatyczne (3 [1]), są dobrym uzupełnieniem zajęć audytoryjnych (4), działają motywująco, np. poprzez interaktywność, różnorodność (3), umożliwiają pracę niezależnie od miejsca i czasu.

Zdaniem 4 osób są one nieprzydatne, ponieważ trudno się im zmotywować do samodzielnej pracy (2), oferują dość niską jakość materiałów dydaktycznych (2) i nie są pomocne w uczeniu się komunikacji (2).

41 osób zadeklarowało, że znane są im platformy internetowe wspierające naukę języków obcych, niektóre z nich wymieniają takie z nich, jak np. bbc.co.uk/languages (4), dw.de/learn-german/s-2469 (4), ang.pl (3), moodle (UW) (3), anglomaniacy.pl (2),

²⁰⁷ 29. Czy znasz programy/systemy internetowe do nauki języków obcych, nie wymagające bezpośredniego udziału nauczyciela w czasie uczenia (tj. wykonywania zadań/ćwiczeń)? tak nie. Jeśli znane Ci są takie programy/systemy internetowe do nauki języków obcych, co sądzisz o ich przydatności w nauce j. obcych? są przydatne, ponieważ ___ są dosyć przydatne, ponieważ ___ są nieprzydatne, ponieważ ___; 30. Czy znasz inne (np. multimedialne) programy komputerowe do nauki języków obcych? tak nie. Jeśli znasz inne programy komputerowe do nauki języków obcych, co sądzisz o ich przydatności w nauce j. obcych? są przydatne, ponieważ ___ są dosyć przydatne, ponieważ ___ są nieprzydatne, ponieważ ___; 31. Czy znasz platformy internetowe wspierające naukę języków obcych? tak (jakie ___, które z nich wykorzystywałeś/wykorzystywałaś ___) nie. Jeśli znane Ci są platformy internetowe, co sądzisz o ich przydatności w nauce j. obcych? są przydatne, ponieważ ___ są dosyć przydatne, ponieważ ___ są nieprzydatne, ponieważ ___.

fizskoteka.pl (2), (pozostałe po 1 głosie) ang.pl, angielski.pl, babel.com, britishcouncil.com, filo.pl, perfectyourenglish.com, lingg.com (1 – link nieaktywny), noteinspanish.com, proz.com, proz.pl, russcorpora.ru, gramota.ru²⁰⁸. 6 osób stwierdziło, że nie pamięta ich nazw, zaś 13 osób zadeklarowało, że wykorzystywało takie platformy, jak: bbc.co.uk/languages (2), dw.de/learn-german/s-2469 (2), filo.pl, ang.pl., angielski.pl, english for kids, proz.com, emoolex-, proz.pl²⁰⁹.

Zdaniem 30 z ww. osób są one przydatne (zdaniem 6 osób – dosyć przydatne), ponieważ umożliwiają samodzielne uczenie się (9), pozwalają łączyć przyjemność ze zdobywaniem informacji (2), udostępniają wiele ćwiczeń (2), rozwijają umiejętności językowe (3), w tym leksykalne (3), gramatyczne (2), pozwalają na kontakt z innymi uczniami (3), native speakerami (2). Stanowią one także ciekawą ofertę – dzięki użyciu nowych technologii (2) i są łatwo dostępne (2). Umożliwiają szybką kontrolę wyników pracy (2), oferują dużo ciekawych informacji w jednym miejscu (3), w tym (darmowe) materiały, które można wykorzystać na korepetycjach (3), choć skierowane są, zdaniem 3 osób do uczniów zmotywowanych do samodzielnej nauki.

78 [20] osób zadeklarowało, że nie zna platform internetowych wspierających naukę języków obcych.

10. Opinia o efektywności programów/systemów/platform internetowych oraz o przyszłych trendach w ich rozwoju (Pyt. 33–38)²¹⁰

²⁰⁸ Wszystkie wymienione tu adresy internetowe zostały sprawdzone (stan 03.12.2012) i wymienione w takiej formie, aby łatwo je było odnaleźć.

²⁰⁹ Pominięto w tym miejscu kilka odpowiedzi, których nie dało się przyporządkować do żadnej funkcjonującej nazwy usługi internetowej. Należy w tym miejscu poczynić uwagę, że zdecydowana większość podanych odpowiedzi nie odnosi się do klasycznych platform edukacyjnych.

²¹⁰ **33. Czy uważasz, że nauka języka na platformie internetowej jest efektywniejsza od nauki tradycyjnej?** tak nie nie wiem. **Jeśli tak, to dlaczego** ___ **Jeśli nie, to dlaczego** ___; **34. Czy potrafisz wskazać mocne strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych?** tak nie, **dla czego** ___ **Jeśli tak, to jakie** większa różnorodność wykorzystywanych materiałów (bogatszy input) możliwość interakcji z większą ilością użytkowników języka możliwość kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych (poprzez usługi typu forum, chat) możliwość korzystania z większej ilości narzędzi (w tym programów autorskich) możliwości wyboru indywidualnego rytmu pracy wykorzystywanie doświadczeń innych osób uczących się języka możliwość wpływu na treści nauczania, jakie inne ___; **35. Czy potrafisz wskazać słabsze strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych?** tak nie, **dla czego** ___. **Jeśli tak, to jakie:** brak możliwości bezpośredniego kontaktu z nauczycielem brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innym uczniem sztuczność/ograniczonosc kontaktów z innymi uczniami, jakie inne ___; **36. W jakiej relacji, Twoim zdaniem, powinny odbywać się zajęcia z języka obcego w audytorium (A) w stosunku do nauki przy wykorzystaniu programów/systemów/platform internetowych? (PI/SI/PLI)** nie wiem 50%–50% 60%–40%, na korzyść której formy ___ 70%–30%, na korzyść której formy ___ w innym stosunku ___%–___%, na korzyść ___; **37. Co sądzisz o przyszłości w rozwoju programów/systemów/platform internetowych?** powinny one mieć w większym stopniu ramy instytucjonalne powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) bez jakiegokolwiek kontroli powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) ze stałą kontrolą jakości treści merytorycznych nie wiem

Na pytanie, czy uważasz, że nauka języka na platformie internetowej jest efektywniejsza od nauki tradycyjnej 59 [6] osób udzieliło odpowiedzi negatywnej, 6 osób – odpowiedzi pozytywnej, zaś 60 [14] osób nie miało zdania w tej sprawie.

Osoby, które udzieliły odpowiedzi pozytywnej, wskazywały takie powody swojego wyboru, jak: wykorzystanie różnych metod (2), ciekawych materiałów (2), multimedialności przekazu (2), atrakcyjna i przystępna forma (2), możliwość kontaktu z wieloma użytkownikami (także native speakerami) 2, ułatwienie w rozwijaniu wiedzy językowej – w połączeniu z nauką tradycyjną (2).

Osoby, które udzieliły odpowiedzi negatywnej, wskazywały natomiast takie powody swojego wyboru, jak: brak możliwości komunikacji z drugim człowiekiem, np. uczestnikiem kursu (14), ograniczona możliwość ćwiczenia mówienia (8), konieczność łączenia tej formy nauki z tradycyjną (3), brak osoby kontrolującej i motywującej, np. nauczyciela/tutora (12 [3]), brak możliwości ćwiczenia wszystkich kompetencji (3), brak dostosowania do indywidualnych potrzeb/zdolności/ucznia (2), nie zawsze rzetelne źródło informacji (2), brak odpowiedzi na problemy pojawiające się w procesie uczenia się (5 [3]), sztuczność środowiska uczenia (2).

Na pytanie, czy potrafisz wskazać mocne strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych 73 [7] osób udzieliło odpowiedzi pozytywnej, podczas gdy 41 [9] osoby udzieliły odpowiedzi przeczącej. Wśród ostatnio wymienionej grupy osób 19 [4] ankietowanych stwierdziło, że nie miało dostępu do ww. programów/systemów/platform (5 osób miało ograniczony dostęp)

Pierwsza grupa osób przyznała, że ww. programy/systemy/platformy internetowe mają mocne strony w następujących zakresach: możliwość wyboru indywidualnego rytmu pracy (60 [4]), większa różnorodność wykorzystywanych materiałów (bogatszy input) (47), możliwość interakcji z większą ilością użytkowników języka (51 [8]), możliwość kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych, np. poprzez usługi typu forum, chat (44 [6]), wykorzystywanie doświadczeń innych osób uczących się języka (35 [2]), możliwość korzystania z większej ilości narzędzi, w tym programów autorskich (25), możliwość wpływu na treści nauczania (24).

Wśród innych mocnych stron ankietowani wymienili następujące możliwości: ćwiczenia umiejętności językowych (4), utrwalenia informacji „przerobionych” na zajęciach audytoryjnych, z większą ilością przykładów (2) oraz szybkiego sprawdzenia wykonanych zadań/ćwiczeń (2).

Na pytanie, czy potrafisz wskazać słabsze strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych, 93 [14] osób udzieliło odpowiedzi pozytywnej, 30 [6] osoby – odpowiedzi przeczącej (np. ze względu na brak doświadczenia 15 [3]).

Pierwsza grupa osób przyznała, że ww. programy/systemy/platformy internetowe mają słabe strony w następujących zakresach: brak możliwości bezpośredniego kontaktu z nauczycielem (79 [16]), sztuczność/ograniczonność kontaktów z innymi

inne uwagi ____; **38. Czy wykorzystanie programów/systemów/platform internetowych ma przyszłość w nauce języków obcych?** tak, zwłaszcza w nauce j. ogólnego tak, zwłaszcza w nauce j. specjalistycznych nie ma nie wiem.

uczniami (62 [12]), brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innym uczniem (50 [8]). Oprócz tego wymienione zostały następujące problemy: brak absolutnej wiarygodności źródła (2), ograniczona interakcja (2), sztywność programu nauczania (3 [1]), brak kontaktu z nauczycielem/tutorem w celu wyjaśnienia wątpliwości (2), brak narzuconego tempa pracy (2), problem w osiągnięciu odpowiedniej motywacji się do nauki (4), brak autentycznych sytuacji komunikacyjnych, np. symulacji (3).

Na pytanie, w jakiej relacji powinny odbywać się zajęcia z języka obcego w audytorium (A) w stosunku do nauki przy wykorzystaniu programów/systemów/platform internetowych (PI/SI/PLI) większość ankietowanych osób (39 [2]) wskazało stosunek 70%–30%, na korzyść formy audytoryjnej (2 osoby – na korzyść PI/SI/PLI), 40 [12] osób udzieliło odpowiedzi „nie wiem”, 23 [6] osób – 50%–50%, 14 [2] osób – 60%–40%, na korzyść formy audytoryjnej. 4 osoby uznały, że właściwą relacją jest 90%–10% na korzyść formy audytoryjnej, zaś 3 osoby – 80%–20% na korzyść ww. formy.

Na pytanie, co sądzisz o przyszłości w rozwoju programów/systemów/platform internetowych większość ankietowanych 58 [6] osób przyznało, że powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) ze stałą kontrolą jakości treści merytorycznych. Zdaniem 29 [8] ankietowanych powinny one mieć w większym stopniu ramy instytucjonalne, zaś według opinii 8 [3] osób powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) bez jakiegokolwiek kontroli. 28 [3] osób nie zajęło stanowiska w tej sprawie.

Według opinii 73 [10] osób wykorzystanie programów/systemów/platform internetowych ma przyszłość w nauce języków obcych zwłaszcza w nauce języka podstawowego, zaś zdaniem 29 osób – zwłaszcza w nauce języków specjalistycznych. 30 [8] osoby odpowiedziały, że nie mają zdania w tej sprawie, zaś zdaniem 3 [2] osób wykorzystanie ww. programów/systemów/platform internetowych nie ma przyszłości w nauce języków obcych.

11. Ocena roli edukacji instytucjonalnej (szkolnej) w osiąganiu umiejętności językowych (Pyt. 32)²¹¹

Zdaniem 73 [12] ankietowanych osób ich dotychczasowa nauka szkolna przygotowała je do komunikacji poza ramami instytucjonalnymi. Zapewniła ona odpowiedni poziom umiejętności językowych 8 [2] osobom, zaś 4 osobom dała solidne podstawy. 28 [4] osoby zadeklarowały, że mogły dzięki edukacji w szkole porozumieć za granicą.

49 [8] osób uznało, że edukacja szkolna nie przygotowała ich do komunikacji poza szkołą, ze względu na: mały nacisk na kształtowanie sprawności umiejętności mówienia (10), słuchania (3), niewystarczające uwzględnienie ćwiczeń rozwijających umiejętności komunikacyjne (8 [4]), brak pokrycia tematyki zajęć z komunikacją poza klasą (9 [2]), zbyt dużo zajęć teoretycznych (4), zbyt duży nacisk na naukę gramatyki (5) i leksyki (3), zbyt małą liczbę godzin dydaktycznych (5 [2]), zbyt liczne klasy [2].

²¹¹ 32. Czy edukacja instytucjonalna (szkolna) przygotowała Cię do komunikacji w środowisku obcojęzycznym? tak nie. Dlaczego tak sądzisz? ____.

Wnioski ogólne

Podsumowując wyniki przeprowadzonego badania, należy stwierdzić²¹², że:

1. Ankietowani to osoby w wieku 15–17 i 21–26 lat uczący się przeważnie od 10 do 15 lat różnych języków obcych, głównie angielskiego i niemieckiego, w tym studenci – w wymiarze tygodniowym od 6 do 12 godzin zegarowych (ponad połowa ogółu badanych), gimnazjaliści – 2–4 godziny [70%]. Oprócz dotychczasowej nauki w szkole powszechnej korzystali oni także z innych form edukacji, w tym z korepetycji (ponad połowa studentów, prawie wszyscy gimnazjaliści), z nauki w prywatnej szkole językowej (ponad 50% [ok. 20%]) (zob. pkt 1 i 2 powyżej).

2. Większość ankietowanych stwierdziła, że uczyła się języków obcych z podręcznika (90% [100%]) bądź z materiałów przygotowanych przez nauczyciela (85% [75%]), zaś ponad połowa [25%] – z materiałów internetowych i ok. 52% [30%] osób – z tzw. materiałów autentycznych, co z jednej strony wskazuje na silną pozycję nauczania instytucjonalizowanego wraz z ugruntowaną pozycją nauczyciela oraz klasycznymi materiałami glottodydaktycznymi, a także – z drugiej strony – silną tendencję wzrostową do wykorzystywania materiałów internetowych, w tym portali wspierających naukę języków obcych (ponad 50% [25%]) oraz programów multimedialnych na płytach CD/DVD (prawie 25% [70%]) z dość niewielkim udziałem platform internetowych (12%, [jedynie 1 gimnazjalista]).

Wśród głównych treści wymienianych przez ankietowanych, które są/były przedmiotem zajęć z języka obcego, należy wymienić przede wszystkim leksykę i gramatykę, fonetykę, treści kulturoznawcze, a także treści z zakresu danej dziedziny specjalistycznej (każdorazowo pow. 85% [100%]). Najczęściej wymieniane dziedziny specjalistyczne to ekonomia (66%), prawo (62%) i technika (42%) oraz, w przypadku uczniów gimnazjum budowa urządzeń RTV/AGD [45%]. Znamiennym jest, że jedynie kilka osób wymieniło dziedziny, które studiowało (w tym lingwistykę i glottodydaktykę, co wskazuje m.in. na to, że dyscypliny te nie kojarzone są automatycznie z dziedzinami specjalistycznymi).

Za najważniejsze sprawności/umiejętności językowe ankietowani uważają mówienie (66% [95]) i rozumienie ze słuchu (przez ponad 3/4 studentów i prawie 3/4 gimnazjalistów na 1 bądź 2 miejscu najważniejszych sprawności). Najczęściej wybieraną sekwencją sprawności/umiejętności była MRCP (prawie 50% [30%]), a także – w przypadku gimnazjalistów MRPC [30%], gdzie (P) – s. pisanie, (M) – s. mówienia, (R) – s. rozumienie ze słuchu, (C) – s. czytania ze zrozumieniem.

Do najczęściej czytanych (w ramach zajęć z języka obcego) przez ankietowanych rodzajów/gatunków tekstów należy zaliczyć klasyczne teksty specjalistyczne (87% [20%]), dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego (90% [100%]), listy (60% [80%]), maile (52%) oraz formularze (39%), zaś do najczęściej pisanych rodzajów/gatunków tekstów – listy (81% [80%]), maile (79% [90%]), dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego (73% [90%]) oraz klasyczne teksty specjalistyczne (62% [10%]).

²¹² Wyniki procentowe dotyczące odpowiedzi studentów będą podawane w tej części pracy w nawiasie zwykłym bądź bez nawiasu, natomiast wyniki dotyczące gimnazjalistów – w nawiasie kwadratowym.

Do najczęstszych rodzajów ćwiczeń/aktywności wykorzystywanych podczas zajęć (w celu kształtowania umiejętności językowych) ankietowani zaliczyli ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań (97% [100%]), ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji (96% [100%]), ćwiczenia typu „prawda–fałsz” (96% [90%]), ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi (85% [90%]), odgrywanie ról/scen (83% [70%]), kwestionariusze wielokrotnego wyboru (77% [95%]), redagowanie tekstów (86% [90%]) i pytania i odpowiedzi (86% [95%]) oraz zadania (64% [75%]). Przy ocenie poziomu nabytych umiejętności językowych najczęściej stosowane były następujące ćwiczenia/aktywności: pytania i odpowiedzi (94% [90%]), ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań (89% [85%]), ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji (88% [90%]), ćwiczenia typu „prawda–fałsz” (89% [95%]), ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi (68% [85%]), pytania i odpowiedzi (77% [90%]), odgrywanie ról/scen (83% [30%]) i kwestionariusze wielokrotnego wyboru (72% [80%]).

Do najczęstszych form pracy wykorzystywanych przez nauczyciela podczas zajęć ankietowani zaliczyli pracę w parach (93% [90%]), indywidualną (92% [100%]), w małych grupach, tj. 3–6 osób (85% [30%]), oraz pracę w większych grupach, tj. ponad 6 osób (30% [10%]). Za najatrakcyjniejszą formę pracy uznali pracę w parach (45% [30%]), na drugim miejscu zaś – pracę indywidualną (36% [30%]), na trzecim z wynikiem 17% [30%] – pracę w małych grupach.

Do najbardziej atrakcyjnych (proponowanych przez nauczyciela) ćwiczeń ankietowani zaliczyli przekształcanie/parafrazowanie np. zdań, tekstu (22%), odgrywanie scen i ról (21% [20%]), dyskusje/debaty (20% [25%]) oraz symulacje (12%) projekty (9%). Na dalszych miejscach znalazły się: tłumaczenia ustne, ćwiczenia typu „prawda–fałsz” [50%], uzupełnianie brakujących informacji, pisanie/redagowanie tekstu/artykułu, pytania i odpowiedzi, rozumienie ze słuchu, wywiady ćwiczenia leksykalne oraz gramatyczne (zob. pkt 3 powyżej)

3. W sprawie podobieństw procesu uczenia się języka podstawowego i specjalistycznego ankietowani przyznali przede wszystkim, że nauka języka podstawowego rozwija umiejętności gramatyczne (82% [20%]), a także umiejętności językowe specjalistyczne (67% [35%]), w tym umiejętności rozumienia tekstów specjalistycznych (61% [20%]), znajomość słownictwa specjalistycznego (45% [15%]), umiejętności tworzenia tekstów specjalistycznych (40%).

Wśród stosowanych dotychczas materiałów dydaktycznych 75% [60%] ankietowanych potrafiło zidentyfikować elementy języka specjalistycznego, podczas gdy 25% [10%] ankietowanych wyraziło odmienne zdanie. Wśród najczęściej wymienianych rodzajów materiałów glottodydaktycznych zawierających treści specjalistyczne znalazły się podręczniki (38% [70%]), materiały internetowe (37% [20%]), nieco dalej materiały przygotowywane przez nauczyciela (17%), oraz teksty oryginalne (14%), w tym np. artykuły z prasy specjalistycznej, umowy, wzory dokumentów itd. 73% [45%] osób ankietowanych uznało, że w materiałach tych znajdowało się fachowe słownictwo, zaś 58% [40%] uznało że były one źródłem tekstów fachowych (zob. pkt 3 powyżej)

4. Zdaniem 86% ankietowanych studentów naukę języka specjalistycznego należy zaczynać od poziomu B2 [według 45% gimnazjalistów – od poziomu B1], podczas gdy 7% [40%] osób uznało, że należy to czynić od samego początku procesu uczenia się języka obcego, tj. równoległe do nauki języka podstawowego. Jeśli chodzi o etap kształcenia, na którym powinno się zaczynać naukę języka specjalistycznego, około połowy studentów i połowa gimnazjalistów doszła do wniosku, że należy to czynić w liceum/technikum, 36% [10%] – że w szkole wyższej, zdecydowanie mniej, tj. 10% [20%] – że w gimnazjum i ok. 5% [20%] – że w szkole podstawowej (zob. pkt 4 powyżej).

5. Do najczęściej wymienianych przez ankietowanych sytuacji komunikacji ustnej, których byli uczestnikami (w ramach zajęć) należy zaliczyć: dyskusje/debaty (86% [20%]), opis diagramów/schematów/tabel (73% [30%]), sytuacje z życia codziennego (np. sklep, bank, poczta, fryzjer, apteka itp.) – 80% [100%], spotkania z rodziną/przyjaciółmi – 56% [90%], rozmowy telefoniczne 43% [95%], wywiady 30% [50%] oraz negocjacje – 23% [30%]. Ponad 1/3 osób ankietowanych studentów i zaledwie 10% gimnazjalistów przyznało, że wykorzystywała sytuacje zawodowe, w tym rozmowy kwalifikacyjne – ok. 10%, rozmowy pracownik firmy–klient – 3%, negocjacje – 2%), 10% – „inne”, w tym: tłumaczenia 2%, prezentacje 3%.

Ponad 3/4 studentów i ok. 1/3 gimnazjalistów przyznało, że ich nauczyciele wykorzystywali podczas zajęć ćwiczenia/aktywności stosowane w komunikacji zawodowej, podczas gdy ok. 15% [15%] ankietowanych udzieliło odpowiedzi przeczącej (zob. pkt 5 powyżej).

6. Do najważniejszych umiejętności językowych w nauce języka obcego ankietowani zaliczyli umiejętności komunikacyjne (68% [60%], w tym prawie każdy student i 80% gimnazjalistów umieściło je wśród pierwszych pięciu najważniejszych umiejętności), językowe (20% [20%], w tym prawie każdy student i 80% gimnazjalistów umieściło je w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności), pragmatyczne, ok. 60% [30%] ankietowanych umieściło je w pierwszej trójce i 80% [60%] – w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności. Na kolejnych miejscach uplasowały się umiejętności informacyjne (65% [30%]), społeczne (ok. 58% [80%]), socjokulturowe (53% [40%]), specjalistyczne językowe (44% [40%]) i interkulturowe (43% [70%]) w pierwszej szóstce najważniejszych umiejętności (zob. pkt 6 powyżej).

7. Zdaniem prawie wszystkich ankietowanych głównym celem/zadaniem nauczyciela języka obcego jest przygotowanie uczniów do optymalnego wykorzystywania umiejętności językowych i komunikacyjnych w sytuacjach życia codziennego (99% [100%]), rozbudzenie motywacji i chęci uczniów do poszerzania znajomości języka obcego we własnym zakresie (93% [95%]), osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności ogólnojęzykowych w tym gramatycznych i leksykalnych (93% [95%]), a także odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, pozwalających mu na aktywne posługiwanie się nim w sytuacjach komunikacji zawodowej (73% [80%]). Na uwagę zasługuje fakt, że dla prawie połowy studentów i 70% gimnazjali-

stów istotnym zadaniem nauczyciela jest poszerzanie własnych umiejętności specjalistycznych (w tym wiedzy specjalistycznej w zakresie pozwalającym na rozumienie i wyjaśnianie uczniowi treści specjalistycznych) (zob. pkt 7 powyżej).

8. Zdaniem zdecydowanej większości ankietowanych głównym celem/zadaniem ucznia w zakresie uczenia się języka obcego jest: poszukiwanie i rozwijanie własnych technik i strategii uczenia się (96% [95%]), rozwijanie umiejętności pozwalających na rozumienie tekstów użytkowych i specjalistycznych (93% [95%]), poszukiwanie i utrzymywanie kontaktów z innymi użytkownikami języka obcego (92% [90%]), planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się (90% [95%]), dokonywanie samooceny własnych osiągnięć w nauce języka obcego – na bieżąco i/lub okresowo (83% [95%]) oraz zadawanie pytań nauczycielowi dotyczących kwestii związanych z nauką języka obcego (ok. 83% [70%]) (zob. pkt 8 powyżej).

9. Jeśli chodzi o znajomość programów/systemów internetowych do nauki języków obcych, niewymagających bezpośredniego udziału nauczyciela w czasie uczenia, nieco ponad połowa studentów i wszyscy gimnazjaliści udzielili odmownej odpowiedzi, podczas gdy prawie połowa osób zadeklarowała, że zna ww. programy/systemy. Zdaniem prawie połowy ankietowanych z ostatnio wymienionej grupy osób są one przydatne bądź dosyć przydatne, ponieważ pozwalają uczyć się języka obcego samodzielnie/wedle własnych potrzeb (16%) i stanowią ciekawą, opartą na nowych technologiach, formę rozwoju umiejętności językowych (ok. 12%).

Jeśli chodzi o znajomość innych (np. multimedialnych) programów komputerowych do nauki języków obcych 58% [95%] ankietowanych udzieliło odpowiedzi negatywnej, zaś ok. 40% [5%] – pozytywnej. Wśród tych ostatnich 3/4 studentów stwierdziło, że są one przydatne bądź dosyć przydatne w nauce języków obcych, gdyż umożliwiają samodzielną naukę (14%), pozwalają usystematyzować i rozwijać wiedzę (językową) – ok. 12% [5%] ankietowanych i są dobrym/ciekawym uzupełnieniem zajęć audytoryjnych (ok. 8%).

Prawie 40% ankietowanych studentów zadeklarowało, że znane są im platformy internetowe wspierające naukę języków obcych. Przy wymienianiu ich zauważalna jest tendencja do nieodróżniania klasycznej platformy z bazą danych, oprogramowaniem dydaktycznym i systemem zarządzania danymi (np. Moodle) od rozbudowanych portali internetowych (np. filo.pl), narzędzi czy serwisów oferujących różne usługi, jak np. chat bądź klasycznych serwisów społecznościowych, jak facebook.pl.

Zdaniem ponad 1/3 ankietowanych są one przydatne bądź dosyć przydatne, ponieważ umożliwiają samodzielne uczenie się (ok. 10%), a także pozwalają w przyjemny sposób zdobywać i gromadzić informacje, udostępniają wiele ćwiczeń (często za darmo), umożliwiają szybką kontrolę wyników pracy, rozwijają umiejętności językowe, pozwalają na kontakt z innymi uczniami, native speakerami, stanowią jednak niekiedy ofertę zaadresowaną dla zmotywowanych (każdorazowo ok. 2–3%). Ponad 50% [100%] ankietowanych osób zadeklarowało, że nie zna platform internetowych wspierających naukę języków obcych (zob. pkt 9 powyżej).

10. Według ponad połowy studentów i 30% gimnazjalistów nauka języka na platformie internetowej nie jest efektywniejsza od nauki tradycyjnej. Niewiele mniej studentów i 70% gimnazjalistów nie miało w ogóle zdania w tej sprawie, co może dowodzić, że dość dużo osób nie ma doświadczeń z nauką na platformie bądź ma doświadczenia negatywne. Osoby, które udzieliły odpowiedzi negatywnej wskazywały m.in. takie powody swojego wyboru jak: brak możliwości komunikacji z drugim człowiekiem, np. uczestnikiem kursu (ok. 13%), brak osoby kontrolującej i motywującej, np. nauczyciela/tutora (ok. 9% [15%]), ograniczona możliwość ćwiczenia mówienia (ok. 7%), a także konieczność łączenia tej formy nauki z tradycyjną, brak możliwości ćwiczenia wszystkich kompetencji, brak dostosowania do indywidualnych potrzeb/zdolności/ucznia, nie zawsze rzetelne źródło informacji, brak odpowiedzi na problemy pojawiające się w procesie uczenia się [15%], sztuczność środowiska uczenia (każdorazowo 2–3%).

Prawie 65% [35%] ankietowanych twierdzi, że potrafi wskazać mocne strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych, podczas gdy prawie 1/3 [45%] ankietowanych udzieliła odpowiedzi przeczącej. Wśród ostatnio wymienionej grupy osób każdorazowo ok. 50% stwierdziło, że nie miało dostępu do ww. programów/systemów/platform lub miało ograniczony dostęp. Pierwsza grupa osób przyznała natomiast, że ww. programy/systemy/platformy internetowe mają mocne strony w następujących zakresach: możliwości wyboru indywidualnego rytmu pracy (ok. 55% [20%]), większej różnorodności wykorzystywanych materiałów (bogatszego inputu) (ok. 45%), możliwości interakcji z większą ilością użytkowników języka (ok. 40% [40%]), możliwości kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych, np. poprzez usługi typu forum, chat (ok. 37% [30%]), wykorzystania doświadczeń innych osób uczących się języka [10%], możliwości korzystania z większej ilości narzędzi, w tym programów autorskich oraz możliwości wpływu na treści nauczania (każdorazowo od ok. 20% do 30%).

Wśród innych mocnych stron ankietowani wymienili: możliwość ćwiczenia umiejętności językowych, utrwalenia materiału „przerobionego” na zajęciach audytoryjnych (np. z większą ilością przykładów), możliwość szybkiego sprawdzenia wykonanych zadań/ćwiczeń (każdorazowo od ok. 2% do 4%)

Ponad 3/4 [70%] ankietowanych twierdzi, że potrafi wskazać słabsze strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych, zaś ponad 1/5 [30%], że nie. Ok. 10% [15%] udzieliło odpowiedzi przeczącej ze względu na brak doświadczenia. Pierwsza z ww. grup osób przyznała, że słabe strony programów/systemów/platform internetowych dotyczą następujących zakresów: brak możliwości bezpośredniego kontaktu z nauczycielem (ok. 60% [80%]), sztuczność/ograniczonosc kontaktów z innymi uczniami (ok. 50% [60%]), brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innym uczniem (ok. 40% [40%]). Oprócz tego wymienione zostały następujące problemy: brak absolutnej wiarygodności źródła, ograniczona interakcja, sztywność programu nauczania, brak kontaktu z nauczycielem/tutorem mającego na celu wyjaśnienie wątpliwości, brak narzuconego tempa pracy, problem w osiągnięciu

odpowiedniej motywacji do nauki, brak autentycznych sytuacji komunikacyjnych, np. symulacji (każdorazowo od 2% do 4% ogółu ankietowanych).

Jeśli chodzi o relację w jakiej powinny odbywać się zajęcia z języka obcego w audytorium (A) w stosunku do nauki przy wykorzystaniu programów/systemów/platform internetowych (PI/SI/PLI) ponad 1/3 [10%] ankietowanych osób wskazała stosunek 70%–30% na korzyść formy audytoryjnej, prawie 1/3 [60%] osób udzieliła odpowiedzi „nie wiem”, ok. 15% [30%] osób – 50%–50%, 10% [10%] ankietowanych – 60%–40% na korzyść formy audytoryjnej.

Przyszłości w rozwoju programów/systemów/platform internetowych ponad połowa studentów i 30% gimnazjalistów upatruje w usamodzielnianiu się platform i życiu własnym życiem (życiem ich użytkowników) ze stałą kontrolą jakości treści merytorycznych. Zdaniem ok. 1/5 [40%] ankietowanych powinny one mieć w większym stopniu ramy instytucjonalne, zaś według opinii zaledwie ok. 5% [15%] ankietowanych powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) bez jakiegokolwiek kontroli. Prawie 1/3 [15%] osób nie zajęła stanowiska w tej sprawie.

Według opinii ponad 60% [50%] ankietowanych wykorzystanie programów/systemów/platform internetowych ma przyszłość w nauce języków obcych zwłaszcza w nauce języka podstawowego, zaś zdaniem ok. 1/3 studentów – zwłaszcza w nauce języków specjalistycznych. 1/5 [40%] ankietowanych nie ma zdania w tej sprawie (zob. pkt 10 powyżej)

11. Zdaniem ok. 60% wszystkich ankietowanych dotychczasowa edukacja instytucjonalna (szkolna) przygotowała je do komunikacji poza ramami instytucjonalnymi, zapewniając im odpowiedni poziom umiejętności językowych [10%] i solidne podstawy (każdorazowo od 4–5% ogółu ankietowanych). Prawie 1/4 studentów i 20% gimnazjalistów zadeklarowało, że mogłoby dzięki edukacji w szkole porozumieć się za granicą. Zdaniem ok. 40% wszystkich ankietowanych edukacja szkolna nie przygotowała ich do komunikacji poza szkołą ze względu na: mały nacisk na kształtowanie sprawności umiejętności komunikacyjnych [20%], w tym umiejętności mówienia (ok. 30% ogółu ankietowanych.), słuchania, zbyt dużo zajęć teoretycznych, zbyt duży nacisk na naukę gramatyki leksyki, zbyt małą liczbę godzin dydaktycznych (każdorazowo od 3–10% studentów/gimnazjalistów) (zob. pkt 11 powyżej).

Z przeprowadzonego badania ankietowego (także wśród nauczycieli²¹³) wynika, że większość osób dostrzega konieczność nauki języka poza szkołą powszechną (głównie ze względu na dość niewielką dystrybucję godzin i niedogodne warunki uczenia, jak np. zbyt liczne grupy, mały nacisk na rozwój najważniejszych, zdaniem ankietowanych, umiejętności komunikacyjnych), korzystając z zajęć prywatnych w formie korepetycji bądź w tzw. szkołach językowych.

²¹³ Ze względu na dosyć niską reprezentatywność badania, które zostało przeprowadzone jedynie wśród kilkunastu nauczycieli w wieku od 30 do 52 lat ze stażem od 5 do 25 lat – lektorów Szkoły Języków Obcych UW, wykładowców IKLA oraz nauczycieli gimnazjum, nie przedstawiono tu dokładnych danych liczbowych, które będą uwzględnione w przyszłym badaniu szerszej grupy nauczycieli.

Zdecydowana większość ankietowanych uczyła się i nadal uczy się języka obcego z podręcznika, choć wykorzystuje także, głównie wraz ze wzrostem doświadczenia, wiedzy i umiejętności (w tym dotyczących wykorzystywania mediów elektronicznych w edukacji, a zwłaszcza możliwości użycia ich w uczeniu się języka obcego) oraz autonomii materiały glottodydaktyczne obecne w Internecie oraz programy multimedialne na płytach CD/DVD, przy czym dostrzegalna jest tendencja spadkowa dotycząca stosowania tych ostatnich wraz z wiekiem (por. prawie 1/4 badanych [gimnazjaliści 70%])²¹⁴. Niewiele ankietowanych osób (nie licząc kilkorga nauczycieli ze Szkoły Języków Obcych UW) miało kontakt z platformami internetowymi, które są jeszcze nie wszędzie rozpowszechnione, a także – na obecnym stanie rozwoju – kojarzone, zwłaszcza w przypadku nauki języka obcego, raczej jako dodatkowa (rzadko główna) forma uczenia (języka obcego) dostępna w ramach oferty instytucjonalnej (gimnazjaliści nie korzystali z platform przede wszystkim ze względu na brak platformy szkolnej, która dopiero powstaje, bądź – w przypadku studentów – znajomości ich raczej z innych kierunków studiów)²¹⁵. Większość ankietowanych osób dostrzega jednak konieczność ich funkcjonowania pod stałym nadzorem treści merytorycznych obok (przeważająca opinia nauczycieli i studentów) bądź w ramach (opinia gimnazjalistów) instytucjonalnych form uczenia, przy czym kierunki ich rozwoju pozostają na razie kwestią otwartą. Osoby, które znają platformy (z autopsji bądź ze słyszenia), w tym prawdopodobnie także oferowane na nich kursy języka obcego, dostrzegają wiele minusów oferowanych na nich niektórych form uczenia, polegających na ograniczonym dostępie do nauczyciela (tutora), braku naturalnej komunikacji z innymi uczniami, konieczności dość silnej motywacji ucznia do pracy na platformie itd., choć dostrzegają także ich mocne strony, jak choćby możliwość wyboru indywidualnego rytmu pracy, różnorodność wykorzystywanych materiałów, możliwość interakcji z większą ilością użytkowników języka oraz kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych, np. poprzez usługi WEB 2.0 typu: forum, chat, możliwość ko-

²¹⁴ W przypadku ankietowanych nauczycieli można stwierdzić, że większość z nich (zwłaszcza nauczycieli akademickich) wykorzystuje w swojej pracy szereg metod, np. metodę eklektyczną, komunikacyjną i zadaniową oraz nauczanie języka przez treść i naucza głównie z podręczników, wyposażonych niekiedy dodatkowo w materiały multimedialne na płycie CD, a także korzysta z materiałów internetowych (portali instytucji, podcastów w serwisie YouTube oraz tekstów oryginalnych z zakresu prawa i ekonomii, np. umów, zarządzeń, opinii prawnych, orzeczeń, rozmów z klientem). Większość z nauczycieli akademickich stosuje na zajęciach różnorodne ćwiczenia/aktywności wykorzystywane w dyskursie specjalistycznym, różnicując ich formy w zależności od poziomu nauczania, jak: negocjacje np. warunków umów, tłumaczenia fragmentów umów, streszczanie dokumentów, sporządzanie protokołów, wymiana informacji np. na temat możliwości prowadzenia spółki partnerskiej w Polsce, dokonywanie transakcji itp.

²¹⁵ Kilku ankietowanych nauczycieli pracuje (głównie w ramach zajęć hybrydowych) od kilku lat na platformie Moodle i/lub COME (bazującej na Moodle platformie Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji UW), wykorzystując także usługi Web 2.0. Zdaniem większości z nich powinna ona być wykorzystywana w stosunku 50%–50% w relacji z nauczaniem audytoryjnym.

rzystania z większej ilości narzędzi, w tym programów autorskich, a także możliwość wpływu na treści nauczania, możliwość ćwiczenia umiejętności językowych, utrwalenia materiału „przerobionego” na zajęciach audytoryjnych (np. z wykorzystaniem większej ilości przykładów), możliwość szybkiego sprawdzenia wykonanych zadań/ćwiczeń itp.

Jeśli chodzi o naukę (obcych) języków specjalistycznych²¹⁶, to prawie połowa ankietowanych (oraz większość nauczycieli) uważa, że umiejętności językowe specjalistyczne należą do najistotniejszych umiejętności kształtowanych w ramach nauki języka obcego, obok umiejętności komunikacyjnych, językowych, pragmatycznych, społecznych, socjokulturowych i interkulturowych oraz (wymienianych przez niektórych nauczycieli) umiejętności mediacyjnych (stawiane są one zatem na równi z interkulturowymi, a przez gimnazjalistów nawet przed informacyjnymi).

W związku z dotychczasowymi doświadczeniami w uczeniu się/nauczaniu języków specjalistycznych nie dziwi fakt, że zdaniem większości ankietowanych (nauczycieli i studentów) naukę języka specjalistycznego należy zaczynać od poziomu B2. Ciekawym natomiast jest, że według opinii niektórych nauczycieli i większości gimnazjalistów należy to czynić wcześniej – od poziomu B1, A2 (np. w opinii kilku nauczycieli języka biznesu) bądź nawet od samego początku procesu uczenia się języka obcego, tj. równoległe do nauki języka podstawowego. Jeśli chodzi o etap kształcenia, na którym powinno się zaczynać naukę języka specjalistycznego, około połowy nauczycieli, studentów i połowa gimnazjalistów doszła do wniosku, że należy to czynić w liceum/technikum, pozostali uznali, że w szkole wyższej (głównie studenci, przy czym te osoby, które zadeklarowały, że nie miały w ogóle doświadczeń z jakimikolwiek elementami języka specjalistycznego na wcześniejszych etapach edukacji, wybierały dość często jako najlepszy moment rozpoczęcia nauki języka specjalistycznego szkołę wyższą i co najmniej poziom B2, co może implikować m.in. to, że zakres pojęciowy nazwy język specjalistyczny jest dla nich dość wąski), bądź w szkole podstawowej/gimnazjum (głównie gimnazjaliści), co skłania z kolei do refleksji, że nawet uczniowie młodsi czują istotną potrzebę nauki języka specjalistycznego. Jego elementy dostrzegane i pożądane są już na etapie nauki języka podstawowego, np. poprzez naukę słownictwa specjalistycznego, struktur gramatycznych, tekstów specjalistycznych (na początku głównie użytkowych). Mogą one być także rozwijane przy większym udziale aktywności/ćwiczeń typu: odgrywanie ról/scen i zadania, symulacje, projekty, analiza przypadku, negocjacji, dyskusje/debaty, opisy diagramów/tabel i zdarzeń, parafrazowanie zdań i tekstów (w tym szersze uwzględnienie ww. ćwiczeń w ocenie umiejętności ucznia także na wcześniejszych etapach nauczania). Chodzi zatem przede wszystkim o odniesienie treści nauczania do przyszłych sytuacji zawodowych, któremu powinny towarzyszyć: większy udział materiałów interneto-

²¹⁶ Ciekawostką jest, że ankietowane studium osoby odnosiły element „specjalistyczny” w nazwie „języki specjalistyczne” do powszechnie znanych dziedzin, jak np. prawo, ekonomia, technika, medycyna, zapominając o takich dziedzinach, jak lingwistyka czy glottodydaktyka, a więc także o fakcie rozwijania przez siebie podczas studiów umiejętności językowych czy komunikacyjnych specjalistycznych w zakresie lingwistyki, glottodydaktyki itd.

wych, stopniowo rozbudowywana wiedza o gatunkach tekstów specjalistycznych (np. użytkowych) i umiejętność ich kontrastywnej analizy oraz wykorzystanie form pracy w grupie (w odniesieniu do przyszłych sytuacji zawodowych). Zdaniem większości ankietowanych (poza nielicznymi wyjątkami zwłaszcza w przypadku opinii nauczycieli uczących języka specjalistycznego i studentów), obecnie nieczęsto ww. elementy znajdują odzwierciedlenie w programach nauczania.

4.2. Ewaluacja internetowych materiałów glottodydaktycznych

Zanim zajmę się problemem ewaluacji internetowych materiałów glottodydaktycznych, wykorzystywanych w uczeniu języków specjalistycznych, chciałbym na wstępie odnieść się do zagadnienia ewaluacji materiałów glottodydaktycznych w uczeniu języków specjalistycznych w ogóle (por. wstępne uwagi na temat ewaluacji materiałów glottodydaktycznych w podrozdz. 2.6).

W związku z tym należy zwrócić uwagę na sposoby przeprowadzania wielopoziomowej analizy szeroko rozumianych tekstów specjalistycznych (w tym m.in. tekstów użytkowych) w języku ojczystym jak i obcym, będących głównym źródłem danych językowych (inputu)²¹⁷. Rozwijanie umiejętności ww. analizy ma szczególne znaczenie zwłaszcza wobec obserwowanej obecnie dość dużej ilości materiałów glottodydaktycznych różnej jakości, w tym bezmiaru materiałów w zbiorach internetowych, i przyczynia się do lepszego rozumienia tekstów, a także zjawisk tekstowych, przez co pośrednio wspiera rozwój umiejętności tworzenia tekstów specjalistycznych. Tym samym winno ona stanowić nieodzowny element/cel programów kształcenia lingwistów stosowanych, w tym także nauczycieli języków specjalistycznych, a także (w mniejszym stopniu) programów nauczania języków specjalistycznych.

Na temat analizy tekstów wypowiedziano się już w literaturze przedmiotu wielokrotnie (por. np. K. Brinker, 1985–2010; Z. Berdychowska, 1987, 1989, 2006; Ch. Nord, 1988, 1991; Cz. Schatte, 2007, 2009; Z. Weigt, 2006; J. Iluk, 2007; Z. Bilut-Homplewicz, 1997; D. Piotrkowska, 2005; J. Wiktorowicz, 2013; L. Szypliewicz, 2008; E. Zwierzchoń-Grabowska, 2009a, 2009b; J. Lukszyn, 2008c; M. Wojtak, 2000, 2008; J.P. Darski, 2005 i in.), w tym m.in. w ramach toczonej od dosyć dawna dyskusji na temat znaczenia analizy tekstów (w tym analizy tekstów

²¹⁷ W związku z przyjętą w niniejszej pracy koncepcją tekstu pominięto tu w celu osiągnięcia większej precyzji wywodu dyskusję toczoną wokół zagadnienia dyskursu, w tym analizy dyskursu. Pomimo tego, należy przyznać, że autorzy wielu prac z zakresu analizy dyskursu odnoszą się do zagadnień analizy tekstu (por. np. L. Matiyuk, 2012). W tym miejscu warto wspomnieć o toczonej na łamach wydawanego od 2008 roku periodyku „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs”, dyskusji wokół tekstu i dyskursu. Głównym celem periodyku (red. Z. Bilut-Homplewicz i W. Czachur) jest stworzenie interdyscyplinarnego i międzykierunkowego forum wymiany myśli, innowacyjnych rozwiązań z zakresu analizy tekstu i dyskursu, dostępnego dla filologów, socjologów i medioznawców, por. <http://www.tekst-dyskurs.pl/> (16.03.2013).

specjalistycznych)²¹⁸ dla procesu kształcenia językowego w ogóle czy kształcenia nauczycieli (zob. np. H.-J. Krumm, 1989). Rezultaty analizy/analiz tekstów specjalistycznych znajdują zastosowanie w wielu dziedzinach, w tym nie tylko we wspomnianej glottodydaktyce ojczystych i obcych języków specjalistycznych, ale także uczeniu przekładu czy automatycznym przetwarzaniu tekstów specjalistycznych itd. Ponieważ nie ma tu miejsca na bardziej szczegółowe omówienie ww. zagadnień, pragnę jedynie w sposób skrótowy przedstawić niektóre korespondujące z podjętymi w niniejszej pracy rozważaniami wnioski, na podstawie uwag Z. Berdychowskiej (1989: 71 n.).

Zdaniem ww. Autorki analiza tekstów specjalistycznych ma duże znaczenie dla nauki języków specjalistycznych, gdyż:

1. poszczególne rodzaje/gatunki tekstu, a właściwie ich konkretne realizacje odzwierciedlają sposób myślenia specjalistów (z zakresu danej dyscypliny) i pomimo tego, że nie wszystkie z nich stosowane są w komunikacji pomiędzy przedstawicielami każdej dziedziny, to istnieją także takie, jak np. instrukcja obsługi, artykuł naukowy, recenzja, które używane są w wielu dziedzinach naraz²¹⁹, co skłania do wniosku, że warto ich uczyć w ogóle, tj. niezależnie od nauczania tzw. języka danej specjalności;
2. z metodycznego punktu widzenia analiza tekstu specjalistycznego stanowi podstawę doboru reprezentatywnego tekstu specjalistycznego, stosownych ćwiczeń z zakresu języka specjalistycznego jako przedmiotu uczenia;
3. wraz z poszerzaniem (konstruowaniem się) wiedzy o strukturach (i ich konkretnych realizacjach) typowych dla danego rodzaju/gatunku tekstu kształtowane jest „indywidualne doświadczenie pragmatyczne” (umiejętności pragmatyczne), które można odnieść do umiejętności adekwatnego do danej sytuacji komunikowania się z innymi specjalistami (tj. szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych specjalistycznych, włączających m.in. umiejętności językowe specjalistyczne, kulturowe, zob. np. F. Grucza, 1997a; J. Łompięś

²¹⁸ W literaturze przedmiotu znane są m.in. próby zestawienia rozważań teoretycznych na temat analizy tekstów w ogóle oraz jej aspektów praktycznych, metodologii (por. np. poświęconą lingwistycznej analizie tekstów monografię K. Brinkera 1985–2010; monografię S. Titscher, M. Meyer, R. Wodak, E. Vetter, 2000 czy jedną z najnowszych monografii Ch. Fandrycha i M. Thurmair, 2011), a także dydaktycznej realizacji (por. np. uwagi nt. analizy translatorycznej tekstów, zob. Ch. Nord, 1988 czy filologicznej analizy tekstów N.S. Bolotnova, 2007). Nie wszystkie ww. monografie, jak np. pozycja Ch. Fandrycha i M. Thurmair, 2011, odnoszą się jednak do prezentacji zjawisk językowych typowych dla różnych rodzajów tekstów specjalistycznych, ograniczając się dość często do analizy tekstów literackich (np. Ch. Nord, 1987; N.S. Bolotnova, 2007).

²¹⁹ Podobnie rzecz się ma z charakterystycznymi dla większej ilości dziedzin specjalistycznych sytuacjami komunikacyjnymi, które wykorzystują pewne powtarzające działania jak np. nazywanie, klasyfikowanie, porównywanie, ocenianie, relacja przyczyna–skutek, które mogą być ćwiczone za pomocą utartych struktur wyrażeniowych, co zostało już wykorzystane w koncepcjach podręczników do nauki języków specjalistycznych, por. np. podręczniki wydawnictw Klett i Hueber Verlag (autorstwa lub współautorstwa J. Braunerta).

2011); zorientowanie uczenia języków specjalistycznych na pracę z danym gatunkiem/rodzajem tekstu specjalistycznego jest właściwą drogą postępowania skłaniającą do refleksji nie nad wyizolowanymi elementami używanymi przez specjalistów danej dziedziny np. w postaci słownictwa fachowego lecz nad konkretnym tekstem, a zatem stopniowym kształtowaniem umiejętności rozumienia (także bez dostępu do konkretnego specjalisty) i tworzenia tekstów specjalistycznych. (Zob. Z. Berdychowska, 1989: 71 n.).

Niezależnie od pojawiających się problemów dotyczących realizacji ww. zamierzeń w dość szczupłych ramach kształcenia językowego na studiach neofilologicznych i lingwistycznych proponowane są obecnie (i w dalszym ciągu powinny być proponowane i rozwijane) np. na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW zajęcia z analizy tekstów, w tym realizowanych w ramach seminariów dyplomowych dotyczących m.in. analizy translatorycznej, statystycznej, lingwistycznej, terminologicznej i stylistycznej oraz odrębnych zajęć z komparatystycznej (bądź raczej: komparatywnej²²⁰) analizy tekstów specjalistycznych, których celem jest rozwijanie umiejętności wielopoziomowej porównawczej analizy tekstów specjalistycznych²²¹. W założonej w 2000 roku Katedrze Języków Specjalistycznych (obecnie w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej) ten przedmiot zajęć zaproponowano bodajże w naszym kraju po raz pierwszy. Obecnie ww. zajęcia prowadzone są na ostatnim roku studiów stacjonarnych drugiego stopnia (równoległe do seminarium dyplomowego).

Poniżej przedstawione zostaną główne założenia ww. przedmiotu w autorskim ujęciu piszącego te słowa. W związku z tym, że analiza tekstu specjalistycznego polega na przeprowadzeniu szeregu czynności o charakterze analitycznym (naukowym), teksty specjalistyczne badać można, biorąc pod uwagę różne elementy, w tym m.in. ze względu na: a) język, w jakim został sformułowany (np. język ojczysty/język obcy, język w odmianie standardowej i dialektalnej, b) informacje, jakie zawiera, c) konwencje językowe i pozajęzykowe, które mają wpływ na jego strukturę formalną (forma językowa) i znaczeniową czy d) realizację tekstową (np. monologowa/dialogowa, tekst pisany/mówiony/w postaci hybrydalnej/multimedialnej/hipertekst) itd. – por. S. Grucza, 1999: 68 n.; P. Szerszeń, 2010a: 46 n.). I tak np. w przypadku analizy zorientowanej na język reprezentowany w tekście, badany tekst traktowany jest jako zbiór jednostek określonego systemu językowego, np. gramatycznego, stylistycznego itd., w przypadku analizy zorientowanej na informacje „zawarte” w tekście, badany tekst można traktować jako opis pewnej sytuacji pozajęzy-

²²⁰ Nazwa analiza komparatywna tekstów specjalistycznych nawiązuje w większym stopniu do tradycji badań komparatywnych (w ramach lingwistyki komparatywnej), przez co użycie jej w tym kontekście wydaje się być bardziej uzasadnione, podczas gdy nazwy analiza komparatystyczna tekstów specjalistycznych może być bardziej kojarzona z komparatystyką literaturoznawczą.

²²¹ Szczegółowy opis przedmiotu można znaleźć na stronie internetowej Uniwersytetu Warszawskiego: https://usosweb.dak.uw.edu.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot%28prz_kod:3227-M2TS4O%29 (15.09.2013).

kowej (analiza semantyczna) lub zapis pewnego toku rozumowania (analiza logiczna). W przypadku analizy zorientowanej na autora i odbiorcę tekstu (analiza pragmatyczna), badany tekst traktowany jest jako pewne pojedyncze lub złożone zdarzenie komunikacyjne, w dużej mierze podporządkowane konwencjom obowiązującym w danej grupie kulturowej czy zawodowej, do której należy autor i odbiorca tekstu.

Wobec tego, że różne rodzaje analizy tekstu wykorzystują różne metody i różny aparat pojęciowy, zaczerpnięty m.in. z lingwistyki tekstu, gramatyki, semantyki, stylistyki, pragmatyki, translatoryki, glottodydaktyki, psychologii kognitywnej, socjologii, kulturoznawstwa, logiki matematycznej, statystyki matematycznej itd., nie sposób tu przedstawić specyfiki różnych podejść do analizy tekstu specjalistycznego²²².

Powróćmy jednak do głównego tematu rozważań. Głównym celem ww. przedmiotu, który prowadzony jest w formie konwersatorium jest zapoznanie studentów z metodami analizy parametrycznej tekstów specjalistycznych oraz wyrobienie umiejętności jej przeprowadzania. W związku z tym studenci zaznajamiani są m.in. z głównymi kierunkami badań lingwistyki kontrastywnej i komparatywnej, a następnie z podstawowymi cechami dyferencjalnymi tekstów specjalistycznych (np. jednostkami terminologicznymi, stylami, typologiami tekstów specjalistycznych itd.). Poniżej zaprezentowany zostanie (w postaci listy) zarys podstawowych zagadnień omawianych w ramach realizacji ww. przedmiotu zajęć:

1. Lingwistyka kontrastywna, lingwistyka komparatywna (ogólna charakterystyka, 4–6 godzin) historia badań kontrastywnych i konfrontatywnych, badania diachroniczne i synchroniczne, charakterystyka głównych kierunków badawczych, metody wykorzystywane w badaniach konfrontatywnych: unilateralna, bilateralna, multilateralna, pojęcia: *tertium comparationis*, konwergencji, dywergencji, ekwiwalencji, adekwatności, kongruencji; założenia, możliwości i granice badań konfrontatywnych;
2. Tekst ogólny a tekst specjalistyczny, typologie tekstów specjalistycznych, definicje tekstu i tekstu specjalistycznego, makrostruktura tekstu specjalistycznego itd. (2 godziny);

²²² Wśród przykładowych zakresów tematycznych omawianych i analizowanych tekstów specjalistycznych można wymienić na przykład teksty z zakresu prawa cywilnego i karnego, medycyny, turystyki, ekonomii. W zakresie tej ostatniej istotny obszar refleksji stanowi komunikacja w biznesie, w tym l. finanse, bankowość, giełda; prawne otoczenie biznesu; komunikacja marketingowa; integracja europejska, Unia Europejska; public relations (PR), międzynarodowe komunikowanie w biznesie, negocjacje handlowe, rozwiązywanie konfliktów; pisemna komunikacja w biznesie itd. (zob. np. J. De Cort, P. Hessmann, 1977–1979; A. Lindell, I.T. Piirainen, 1980; I.T. Piirainen, 1982; K. Rein, 1983; R. Sternemann, 1983; F.-J. Schaarschuch, 1990; R. Golonka, 1999; P. Bąk, 2012; J. Ćwiklińska, 2004; J. Ćwiklińska, S. Szadyko, 2005; N. Krenska, 2007; J. Olczyk, 2001; W. Kaniuka, 2001; H. Mruk H. (red.), 2002; A. Kubacki, 2010a; M. Górnicz, 2003; M. Neymann, Ł. Karpiński, M. Żywot-Chabrzyk, 2008; M. Neymann, 2008; S. Szadyko, 2005, 2008; A. Dolata-Zaród, 2009).

3. Typologia jednostek języka: terminy, quasi-terminy, hipoterminy, wyrazy języka ogólnego, profesjonalizmy, preterminy itp. (2 godziny);
4. Charakterystyka wybranych obszarów badań konfrontatywnych z zakresu: fonetyki i fonologii, semantyki, pragmatyki, gramatyki (morfologia i syntaktyka), terminologii, stylistyki, translatoryki (np. problemy ekwiwalencji i adekwatności przekładu) (4–6 godzin);
5. Przykładowe analizy tekstów specjalistycznych (np. terminologiczna, logiczna, gramatyczna, stylistyczna) (2–4 godziny);
6. Analiza parametryczna wybranych tekstów specjalistycznych. Prezentacja referatów (10–12 godzin).

W prezentowanych referatach studenci odnoszą się (głównie) do podejmowanych we własnych pracach magisterskich zakresów tematycznych (choć nie jest to warunek konieczny). Jeśli chodzi o nakład pracy studenta, to wymagane jest samodzielnie przygotowanie do każdego konwersatorium (głównie poprzez zapoznanie się z wybraną lekturą z listy lektur i prezentacjami kolegów/koleżanek) w wymiarze ok. 30 godzin semestralnie (ok. 2 godzin tygodniowo), a także przygotowanie referatu/wystąpienia (ok. 5 godzin), czyli łącznie ok. 65 godzin w ciągu semestru²²³. (Zob. wybrane pozycje wykorzystywanej w ramach zajęć literatury przedmiotu: pkt. 1: T. Czarnecki, 1977, 1985, 1998; Z. Berdychowska, 2010a; J. Czochrański, 1975; U. Engel i in., 1999; J. Fisiak i in. 1978; W. Fleischer, 1976; F. Grucza, 1976b, 1986a, 1986b, 1986c; E. Mańczak-Wohlfeld, 2001, 2006; E. Mańczak, E. Willim, 1997; J. Jeziorski, 1983; J.P. Darski, 2012; N. Morciniec, 2001; B. Mikołajczyk, 2005; B. Niemietz, 1981; pkt. 2–6: E. Klin, H. Koch, 1979; B. Sowinski, 1991; W. Miodunka, 1989; T. Bungarten (red.), 1992; T. Lewandowski, 1984; J. Lukszyn, 2005c, 2008a, 2008b, 2008c; Z. Berdychowska, 2001; Z. Bilut-Homplewicz, 2011; J. Bartmiński (red.), 2001; J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, 2009; M. Wojtak, 2012; B. Witosz, 2009; W. Zmarzer, 2006, 2008; M. Bielińska, 2011; M. Timoszuć, 2005; S. Gajda, 1982; W. Ulrich, 1972; W. Sadziński, 2005; B. Mikołajczyk, 2004; B. Mikołajczyk, J. Zinken, 2003; M. Laskowski, 2003; E. Rolf, 1993; D. Olszewska, 2007; B. Witosz, 2005; D. Zdunkiewicz-Jedynak (red.), 2012; M. Cieszkowski, 1994, 2010; Ł. Karpiński, 2008; P. Michałowski, 2004, 2006; R. Szubert, 2008; P. Sulikowski, 2001; L. Szypielewicz, 2008; P. Iwan, 2011; E. Miczka, 1992; J. Łompieś, 2008, 2011; M. Hundt, 1995, 2010 itd.).

²²³ Warunkiem uzyskania zaliczenia jest regularne uczestnictwo w zajęciach oraz wygłoszenie referatu będącego prezentacją wyników własnej analizy tekstu specjalistycznego, zaś na ostateczną ocenę składają się następujące elementy: kontrolowana obecność (10%), permanentna ocena (bieżące przygotowanie do zajęć i aktywność) (30%), referat (60%). Podczas zajęć sprawdzany jest stopień opanowania niezbędnej wiedzy do prowadzenia konfrontatywnych analiz tekstów specjalistycznych (w ramach dyskusji, zadań itp.). Ocena referatu uzależniona jest od stopnia opanowania trzech umiejętności: prawidłowego przyporządkowania analizowanych tekstów do odpowiedniej kategorii tekstów specjalistycznych (15%) (ocena typologiczna), dyferencjowania i charakteryzowania jednostek terminologicznych (25%) (ocena terminologiczna) oraz przeprowadzenia (indywidualnie wybranej) analizy tekstu specjalistycznego (60%) (ocena parametryczna).

Przechodząc do kwestii ewaluacji internetowych materiałów glottodydaktycznych (tekstów), trzeba przyznać, że to właśnie specjalistyczne teksty internetowe stanowią w obecnych czasach, obok nie zawsze dostępnych i odpowiednio zdydaktyzowanych, tj. przystosowanych do rzeczywistych potrzeb osób uczących się, tekstów podręcznikowych, istotne, a niekiedy nawet podstawowe źródło danych językowych w procesie uczenia obcych języków specjalistycznych. Ich wykorzystanie w procesie glottodydaktycznym, w tym zwłaszcza wykorzystanie hipertekstów internetowych, poprzedzone powinno być czynnościami ewaluacyjnymi, w tym głębszą refleksją na temat czynników związanych ze środowiskiem ich funkcjonowania mającym wpływ na ich recepcję. W związku z tym należy na wstępie krótko zastanowić się nad tymi ostatnimi. Wiele tekstów internetowych stanowią klasyczne hiperteksty, które nie są linearne i, w przeciwieństwie do zwykłych tekstów, wymagają innego sposobu pracy z nimi, wobec czego znacznie łatwiej radzą sobie z tym zadaniem osoby doświadczone, tj. obeznane z hipertekstową formą prezentacji materiału i umiejące z niej właściwie korzystać.

W literaturze przedmiotu dotyczącej recepcji hipertekstów internetowych można znaleźć m.in. następujące argumenty przemawiające za ich stosowaniem, mające także istotne znaczenie w dydaktyce języków (specjalistycznych): 1. większa aktualność od tekstów drukowanych, 2. możliwość szybszego i bardziej zróżnicowanego dostępu do informacji, 3. integracja różnych rodzajów mediów. Obok pozytywnych stron prezentacji treści dydaktycznych w postaci hipertekstowej zwrócić uwagę trzeba także na ich istotne mankamenty, w tym 1. problemy w podejmowaniu decyzji dotyczącej wyboru ścieżki czytania, 2. utrudnienia towarzyszące recepcji informacji, której trzeba się nauczyć, 3. konieczność wykształcenia nowych strategii czytania, które uzależnione są od wskazówek związanych z czynnikami wizualnymi, jak. np. wielkość czcionek, umiejscowienie elementów hipertekstu: obrazu, tekstu, długość tekstu, szerokość linijek, kontrast kolorów, kolory tła itd. (por. R. Kuhlen, 1991; D. Tiedge, 2000; H.-J. Bucher, Ch. Barth, 1998; E. Żebrowska, 2013; P. Szerszeń, 2010a, 2010c; M. Maciejewski, 2009a i 2009b).

W dalszej części przedstawiona zostanie propozycja kryteriów analizy glottodydaktycznej specjalistycznych tekstów internetowych która może okazać się pomocna w ewaluacji internetowych materiałów glottodydaktycznych²²⁴ wykorzystywanych w procesie uczenia języka niemieckiego (specjalistycznego, np. języka ekonomii) jako obcego w polskim systemie szkolnym, w tym zwłaszcza w polskich średnich szkołach zawodowych (liceach i technikach), szkołach wyższych i uniwersytetach²²⁵.

²²⁴ Zagadnieniem ewaluacji materiałów glottodydaktycznych w postaci elektronicznej zajmowano się dotychczas niejednokrotnie, por. P. Baumgartner, 2002; M. Ziefler, 2002; M. Marczak, 2013; K.-P. Timpe, T. Jürgensohn, H. Kolrep (red.), 2002; R. Schulmeister, 2003; B. Hufeisen, 2006; <http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/anwendungsprojekte/evaluationvonsprachlernsoftware/sprachlernsoftware.de.jsp>, 05.01.2013; zob. także liczącą kilkadziesiąt pozycji bibliografię na ten temat <http://user.meduni-graz.at/andreas.holzinger/multimedia/multimedia-design-evaluation.html> (05.12.2012).

²²⁵ Ww. zestaw kryteriów powstał w oparciu o krytyczną refleksję nad możliwością analizy tekstów specjalistycznych, prezentowanych w literaturze przedmiotu (zob. np. B. Schaefer, 1995: 45 n.; J. Lukszyn, 2008c; B. Sandig, 2000; A. Storrer, 1999, 2003; H.-R. Fluck, 1989, 1992;

Zanim jednak zostanie to uczynione, należy poczynić kilka wstępnych uwag. Po pierwsze, w nawiązaniu do założeń z wcześniejszej części pracy, chciałbym za S. Gruczą przyjąć, że tekst specjalistyczny to każdy tworzony przez specjalistę tekst, który powstał z myślą o transferze wiedzy specjalistycznej i charakteryzuje się pewnym stopniem fachowości informacyjnej (w odniesieniu do płaszczyzny informacyjnej) i fachowości wyrażeniowej (w odniesieniu do płaszczyzny wyrażeniowej) (por. S. Grucza, 2004: 123, 127). Po drugie przez internetowe teksty specjalistyczne rozumiem wszelkie teksty specjalistyczne dostępne w Internecie, w postaci zdydaktyzowanej i niezdydaktyzowanej, które mogą być użyte w nauce języka obcego (zwłaszcza niemieckiego) w polskim systemie szkolnym. Po trzecie przy wykorzystywaniu kryteriów analizy internetowych tekstów specjalistycznych, należy mieć na uwadze konieczność odniesienia do konkretnego kontekstu glottodydaktycznego, zewnętrznego (tj. dotyczącego m.in. miejsca edukacji, celów kształcenia ujętych w programach nauczania, rzeczywistych warunków pracy w szkole, np. liczba godzin, liczebność osób w grupie) czy wewnętrznego (dotyczącego potrzeb ucznia, poziomu jego wiedzy i umiejętności językowych/komunikacyjnych podstawowych i specjalistycznych, znajomość innych języków obcych, występujących deficytów u uczniów jak np. dysgrafia, dysleksja, ADHD, por. np. P. Mecner, 2005; T. Siek-Piskozub, 2011; R. Rybarczyk, 2010, 2012)

Wyodrębniając kryteria analizy glottodydaktycznej internetowych tekstów specjalistycznych (ITS) wzięto pod uwagę następujące elementy: A. Charakterystyka ogólna ITS, B. Parametry komunikacyjne, C. Makrostruktura ITS, D. Mikrostruktura ITS, E. Glottodydaktyczna relewancja, F. Ocena końcowa. Poniżej zaprezentowano szczegółowy opis ww. kryteriów analizy ITS w formie listy (por. P. Szerszeń, 2013a, 2013b):

A. Charakterystyka ogólna ITS (cel: wstępna ocena przydatności danego tekstu w konkretnym kontekście glottodydaktycznym),

A1. Rozmiar i segmentacja ITS (np. ilość znaków, wyrazów, zdań: niepełnych, pełnych, akapitów),

A2. Rodzaj (gatunek) ITS (np. przykład klasycznego czy nowego gatunku tekstu, odmiany hybrydowej),

A3. Medialna charakterystyka ITS (np. klasyczny tekst linearny czy hipertekst, obecność ilustracji, obrazów, animacji).

E.-M. Jacobs, 2003) oraz wykorzystywanej przez autora niniejszej pracy analizy specjalistycznych tekstów internetowych dla własnych celów, tj. z myślą o zastosowaniu ich w prowadzonych zajęciach dydaktycznych (takich jak ww. komparatywna analiza tekstów specjalistycznych, nauka tzw. języka ekonomii, ćwiczeń tłumaczeniowych), por. P. Szerszeń, 2013b. Jednocześnie zdać należy sobie sprawę z tego, że powstały zestaw kryteriów pełni funkcję uogólniającą i egzemplifikacyjną, a nie normatywną (preskryptywną), tj. ma na celu wskazanie istotnych problemów wynikających z prób zastosowania tekstów internetowych (zwłaszcza hipertekstów) w konkretnym kontekście glottodydaktycznym i może przyczynić się także do rozważań nad optymalizacją internetowych materiałów glottodydaktycznych.

B. Parametry komunikacyjne (pragmatyczne)

B1. Funkcja tekstu, B2 Autor tekstu, B3. Odbiorca tekstu (określenie *eksplicite* funkcji, autora, odbiorcy tekstu, użycie form wskazujących na funkcję, autora, odbiorcę tekstu; uwzględnienie polskiego odbiorcy, obecność elementów uwrażliwiających na kulturę obcą (por. np. F. Grucza, 1993a; S. Bonacchi, 2011).

C. Makrostruktura ITS

C1. Koncepcja ITS: tytuł, funkcja/-e, struktura, zawartość informacyjna (np. zgodność struktury ITS z tytułem – spójność zewnętrzna – i koncepcją danego gatunku tekstu; rozwinięcie tematu, eksplicytność/zrozumiałość tekstu – spójność wewnętrzna, obecność informacji dotyczących polskich/obcych realiów itd.),

C2. Charakterystyka multimedialna: tekst pisany/mówiony, obraz ruchomy/nieruchomy, dźwięk, nagranie audio/video; charakterystyka hipertekstualna: struktura zewnętrzna (hierarchiczna, linearna, ryzomatyczna; otwartość/zamkniętość hipertekstu, ilość węzłów) i wewnętrzna (struktura węzła, ilość hiperłączy), rodzaje linków w hipertekście itd.,

C3. Językowe, metajęzykowe (metakomunikacyjne) i niejęzykowe formy wspierające recepcję ITS: środki kohezji, w tym np. zaimki, spójniki, szyk wyrazów; elementy metakomunikacyjne/metajęzykowe: ilustracje (łatwość semantycznej i pragmatycznej interpretacji), tabele, systemy pomocy nawigacyjnej, np. spisy treści; elementy niejęzykowe: środki graficzne, np. podkreślenia, pogrubienia, czytelność, wielkość czcionki, wykorzystanie obrazu/zdjęć, layout, długość szerokość linijek, kolory tła (odpowiedni kontrast kolorów).

D. Mikrostruktura ITS

D1. Poprawność (w zakresie języka ogólnego/specjalistycznego): ortograficzna, interpunkcyjna, gramatyczna (odpowiedniość gramatyczna w przypadku konkretnej kategorii tekstu specjalistycznego), leksykalna/terminologiczna, stylistyczna i rzeczowa (merytoryczna).

D2. Złożoność (w zakresie języka podstawowego/specjalistycznego), np. gramatyczna: syntaktyczna, leksykalna/terminologiczna, występowanie neologizmów, anglicyzmów, żargonu; stylistyczna: dobór słownictwa, figury stylistyczne, eufemizmy, metafory itd.

E. Relewancja glottodydaktyczna

E1. Wstępna ocena możliwości realizacji celów dydaktyki języka podstawowego/specjalistycznego: konkretnego subjęzyka np. w zakresie internalizacji umiejętności gramatycznych, leksykalnych/terminologicznych; rozwijania umiejętności (inter)kulturowych, ocena inputu (wystarczający, bogaty, ograniczony, niewystarczający); tekst dla ucznia czy nauczyciela, obecność wskazówek dotyczących pracy z ITS, możliwość interakcji z innymi, kolaboracji (Web 2.0) itd.,

E2. Ocena metodyczna: np. w zakresie preferowanych metod pracy, możliwości przeprowadzenia analizy tekstu specjalistycznego, np. terminologicznej, gramatycznej, stylistycznej, pragmatycznej, translodydaktycznej; możliwości tworzenia na podstawie tekstu różnych ćwiczeń (np. tłumaczeniowych) itd.,

E3. Ocena z punktu widzenia organizacji procesu glottodydaktycznego: zgodność z programem nauczania, dopasowanie do potrzeb ucznia i jego aktualnego stanu wiedzy

językowej i specjalistycznej (i umiejętności językowych i specjalistycznych), zakładany (wyjściowy) poziom wiedzy językowej ogólnej i/lub specjalistycznej, konieczność/brak konieczności adaptacji (np. poprzez wyjaśnienie struktur leksykalnych, gramatycznych itd.); zrozumiałość wskazówek dotyczących pracy z tekstem, możliwości wpływu użytkowników tekstu na dobór i ustrukturyzowanie prezentowanych treści i/lub formy ich prezentacji, przystawalność ITS do różnych scenariuszy zajęć z języka specjalistycznego, obecność wskazówek, np. w postaci linków do dalszego pogłębiania wiedzy/rozwijania umiejętności itd.,

E4. Ocena medialna: przystawalność medialnej formy tekstu do celów procesu glottodydaktycznego, uzasadnienie użycia elementów multimedialnych (bi-, trimodalności przekazu informacji).

F. Ocena końcowa

Ocena relewancji glottodydaktycznej ITS, np. w porównaniu z analogicznym (pod względem tematu) tekstem specjalistycznym w postaci drukowanej np. tekstu w podręczniku; wady i zalety ITS, np. dotyczące tego, które cele glottodydaktyczne może, a których nie może spełnić analizowany ITS itd.

Na zakończenie należy podkreślić, że w obliczu coraz istotniejszego znaczenia komunikacji poprzez Internet, w tym komunikacji specjalistycznej, której wyrazem są coraz większe zasoby ITS oraz nowe kanały komunikacji, potrzeba refleksji nad przydatnością ITS w procesie glottodydaktycznym staje się coraz istotniejsza, zwłaszcza w obliczu coraz szybszej specjalizacji na rynku pracy oraz braku odpowiednich podręczników do nauki języków specjalistycznych odpowiadających potrzebom ucznia na różnych poziomach edukacji. Istotne znaczenie w ww. zakresie powinny pełnić stale udoskonalane kryteria oceny ITS, przystające do konkretnych kontekstów glottodydaktycznych oraz paralelnie tworzone korpusy ITS oraz zbiory materiałów glottodydaktycznych z przykładami ich dydaktyzacji (zob. na ten temat podrozdz. 2.6).

4.3. Podsumowanie

Celem niniejszego rozdziału była próba oceny praktycznego wykorzystania platform (glotto)dydaktycznych w uczeniu języków obcych, w tym języków specjalistycznych oraz refleksja nad sposobami optymalizacji procesu uczenia języków specjalistycznych, w tym analizą tekstów specjalistycznych oraz ewaluacją internetowych materiałów glottodydaktycznych (tekstów), stanowiących podstawowy składnik platform (glotto)dydaktycznych.

Chcąc sprawdzić stopień znajomości oraz wykorzystywania nowych trendów i metod w nauczaniu i uczeniu się języków podstawowych i specjalistycznych wśród nauczycieli oraz wśród uczniów, w tym programów/systemów/platform internetowych, przeprowadzono badanie ankietowe, na podstawie wyników którego można wyprowadzić m.in. następujące wnioski ogólne :

1. Obok nauki języka podstawowego także nauka języka specjalistycznego/języków specjalistycznych stanowi istotny składnik edukacji obcojęzycznej, który powinien być w szerszym stopniu uwzględniany w programach nauczania. Potrzeba ta

zgłaszana jest nie tylko przez nauczycieli, ale także uczniów starszych (studentów) i uczniów młodszych (gimnazjalistów). Prawie połowa ankietowanych gimnazjalistów i studentów i większość nauczycieli uważa, że umiejętności językowe specjalistyczne należą do najistotniejszych umiejętności kształtowanych w ramach nauki języka obcego obok umiejętności komunikacyjnych, językowych, pragmatycznych, społecznych, socjokulturowych i interkulturowych. Jak wskazuje wynik badania ankietowego, stawiane są one przez studentów na równi z umiejętnościami interkulturowymi, zaś przez gimnazjalistów – z umiejętnościami socjokulturowymi, ponadto uznawane są one przez tych ostatnich nawet za istotniejsze od umiejętności informacyjnych.

2. Ze względu na niesatysfakcjonujące efekty uczenia osiągane w ramach instytucjonalnej edukacji obcojęzycznej (podyktowane zwłaszcza niewielką dystrybucją godzin, brakiem optymalnych warunków uczenia, zbyt licznymi grupami, małym naciskiem na rozwój kluczowych umiejętności, w tym umiejętności komunikacyjnych), zdecydowana większość ankietowanych osób dostrzega konieczność nauki języka, w tym języka specjalistycznego, poza szkołą powszechną, korzystając z innych form zajęć (np. zajęć prywatnych w formie korepetycji, zajęć w tzw. szkołach językowych).
3. Zdaniem większości ankietowanych studentów i ok. połowy nauczycieli naukę języka specjalistycznego należy zaczynać od poziomu B2, co odzwierciedla dość popularny, zwłaszcza w przypadku uczenia języka ekonomicznego, pogląd, że należy zaczynać go nauczać raczej na wyższych poziomach kształcenia językowego. Ciekawym natomiast jest, że według opinii gimnazjalistów (oraz niektórych nauczycieli) naukę języka specjalistycznego należy zaczynać wcześniej²²⁶ – od poziomu B1 bądź nawet od samego początku procesu uczenia się języka obcego, tj. równoległe do nauki języka podstawowego.
4. Jeśli chodzi o etap kształcenia, na którym powinno się zaczynać naukę języka specjalistycznego, większość ankietowanych (ponad połowa studentów, połowa gimnazjalistów i około połowy nauczycieli) stwierdziła, że należy to czynić w liceum/technikum, pozostali uznali, że w szkole wyższej (głównie studenci, przy czym te osoby, które zadeklarowały, że nie miały w ogóle doświadczeń z jakimikolwiek elementami języka specjalistycznego na wcześniejszych etapach edukacji, wybierały dość często jako najlepszy moment rozpoczęcia nauki języka specjalistycznego szkołę wyższą i co najmniej poziom B2, co może implikować m.in. to, że zakres pojęciowy nazwy język specjalistyczny jest dla nich dość wąski), bądź w szkole podstawowej/gimnazjum (głównie gimnazjaliści), co skłania z kolei do refleksji, że nawet uczniowie młodszy dostrzegają potrzebę nauki języka specjalistycznego.
5. Wśród elementów języka specjalistycznego dostrzeganych przez ankietowanych na etapie nauki języka podstawowego wymienić można m.in. słownictwo spe-

²²⁶ Uzyskany wynik badania powinien zostać zweryfikowany poprzez kolejne badania przeprowadzane wśród większej i bardziej reprezentatywnej grupy uczniów i nauczycieli, co planowane jest w przyszłości.

- cjalistyczne, struktury gramatyczne, teksty specjalistyczne (na początku głównie użytkowe). Umiejętności językowe specjalistyczne mogą być także rozwijane przy większym udziale aktywności/ćwiczeń typu: odgrywanie ról/scen i zadania, symulacje, projekty, analizy przypadku, negocjacji, dyskusje/debaty, opisy diagramów/tabel i zdarzeń, parafrazowanie zdań i tekstów (w tym szersze uwzględnienie ww. ćwiczeń w ocenie umiejętności ucznia także na wcześniejszych etapach nauczania), przede wszystkim zaś poprzez odniesienie treści nauczania do przyszłych sytuacji zawodowych, któremu powinien towarzyszyć większy udział materiałów internetowych, stopniowo rozbudowywana wiedza nt. gatunków tekstów specjalistycznych (np. użytkowych) i umiejętności kontrastywnej analizy (konkretnych) tekstów specjalistycznych oraz wykorzystanie form pracy w grupie (w odniesieniu do przyszłych sytuacji zawodowych), co, jak potwierdziły badania ankietowe, niestety nie znajduje stosownego odzwierciedlenia w nauczaniu zinstytucjonalizowanym (poza pewnymi elementami ww. aktywności w ramach kształcenia językowego na uczelni wyższej – głównie według opinii studentów i nauczycieli).
6. Większość ankietowanych osób uczyła się dotychczas języka obcego z podręcznika (w postaci drukowanej), choć coraz więcej uczniów wykorzystuje także, głównie wraz ze wzrostem wiedzy i umiejętności (w tym umiejętności wykorzystywania mediów elektronicznych w edukacji obcojęzycznej) oraz rozwoju autonomii materiały glottodydaktyczne obecne w Internecie, w tym w szczególności serwisy i portale internetowe, słowniki oraz programy multimedialne na płytach CD/DVD, przy czym dostrzegalna jest tendencja spadkowa dotycząca stosowania tych ostatnich wraz ze wzrastającym doświadczeniem (a także wiekiem) uczniów.
 7. W związku z tym, że niewiele osób ankietowanych miało kontakt z platformami dydaktycznymi (poza kilkorgiem nauczycieli pracujących z platformami dydaktycznymi, głównie Moodle, w systemie 50%–50% praca z platformą – nauczanie audytorjne) umożliwiającymi naukę języków obcych, w tym obcych języków specjalistycznych, PD kojarzone są przez nich raczej jako dodatkowa, rzadko główna, forma uczenia (języka obcego) dostępna w ramach oferty instytucjonalnej (ankietowani gimnazjaliści będą dopiero korzystać z powstającej platformy w przyszłym roku; ankietowani studenci znają je raczej z innych kierunków studiów)²²⁷.

²²⁷ Jak podkreślono powyżej, niezależnie od przeprowadzonego badania ankietowego prowadzono równoległe obserwacje na Uniwersytecie Warszawskim i w innych jednostkach, których celem było ustalenie, czy i w jakim stopniu PD wykorzystywane są w uczeniu obcych języków (specjalistycznych). Edukacja obcojęzyczna w zakresie języków specjalistycznych przy użyciu platform jest prowadzona od kilku lat m.in. w Szkole Języków Obcych UW, przede wszystkim w zakresie języka ekonomii, prawa (angielski, niemiecki), w tym przeważnie w ramach nauczania hybrydowego (1 zajęcia tyg. w audytorium, 1 zajęcia tyg. online). Jeśli chodzi o doświadczenia innych uczelni w kraju i za granicą, to dość duża ich ilość korzysta z platform (np. ILIAS, Stud IP, Moodle), na których umieszczane są różne kursy językowe (największy procent stanowi nauczanie hybrydalne), choć dostrzegalna jest także tendencja rezygnacji ze znanych PD, np. Moodle,

8. Większość nauczycieli i studentów dostrzega konieczność funkcjonowania PD pod stałym nadzorem treści merytorycznych obok bądź w ramach (według opinii gimnazjalistów) instytucjonalnych form uczenia, przy czym kierunki ich rozwoju pozostają na razie kwestią otwartą. Osoby (studenci i nauczyciele), które znają platformy (z własnego doświadczenia bądź opierają się na doświadczeniu znajomych) i (prawdopodobnie) także udostępniane za ich pomocą kursy języka obcego, dostrzegają wiele minusów oferowanej formy uczenia polegających na ograniczonym dostępie do nauczyciela (tutora), braku naturalnej komunikacji z innymi uczniami, konieczności dość silnej motywacji ucznia do pracy na platformie itd., choć dostrzegają także ich mocne strony, np. możliwość wyboru indywidualnego rytmu pracy, różnorodność wykorzystywanych materiałów, możliwość interakcji z większą ilością użytkowników języka oraz kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych, np. poprzez usługi WEB 2.0, typu: forum, chat, możliwość korzystania z większej ilości narzędzi, w tym programów autorskich, a także wpływu na treści nauczania, ćwiczenia umiejętności językowych, utrwalenia informacji „przerobionych” na zajęciach audytoryjnych z większą ilością przykładów, możliwość szybkiego sprawdzenia wykonanych zadań/ćwiczeń itp.

W kolejnych częściach rozdziału wysunięto propozycję poprawy sytuacji w zakresie efektywności uczenia języków specjalistycznych, zwracając uwagę na zagadnienie ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, proponując model ewaluacji internetowych tekstów specjalistycznych, pozwalający z jednej strony na dość szybką ocenę treści oraz będący wskazówką przy dydaktyzacji czy preparacji materiałów glottodydaktycznych. Jego wykorzystywanie może okazać się pomocne szczególnie w dobie konieczności szybkiej kwalifikacji tekstów obecnych w Internecie, zarówno w postaci zdydaktyzowanej, jak i nie zdydaktyzowanej, w tym także przy wstępnej kwalifikacji tekstów, służących za podstawę do tworzenia materiałów dydaktycznych opartych na modułach internetowych prezentowanych w niniejszej pracy.

W związku z tym, że do głównych zadań uczenia języków specjalistycznych powinno należeć stałe wykorzystywanie wyników prac z innych dziedzin podstawowych i/lub pokrewnych, w tym zwłaszcza lingwistyki tekstu, zwrócono w tym rozdziale także uwagę na zagadnienie (komparatywnej) analizy tekstów specjalistycznych, która powinna stać się powszechnym elementem kształcenia w zakresie języków specjalistycznych (podobnie zresztą jak ocena wykorzystywanych produktów e-learningowych, w tym oprogramowania, zob. np. B. Hufeisen, 2006). Wobec tego należy nie tylko zapoznawać osoby nauczające języków specjalistycznych z metodologią wykorzystywaną w komparatywnej analizie tekstów specjalistycznych, ale także czynić starania, aby pewne jej elementy przenikały do programów kształcenia, co ugruntuje rozwój umiejęt-

na rzecz bardziej wyspecjalizowanych, tj. spełniających w większym stopniu potrzeby uczących się (np. ze względu na ich heterogeniczność), a także tworzenia centrów edukacji językowej, odpowiadających na indywidualne potrzeby studentów (tzw. Centra Nauki Samodzielnej, niem. *Selbstlernzentren*, np. w Centrum Języków Specjalistycznych w Hanowerze, Uniwersytecie w Bremie czy w Leuphana Universität w Lüneburgu).

ści językowych/komunikacyjnych specjalistycznych oraz umiejętności dokonywania ewaluacji i tworzenia tekstów specjalistycznych. W związku z tym w dydaktyce języków specjalistycznych należy w większym stopniu odwoływać się z jednej strony do szczegółowych opisów lingwistycznych konkretnych sytuacji komunikacyjnych wraz z charakterystykami dotyczącymi obligatoryjnych i fakultatywnych składników tekstów specjalistycznych, np. leksykalnych (terminologicznych), składniowych, stylistycznych i tekstowych (na początkowych etapach uczenia – głównie prostych sytuacji modelowych, które odpowiadają działaniom w obrębie różnych dziedzin, potem – stopniowo, tj. w miarę coraz większej specjalizacji – uwzględniających elementy charakterystyczne dla danej dziedziny).

W nawiązaniu do poruszonego na początku tego rozdziału zagadnienia oceny umiejętności wytwarzanych przy udziale internetowych materiałów glottodydaktycznych (IMG), (por. uwagi na ten temat w rozdz. 3), należy ponadto wspomnieć o możliwości wykorzystania technologii WEB 2.0 w ww. zakresie. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszej pracy oraz złożoność wytwarzanych umiejętności w procesie uczenia języka specjalistycznego, a także konieczność dalszych badań w tym zakresie, chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę na innowacyjną formę oceny umiejętności językowych specjalistycznych w postaci e-portfolio.

E-portfolio stanowi zbiór wybranych wyników własnej pracy (np. tekstów, obrazów i innych dokumentów) w postaci elektronicznej oraz refleksji nad nimi oraz na temat przebiegu samej pracy, osiągniętych celów itd. (por. P. Arnold i in., 2011: 254 n.²²⁸). Może ono spełniać rozmaite funkcje, jak np. prezentacji własnych umiejętności w celu przedstawienia ich pracodawcy, wyników własnej pracy w obrębie projektu, dłuższego okresu pracy nad rozwojem nowych umiejętności itd. i wymaga niekiedy dość intensywnych prac przygotowawczych, które powinny być uwzględnione w procesie glottodydaktycznym. Tym samym praca z e-portfolio może łączyć nie tylko element ewaluacji wyników własnej pracy, lecz także tworzenia (uczenia się) i nauczania i wymaga dalszych badań, podobnie zresztą jak problem ich magazynowania i dalszego wykorzystywania (więcej na temat tworzenia e-portfolio i możliwości jego wykorzystania zob. w P. Arnold i in., 2011: 254–261, 267).

Oprócz ww. zalet portfolio, obecne rozwiązania e-learningowe pozwalają nie tylko na zmierzenie aktualnego stanu wytworzonej wiedzy specjalistycznej (zwłaszcza deklaratywnej), np. za pomocą zamkniętych elektronicznych testów, ale także umiejętności specjalistycznych (językowych), ocenianych przez program komputerowy (por. projekt LISTiG) bądź nauczyciela, np. w postaci egzaminów nagrywanych na video itd. Ponadto pozwalają one na wykorzystanie nowych form oceny wiedzy

²²⁸ Por. także informacje nt. wykorzystania portfolio w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego <http://landeskunde.wordpress.com/portfolios-und-daf/> (17.12.2012) bądź przykład platformy edukacyjnej (Mahara), powstałej i udostępnianej przez Uniwersytet w Krems (por. www.mahara.at), służącej do tworzenia i zarządzania dokumentami e-portfolio i używaną m.in. w Uniwersytecie Technicznym w Darmstadt czy w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Heidelbergu <http://eportfolio.ph-heidelberg.de/> (17.12.2012).

i umiejętności sprawdzanych niejako w działaniu, odpowiadając tym samym obecnym potrzebom rynku pracy i próbującym im sprostać tendencjom w dydaktyce. Mowa tu o formach ewaluacji wykorzystujących symulacje, usługi w ramach Web 2.0, w tym zarówno te, które umożliwiają samodzielną ocenę, jak i te wspierające ocenę kolegiąlną, por. np. udział w dyskusji na forum, współpraca przy tworzeniu Wiki, Digital Storytelling (P. Arnold i in., 2011: 266; R. Mason, F. Rennie, 2008: 65 n.; zob. także A. Łyp-Bielecka, 2011b; T. Siek-Piskozub, 2012a; A. Radomski, 2013; C. Ruedel, 2010²²⁹).

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na najistotniejsze czynniki warunkujące wybór właściwej drogi postępowania w procesie uczenia się czy nauczania języka specjalistycznego, wśród których obok oczekiwań uczniów/uczestników kursu i warunków uczenia (wyznaczanych m.in. przez ramy instytucjonalne, szeroko rozumiane umiejętności ucznia, umiejętności nauczyciela, dostęp do środków nauczania) istotną rolę odgrywać powinna refleksja nad specyfiką komunikacji pomiędzy specjalistami będącymi przedstawicielami danej dziedziny specjalistycznej i możliwościami odтворzenia jej komponentów w realiach instytucjonalnych danej jednostki edukacyjnej (tj. tematyka i treści typowych zdarzeń komunikacyjnych, komponenty językowe, gatunki tekstów, charakterystyki pragmatyczne, socjokulturowe itd.).

²²⁹ Zob. także na ten temat http://www.uni-hamburg.de/eLearning/eCommunity/Hamburger_eLearning_Magazin/eLearningMagazin_02.pdf (17.12.2012).

5. Wnioski końcowe

Główny cel pracy, polegający na krytycznej analizie implementacji współczesnych platform (glotto)dydaktycznych ze szczególnym uwzględnieniem „Lingwistycznie inteligentnych systemów translo- i glottodydaktycznych LISTiG” w procesie uczenia języków specjalistycznych, według mojej opinii, został osiągnięty.

Odnosząc się do wytyczonych w początkowej części pracy zadań szczegółowych, należy stwierdzić, że zostały one w znacznym stopniu zrealizowane.

W ramach podjętych działań badawczych przedstawiono obecny zarys stanu badań w dziedzinie dydaktyki języków specjalistycznych w Polsce oraz poza nią (ze szczególnym uwzględnieniem krajów niemieckojęzycznych). Przy opracowywaniu ww. zadań, w tym zwłaszcza pierwszego z nich, napotkano na trudności wynikające z wyraźnie rozproszonego charakteru badań, zarówno w ujęciu diachronicznym, jak i synchronicznym (w odniesieniu do podejmowanych tematów, jak również stosowanych metod badawczych). W związku z tym odzwierciedlenie całej złożoności podejmowanych badań w jednym i drugim zakresie, z jednej strony, i przedstawienie ich w postaci uporządkowanego zbioru, z drugiej strony, nie okazało się pełni możliwe. Zadanie to będzie jednak podejmowane przeze mnie w planowanych kolejnych działaniach badawczych, które mają przyczynić się, podobnie jak niniejsza praca, do opracowania podstaw systematycznego instytucjonalnego uczenia (uczenia się i nauczania) obcych języków specjalistycznych na kierunkach filologicznych i niefilologicznych.

W oparciu o założenia stanowiącej teoretyczną podstawę niniejszej pracy antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy przedstawiono ogólny model glottodydaktyki języków specjalistycznych. Szczególną uwagę poświęcono prezentacji pragmatyczno-metodycznej bazy glottodydaktyki specjalistycznej ze szczególnym uwzględnieniem roli materiałów glottodydaktycznych, w tym zwłaszcza tekstów specjalistycznych, sposobów ich analizy oraz wykorzystywanych metod dydaktycznych. W ramach refleksji nad metodami uczenia wysunięto propozycję modyfikacji szczególnej odmiany metody komunikacyjnej – metody dyskursywnej, proponując metodę dyskursywno-zadaniową (szerzej na ten temat wypowiem się w pkt 4). Mając na celu ocenę obecnego stopnia wykorzystywania oraz potencjalne możliwości współczesnych materiałów glottodydaktycznych w uczeniu języków specjalistycznych, w tym zwłaszcza internetowych platform dydaktycznych, podjęto szereg działań badawczych włączających m.in. obok krytycznej oceny literatury przedmiotu i wywiadów z przedstawicielami wiodących w dziedzinie rozwiązań e-learningowych w edukacji (językowej) ośrodków naukowych w Polsce i w Niemczech także ankiety ewaluacyjne (zob. zał. 1–3) przeprowadzone wśród uczniów, studentów i nauczycieli w Polsce. Jedną z ankiet (zał. 1) była wynikiem refleksji nad efektami międzynarodowego projektu „Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne LISTiG” i miała na celu zgromadzenie opinii studentów/nauczycieli na temat przydatności systemu LISTiG do nauki języków specjalistycznych.

Jednocześnie należy podkreślić, iż z uwagi na niezwykle dynamiczny i wielopłaszczyznowy rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych przedstawienie obecnego stanu badań w zakresie wspieranego przez współczesne media elektroniczne uczenia języków obcych możliwe było jedynie w pewnym stopniu, który określał z jednej strony dostęp do literatury przedmiotu i aplikacji czy usług internetowych (głównie niekomercyjnych) oraz – z drugiej – ograniczone ramy niniejszej pracy.

Na zakończenie pracy wysunięte zostaną propozycje dla dalszych badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych uwzględniające m.in. obecnie obserwowane trendy rozwojowe w dziedzinie rozwiązań e-learningowych w edukacji (językowej).

W dalszej części rozdziału przedstawione zostaną najważniejsze wnioski płynące z rozważań podjętych w jej poszczególnych częściach, które doprowadzą do próby odpowiedzi na postawione kluczowe pytania badawcze (zob. pkt 11). W związku z tym należy zauważyć, że:

1. Jedyną koncepcją, która jest w stanie umożliwić udzielenie odpowiedzi na zadane na początku niniejszej pracy pytania badawcze jest koncepcja antropocentryczna (zob. pkt 1–3). Pozwala ona przede wszystkim określić ontologiczny status rzeczywistości określanej jako „język”, „język specjalistyczny”, a także w sposób przekonujący wyjaśnia, na czym polega jego przyswajanie.

Zgodnie z nią język jest bytem zależnym od człowieka, przez co każda jego analiza odnosi się zawsze do pojedynczego mówcy/słuchacza (analiza idiolektalna), czy też do grup mówców/słuchaczy (analiza polilektalna). Można mówić zatem nie tylko o idiolektie czy polilektie, ale także kompetencji idio- i polilektalnej, kompetencji idio- i polikulturowej, a także idio- i polikomunikacyjnej itd. (wyrażenie kompetencja oznacza tu zbiór umiejętności).

2. W związku z reprezentowanym w ww. koncepcji pojmowaniem języka można stwierdzić, że proces przyswajania języka polega na kształtowaniu umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych oraz interkulturowych. Wobec tego, że umiejętność komunikacyjna wg F. Gruczy to nie tylko umiejętność tworzenia i rozumienia wypowiedzi językowych, lecz ponadto również umiejętność sytuacyjnie dostosowanego posługiwania się nimi, a więc tworzenie wypowiedzi językowych, posługiwanie się nimi oraz rozumienie ich w kontekście całokształtu kultury zarówno przedmiotowej, jak i podmiotowej rodzimych użytkowników danego języka, można przyjąć, że umiejętność komunikacyjna obejmuje, niejako z definicji, nie tylko umiejętność językową, lecz ponadto także pewien zakres umiejętności kulturowej (por. F. Grucza, 1986d: 37 n.).

3. Przyjęcie antropocentrycznego podejścia do języków ludzkich powoduje, że uczenie języka specjalistycznego można zinterpretować jako proces swoistej konkretyzacji ogólnych struktur językowych przyjmującej postać konkretnego idiolektu specjalistycznego w zależności od dopływających z zewnątrz do mózgu (konkretnych) danych językowych, tj. wypowiedzi (tekstów) innych ludzi (specjalistów). Idiolekt ten na płaszczyźnie konstytuujących go współczynników ma pewne elementy wspólne z idiolektem podstawowym, którymi są przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika czy gramatyka oraz leksyka (niespecialistyczna) oraz elementy różniące

jak: terminologia i tekstemika. Fakt występowania elementów podobnych i różnych powinien znaleźć odzwierciedlenie w programowaniu procesu glottodydaktycznego, wobec czego należy skupić się na uczeniu się/nauczaniu jedynie tych elementów, które są składnikami idiolektów specjalistycznych czy będących ich przekrojem logicznym czy sumą polilektów specjalistycznych poprzez włączanie stosownych (stanowiących reprezentację idiolektów specjalistycznych) tekstów specjalistycznych. Uwzględnienie tekstów specjalistycznych, będących reprezentacją wiedzy językowej konkretnych specjalistów (ich idiomowidzy), w procesie glottodydaktycznym jest podstawowym gwarantem wytworzenia tej ostatniej u uczniów, przy czym zasadnicze znaczenie w wytwarzaniu (rekonstruowaniu) wiedzy specjalistycznej odgrywa znajomość jednostek terminologicznych oraz umiejętność dostrzegania systemów relacji semantycznych i odnoszenia owych systemów do (typowych) dla danej dziedziny specjalistycznej form myślenia zawodowego.

4. Większość dotychczasowych koncepcji nauczania/uczenia się języków obcych cechuje różnorodność wynikająca zwłaszcza z odmiennego postrzegania przez ich autorów rzeczywistości określanej wyrażeniem język oraz, w związku z tym, różnych sposobów pojmowania procesu uczenia języka. Niektóre z ww. koncepcji można wykorzystywać z mniejszym bądź większym skutkiem także w procesie nauczania i uczenia się obcych języków specjalistycznych. O wykorzystaniu danej koncepcji (metody) powinny zawsze decydować uwarunkowania konkretnych kontekstów glottodydaktycznych. Do szczególnie zalecanych koncepcji nauczania/uczenia się (obcych) języków specjalistycznych, będących odpowiedzią na konieczność permanentnego komunikowania się, zaliczyć trzeba podejście komunikacyjne oraz odwołujące się do istotnej roli wiedzy specjalistycznej jako składnika wiedzy każdego specjalisty podejścia integracyjne (nauczanie poprzez treść, nauczanie poprzez działanie) czy proponowaną przez autora pracy metody dyskursywno-zadaniową będącą szczególną odmianą metody komunikacyjnej, a właściwie dyskursywnej. Poszerzenie metody dyskursywnej o istotny zwłaszcza w dydaktyce języków specjalistycznych (i uwzględniający jej współczesne tendencje rozwojowe) komponent zadaniowy pozwala w większym stopniu odnieść działania językowe do konkretnej działalności człowieka, w tym do konkretnych działań znajdujących odzwierciedlenie w przyszłej komunikacji profesjonalnej (znajdujących odzwierciedlenie w odpowiednio sformułowanych celach nauczania). Ww. metoda może być stosowana niezależnie od wieku/poziomu rozwoju językowego uczniów i pozwala wspierać rozwój istotnych strategii wykorzystywanych w kształceniu zawodowym i w przyszłym funkcjonowaniu w świecie komunikacji zawodowej, w tym strategii zorientowanych na rozwój umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, refleksji nad zjawiskami językowymi, a także strategii uczenia się i strategii odnoszących się do kolaboracji.

5. Odnosząc się do najważniejszych uwag na temat stanu badań w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych, należy podkreślić dość znaczne rozproszenie w zakresie podejmowanych tematów, a także znaczny deficyt systematyki pojęciowej, wynikający głównie z braku ogólnie obowiązującej definicji języka specjalistycznego

oraz różnych zakresów pojęciowych wyrażen z nim związanych, jak, np. tekst specjalistyczny, wiedza specjalistyczna, termin. Zarówno polscy jak i niemieccy badacze podejmowali dotychczas nierzadko te same zagadnienia, choć w różnym zakresie. Należą do nich przede wszystkim: (I) akwizycja obcego języka specjalistycznego a akwizycja tego języka obcego w ogóle, (II) nauczanie (ojczystych i obcych) języków specjalistycznych, (III) opracowywanie materiałów dydaktycznych do nauczania niemieckich języków specjalistycznych, (IV) wykorzystanie tekstów specjalistycznych w nauczaniu języków specjalistycznych, (V) funkcja języków specjalistycznych w nauczaniu przedmiotów szkolnych, a także kwestie związane z nowymi możliwościami technicznymi nauczania i uczenia się języków specjalistycznych (VI) zagadnienia multimedialnego wspierania nauczania i uczenia się języków specjalistycznych, (VII) aspekty interkulturowe procesu uczenia języków specjalistycznych itd., (VIII) główne zadania i typologie uczenia się języków specjalistycznych (por. na ten temat także S. Grucza, 2007a).

6. Podsumowując powyższe uwagi na temat celów i kontekstów uczenia języków specjalistycznych, należy zaobserwować ich wielość oraz dość dużą różnorodność podyktowaną specyfiką kontekstów zewnętrznych i wewnętrznych. Współczesne standardy kształcenia w zakresie języków specjalistycznych oraz sam jego proces, niezależnie od rodzaju kontekstu uczenia, nie uwzględniają niestety w wystarczającym stopniu aktualnego stanu badań nad językiem i językami specjalistycznymi. W związku z tym konieczną wydaje się pogłębiona refleksja nad sposobami efektywnego uczenia języków specjalistycznych w ramach instytucjonalnych, a także sama jego profesjonalizacja z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb jego uczestników (wynikających ze specyfiki aktów komunikacji specjalistycznej oraz uwarunkowań konkretnych kontekstów glottodydaktycznych). Istotnym staje się przy tym m.in. śledzenie nowych metod wytwarzania i transferencji wiedzy i umiejętności specjalistycznych w ogóle oraz wykorzystanie wyników refleksji naukowej z zakresu wielu innych dziedzin, jak np. ww. lingwistyka tekstu, analiza dyskursu itd., umożliwiających m.in. tworzenie nowych modeli uczenia języka specjalistycznego.

7. Specjalistyczne teksty (glotto)dydaktyczne (STD) odgrywają w procesie uczenia języka specjalistycznego funkcję prymarnych danych językowych, na podstawie których uczeń internalizuje język (tworząc własne teksty specjalistyczne). Umiejętne stosowanie STD powinno przede wszystkim polegać na ich wysoce refleksyjnym (opartym o analizę kontekstu zewnętrznego i wewnętrznego procesu glottodydaktycznego uwzględniającego m.in. aktualne możliwości czy umiejętności i potrzeby komunikacyjne ucznia) doborze i/lub dydaktyzacji oraz analizie, która winna uwzględnić przede wszystkim charakterystyki gramatyczne (morfologiczne i syntaktyczne) oraz leksykalne (terminologiczne), tekstologiczne (z uwzględnieniem typologii tekstów i cech poszczególnych gatunków tekstów) i pragmatyczne, przyczyniając się do kształtowania szeroko pojmowanych umiejętności specjalistycznych, w tym językowych, komunikacyjnych (interakcyjnych), kulturowych i interkulturowych oraz praktycznych umiejętności specjalistycznych.

8. Wykorzystywane przez nauczycieli materiały glottodydaktyczne, których źródłem są media elektroniczne, winny być często szczegółowo analizowane (zob. analiza komparatywna tekstów specjalistycznych) i poddawane zabiegom weryfikującym i dostosowawczym zanim zaistnieją w procesie glottodydaktycznym. Wobec stale wzrastającej roli mediów elektronicznych w uczeniu języków obcych (specjalistycznych), które odgrywają dziś nie tylko funkcję pomocniczą, ale także niekiedy sterującą (zob. koncepcje inteligentnych systemów glottodydaktycznych: LISTiG, Tell me more Campus, Alelo itp.) przed współczesną glottodydaktyką powstaje wiele nowych wyzwań, które sprowadzić można do dwóch powiązanych ze sobą zadań: próby stawienia czoła stale wzrastającej ilości informacji (a także szeroko rozumianych danych językowych w Internecie), które może się stać możliwe jedynie poprzez tworzenie i wykorzystywanie coraz bardziej zaawansowanych narzędzi ewaluacyjnych i edukacyjnych korespondujących z rzeczywistymi potrzebami konkretnych uczniów (zob. np. projekty IIK Düsseldorf, narzędzia korpusowe Uniwersytetu w Lipsku).

9. Uczeń uczestniczący w procesie nauki języka specjalistycznego powinien, obok posiadanych umiejętności w zakresie języka podstawowego (a więc przede wszystkim językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych), rozwijać szeroko rozumiane umiejętności komunikacyjne specjalistyczne, wśród których kluczową rolę odgrywają specyficzne umiejętności językowe (formacyjne i funkcyjne), zaś w ujęciu szerszym umiejętności dyskursywne, a zwłaszcza umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów specjalistycznych opartych m.in. na zdolności rekonstruowania treści specjalistycznych oraz transferencji w ten sposób uzyskiwanej wiedzy specjalistycznej we własnych komunikatach tekstowych. Kluczowe znaczenie w wytwarzaniu (rekonstruowaniu) wiedzy specjalistycznej odgrywa znajomość ww. jednostek terminologicznych oraz umiejętność dostrzegania relacji semantycznych w obrębie tekstów i odnoszenia ich do (typowych) dla danej dziedziny specjalistycznej form myślenia zawodowego. Istotnym jest ponadto rozwijanie umiejętności specjalistycznych o charakterze praktycznym (w zakresie wyznaczonym przez sytuacje komunikacyjne charakterystyczne dla danej dziedziny specjalistycznej), w tym tzw. umiejętności medialnych, tzn. przede wszystkim umiejętności sprawnego wykorzystywania i oceny (a także współtworzenia) różnych mediów elektronicznych niezbędnej w osiąganiu różnych celów dydaktycznych, w tym także celów zawodowych.

10. Współczesny nauczyciel pełni funkcję kreatora procesów glottodydaktycznych, w tym zwłaszcza: organizacji procesów glottodydaktycznych (w fazie przedydaktycznej, dydaktycznej i postdydaktycznej), podawczo-nauczającą, kreacyjną, aktywizacji, indywidualizacji, motywacji, sterowniczą, kontrolną, interpretatora kultury obcojęzycznej, opiekuna-wychowawcy, których realizacja możliwa jest przede wszystkim dzięki umiejętnościom językowo-komunikacyjnym, metajęzykowym, a także takim właściwościom, jak: umiejętności glottodydaktyczne w węższym znaczeniu (tj. np. wiedza i sprawności z zakresu metod nauczania, strategii, testowania), krajo- i kulturoznawcze, ogólnodidaktyczne, psychologiczne, socjologiczne, organizacyjne (administracyjne), literaturoznawcze, autodydaktyczne, medialne itp. i z podmiotu samostanowiącego o procesie glottodydaktycznym coraz częściej staje

się podmiotem doradzającym i moderującym poczynania ucznia (a także umiejącym wykorzystać nieobecne u nauczyciela a posiadane przez ucznia umiejętności w procesie glottodydaktycznym). Nauczyciel języka specjalistycznego, obok dość wysokiego poziomu ww. umiejętności, powinien posiadać także pewien poziom umiejętności specjalistycznych (komunikacyjnych, w stopniu umożliwiającym co najmniej rozumienie tekstów specjalistycznych oraz sprawne posługiwanie się nimi), umiejętności metodyczno-dydaktycznych (z uwzględnieniem specyfiki różnych kontekstów glottodydaktyki specjalistycznej), szeroko pojętych umiejętności lingwistyczno-analitycznych (w tym wielopoziomowej analizy komparatywnej tekstów specjalistycznych, np. analizy glottodydaktycznej, logicznej, terminologicznej, gramatycznej, a także umiejętności wynikających ze znajomości zagadnień lingwistyki tekstu, w tym np. odróżniania i tworzenia konkretnych przykładów różnych gatunków tekstu, np. tekstów na poziomie intersemiotycznym), umiejętności medialnych (przede wszystkim umiejętności wykorzystywania i oceny różnych mediów elektronicznych w osiaganiu różnych celów dydaktycznych) itd.

11. Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące roli inteligentnych internetowych systemów glottodydaktycznych w uczeniu się i nauczaniu języków specjalistycznych (zob. także wnioski bardziej szczegółowe w pkt. 12 n.), w tym zwłaszcza tzw. niemieckiego języka ekonomii, zauważyć należy na wstępie, że współczesna „inteligencja” owych systemów (w przypadku PD *sensu stricto*) odnosi się przede wszystkim do sposobu analizy danych językowych wprowadzanych przez użytkownika systemu oraz stosowanych metakomunikatów zwrotnych (por. system LISTiG). Należy jednak podkreślić, że tworzone są także systemy o charakterze adaptacyjnym, tj. dopasowującym się do poziomu aktualnej wiedzy i umiejętności ich użytkowników i proponujące w związku z tym wykonanie odpowiednich ćwiczeń (por. np. programy E-tutor czy Tell me more Campus, który pozwala na ćwiczenie bardziej zaawansowanej interakcji maszyna–człowiek w odniesieniu do różnych kontekstów komunikacji językowej, zwłaszcza specjalistycznej np. organizowanie spotkań biznesowych, podróży służbowych).

Większość współczesnych platform (PD *sensu largo*), a także programów e-learningowych w ogóle pozwala (i to zarówno w zakresie uczenia języków podstawowych, jak i specjalistycznych) m.in. na: A) wspieranie, a nawet zastępowanie działań nauczyciela polegających na materialnej realizacji określonych bodźców dydaktycznych, w tym zwłaszcza w postaci komunikatów mownych, pisemnych, a także audio-wizualnych. Ich sukces dydaktyczny uzależniony jest w dużej mierze od stopnia funkcjonalności hardwarowych narzędzi e-learningowych (jak np. rozmiary, mobilność) oraz ich zaawansowania technologicznego (np. kompatybilność z innymi systemami softwarowymi, prędkość procesorów, rozdzielczość ekranu), B) zastępowanie niektórych działań nauczyciela polegających na ocenie działań ucznia, wytworów tych działań oraz reakcji na jedne i drugie (a także polegających na reakcji na wynik owej oceny), które są podejmowane w celu weryfikacji stopnia internalizacji określonej wiedzy/umiejętności ucznia, w tym zwłaszcza tych z nich, które odnoszą się do sytuacji, gdzie stosunkowo łatwo jest określić zakres wiedzy/umiejętności oraz tam, gdzie

można sformułować zero-jedynkowe (tak–nie) zadania/ćwiczenia testujące stopień (już) zinternalizowanej wiedzy/umiejętności.

Wyższość działania platform dydaktycznych nad działaniami nauczyciela przejawia się zwłaszcza w zakresie możliwości o charakterze zarządzająco-organizacyjnym: (a) jednoczesnego wykonywania zadań dydaktycznych przez wiele osób, (b) dokonywania ich szybkiej ewaluacji (c) nadzorowania w tym samym czasie pracy wielu uczących się, (d) stałego dostępu do oprogramowania dydaktycznego, (e) precyzyjnego nadzorowania realizowanego przez uczniów curriculum dydaktycznego, (f) integracji wielu zróżnicowanych materiałów glottodydaktycznych, (g) możliwości kolaboracji uczestników grup projektowych czy wspólnot e-learningowych), (h) tworzenia przestrzeni do rozwijania indywidualnych zainteresowań wielu uczniów, (i) możliwości większego wpływu uczniów na przebieg i treści nauczania, (j) możliwości tworzenia własnego „warsztatu pracy” dla przygotowujących się do zajęć nauczycieli.

Krótko mówiąc: większość obecnych platform dydaktycznych wspiera, a nawet przejmuje coraz więcej działań nauczyciela (w tym w szczególności tych o charakterze zarządzająco-organizacyjnym), działając pod jego dyktando, tj. w większości przypadków czyniąc to w zakresie ściśle określonym (zaprogramowanym) przez nauczyciela.

12. Podsumowując najistotniejsze wyniki projektu badawczego „Lingwistycznie inteligentne systemy translo- i glottodydaktyczne LISTiG” w kontekście możliwości ich wykorzystania w uczeniu języków specjalistycznych na przykładzie niemieckiego języka ekonomii, można dojść do następujących wniosków: A. Szczególna wartość LISTiG w zakresie uczenia języków specjalistycznych (w tym dydaktyki translacji) polega w pierwszej kolejności na rozszerzeniu oferty dydaktycznej, która nie jest już ograniczona ani czasem, ani miejscem i wykracza poza ramy zajęć audytoryjnych; B. Dzięki zastosowaniu modułów analizy gramatycznej i ortograficznej oraz morfosyntaktycznej i semantycznej oprogramowanie LISTiG umożliwia dokonywanie automatycznej lingwistycznej i translatorycznej oceny wytworzonych na podstawie wiedzy/umiejętności ucznia wypowiedzi językowych specjalistycznych. Ocena taka jest generowana w formie metakomunikatów zwrotnych, tj. takich, które poza informowaniem o poprawnym lub niepoprawnym wykonaniu zadania, w przypadku rozwiązania niepoprawnego, informują o rodzaju popełnionego błędu (np. niewłaściwym rodzajniku, nieodpowiednio użytym terminie) i generują niezbędne do udzielenia poprawnej odpowiedzi wskazówki; C. Wykorzystanie LISTiG przyczynia się do rozwoju różnych kompetencji, w tym kompetencji medialnej nauczycieli i uczących się, a także usprawnia organizację procesu samokształcenia i nabywania wiedzy i umiejętności (w tym wiedzy specjalistycznej językowej) przez uczących się; D. System LISTiG przyczynia się zwłaszcza do rozwoju umiejętności gramatycznych i terminologicznych na różnych poziomach nauczania/uczenia się, umożliwiając odniesienie się „online” do kwestii uprzednio omówionych na zajęciach dzięki specjalnie opracowanym interaktywnym modułom treningowym; E. System LISTiG stanowi nowy typ ćwiczeń w ramach e-learningu, który poza ww. funkcjami umożli-

wia samodzielne wprowadzanie treści merytorycznych oraz ćwiczeń/zadań testowych do systemu przez prowadzących zajęcia; F. LISTiG są istotną odpowiedzią na mniej intensywnie prowadzoną do tej pory dyskusję na temat zasad tworzenia dydaktycznie zoptymalizowanych materiałów do nauki języków specjalistycznych, w tym zwłaszcza nauki tłumaczenia.

Potwierdzeniem ww. wniosków są także wyniki przeprowadzonych ankiet ewaluacyjnych, które pozwalają potwierdzić tezę na temat przydatności „Lingwistycznie inteligentnych systemów translo- i glottodydaktycznych LISTiG” w uczeniu obcych języków specjalistycznych.

13. Przeprowadzone badanie ankietowe (zał. 2 i 3) wykazało, że obok nauki języka podstawowego także nauka języka specjalistycznego stanowi istotny składnik edukacji obcojęzycznej, który powinien być w szerszym stopniu uwzględniany w nauczaniu zinstytucjonalizowanym (a zatem w podstawie programowej kształcenia ogólnego, programach nauczania, materiałach glottodydaktycznych itp.). Potrzeba ta zgłaszana jest nie tylko przez nauczycieli, ale także uczniów starszych (studentów) i młodszych (gimnazjalistów). Według opinii prawie połowy ankietowanych umiejętności językowe specjalistyczne należą do najistotniejszych umiejętności kształtowanych w ramach nauki języka obcego, obok umiejętności komunikacyjnych, językowych, pragmatycznych, społecznych, socjokulturowych i interkulturowych. Zdaniem większości ankietowanych (studentów i nauczycieli) naukę języka specjalistycznego należy zaczynać w technikum/liceum i/lub od poziomu B2, co odzwierciedla dość popularny, zwłaszcza w przypadku uczenia języka ekonomicznego, pogląd, że należy rozpoczynać jego naukę raczej na wyższych poziomach kształcenia językowego. Według opinii młodszych respondentów naukę języka specjalistycznego trzeba zaczynać wcześniej²³⁰ – od poziomu B1 bądź nawet od samego początku procesu uczenia się języka obcego, tj. równoległe do nauki języka podstawowego. Wśród elementów języka specjalistycznego dostrzeganych przez respondentów na etapie nauki języka podstawowego wymienić można m.in. słownictwo specjalistyczne, struktury gramatyczne, teksty specjalistyczne (na początku głównie użytkowe). Umiejętności komunikacyjne specjalistyczne mogą być rozwijane (i oceniane) także na wcześniejszych etapach nauczania przy większym udziale aktywności/ćwiczeń typu: odgrywanie ról/scen i zadania, symulacje, projekty, analizy przypadku, negocjacje, dyskusje/debaty, opisy diagramów/tabel i zdarzeń, parafrazowanie zdań i tekstów, przede wszystkim zaś poprzez odniesienie treści nauczania do przyszłych sytuacji zawodowych, któremu powinien towarzyszyć większy udział materiałów internetowych, stopniowo rozbudowywana wiedza nt. gatunków tekstów specjalistycznych (np. użytkowych) i ich kontrastywnej analizy oraz wykorzystanie form pracy w grupie (w odniesieniu do przyszłych sytuacji zawodowych), co, jak potwierdziły badania ankietowe, niestety nieczęsto znajduje obecnie odzwierciedlenie w nauczaniu zinstytucjonalizowanym. Większość ankietowanych osób uczyła się dotychczas języka obcego z podręcznika

²³⁰ Uzyskany wynik badania powinien zostać zweryfikowany poprzez kolejne badania przeprowadzane wśród większej i bardziej reprezentatywnej grupy uczniów, czego ma zamiar podjąć się w przyszłości autor pracy.

(w postaci drukowanej), choć widoczna staje się tendencja do coraz szerszego wykorzystywania przez uczniów/studentów, głównie wraz ze wzrostem wiedzy i umiejętności (w tym umiejętności wykorzystywania mediów elektronicznych w edukacji obcojęzycznej) oraz rozwoju ich autonomii, internetowych materiałów glottodydaktycznych (IMG), w tym w szczególności serwisów i portali internetowych, słowników oraz programów multimedialnych na płytach CD/DVD, przy czym dostrzegalna jest tendencja spadkowa dotycząca stosowania tych ostatnich wraz ze wzrastającym doświadczeniem (a także wiekiem) uczniów. W związku z tym, że niewiele osób ankietowanych (poza niektórymi nauczycielami) miało kontakt z platformami dydaktycznymi (PD), umożliwiającymi naukę języków obcych, w tym obcych języków specjalistycznych, PD kojarzone są przez większość z nich raczej jako dodatkowa, rzadko główna, forma uczenia (języka obcego) dostępna w ramach oferty instytucjonalnej (ankietowani gimnazjaliści będą dopiero korzystać z powstającej platformy w przyszłym roku; ankietowani studenci znają je raczej z innych kierunków studiów). Prowadzone paralelnie przeze mnie obserwacje (na Uniwersytecie Warszawskim i w innych jednostkach kształcących w zakresie obcych języków specjalistycznych w Polsce i w Niemczech) potwierdziły m.in. pozytywne doświadczenia w wykorzystywaniu najbardziej popularnych platform (np. ILIAS, Blackboard, Stud IP, Moodle) m.in. w zakresie języka ekonomii, prawa (angielski, niemiecki), w tym przeważnie w ramach nauczania hybrydowego (głównie w stosunku 50%–50%, tj. 1 zajęcia tygodniowo w audytorium, 1 zajęcia tygodniowo online). Uwidaczniającą się tendencją w niektórych centrach edukacji językowej (np. w Leuphana Universität w Lüneburgu) jest rezygnacja z wykorzystywania PD, np. Moodle, na rzecz bardziej wyspecjalizowanych, tj. spełniających w większym stopniu zróżnicowane potrzeby uczących się. Większość ankietowanych (nauczycieli i studentów) dostrzega konieczność funkcjonowania PD pod stałym nadzorem treści merytorycznych obok bądź w ramach (opinia młodszych respondentów) instytucjonalnych form uczenia, przy czym kierunki ich rozwoju pozostają na razie kwestią otwartą. Osoby, które znają platformy (z własnego doświadczenia bądź opierają się na doświadczeniu znajomych) i (prawdopodobnie) także udostępniane za ich pomocą kursy języka obcego, dostrzegają wiele minusów oferowanej formy uczenia, polegających na ograniczonym dostępie do nauczyciela (tutora), braku naturalnej komunikacji z innymi uczniami, konieczności dość silnej motywacji ucznia do pracy na platformie, a także dość żmudnych prac przy konstruowaniu kursów na platformie oraz niekiedy pracochłonnej oceny wyników pracy osób z niej korzystających, choć dostrzegają także ich mocne strony, np. możliwości wyboru indywidualnego rytmu pracy, różnorodność wykorzystywanych materiałów, możliwość interakcji z większą ilością użytkowników języka oraz kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych, np. poprzez usługi WEB 2.0, typu: forum, chat, możliwość korzystania z większej ilości narzędzi, w tym programów autorskich, a także wpływu na treści nauczania, ćwiczenia umiejętności językowych, utrwalenia informacji „przerobionych” na zajęciach audytoryjnych z większą ilością przykładów, możliwość szybkiego sprawdzenia wykonanych zadań/ćwiczeń, a także aktualizowania wprowadzanych materiałów glottodydaktycznych.

14. W celu podniesienia efektywności uczenia języków specjalistycznych w wymiarze teoretycznym i praktycznym zaproponowano wspomnianą już w pkt. 3 modyfikację jednej ze znanych metod nauczania języków obcych (metody dyskursywnej), poszerzając ją o istotny zwłaszcza w dydaktyce języków specjalistycznych (i uwzględniający jej współczesne tendencje rozwojowe) komponent zadaniowy w celu jej zaimplementowania w nauczaniu i uczeniu się języków specjalistycznych (metoda dyskursywno-zadaniowa). Proponowana zmodyfikowana metoda może być stosowana niezależnie od wieku/poziomu rozwoju językowego uczniów i powinna odnosić się do konkretnych działań znajdujących odzwierciedlenie w przyszłej komunikacji profesjonalnej (znajdujących odzwierciedlenie w odpowiednio sformułowanych celach nauczania). Pozwala ona wspierać rozwój szeregu istotnych strategii wykorzystywanych w kształceniu zawodowym i w przyszłym funkcjonowaniu w świecie komunikacji zawodowej. Oprócz tego przedstawiono zarys autorskiego programu zajęć z analizy komparatywnej tekstów specjalistycznych prowadzonych dla studentów 2 roku studiów stacjonarnych drugiego stopnia na Wydziale Lingwistyki Stosowanej. W ramach refleksji nad zasobami IMG zwrócono uwagę na zagadnienia dydaktyzacji, preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, proponując model ewaluacji internetowych tekstów specjalistycznych, pozwalający z jednej strony na szybką ocenę treści oraz będącego wskazówką przy dydaktyzacji czy preparacji materiałów glottodydaktycznych. Jego wykorzystywanie może okazać się ponadto pomocne przy kwalifikacji tekstów obecnych w Internecie, zarówno w postaci zdydaktyzowanej, jak i nie zdydaktyzowanej, w tym także przy wstępnej kwalifikacji tekstów służących za podstawę do tworzenia materiałów dydaktycznych opartych na modułach internetowych prezentowanych w niniejszej pracy.

Oprócz tego, udzielając jednocześnie uzupełniającej odpowiedzi na drugie pytanie badawcze dotyczące efektywizacji procesu uczenia języków specjalistycznych (optymalnego konstruowania PD i materiałów glottodydaktycznych) należy podkreślić, że elementami sprzyjającymi są projekty typu LISTiG i podobne, w tym zwłaszcza te, które wykorzystują zaprezentowaną w niniejszej pracy koncepcję modułów dydaktycznych (por. ww. projekt IDIAL^{4P} czy projekt FörMig, <http://www.sprachtraining-beruf.de>, 20.09.2013), a także różne inne zaprezentowane formy IMG, w tym usługi opierające się na kolaboracji (Web 2.0).

Na zakończenie należy przyznać rację H.W. Hessowi (2006), który zauważa, że dotychczasowe próby wykorzystywania mediów elektronicznych w edukacji w zasadzie nie doprowadziły i nie są w stanie doprowadzić do rewolucji uczenia i mają o tyle sens, o ile będą włączone w istniejące ramy instytucjonalne. Ich odniesienie do konkretnego kontekstu glottodydaktycznego (zewnętrznego i wewnętrznego) połączone z refleksją nad celowością ich użycia włączającą odpowiednią ewaluację i/lub dydaktyzację, a także ich stałe gromadzenie i aktualizowanie (zbiorów anotowanych zdydaktyzowanych materiałów glottodydaktycznych) i wreszcie tworzenie przemyślanych koncepcji modułów glottodydaktycznych może jednak zagwarantować im stałe miejsce we współczesnej dydaktyce ojczystych i obcych języków podstawowych i specjalistycznych.

W związku z podjętymi w niniejszej pracy rozważaniami na temat obecnych kierunków rozwoju dydaktyki języków specjalistycznych, a także możliwości implementacji internetowych systemów (glotto)dydaktycznych w ww. dziedzinie można sformułować szereg implikacji natury teoretycznej i praktycznej.

1. W zakresie działań odnoszących się do kształcenia w zakresie (obcych) języków specjalistycznych należy skupić się na takich elementach, jak:

- Szersze uwzględnienie w procesie nauczania/uczenia się (obcych) języków specjalistycznych aktualnego stanu badań nad językami (specjalistycznymi), nauczaniem/uczeniem się ich, w tym zwłaszcza najnowszych wyników badań z zakresu lingwistyki tekstu, w tym m.in. lingwistyki gatunków tekstu;
- Podejmowanie w oparciu o ww. wyniki badań prób tworzenia nowych modeli nauczania/uczenia się (obcych) języków specjalistycznych;
- W związku z tym, że jednym z nadrzędnych celów uczenia (obcych) języków specjalistycznych w instytucjonalnych formach kształcenia jest rozwijanie komunikacyjnej kompetencji specjalistycznej, należy skupić się na wypracowywaniu metodologii, pozwalającej na jak najbardziej efektywne kształtowanie jej, w tym przyczyniającej się do zdobywania coraz wyższej świadomości dyferencjacji środków komunikacyjno-językowych i roli aktywowanej wiedzy specjalistycznej w odbiorze/tworzeniu tekstów/wypowiedzi specjalistycznych. Przy jej opracowywaniu trzeba oprzeć się ponadto na wynikach badań takich dziedzin jak ww. lingwistyka tekstu, nowe metody uczenia języków specjalistycznych (np. CLIL²³¹, metoda dyskursywno-zadaniowa, metody oferowane przez nowe media elektroniczne np. LISTiG, usługi WEB 2.0), które mogą okazać się przydatne w kształtowaniu istotnych rodzajów umiejętności szczegółowych, jak np. odróżniania tekstów specjalistycznych od niespecjalistycznych, wyszukiwania informacji specjalistycznych, ekstrakcji z tekstów specjalistycznych strukturalnych eksponentów wiedzy specjalistycznej i tworzenia odpowiednich systemów terminologicznych, przetwarzania (językowego i kognitywnego) informacji specjalistycznej w celu wytworzenia spójności w komunikacji specjalistycznej (por. m.in. Z. Berdychowska, 2010b);
- Poza wytyczeniem ww. i innych szerzej rozumianych celów uczenia powinno się podejmować próby wyznaczania celów szczegółowych w oparciu o obserwację i analizę konkretnych aktów komunikacji specjalistycznej (np. działań komunikacyjnych w miejscu pracy, por. J. Weissenberg, 2010), które następnie powinny zostać odniesione do konkretnych kontekstów glottodydaktycznych. W praktyce oznacza to określanie w ramach nauczania instytucjonalnego (na różnych poziomach, począwszy od kształcenia językowego na poziomie podstawowym) możliwych do realizacji celów komunikacyjnych, skorelowanych z obecnymi umiejętnościami komunikacyjnymi i praktycznymi ucznia (w tym z poziomem wiedzy ogólnej/specjalistycznej, zainteresowaniami itd.) osiąganymi

²³¹ Por. możliwości kształcenia nauczycieli języków obcych w zakresie CLIL, zob. np. <http://www.bili.uni-halle.de/> (11.03.2013), a także strategie wykorzystywane w dwujęzycznej nauce przedmiotów szkolnych (por. D. Wolff, 2009).

mi przez rozwiązywanie konkretnych zadań (por. met. dyskursywno-zadaniowa). Zadania te oparte powinny być na początkowym etapie nauczania głównie na bardziej ogólnych, tj. typowych dla komunikacji specjalistycznej w wielu dziedzinach działaniach typu: nazywanie, przyporządkowywanie nazw konkretnym obiektom, zjawiskom itp., określanie ich cech, przekazywanie informacji, opisywanie działań, zdarzeń, doświadczeń, rozumienie i tworzenie tekstów użytkowych, zawierających nierzadko uproszczone i zredukowane wzorce komunikacji specjalistycznej itp., a także na zainteresowaniach uczniów, nabytej już i nabywanej właśnie wiedzy specjalistycznej, np. z zakresu nauczanych przedmiotów (zob. np. M. Bartoszewicz, T. Pietrala, 2012), a nieco później (tj. w okresie bardziej ukierunkowanego kształcenia zawodowego) w coraz większym stopniu na najnowszych wynikach badań nad rzeczywistymi aktami komunikacji specjalistycznej w węższym zakresie itp.;

- W programach kształcenia nauczycieli (obcych) języków specjalistycznych powinno się uwzględnić zwłaszcza wyniki badań z różnych poddziedzin szeroko rozumianej lingwistyki stosowanej, w tym terminologii, leksykologii i leksykografii, lingwistyki korpusowej, lingwistyki tekstu, w tym zwłaszcza lingwistyki tekstów specjalistycznych i lingwistyki gatunków tekstów. Szczególnie istotne znaczenie powinna odegrać edukacja w zakresie metodologii komparatywnej analizy tekstów specjalistycznych oraz głębsza refleksja nad komunikacyjną i kognitywną funkcją języków specjalistycznych (w tym nad gatunkami tekstów specjalistycznych i ich realizacjami w praktyce, koherencją, kohezją tekstów specjalistycznych itp., por. uwagi szczegółowe na ten temat podrozdz. 2.3.5);
- Należy czynić starania, aby pewne elementy ww. analiz przenikały do kształcenia językowego na różnych poziomach, co ugruntuje rozwój szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych specjalistycznych oraz umiejętności dokonywania ewaluacji i tworzenia tekstów specjalistycznych. W związku z tym w uczeniu języków specjalistycznych należy w większym stopniu odwoływać się z jednej strony do szczegółowych opisów lingwistycznych konkretnych sytuacji komunikacyjnych wraz z charakterystykami dotyczącymi obligatoryjnych i fakultatywnych składników tekstów specjalistycznych, np. leksykalnych (terminologicznych), składniowych, stylistycznych (na początkowych etapach uczenia – głównie prostych sytuacji modelowych, które typowe są dla działań w obrębie różnych dziedzin, potem – stopniowo, tj. w miarę coraz większej specjalizacji uwzględniających elementy charakterystyczne dla danej dziedziny);
- W programach kształcenia nauczycieli (obcych) języków specjalistycznych należy uwzględnić komponenty dotyczące ogólnej charakterystyki danej dziedziny specjalistycznej ze wskazówkami dotyczącymi możliwości pogłębiania wiedzy specjalistycznej w pożądanym zakresie (np. odnośnie danej poddziedziny, specyfiki danego miejsca pracy), samodzielnego rozwijania umiejętności specjalistycznych: praktycznych i językowych (o ile nie są specjalistami

w zakresie danej dziedziny), a także wstępnymi wskazówkami dotyczącymi głównych gatunków/rodzajów tekstów i ich obligatoryjnych i fakultatywnych komponentów (por. uwagi szczegółowe na ten temat podrozdz. 2.3.5);

- W programach nauczania należy uwzględnić umiejętności planowania procesu glottodydaktycznego w sytuacjach trudnych, tj. zwłaszcza w przypadkach zróżnicowanych potrzeb uczniów (np. dotyczących możliwości interakcji nauczyciel–uczeń posiadający wiedzę specjalistyczną w większym zakresie niż nauczyciel w ramach nauczania j. specjalistycznych);
- Wobec tego, że w przypadku edukacji językowej dzieci i młodzieży nowe media elektroniczne mogą odegrać i odgrywają kluczową rolę (zob. np. <http://www.uniwersytetdzieci.pl/uds> i działania dr Hofman <http://www.lan-lab.pl/szkola-geniuszy> oraz <http://akademiadzieci.wordpress.com/>, por. także B. Chodacka, 2007 online; M. Plebańska i in., 2011 online itd.) należy czynić dalsze starania w kierunku tworzenia koncepcji wczesnego uczenia języków specjalistycznych opartego na nowych mediach elektronicznych, nauce przez zabawę i social language learning, które staną się pomocne w powstawaniu programów wczesnej nauki języków specjalistycznych²³².

2. W zakresie implikacji wynikających z obecnych kierunków rozwojowych PD, należy stwierdzić przede wszystkim zasadność tworzenia zarówno tych systemów, które nawiązują do teorii behawiorystycznych, tj. opartych głównie na zero-jedynkowej reprezentacji wiedzy i stawiających sobie za cel wyćwiczenie pewnych nawyków w działaniu komunikacyjnym, jak i tych bazujących na kontakcie z nauczycielem. Przyszłości inteligentnych programów do nauki języków specjalistycznych należy ponadto upatrywać w dalszym rozwoju systemów adaptowalnych i adaptownych (zob. np. oprogramowanie Alelo, <http://www.alelo.com/index.html> 26.03.2013), tj. dających się dopasować bądź dopasowujących się samodzielnie do indywidualnych potrzeb ucznia (zob. np. D. Leutner, 2002, 2008); doskonaleniu systemów opartych na komputerowej analizie morfosyntaktycznej i semantycznej z jednoczesnym doskonaleniem systemów metakomunikatów zwrotnych (np. oprogramowanie LISTiG), ciągłym doskonaleniu systemów rozpoznawania mowy (zob. np. Tell me More Campus i in.).

W związku z próbami dalszej implementacji obecnych (bądź tworzenia nowych) platform dydaktycznych w uczeniu języków obcych (specjalistycznych) i obserwowanymi tendencjami do konstruowania modułów dydaktycznych czy kursów hybrydowych wykorzystujących różne poziomy agregacji internetowych materiałów glottodydaktycznych oraz rozwiązania kolaboratywne (WEB 2.0), a niekiedy nawet próbami odejścia od platform na rzecz rozwiązań bardziej elastycznych i dopasowanych do indywidualnych potrzeb osób uczących się, należy m.in. zwrócić uwagę na:

²³² Zob. także wspierane przez UE projekty zorientowane na nabywanie umiejętności komunikacyjnych specjalistycznych, jak np. realizowany w jednym z techników w woj. mazowieckim projekt „Skuteczność na rynku pracy to kompetencje zawodowe, język obcy i przedsiębiorstwo”, <http://www.zsz1ostroleka.edu.pl/pl/projekt-qskuteczno-na-ryнку-pracyq>.

-
- konieczność dalszych badań w celu optymalizacji proponowanych rozwiązań e-learningowych w oparciu m.in. o doświadczenia w zakresie wykorzystywania mediów elektronicznych w dydaktykach szczegółowych (odnoszących się do różnych dziedzin specjalistycznych), zob. np. A. Hofman, 2009, a także badań nad samymi narzędziami ułatwiającymi orientację w materiałach nauczania, bazujących na odkrywaniu sieci semantycznych (por. np. uwagi o Web 3.0, podrozdz. 3.3.3, zob. także K. Liesebach, 2007);
 - konieczność zwiększenia udziału (internetowych) modułów dydaktycznych w dydaktyce języków specjalistycznych, które powinny powstawać w oparciu o istniejące i/lub nowe (sprawdzone) modele tworzenia modułów dydaktycznych jak np. zaprezentowany w rozdziale czwartym model A. Thilloßen, por. P. Arnold i in., 2011: 126 n. Nowopowstające internetowe moduły dydaktyczne powinny uwzględniać potrzeby konkretnych użytkowników oraz specjalistów z zakresu poszczególnych dziedzin i opierać się na zadaniach językowych stworzonych na podstawie obserwacji konkretnych zadań w komunikacji specjalistycznej oraz wykorzystywać w większym stopniu wyniki badań z ww. dziedzin lingwistyki stosowanej, w tym zwłaszcza lingwistyki tekstu oraz badań kontrastywnych (zwłaszcza korpusowych), zarówno o charakterze teoretycznym, tj. w postaci publikacji naukowych, jak i praktycznym, tj. w postaci konkretnych narzędzi, np. nowoczesnych portali językowych (zob. np. [www.dwds](http://www.dwds.de), <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>), dostępnych banków danych terminologicznych, oprogramowania wykorzystywanego w translacji (np. maszynowych systemów translacyjnych, pamięci translacyjnych, systemów typu Authoring-Memory), oprogramowania służącego do ekstrakcji terminów i zarządzania spisami terminów m.in. „chmury słów” (por. podrozdz. 3.3.3), np. www.wordle.net, www.tagxedo.com, streszczania dokumentów, tworzenia elektronicznych fiszek np. anki, ankiweb, cobocards, por. np. Y.-H. Chiu, 2013 oraz leksykonów multimedialnych, w tym także wielojęzycznych (zob. np. www.languageguide.org);
 - W obliczu tego, że w obecnym czasie powstają (w obrębie instytucji, jak i poza nimi) różne formy agregacji internetowych materiałów glottodydaktycznych (por. M. Bärenfänger, 2012), w tym zarówno tworzone nierzadko w sposób mniej usystematyzowany obiekty elementarne/medialne, jak np. pojedyncze teksty i skorelowane z nimi obrazy czy animacje, nagrania audio czy wideo, tj. elementy będące często częścią hipertekstu, a także ich kombinacje – obiekty proste/tzw. treściowe, pełniące bardziej złożone funkcje, jak np. dostarczanie informacji, wspieranie transferu wiedzy, sprawdzanie poziomu wiedzy, jak również tworzone w sposób bardziej przemyślany obiekty złożone/moduły dydaktyczne, będące kombinacją ww. obiektów treściowych i bazujące na wspólnej koncepcji metodyczno-dydaktycznej (np. modelu przyswajania pojęć, modelu kształtowania nawyków, treningu sprawności językowych, por. H. Niegemann i in., 2008: 154 n.) oraz jeszcze bardziej kompleksowe tzw. obiekty złożone/kursy, które wchodzą np. w skład pełnego kursu/seminarium

i integrują moduły dydaktyczne dotyczące różnych treści kształcenia i odnoszące się do konkretnego kontekstu glottodydaktycznego (zdefiniowana grupa odbiorców, określone ramy instytucjonalne), istnieje pilna potrzeba refleksji naukowej nad ich efektywnością w odniesieniu do realizacji konkretnych zadań i celów w różnych kontekstach glottodydaktycznych;

- W związku z tym, że powstaje coraz więcej interaktywnych form uczenia, które opierają się na różnych technikach multikodowania i multimodalnej prezentacji materiałów nauczania i przyczyniają do większej aktywizacji ucznia (por. np. B. Weidenmann, 2008), istnieje pilna potrzeba refleksji nad wpływem ww. technik na proces uczenia się i nauczania, w tym nad możliwościami stosowania i rozbudowywania strategii uczenia w celu rozwijania kompetencji wykorzystywanych m.in. w komunikacji specjalistycznej (zwłaszcza zawodowej);
- Wobec tego, że dość wiele obecnych programów/platform dydaktycznych oferuje ćwiczenia sprawdzające głównie reprezentację wiedzy deklaratywnej (zero-jedynkowej), w których nie ma (z reguły) bezpośredniej potrzeby ingerencji nauczyciela/tutora w pracę ucznia z programem/platformą, powstaje mylne wrażenie, że jest ona w ogóle niepotrzebna. W związku z tym należy stale podkreślać istotny udział nauczyciela w fazie ich projektowania, implementowania, a także – w przypadku kursów online czy kursów hybrydowych – w postaci bezpośredniego reagowania na bieżące (zwłaszcza te bardziej kompleksowe) problemy uczniów oraz okazywania pomocy przy kształtowaniu i ocenie umiejętności o charakterze bardziej złożonym, jak np. umiejętności translacyjnych, umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi ustnej czy pisemnej.

W związku z powyższymi uwagami istnieje pilna potrzeba dalszego namysłu nad sposobami kształcenia przyszłych specjalistów w zakresie edukacji językowej z wykorzystaniem e-learningu, w tym w szczególności refleksja nad sposobami kształcenia szeroko rozumianych umiejętności medialnych w ramach kierunków studiów zaadresowanych do przyszłych specjalistów z zakresu optymalnego wykorzystywania e-learningu w edukacji językowej, zatrudnianych w oświacie i szkolnictwie wyższym, a także różnych instytucjach edukacyjnych. Ww. kierunki studiów powinny, poza zwróceniem uwagi na aspekty teoretyczne w zakresie teorii mediów i teorii komunikacji oraz glottodydaktyki, w tym zwłaszcza teorii preparacji materiałów glottodydaktycznych, zapoznać ich uczestników z wyzwaniem szeroko rozumianej edukacji medialnej, czynnikami mającymi wpływ na tworzenie środowisk e-learningowych, koncepcjami ich implementacji i konstruowania oraz z rodzajami elektronicznych mediów edukacyjnych w celu wytworzenia umiejętności ich ewaluacji. Kolejnym istotnym celem powinno być kształtowanie praktycznych umiejętności konstruowania środowisk e-learningowych oraz tworzenia materiałów glottodydaktycznych w postaci elektronicznej (zob. np. H. Widła, 2007; J. Krajka, 2012a; J. Jędrzykowski, 2012), a także różne, w tym także akademickie formy kształcenia przyszłych specjalistów w zakresie tworzenia i ewaluacji nowoczesnych internetowych materiałów glottody-

daktycznych (por. np. kierunek studiów „Technologia językowa i dydaktyka języków obcych” w Uniwersytecie w Gießen, H. Lobin, 2011; kierunek studiów „E-learning i edukacja medialna” w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Heidelbergu czy kierunek „Instrukcyjny design i technologia kształcenia” w Uniwersytecie w Erfurcie²³³ oraz organizowane przez różne instytucje kursy rozwijające i doskonalące szeroko rozumiane umiejętności medialne, w tym tworzenia materiałów glottodydaktycznych na platformach językowych, np. przez Instytut Komunikacji Międzynarodowej w Düsseldorfie).

Na zakończenie niniejszych rozważań chciałbym zwrócić uwagę na nie poruszone powyżej zagadnienia, wynikające z prób wykorzystywania współczesnych mediów elektronicznych w edukacji, które można sformułować następująco:

Niewłaściwe (tj. pozbawione głębszej refleksji) nawyki w stosowaniu mediów elektronicznych w życiu codziennym mogą powodować różne problemy w ich prawidłowym wykorzystywaniu w kontekstach edukacyjnych, co widoczne staje się w takich postawach jak: bezkrytyczne przyjmowanie materiałów (glotto)dydaktycznych dostępnych w sieci, przecenianie ich wartości i zbytne koncentrowanie się na formach pracy oferowanych za ich pośrednictwem, czy kreowanych przez nie. Powyższe zachowania prowadzą nierzadko do zaniedbywania innych istotnych (także w kształceniu zawodowym) umiejętności, jak np. umiejętności bezpośredniego kontaktu z uczestnikami komunikacji, publicznego prezentowania własnej opinii/wyników własnej pracy na szerszym forum, np. przed innymi uczniami, co powinno zostać dostrzeżone przez rodziców, nauczycieli i wychowawców. Ich zadaniem jest permanentne przeciwdziałanie odhumanizowaniu zachowań młodych ludzi czy niechęci do naturalnej komunikacji z drugim człowiekiem, tj. innym uczniem, nauczycielem, ekspertem itd. (zob. W. Gogołek, 2010: 281) poprzez wskazanie uczniom postaw niewłaściwych i uwrażliwienie ich na problemy wynikające z ww. zachowań (zadanie to może być realizowane np. w ramach konsultacji nauczycielskich).

Tym samym należy stwierdzić, że pomimo wzrastającego wpływu mediów elektronicznych na edukację w ogóle, niezmiennie ważnym pozostaje bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem. Jak zauważa W. Gogołek (2010), wiedza zdobyta przy pomocy dostępnych technologii pozostaje nadal formą substytutu – czego miarą jest m.in. niższe wynagrodzenie absolwentów kursów online w porównaniu z płacami absolwentów kursów prowadzonych z udziałem nauczyciela (por. G. Plimmer, 2005 za W. Gogołek, 2010: 283). Ze wszech miar warte refleksji stają w związku z tym nowe funkcje nauczyciela, który może/powinien także uczestniczyć w kreowaniu nowoczesnych internetowych przestrzeni glottodydaktycznych, funkcjonowaniu w nich i ich stałej ewaluacji, co z kolei wymaga określenia na nowo wielu kwestii, w tym problemu organizacji pracy i samego przebiegu procesu glottodydaktycznego.

²³³ Autorska propozycja tłumaczenia nazw kierunków studiów. Por. także inne uwagi nt. e-learningu akademickiego na studiach neofilologicznych w: M. Jedynek, 2011 czy monografię D. Röslera i N. Würffel (2010) poświęconą kompetencjom i sposobom kształcenia tutorów online, a także uwagi nt. nowych tendencji w procesie kształcenia humanistów, por. np. R. Bomba, 2013: 69 n.

Wobec ww. wyzwań istotnym staje się podkreślenie szczególnej wagi głoszonego nie od dziś i o wiele istotniejszego w przyszłości postulatu dotyczącego konieczności intensywniejszej współpracy nauczycieli i wychowawców, znawców, tj. teoretyków i twórców nowych mediów elektronicznych – a także w kontekście głównych rozważań podjętych w niniejszej pracy – glottodydaktyków i lingwistów zajmujących się badaniami kontrastywnymi, lingwistyką tekstu i dyskursu, a także terminologami, leksykologami i leksykografami oraz dydaktykami poszczególnych dziedzin specjalistycznych.

6. Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz, S./ A. Stork (2009), *Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse*, (w:) „Glottodidactica” XXXV, s. 117–123.
- Adamczak-Krysztofowicz, S./ A. Schmidt-Bernhardt/ A. Stork/ P. Rybszleger (2011), *Deutsch–polnische Entdeckungen. Projektarbeit zur Förderung interkultureller Kompetenz in Schule und Studium. Theoretische Grundlagen und praktische Lernmaterialien*, Marburg.
- Adamzik, K./ E. Rolf (1998), *Fachsprachliche Phänomene in Gebrauchstexten*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft (HSK. 14.1)*, T. 1, Berlin/New York, s. 588–594.
- Allen, J.P.B. i in. (red.) (1983), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, T. 1 i 2, Warszawa.
- Arabski, J. (1978), *Przyczyny niepowodzeń na lektoratach*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, s. 121–138.
- Arnold, M. (2002), *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*, München.
- Arnold, P./ L. Kilian/ A. Thillosen/ G. Zimmer (2011), *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, Bielefeld.
- Arnold, R. (2005), *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Grundlinien einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2009), *Seit wann haben Sie das? Grundlagen eines Emotionalen Konstruktivismus*, Heidelberg.
- Arnold, R./ B. Arnold-Haecky (2009), *Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik*, Baltmannsweiler.
- Arnsdorf, D./ Ch. Majari/ S. Steiner (1999), *Die neuen Medien- eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 2/1999, s. 48–51.
- Aryjska, M. (2007), *The best of Österreich – praca z Internetem*, (w:) „Języki Obce w szkole” 3/2007, s. 95–102.
- Austin, J.L. (1962), *How to do things with words*, Cambridge/ Massachusetts.
- Badstübner-Kizik, C. (2012a), *Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen*, (w:) S. Chudak i in. (red.), *Posener Beiträge zur Germanistik*, Frankfurt a. M.
- Badstübner-Kizik, C. (2012b), *CLIL + DaF nE? Mögliche Auswahlkriterien für inhaltsorientiertes Lernen im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch*, (w:) B. Sorger i in. (red.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*, Brno.
- Bajerowska, A. (2012), *Antropocentryczna a korelatywna koncepcja wiedzy i informacji*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 4, s. 229–239.
- Bärenfänger, M. (2012), *Zur Notwendigkeit einer „Lernobjekt-Linguistik”. Eine linguistische Einordnung des Konzepts der wieder verwendbaren, modularen Lernobjekte*, (w:) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik”, s. 103–128.

- Bartmiński, J. (red.) (2001), *Współczesny język polski*, Lublin.
- Bartmiński, J./ S. Niebrzegowska-Bartmińska (2009), *Tekstologia*, Warszawa.
- Bartoszewicz, I. (1995), *Propozycja wykorzystania tekstów prasowych o tematyce politycznej i reklamowej w nauczaniu języka niemieckiego*, (w:) „Orbis Linguarum” 1, s. 79–84.
- Bartoszewicz, L. (1994), *W poszukiwaniu modelu nauczania czytania obcojęzycznych tekstów naukowych* (w:) F. Grucza/ Z. Kozłowska (red.), *Języki Specjalistyczne*, Warszawa, s. 61–70.
- Bartoszewicz, M./ T. Pietrala (2012), *Przykład nauczania i uczenia się chemii i przyrody poprzez rozwijanie myślenia naukowego, umiejętności informacyjnych oraz kompetencji językowych*, (w:) T. Lewowicki/ B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji*, Toruń, s. 9–32.
- Baudouin de Courtenay, J. (1974), *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa.
- Baumann, K.-D. (2000), *Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik*, (w:) K.-D. Baumann i in. (red.), *Sprachen im Beruf*, Tübingen, s. 27–52.
- Baumgartner, P. (2002), *Pädagogische Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware*, (w:) L.J. Issing/ P. Klimsa (red.), *Information und Lehren mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis* (3. wyd.), Weinheim.
- Baumgartner, P./ H. Häfele/ K. Maier-Häfele (2002), *E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen. Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe*, Innsbruck i in.
- Bausch, K.-R. (1991), *Vier allgemeine Thesen zum Begriff im fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozess*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum, s. 15–19.
- Bawet, I. (2002), *Internet i Skispringen na lekcjach języka niemieckiego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2002, s. 63–66.
- Bayerlein, O. (2010), *Lernerbeobachtungen zur Nutzung von Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache*, (w:) „Info DaF”, s. 570–576.
- Bąk, P. (2012), *Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik*, (= Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik), Frankfurt a. M. i in.
- Becker, N. (1986), *Unterrichtliche Ansätze und Lehrwerkentwicklung in Deutsch als Fachsprache*, (w:) A. Wierlacher/ D. Eggers i in., (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 12. Thematischer Teil: Fachsprache und Fachsprachenvermittlung, München, s. 217–233.
- Bednarczyk, I./ T. Krawczyk (2009), *E-nauczanie języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim*, (w:) „Zeszyty Naukowe Wydziału ETI Politechniki Gdańskiej” 7/2009, s. 21–27.
- Beier, R. (1981), *Zum Stand der Fachbezogener Fremdsprachenkenntnisse in der Bundesrepublik Deutschland*, Augsburg.
- Beier, R./ D. Möhn (1988), *Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht. Voraussetzungen und Entscheidungen*, (w:) „Die Neueren Sprachen” 87, 1/2, s. 19–75.

-
- Beißwenger, M. (2013), *Das Dortmunder Chat-Korpus*, (w:) „Zeitschrift für germanistische Linguistik” 41/1, s. 161–164.
- Beißwenger, M. (red.) (2001), *Chat-Kommunikation: Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*, Stuttgart.
- Belz, J.A./ A. Müller-Hartmann (2003), *Teachers as intercultural learners: negotiating German-American telecollaboration along the institutional faultline*, (w:) „The Modern Language Journal” 87 (1), s. 71–89.
- Bendel, O. (2003), *Pädagogische Agenten im Corporate E-Learning. Dissertation*, St. Gallen.
- Beneš, E. (1967), *Syntaktische Besonderheiten der deutschen Wissenschaftlichen Fachsprache*, (w:) I. Schilling (red.), *Linguistische und methodologische Probleme einer spezialsprachlichen Ausbildung*, Halle (Saale), s. 83–95.
- Benseler, F. i in. (red.) (2003), *Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte*, (w:) „Erwägen, Wissen, Ethik” 1/14, s. 137–228.
- Berdychowska, Z. (1982), *Język fachowy w nauczaniu języka niemieckiego na studiach germanistycznych*, (w:) „Acta Universitatis Wratislaviensis” 649, s. 59–64.
- Berdychowska, Z. (1987), *Übungsgestaltung im fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage von fachspezifischen Texten*, (w:) „Skamandros – Germanistisches Jahrbuch”, s. 152–159.
- Berdychowska, Z. (1989), *Zum Stellenwert der Fachtextanalyse im Fremdsprachenunterricht*, (w:) W. Pfeiffer (red.), *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrausbildung und Fortbildung*, Poznań, s. 65–67.
- Berdychowska, Z. (1998), *Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß* (w:) „Glottodidactica” XXVI, s. 35–41.
- Berdychowska, Z. (2001), *Zur Textsortenabhängigkeit der Personaldeixis in Fachtexten*, (w:) A. Kałny (red.), (2001) *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji*. Olecko, s. 91–104.
- Berdychowska, Z. (2006), *Kontrastive Analysen von Fachtexten*, (w:) F. Grucza (red.), *Texte – Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.–14. Mai 2006, Toruń, Warszawa*, s. 123–128.
- Berdychowska, Z. (2008), *O przesłankach, przejawach i następstwach wielojęzyczności nauki*, (w:) H. Samsonowicz/ J. Sławiński, L. Szczucki/ M. Ziółkowski (red.), *Wielojęzyczność nauki*, (Fundacji dyskusje o Nauce 12), FNP, Wrocław/ Warszawa, s. 121–126.
- Berdychowska, Z. (2010a), *Stil als Fachtextkategorie*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ A. Mac/ M. Smykała/ I. Szwed (red.), *Text und Stil (Studien zur Text- und Diskursforschung, t. 1, red. Z. Berdychowska/ Z. Bilut-Homplewicz)*, Frankfurt a. M. i in., s. 91–98.
- Berdychowska, Z. (2010b), *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, s. 61–70.
- Biebighäuser, K./ G. Marques-Schäfer (2009), *Text Chat und Voice Chat. Eine Analyse der Chat-Angebote des Goethe-Instituts In JETZT Deutsch lernen und in Second Life*, (w:) „Informationen Deutsch als Fremdsprache” 5, s. 401–428.

- Biechele, M./ D. Rösler/ S. Ulrich/ N. Würffel (2003), *Internet-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache*, Stuttgart.
- Bielińska, M. (2011), *Phraseologismen in den Metatexten einsprachiger Lernerwörterbücher des Deutschen als Fremdsprache*, (w:) L. Zieliński/ K.-D. Ludwig/ R. Lipczuk (red.), *Deutsche und polnische Lexikographie nach 1945 im Spannungsfeld der Kulturgeschichte*, Frankfurt a. M., s. 205–218.
- Bilut-Homplewicz, Z. (1997), *Ausgewählte Fragen der linguistischen Textanalyse in der Diskussion*, (w:) „Colloquia Germanica Stetiniensia” 5, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego* 180, Szczecin, s. 155–164.
- Bilut-Homplewicz, Z. (2011), *Od stylistyki do stylistyki tekstu? Aspekty stylistyczne w germanistycznej lingwistyce tekstu*, (w:) „Stylistyka XX. Integracja w stylistyce”, s. 433–444.
- Bilut-Homplewicz, Z. (2012), *Kommentar als 'Pressegattung'. Zur Spezifik der Presseforschung in Polen*, (w:) H.E.H. Lenk/ M. Vesalainen (red.), *Persuasionsstile in Europa: Methodologie und Empirie kontrastiver Untersuchungen zur Textsorte Kommentar, Germanistische Linguistik*, Hildesheim i in., s. 93–113.
- Blatt, I. (2002), *Texte in der Berufsausbildung – Internet in der Berufsschule unter besonderer Berücksichtigung der schriftsprachlichen Fähigkeiten*, (w:) F. Hebel/ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (red.), *Fachsprachen und Multimedia*, Frankfurt a. M. i in., s. 181–208.
- Bloomfield, L. (1942), *An outline guide for the practical study of foreign languages*, Baltimore.
- Blumenstengel, A. (1998), *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*, online 12.09.2012, http://dsor-fs.upb.de/~blumstengel/main_index_titel.html.
- Boeckmann, K.-B. (2001), *Elektronische Medien*, (w:) G. Helbig/ L. Grze/ G. Henrici/ H.-J. Krumm (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, T. 2, Berlin/ New York, s. 1100–1111.
- Bogucki, J. (1979), *Ocena sytuacji w zakresie skryptów/podręczników do nauki języka angielskiego na lektoracie wyższej uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem kierunków technicznych i ścisłych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 4, s. 93–114.
- Bolotnova, N.S. (2007), *Filologiceskij analiz teksta: ucebnoe posobie*, Moskwa.
- Bolten, J. (1992a), *'Fachsprache' oder 'Sprachbereich'? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtssprache*, (w:) T. Bungarten (red.), *Beiträge zur Fachsprachenforschung*. T. 1, Tostedt, s. 57–72.
- Bolten, J. (1992b), *Interkulturelles Verhandlungstraining*, (w:) „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache” 18, s. 269–287.
- Bolten, J. (1997), *Das HRK-Zertifikat Fachsprache Wirtschaft. Richtlinien, Ausbildung und Prüfungspraxis*, (w:) „Info-DaF” 24, 4, s. 530–541.
- Bolten, J. (2006), *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemlösungen entsandter Führungskräfte*, (w:) K. Götz (red.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*, wyd 6., Monachium, s. 57–76.
- Bomba, R. (2013), *Narzędzia cyfrowe jako wyznacznik nowego paradygmatu badań humanistycznych*, (w:) A. Radomski/ R. Bomba (red.), *Zwrot Cyfrowy w humanistyce. Internet, Nowe media, Kultura 2.0, E-naukowiec*, Lublin. http://e-naukowiec.eu/wp-content/uploads/2013/05/Zwrot_cyfrowy_w_humanistyce.pdf (29.05.2013), s. 57–72.

-
- Bonacchi, S. (2009), *Zur Vieldeutigkeit des Ausdrucks ‚Kultur‘ und zur anthropozentrischen Kulturtheorie*, (w:) „Kwartalnik „Neofilologiczny” LVI, 1/2009, s. 25–45.
- Bonacchi, S. (2012), *Höflichkeitsausdrücke und antropozentrische Linguistik*, Warszawa.
- Borrmann, A. (1999), *Von Link zu Link. Schreiben von Sachtexten für das Internet*, (w:) „Praxis Deutsch” 153 (1), s. 35–39.
- Borycki, B. (1985), *Teoretyczne podstawy nauczania języka angielskiego rejestru morskigo w wyższych szkołach morskich w Polsce*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań.
- Bouillon, H./ V. Vlieghe (2001), *Die Stellung der deutschen Sprache In belgischen Unternehmen*, (w:) „Info-DaF” 28, 6, s. 564–584.
- Bralczyk, J. (1999a), *O używaniu języka w polskiej polityce w latach dziewięćdziesiątych*, (w:) W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000 – oredzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 197–217.
- Bralczyk, J. (1999b), *O językowych zwyczajach polskiej reklamy*, (w:) W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000 – oredzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 218–226.
- Brammerts, H./ K. Kleppin (red.) (2001), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch*, Tübingen.
- Bransford, J.D./ R.D. Sherwood/ T.S. Hasselbring/ C.K. Kinzer/ S.M. Williams (1990), *Anchored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help*, (w:) D. Nix/ R. Spiro (red.), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*, Hillsdale, New York, s. 115–142.
- Braun, A. (1998), *Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht*, (w:) „Info DaF” 25, 1, s. 72–84.
- Breckle, M. (2008), *Der Intensiv-Fortbildungskurs „Wirtschaftsdeutsch für Hochschullehrkräfte in Litauen, Ein Erfahrungsbersicht*, (w:) „Info-DaF” 35, 5, 518–528.
- Breilmann-Massing, S./ M. Schopen (1998), *Internet für Anfänger*, (w:) „Praxis Deutsch” 153, s. 44–47.
- Brinker, K. (1985–2010), *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin.
- Brown, J.D. (1997), *Computers in language testing: Present research and some future directions*, (w:) „Language Learning & Technology” 1, s. 44–59.
- Brünken, R./ T. Seufert (2008), *Wissenserwerb mit digitalen Medien*, (w:) L.J. Issing/ P. Klimsa (red.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, München, s. 105–114.
- Bucher, H.-J./ Ch. Barth (1998), *Rezeptionsmuster der Onlinekommunikation. Empirische Studie zur Nutzung der Internetangebote von Rundfunkanstalten und Zeitungen*, (w:) „Media Perspektiven” 10/1998, s. 517–523.
- Buhlmann, R. (1983), *Sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach als Ziel der Fachsprachendidaktik*, (w:) H.P. Kelz (red.), *Fachsprache 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*, Bonn, s. 62–89.
- Buhlmann, R./ A. Fearn (1987), (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*, (6. wyd. rozszerzone), Berlin i in.

- Bungarten, T. (1999), *Wirtschaftshandeln. Kommunikation in Management, Marketing und Ausbildung*, Tostedt, (= Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, T. 20).
- Bungarten, T. (red.) (1992), *Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen*, Hamburger Arbeiten zur Fachsprachenforschung; t. 1, Tostedt.
- Butzkamm, W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen (= Uni Taschenbücher, 1505).
- Chapelle, C.A. (2001), *Computer Applications in Second Language Acquisition*, Cambridge.
- Chiu, Y.-H. (2013), *Computer-assisted second language vocabulary instruction: A meta-analysis*, (w:) „British Journal of Educational Technology” 44 (2), s. 52–56.
- Chlebda, W. (2010), *Pozaśrodowiskowe funkcje frazeologii środowiskowej (język sportu a polszczyzna ogólna)*, (w:) M. Milewska-Stawiany/ E. Rogowska-Cybulska (red.), *Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych*, s. 243–255.
- Chłopek, Z. (2009), *The relationship between language learning experience, motivation and some other individual variables of mature foreign language learners*, (w:) „Glottodidactica” XXXV, s. 69–79.
- Chmiel, A. (2008), *Boothmates Forever? – On Teamwork in a Simultaneous Interpreting Booth*, (w:) „Across Languages and Cultures”, 9/2, s. 261–276.
- Chmielewski, J.M./ K. Waćkowski (2007), *Rola standaryzacji platform w e-learningu*, (w:) „E-mentor” online 2 (19), 21.10.2013 <http://www.E-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/19/id/406>.
- Chmielowska-Rumpel, J. (2007), *Wprowadzenie do elektronicznych systemów tłumaczących*, <http://www.staff.uni-mainz.de/rumpel/TMS-ILS-0503/TMS-PL/tms-pl/> (21.10.2013).
- Chodacka, B. (2007), *Czy w gimnazjum jest miejsce dla e-learningu?*, (w:) „E-mentor” online 3 (20), 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/20/id/436>.
- Chodkiewicz, H. (2011), *Nauczanie języka przez treść: złożenia i rozwój koncepcji*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 4, s. 11–30.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*, Paris.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts.
- Chudak, S. (2007), *Lernerautonomiefördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene: Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*, Frankfurt a. M.
- Cieszkowski, M. (1994), *Morphologische und semantische Untersuchungen zu Mehrfachkomposita in der deutschen Gegenwartssprache*, Bydgoszcz.
- Cieszkowski, M. (2010), *O profesjonalizmach z branży ubezpieczeniowej i symulacji jako formie komunikacji*, (w:) „Prace Komisji Językoznawczej” BTN, T. XX (pod red. Haliny Bartwickiej), Bydgoszcz, s. 179–187.
- Cochrane, T. (2007), *Mobile web2 pedagogies. Conference on Mobile Learning technologies and Applications (MOLTA)*, Massey University, Auckland, New Zealand, <http://www.molta.massey.ac.nz/massey/fms/Molta/Cochrane.pdf>, 24.09.2013.

-
- Collins, A./ J.S. Brown/ S. Newman (1989), *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics*, (w:) L.B. Resnick (red.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in the Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, New York, s. 453–494.
- Conrad, W. (1994), *Multimedia in der Schule*, Augsburg.
- 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, s. 543–62.
- Czaplikowska, R. (2007a), *Dydaktyzacja stron internetowych*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/2007, s. 97–102.
- Czaplikowska, R. (2007b), *Kurs online Multimedia-Führerschein dla nauczycieli języka niemieckiego – doświadczenia tutora*, (w:) „Języki Obce w szkole” 4/2007, s. 103–107.
- Czaplikowska, R. (2007c), *Wykorzystanie zasobów internetowych w kształceniu nauczycieli w nauczycielskim kolegium języków obcych*, (w:) „Zeszyty Naukowo-Dydaktyczne NKJO” w Zabrzcu, s. 16–22.
- Czaplikowska, R. (2011), *Moodle – virtuelle Lernumgebung für den Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Hallo Deutschlehrer”, s. 42–44.
- Czarnecki, T. (1977), *Der Konjunktiv im Deutschen und Polnischen. Versuch einer Konfrontation*, Wrocław.
- Czarnecki, T. (1985), *Das Passiv im Deutschen und Polnischen. Form und Verwendung*, Warszawa.
- Czarnecki, T. (1998), *Aspektualität im Polnischen und Deutschen*, Gdańsk.
- Czochralski, J. (1975), *Verbalaspekt und Tempussystem im Deutschen und Polnischen. Eine konfrontative Darstellung*, Warszawa.
- Ćwiklińska, J. (2004), *Effective Business Writing*, Warszawa.
- Ćwiklińska, J./ S. Szadyko (2005), *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, (w:) J. Lewandowski/ M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa, s. 81–88.
- Dakowska, M. (1979), *Znaczenie podejścia eklektycznego dla teorii glottodydaktycznej*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 4, s. 35–41.
- Dakowska, M. (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*, Warszawa.
- Dakowska, M. (1996), *Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 15, s. 37–48.
- Dakowska, M. (1997a), *Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych*, (w:) F. Grucza, *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, s. 99–111.
- Dakowska, M. (1997b), *Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 15, s. 37–48.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dakowska, M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa.

- Damasio, A.R. (1997), *Brain and language: what a difference a decade makes*, (w:) „Current Opinion in Neurology” 10, s. 177–178.
- Dannerer, M. (1992), *Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme*, (w:) „Info-DaF” 19, 3, s. 335–349.
- Darski, J.P. (2006), *Textanalyse aufgrund allgemein menschlicher Sprachprinzipien*, (w:) F. Simmler/ E. Tomiczek (red.), Wrocław–Berlin: Germanistischer Brückenschlag im deutsch-polnischen Dialog. II Kongress der Breslauer Germanistik, Wrocław, Dresden, s. 215–223.
- Darski, J.P. (2012), *Gramatyka niemiecka z uwagami konfrontatywnymi*, Poznań.
- 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, s. 51–70.
- De Cort J./ P. Hessmann (1977–1979), *Die wissenschaftliche Fachsprache der Wirtschaft. Eine Untersuchung ihrer syntaktischen und syntaktisch–lexikalischen Merkmale*, cz. I: *Syntaktische Merkmale*, (w:) „Linguistica Antverpiensia” XI/1977, 27–30, cz. II: *Syntaktisch–lexikalische Merkmale*, (w:) „Linguistica Antverpiensia” XIII/1979, s. 55–102.
- De Wit, B./ R. Meyer (2007), *Synteza strategii*, Warszawa.
- De Wit, B./ R. Meyer (2010), *Strategy: Process, Content, Context*. Londyn.
- Demenko, G./ A. Wagner/ N. Cylwik (2010), *The use of speech technology in foreign language pronunciation training*, (w:) „Archives of Acoustics” 3/35, s. 309–330.
- Dębski, A. (2005), *Interkulturalität in der Linguistik und in der Glottodidaktik* (w:) F. Grucza/ H.-J. Schwenk/ M. Olpińska (red.), Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität, Warszawa, s. 130–149.
- Dickel, A. (2012), *Materiały do nauczania niemieckiego języka gospodarki dla przyszłych tłumaczy oraz ich struktura*, (w:) „Rocznik przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu” 7/2012, s. 179–188.
- Dickel, A. (2013), *Didaktik des Fachsprachenunterrichts*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna” (w druku).
- Diekmannshenke, H./ M. Klemm/ H. Stöckl (red.) (2011), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*, Berlin.
- Dinges, N.G./ K.D. Baldwin (1996), *Intercultural Competence. A Research Perspective*, (w:) D. Landis/ R.S. Bhagat (red.), Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks, London, New Delhi, s. 106–123.
- Dolata-Zaród, A. (2009), *Terminologie des textes économiques*, Opole.
- Domagała-Zyśk, E. (2010), *Idea integracji a potrzeby niesłyszących studentów w zakresie uczenia się języków obcych w szkołach wyższych*, (w:) S. Byra/ M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, Lublin, s. 155–165.
- Domińczak, H. (1997), *Probleme der Fachsprache im praktischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Grundfragen – Konzeptionen – Methoden*, Tübingen.
- Donesch-Jeżo, E. (2008), *Metodologiczne trendy w nauczaniu języka angielskiego dla celów specjalistycznych*, (w:) A.M. Harbig (red.), Nauczanie języków obcych w szkole wyższej, Białystok, s. 19–32.

-
- Dooly, M. (2011) *Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: Tasks-as-workplan vs. task-as-process*, (w:) „Language Learning & Technology” 15 (2), s. 69–91, <http://llt.msu.edu/issues/june2011/dooly.pdf> (20.05.2013).
- Dorok, J.S. (2009), *Von MTV ins Klassenzimmer. Möglichkeiten und Grenzen produktiven und rezeptiven Einsatzes von Podcasts im Englischunterricht*, (w:) P. Schäfer (red.), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch*, Landau, s. 105–127.
- Doroszewski, J. (1999), *Polski język medyczny*, (w:) W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000 – orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 33–49.
- Draheim, S./ W. Beuschel (2005), *Social not technological? – Funktionalitäten und Szenarien für neue Lehr- und Lernformen am Beispiel Weblogs*, (w:) D. Tavangarian/ K. Nölting (red.), *Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen. Medien in der Wissenschaft*, T. 34, Münster, s. 27–36.
- Drożdźiał-Szelest, K. (1991), *Strategie uczenia się języka obcego uczniów polskiej szkoły średniej*, (w:) „Neofilolog” 3, s. 61–72.
- Drożdźiał-Szelest, K. (1993), *Strategies of second language learners: some research findings and their pedagogical implications*, (w:) „Glottodidactica” XXI, s. 43–52.
- Drożdźiał-Szelest, K. (2008), *Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość?*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauczaniu języków obcych – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań, s. 405–415.
- Drożdźiał-Szelest, K. (2011), *Needs Analysis vs. language assessment in teaching ESP at the university level*, (w:) L. Szczuka-Dorna/ J. Kałkowska (red.), *The impact of language assessment on education and employment policy*, Poznań, s. 27–34.
- Drożdźiał-Szelest, K./ M. Porczyńska (1998), *Strategie uczenia się języka obcego – możliwości treningu*, (w:) „Neofilolog” 16, s. 56–65.
- Drożdźiał-Szelest, K./ D. Nowacka/ M. Porczyńska (1999), *Strategie w procesie nauczania języka obcego w szkole średniej*, (w:) „Języki Obce w szkole” 3, s. 203–208.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.
- Dzięcioł, A. (2008), *Ocena podręczników ProFile 2 i ProFile 3 w kontekście lektoratu na studiach ekonomicznych na Uniwersytecie w Białymstoku*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 114–124.
- Eckstein, M./ R. Sosnowski (2004), *Komputer w pracy tłumacza. Praktyczny poradnik*, Kraków.
- Efing, Ch. (2010), *Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie*, (w:) „Fachsprache” 1–2, s. 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, 28/2013, s. 56–63.
- Ehnert, R. (red.) (2000), *Wirtschaftskommunikation kontrastiv*, Frankfurt a. M.
- Ehnert, R./ W. Hornung (1986), *Wie sollen Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache auf ihre künftige Tätigkeit als Fachsprachenlehrer vorbereitet werden* (w:) A. Wierlacher i in., (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 12. Thematischer Teil: Fachsprache und Fachsprachenvermittlung*, München, s. 204–216.

- Eidecker, M.E. (1996), *Anwendungsweisen multimedialer Computerprogramme im Fremdsprachenunterricht. Hypothesen und Forschungsergebnisse am Beispiel des Programms "Cyberbuch"*, (w:) „Info DaF” 2/1996, s. 109–115.
- Eismann, V. (2008), *Wirtschaftsdeutsch-Lehrwerke für die Unternehmenpraxis*, (w:) F.H. Eichtmeyer (red.), Jahrbuch DaF 34, Werkstattgespräch Kairo: Fachsprachen, München, s. 156–173.
- Ellis, N.C. (2009), *Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning*, (w:) M.H. Long/ C.J. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching*, Chichester, s. 139–158.
- Engel, U. i in., (1999), (2000), *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik I-II*, Warszawa/Heidelberg.
- Engelkamp, J./ H.D. Zimmer (2006), *Lehrbuch der Kognitiven Psychologie*, Göttingen.
- Erdmann, R./ Ch. Rösener (2007), *Internet-Lehr-Lernmodule für die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung (ILLU). Projektantrag Anreizorientierung „e-Learning“*, Saarbrücken.
- e-teaching.org (2009), *Sammlungen von Entwurfsmustern*, online 21.10.2013, <http://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/entwurfsmuster/sammlungen/>.
- e-teaching.org (2010), *Themenspecial E-Lecture*, online 21.10.2013, <http://www.e-teaching.org/specials/e-lectures>.
- Euler, D. (1999), *Multimediale und telekommunikative Lernumgebungen zwischen Potentialität und Aktualität: Eine Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht*, (w:) I. Gogolin/ D. Lenzen (red.), *Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen, s. 77–97.
- Faber, H. von/ K. Eichtmeyer (red.) (1978), *Werkstattgespräch Kairo: Fachsprachen*, München.
- Falkiewicz, W. (2002), *Systemy informacyjne w zarządzaniu. Uwarunkowania, technologie, rodzaje*, Warszawa.
- Fandrych, Ch./ M. Thurmair (2011), *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Tübingen.
- Fazlagić, J.A. (2010), *Zjawisko „nadmiaru informacji” a współczesna edukacja*, (w:) „E-mentor” online 4 (36)/2010, 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/36/id/773>.
- Fearn, A. (1989), *Fortbildung für DaF Lehrer im Lehrgebiet „Fachsprachen, Wirtschaft für Lernende anderer Muttersprachen“ Ein Bericht aus der Praxis*, (w:) „Jahrbuch DaF” 15, s. 109–131.
- Fearn, A. (1996), *Textsorten als didaktische Chance für die Fachsprachen-Vermittlung*, (w:) H. Kalverkämper/ K.D. Baumann (red.), *Fachliche Textsorten. Komponenten, Relationen, Strategien*, Tübingen, s. 501–538.
- Feder, M. (2000), *Computer Assisted Translation; A Proposal for Tool Evaluation Methodology*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań.
- Feld-Knapp, I. (2005), *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterricht*, *Lingua Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2*, Hamburg.

- Felix, S.W. (1981), *The effect of formal instruction on second language acquisition*, (w:) „Language learning” 32, s. 87–112.
- Ferris, S.P./ H. Wilder (2006), *Uses and Potentials of Wikis in the Classroom*, (w:) „Innovate” 2, Z. 5, [http://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducational Development/e-Learning/E-LearningFileStore/Fileupload,134940,en.pdf](http://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/e-Learning/E-LearningFileStore/Fileupload,134940,en.pdf) (21.10.2013).
- Figarski, W. (2003a), *Proces glottodydaktyczny w szkole*, Warszawa.
- Figarski, W. (2003b), *O korelacjach i zależnościach w procesie glottodydaktycznym*, (w:) „Studia Rusycystyczne Akademii Świętokrzyskiej”, Kielce, s. 215–222.
- Fisiak, J. i in. (1978), *An Introductory English-Polish Contrastive Grammar*, Warszawa.
- Fleischer, I./ Ch. Plozer/ N. Sträßling/ T. Witschel (2008), *Der Einfluss des Erscheinungsbildes pädagogischer Agenten in computerbasierten Lernprogrammen auf die Motivation des Lerners und den Lernerfolg. Forschungsbericht vorgelegt im Fachgebiet Sozialpsychologie*, http://www.uni-due.de/imperia/md/content/sozialpsychologie/paedagogische_agenten-fleischer_polzer_straefling_witschel.pdf (21.10.2013).
- Fleischer, W. (1976), *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig.
- Fluck, H.-R. (1989), *Zur Analyse und Vermittlung von Fachtexten (Schwerpunkt: Leseverstehen)*, (w:) S. Ylönen (red.), Reports from the Language Centre for Finnish Universities No36/1989, (= Didaktik und Methodik des fachbezogenen und allgemeinsprachlichen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache), s. 51–64.
- Fluck, H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen.
- Fluck, H.-R. (1996), *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*, Tübingen/Basel.
- Fluck, H.-R. (1998), *Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft, 1. Halbband, Berlin/New York, s. 950–951.
- Fluck, H.-R. (2002), *Zur Entwicklung eines multimedialen DaF-Lernprogramms „Fachsprache Bankwesen” – ein Werkstattbericht*, (w:) „Fachsprache Deutsch” 1, 2, s. 47–51.
- Fluck, H.-R./ R. Hoberg/ L. Siegrist (2002), *Textbank für Fachsprachen kontrastiv (deutsch-chinesisch) – Ein Forschungsprojekt*, (w:) F. Hebel/ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (red.), Fachsprachen und Multimedia, Frankfurt a. M. i in., s. 23–44.
- Földes, C. (2012), *Wem gehört die Germanistik? Ausprägungstypen, Inhalte und Perspektiven*, (w:) M. Grimberg/ S.H. Kaszyński (red.), Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2012, (Reihe Germanistik), Bonn, s. 29–50.
- Frenser, U. (1991), *Landeskunde in Wirtschaftsdeutschlehrwerken*, (w:) „Info-DaF” 18, 2 1991, s. 125–135.
- Frischherz, B./ P. Lenz (1999), *Deutsch lernen mit dem WWW: 10 Lernideen*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 2/1999, s. 41–43.
- Funk, H. (1999a), *Plädoyer für eine Scheibe*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 2/1999, s. 45.
- Funk, H. (1999b), *Lehrwerke und andere neue Medien*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 2/1999, s. 5–12.

- Funk, H. (2010), *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht*, (w:) H.-J. Krumm/ Ch. Fandrych/ B. Hufeisen/ C. Riemer (red.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, T. 1, Berlin i in., s. 940–952.
- Gaca, K./ A. Kozłowska (2005), *Ewolucja koncepcji zajęć niemieckiego języka fachowego w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu*, (w:) M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 217–223.
- Gaevskya, E. (2012), *Distance Learning: Classification of Approaches and Terms*, (w:) „E-mentor” online 2 (44), 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/44/id/926>.
- Gajda, S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa.
- Gajda, S. (1999), *Współczesny polski dyskurs naukowy*, (w:) S. Gajda (red.), *Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, Opole.
- Gajda, S. (2001), *Język naukowy*, (w:) S. Gajda (red.), *Język polski*, (Najnowsze Dzieje Języków Słowiańskich), Opole.
- Gajda, S. (red.) (1995), *Przewodnik po stylistyce polskiej*, Opole.
- Gajek, E. (2002), *Komputer w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Gajek, E. (2004), *Nauczanie języków online*, (w:) „E-mentor” online 2 (4), 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/45>.
- Gajek, E. (2007), *Korpusy językowe w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 24/2007, s. 19–42.
- Gajek, E. (2011), *Projekty wideo – językowe i międzynarodowe*, (w:) „Meritum” 4 (23), s. 27–30.
- Gajek, E. (2012), *Nauczyciel wobec komputerowo wspomaganey akwizycji języka – ujęcie glottodydaktyczne*, Warszawa.
- Gajek, E./ P. Poszytek (red.) (2009), *eTwinning drogą do edukacji przyszłości*, http://www.etwinning.pl/sites/etwinning.pl/files/page/2012/10/droga_do_przyszlosci.pdf (21.10.2013).
- Gajewska, E. (2008), *Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 75–84.
- Gajewska-Skrzypczak, I. (2011), *Szanse i problemy nauczania języków obcych na wyższych uczelniach technicznych ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki nauczania języka angielskiego*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/1071> (14.03.2013).
- Galskowa, N.D./ N.I. Gez (2004), *Teorija obuczenija inostrannym jazykam: lingwodidaktika i mietodika*, Moskwa.
- Gamper, J./ J. Knapp (2002), *A review of intelligent CALL-systems. Computer Assisted Language Learning*, 15 (4), s. 329–342.
- Gardner, H. (1983), (1993), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York.
- Gertsch, F. (2007), *Das Moodle 1.8 Praxisbuch. Online-Lernumgebungen einrichten, anbieten und verwalten*, München.
- Gizbert-Studnicki, T. (1998), *Edukacja językowa prawników*, (w:) W. Miodunka (red.), *Edukacja językowa Polaków*, Kraków.

-
- Gmiterek, G. (2013), *Możliwości wykorzystania iPada w nauce i szkolnictwie wyższym*, (w:) „E-mentor” online 2 (49), 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/49/id/1004>.
- Gnutzmann, C. (red.) (1988), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen.
- Gnutzmann, C./ N. Saldem (2010), *Lernerbilder in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*, (w:) C. Gnutzmann/ F.G. Königs/ E. Zöfgen, Fremdsprachen Lehren und Lernen, s. 116–131.
- Gnyś, M. (1995), *Elementy kulturoznawstwa w procesie glottodydaktycznym na lektoratach języka francuskiego na uczelniach humanistycznych w Polsce. Stan aktualny*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 14, s. 47–56.
- Gnyś, M. i in. (1994), *Materiały glottodydaktyczne na lektoratach szkół wyższych w Polsce*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 13, s. 69–84.
- Gocłowska, B./Z. Łojewski (2008), *Platformy edukacyjne. Administrowanie i zarządzanie*, Lublin.
- Gogołek, W. (2010), *IT podmiotem i orzeczeniem edukacji społeczeństwa informacyjnego*, (w:) S. Juszczak (red.), *Media w edukacji, kulturze i zmianie społecznej – odniesienia kognitywne*, Toruń.
- Golonka, R. (1999), *Zasady ustalenia zakresu ekonomicznego leksykonu terminologicznego*, (w:) „Przegląd Rusycystyczny” 3–4 (87–88), s. 109–114.
- Górnicz, M. (2003), *Terminologizacja tekstów specjalistycznych*, (w:) B.Z. Kielar, S. Grucza, (red.), „Języki Specjalistyczne” 3, Warszawa, s. 106–117.
- Górska, W. (2009), *Narzędzia web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych*, (w:) „Neofilolog” 33, s. 197–204.
- Górska-Poręcka, B. (2008), *Analiza rzeczywistych potrzeb językowych prawników i jej zastosowanie w nauczaniu języka specjalistycznego*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 54–63.
- Górzyńska, J. (2008), *Projekty międzynarodowe – wykorzystanie Internetu na lektoratach języka obcego*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 274–284.
- Grabarczyk, Z. (1989), *Preparacja materiałów glottodydaktycznych w zakresie tekstów specjalistycznych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 10, s. 83–99.
- Grätz, R. (1999), *Odyssee – ein interkulturelles E-Mail-Suchspiel*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 21, s. 25.
- Graves, M./ J.M. Cowan (1942), *Report of the First Year's Operation of the Intensive Language Program of the American Council of Learned Societies*, Washington.
- Groeben, N./ U. Christmann (1996), *Textverstehen und Textverständlichkeit aus sprach-/denkpsychologischer Sicht*, (w:) W. Börner/ K. Vogel (red.), *Texte im Fremdspracherwerb. Verstehen und Produzieren*, Tübingen, s. 68–89.
- Große, F. (2011), *Bild-Linguistik. Grundbegriffe und Methoden der linguistischen Bildanalyse in Text- und Diskursumgebungen*, Frankfurt a. M. i in.
- Grucza, F. (1976a), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*, Warszawa, s. 7–25.

- Grucza, F. (1976b), *Fehlerlinguistik, Lapsologie und kontrastive Forschungen*, (w:) „Kwartalnik Neofilologiczny” XXIII, 1976/3, s. 237–247.
- Grucza, F. (1978a), *Nauka języków obcych w systemie lektoratowym*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 2, s. 69–87.
- Grucza, F. (1978b), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, s. 29–44.
- Grucza, F. (1978c), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa.
- Grucza, F. (1979), *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975*, (w:) „Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975”, Warszawa.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, Lingwistyka Stosowana*, Warszawa.
- Grucza, F. (1986a), *Kontrastive Linguistik – angewandte Linguistik – Glottodidaktik. Bemerkungen zu ihren gegenseitigen Beziehungen*, (w:) „Kwartalnik Neofilologiczny” XXXIII, 1986/3, s. 257–270.
- Grucza, F. (1986b), *O niemożliwości ukonstytuowania stosowanej lingwistyki kontrastywnej*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 7, s. 7–34.
- Grucza, F. (1986c), *Vorwort*, (w:) „Kwartalnik „Neofilologiczny” XXXIII, 1986/3.
- Grucza, F. (1986d), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interligwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) „Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne”, 1986, s. 9–51.
- Grucza, F. (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H.-G. Roloff (red.), *Dass eine Nation die andere verstehen möge, Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag* (Chloe. Beihefte zu Daphnis, Vol. 7) Amsterdam, s. 309–331.
- Grucza, F. (1991), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław, s. 11–43.
- Grucza, F. (1992), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, Warszawa, s. 9–70.
- Grucza, F. (1993a), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Pionka/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, s. 151–174.
- Grucza, F. (1993b), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) *Opuscula Logopaedica*. In honorem Leonis Kaczmarek, Lublin, s. 25–47.
- Grucza, F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza/ Z. Kozłowska (red.), *Języki Specjalistyczne*, Warszawa, s. 7–27.
- Grucza, F. (1996), *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, (w:) F. Grucza/ K. Chomicz-Jung (red.), *Problemy komunikacji interkulturowej. Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*, Warszawa, s. 11–31.

-
- Grucza, F. (1997a), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, s. 7–21.
- Grucza, F. (1997b), *Problemy historii i genezy języków ludzkich*, (w:) A. Dębski (red.), *Plus ratio quam vis. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag*, Kraków, s. 77–99.
- Grucza, F. (1999), *Nauka – pseudonauka – paranauka*, (w:) E. Hałoń/ G. Labuda (red.), *O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi*, Warszawa, s. 137–164.
- Grucza, F. (2002), „*Języki Specjalistyczne*” – *indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, s. 9–26.
- Grucza, F. (2004), *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa, s. 9–51.
- Grucza, F. (2005), *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, (w:) F. Grucza/ W. Wiśniewski (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*, Warszawa, s. 41–76.
- Grucza, F. (2010), *Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, zu ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts*, (w:) „Kwartalnik Neofilologiczny” LVII, 3/2010, s. 257–274.
- Grucza, F. (2012a), *Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche*, (w:) „Kwartalnik Neofilologiczny” LIX, 3/2012, s. 287–344.
- Grucza, F. (2012b), *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 6, s. 5–43.
- Grucza, F. (red.) (1981a), *Glottodydaktyka a translatoryka*, Warszawa.
- Grucza, F. (red.) (1981b), *Bilingwizm a glottodydaktyka*, Warszawa.
- Grucza, F. (red.) (1993c), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Warszawa.
- Grucza, F. i in. (1995a), *Dein Deutsch I – podręcznik do nauki języka w szkołach średnich*, Warszawa.
- Grucza, F. i in. (1995b), *Dein Deutsch I – poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka w szkołach średnich*, Warszawa.
- Grucza, F./ H.-J. Krumm/ B. Grucza (1993), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa.
- Grucza, F./ M. Dakowska (red.) (1997), *Koncepcje kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa.
- Grucza, S. (1999), *Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung*, (w:) „Glottodidactica” XXVII, Poznań, s. 63–76.
- Grucza, S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des Authentizitätspostulats. Adekwatność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych. Krytyka tzw. postulatu autentyczności*, (w:) „Deutsch im Dialog”/ „Niemiecki w Dialogu” 2, s. 73–99.

- Grucza, S. (2002), *Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki*, Warszawa, s. 81–100.
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- Grucza, S. (2005), *Intra- und interkulturelle Aus-/Fortbildung von (Fremd-)Fachsprachen-Lehren – Ein Plädoyer*, (w:) F. Grucza/ M. Olpińska/ H.-J. Schwenk (red.), *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität*, Warszawa, s. 281–293.
- Grucza, S. (2007a), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. I: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, s. 7–20.
- Grucza, S. (2007b), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. II: Bibliografia analityczna prac z zakresu dydaktyki języków specjalistycznych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, s. 139–167.
- Grucza, S. (2007c), *Zwischen Fachtext und Nicht-Fachtext: ihre Grenzbereiche*, (w:) F. Grucza/ M. Olpińska/ H.-J. Schwenk (red.), *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten (Opole, 11.–13. Mai 2007)*, Warszawa, s. 151–160.
- Grucza, S. (2007d), (rec.) Jan Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, s. 110–114.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- Grucza, S. (2009), *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna” 2, s. 15–30.
- Grucza, S. (2010a), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 2, s. 40–68.
- Grucza, S. (2010b), *Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka*, (w:) „Lingwistyka Stosowana – Języki Specjalistyczne – Dyskurs Zawodowy”. Publikacja jubileuszowa z okazji 10-lecia Katedry Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 107–130.
- Grucza, S. (2010c), *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, s. 167–178.
- Grucza, S./ P. Szerszeń (2012), *Potencjał dydaktyczny platform i programów e-learningowych*, (w:) „Studia Niemcoznawcze”, T. XLIX, s. 609–626.
- Grucza, S./ P. Szerszeń/ Ch. Rösener (2011), *Linguistisch Intelligente Softwaresysteme für die Sprach- und Translationsdidaktik (LISST)*, (w:) F. Grucza (red.), *Beiträge der internationalen wissenschaftlichen Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten, Zielona Góra 17.–19. Juni 2011*, Warszawa, s. 215–226.
- Grucza, S./ A. Dickel/ U. Burda/ P. Szerszeń (2012), *LISTiG – Wsparcie e-learningowe praktyki glotto- i translodydaktycznej*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 6, s. 59–74.
- Grünewald, A. (2009), *Öffnung des Lehrwerkunterrichtes durch Software und aufgabenorientierte Internetnutzung*, (w:) P. Schäfer (red.), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch*, Landau, s. 41–59.
- Grzelak, J. (2010), *Polski język prawa w perspektywie glottodydaktycznej*, (w:) <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/352/1/Grzelak.pdf> (stan 14.03.2012).
- Grzenia, J. (2006), *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa.

-
- Guławska-Gawkowska, M. (2005), *Stylistyka i kultura języka polskiego dla tłumaczy*, (w:) „Neofilolog” 26, s. 70–77.
- Guławska-Gawkowska, M. (2009), *Zastosowanie komputerowych korpusów tekstowych w kontrastywnych badaniach frazeologicznych*, (w:) K. Hejwowski/ A. Szczęsny/ U. Topczewska (red.), 50 lat polskiej translatoryki, Warszawa, s. 291–301.
- Haake, J.M./ J. Hannemann/ M. Thüring (1991), *Ein Ansatz zur Organisation von Hypertext/Hypermedia*, (w:) H. Maurer (red.), *Hypertext/Hypermedia '91*. Tagung der GI, SI und OCG. Graz 27./28. Mai 1991, Berlin/Heidelberg, s. 119–134.
- Haller, J. (2004), *Sprachtechnologie: Reale Lösungen und Zukunftsvision*, (w:) „MDÜ” 3, Berlin, s. 46–47.
- Haller, J. (2007), *Elektronischer Tutor – Intelligente Werkzeuge für computerunterstütztes Fremdsprachen-Lernen*, (w:) J. Roche (red.), *Fremdsprachen lernen medial*, Kommunikation und Kulturen, T. 5., Berlin, s. 72–88.
- Hallet, W. (2003), *Bilingualer Unterricht: Qualifikationen, didaktische Konzepte und Curriculum. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlichen Wissens*, (w:) L. Hoffmann (red.), *Bilingualer Geographieunterricht. Konzepte – Praxis – Forschung*, Nürnberg, s. 45–64.
- Hampel, T. (2007), *Zukunft des E-Learnings und der Wissensorganisation – Interoperabilität durch serviceorientierte Architekturen*, (w:) J. Roche (red.), *Fremdsprachenlernen medial – Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, Berlin, s. 72–88.
- Han, Z.H./ A. D’Angelo (2010), *Balancing between comprehension and acquisition: proposing a dual approach*, (w:) Z.H. Han/ N.J. Anderson, *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*, Ann Arbor, s. 173–191.
- Harbig, A.M. (red.) (2008), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok.
- Härta, R. (2002), *Didaktisches Design multimedialer Lern- und Arbeitsumgebungen*, Hamburg.
- Hartwig, R./ J.K. Triebe/ M. Herczeg (2002), *Styleguide – Richtlinien zur Qualitätssicherung bei der Realisierung von Studienmodulen im Projekt VFH. Universität zu Lübeck – Institut für Multimediale und Interaktive Systeme*, <http://www.imis.uni-luebeck.de/publikationen/vfhsg1.1.1.public.pdf> (21.10.2013).
- Hebel, F./ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (2002), *Entwicklung einer Textbank zum fachsprachlichen Unterricht für ausländische Jugendliche an beruflichen Schulen*, (w:) F. Hebel/ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (red.), *Fachsprachen und Multimedia*, Frankfurt a. M. i in., s. 45–62.
- Hebel, F./ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (red.) (2002), *Fachsprachen und Multimedia*, Frankfurt a. M. i in.
- Heift, T. (2001), *Intelligent language tutoring systems for grammar practice*, (w:) „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/heift2.htm> (21.10.2013).
- Hejwowski, K. (2001), *Języki Specjalistyczne a kompetencja tłumaczeniowa*, (w:) A. Kałny (red.), *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji*, Olecko, s. 171–180.
- Hejwowski, K. (2006), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa.

- Henrici, G. (1980), *Authentischer Fremdsprachenunterricht. Einige Anmerkungen*, (w:) „Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung” 9/1/1980, s. 123–124.
- Henrici, G. (2001), *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*, (w:) A. Burkhardt/ H. Steger/ H.E. Wiegand (red.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, T. 2, Berlin/ New York, s. 841–853.
- Hess, H.W. (1998), *DaF-Software in der Anwendung – “Alter Quark noch breiter”*, (w:) „Info DaF” 25, 1, s. 54–71.
- Hess, H.W. (2006), *E-Lernen Fakten und Fiktionen*, (w:) „Info DaF” 33, 4, s. 305–328.
- Heuberger, U. (2000), *Authentische Tonaufnahmen von fachlicher Kommunikation in der Wirtschaft: Das Halden-Korpus*, (w:) „Info-DaF” 27, 5, s. 528–533.
- Hildebrandt, K. (1998), *Zagadnienia doboru materiałów dydaktycznych i ćwiczeń do zajęć z terminologii kultury oraz historii sztuki*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 16, 61–69.
- Hoffmann, L. (1968), *Probleme der Fundierung eines modernen fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts*, (w:) R. Růžička (red.), Probleme der strukturellen Grammatik und Semantik, Leipzig, s. 271–287.
- Hoffmann, L. (1976), *Kommunikationsmittel Fachsprache*, Berlin.
- Hoffmann, L. (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache, Eine Einführung*, Tübingen (Forum für Fachsprachen-Forschung 1).
- Hofman, A. (2009), *Interdyscyplinarne nauczanie języka angielskiego z zastosowaniem technologii informacyjnej*, Gdańsk.
- Holzkamp, H. (1993), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a. M.
- Hope, G.R./ H.F. Taylor/ J.P. Pusack (1985), *Der Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Langenscheidt Redaktion, Computergestützter Fremdsprachenunterricht”, Berlin–München, s. 7–66.
- Hryniuk, K. (2009a), *Przyswajanie słownictwa fachowego z dyskursu profesjonalnego na przykładzie tekstów biznesowych*, (w:) W kręgu problematyki technolektalnej, s. 96–115.
- Hryniuk, K. (2009b), *Wpływ wiedzy leksykalnej i specjalistycznej na zrozumienie tekstów fachowych*, (w:) „Język – poznanie – zachowanie: perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego”, Łódź, s. 136–152.
- 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, s. 81–87.
- Hufeisen, B. (2006), *Lehrmaterialanalyse. Evaluation von Sprachlernsoftware*, <http://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungsprojekte/anwendungsprojekte/evaluationvonsprachlernsoftware/sprachlernsoftware.de.jsp> (21.10.2013).
- Hufeisen, B./ C. Riemer (2010), *Spracherwerb und Sprachenlernen*, (w:) H.-J. Krumm/ Ch. Fandrych/ B. Hufeisen/ C. Riemer (red.), Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, T. 1, s. 738–753.
- Hundt, M. (1995), *Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*, Tübingen.

-
- Hundt, M. (2010), *Textsorten des Bereichs Wirtschaft und Handel*, (w:) K. Brinker/ G. Antos W. Heinemann/ S.F. Sager (red.), *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research*, T. 1, Berlin, s. 642–658.
- Hymes, D. (1971), *Competence and performance in linguistic theory*, (w:) R. Huxley/ E. Ingram (red.), *Language Acquisition and Methods*, New York.
- Hymes, D. (1972), *On Communicative Competence*, (w:) J.P. Pride/ J. Holmes (red.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, s. 269–293.
- Iluk, J. (1993), *Die berufsbezogene Fachsprache der Fremdsprachenlehrer für Deutsch als vernachlässigte Ausbildungskomponente*, (w:) „Zielsprache Deutsch” 24 (1), s. 48–51.
- Iluk, J. (2007), *Der Einfluss ausgewählter Textmerkmale auf die Effizienz der Textverarbeitung im Sachfachunterricht*, (w:) F. Grucza/ H.-J. Schwenk/ M. Olpińska, (red.), *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*, Warszawa, s. 245–255.
- Iluk, J. (2008), *Międzynarodowy program CLIL i jego realizacja w Polsce*, (w:) „Hallo Deutschlehrer” 26, s. 13–15.
- Iluk, J. (2009), *Probleme der Vermittlung der deutschen Rechtssprache*, (w:) „Muttersprache” 3. Gesellschaft für Deutsche Sprache [GfdS], Wiesbaden, s. 222–233.
- Iluk, J. (2010), *Leseleistungen im Sachfachunterricht: Zum Einfluss von Wort- und Syntaxverarbeitung*, (w:) M. Lutjeharms/ C. Schmidt (red.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, Tübingen, s. 163–174.
- Iluk, J./ A. Kubacki (2003), *Wzory polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych/ Muster polnischer und deutscher Dokumente für Translationsübungen*, Katowice.
- Issing, L.J. (2002), *Instruktions-Design für Multimedia*, (w:) L.J. Issing/ P. Klimsa (red.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, Weinheim, s. 151–176.
- Iwan, P. (2011), *Kriterien zur Messung der Verständlichkeit der Fachtexte in Lehrwerken für DaF*, (w:) *Felder der Sprache Felder der Forschung*, Lodzer Germanistikbeiträge, Vol. 1, Łódź, s. 305–314.
- Jadacka, H. (2006), *Poradnik językowy dla prawników*, Warszawa.
- Jahn, K.-H. (2002a), *Kompetenzen für die Arbeit mit neuen Medien – Ein Lernfeldansatz für den Deutschunterricht an beruflichen Schulen*, (w:) F. Hebel/ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (red.), *Fachsprachen und Multimedia*, Frankfurt a. M. i in., s. 63–102.
- Jahn, K.-H. (2002b), *Textverstehen in der Berufsausbildung – Arbeit mit interaktiven Texten*, (w:) F. Hebel/ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (red.), *Fachsprachen und Multimedia*, Frankfurt a. M. i in., s. 135–152.
- Jakobs, E.-M. (2003), *Hypertextsorten*, (w:) „Zeitschrift für germanistische Linguistik” 31/2003, s. 232–252.
- Jakubczak, J. (2002), *Internet na lekcji języka niemieckiego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2002, s. 59–61.

- Jank, I. (1976), *Zu Inhalt, Gestaltung und Einsatz von Übungen im Fachsprachenunterricht am Herder-Institut*, (w:) „Deutsch als Fremdsprache” 5/1976, s. 279–285.
- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Jaworska, J. (1999), *Podręczniki. Dorobek pracowników Instytutu Polonijnego UJ*, (w:) J. Miodunka/ J. Rokicki (red.), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym UJ*, Kraków, s. 49–53.
- Jedynak, M. (2011), *E-learning akademicki jako wyzwanie na studiach neofilologicznych*, (w:) „Neofilolog” 37, s. 11–25.
- Jeziorski, J. (1983), *Substantivische Nominalkomposita des Deutschen und ihre polnischen Entsprechungen*, Wrocław.
- Jędrzykowski, J. (2012), *Realizacja e-learningowych modułów edukacyjnych z zastosowaniem technologii Flash – wyniki badań*, (w:) T. Lewowicki/ B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji*, Toruń, s. 112–133.
- Jung, M./ R. Riechert (1999), *Wirtschaftsdeutsch im Internet*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 21, s. 34–38.
- Kaczmarek, S.P. (1979), *Stan i ocena nauczania języka angielskiego na lektoracie w wyższej uczelni technicznej*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 3, s. 103–118.
- Kaleta-Kuzińska, M. (2007), *Power Point na ćwiczeniach z języka obcego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/2007, Warszawa, s. 112–117.
- Kaliska, M. (2012), *Teksty prasowe w nauczaniu włoskiego języka ekonomii*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 5, s. 83–96.
- Kalverkämper, H./ K.D. Baumann (red.) (1996), *Fachliche Textsorten. Komponenten, Relationen, Strategien*, Tübingen.
- Kamińska-Szmaj, I. (2008), *Język polityki na tle przemian kulturowych*, (w:) „Język a Kultura” 20, s. 253–265.
- Kamińska-Szmaj, I. (2012), *Magiczna mowa władzy. O języku polityków, czyli od oratorów i propagandzistów do marketingowców*, (w:) „Polityka”, „Niezbędnik Inteligenta” (11), s. 81–84.
- Kamprad, W. (1970), *Strukturanalysen und schematische Darstellungen der Struktur als rationelle Verfahren bei der Behandlung wissenschaftlicher Texte im fachbezogenen Sprachunterricht für Ausländer*, (w:) „Deutsch als Fremdsprache” 5/1970, s. 352–362.
- Kaniuka, W. (2001), *Specyfika języka biznesu w aspekcie gramatyki konfrontatywnej*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 17, s. 39–44.
- Karpiński, Ł. (2008), *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa.
- Karwatowska, M./ L. Tymiak (2005), *Prowadzenie negocjacji – nowe zadania szkoły*, (w:) S. Gajda/ A. Markowski/ J. Porayski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa, s. 299–312.
- Kątny, A. (red.) (2001), *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji*, Olecko, 14–15.06.2000.
- Kelz, H. (1988), *Fachsprachen und Studienbewältigung*, (w:) „Die Neueren Sprachen” 87, 1–2, s. 111–122.

-
- Kerres, M. (1998), *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*, München.
- Kerres, M./ C. de Witt (2002), *Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik*, (w:) „MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung“, online 21.10.2013, http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf.
- Kielar, B.Z. (1980), *Nauczanie języka obcego i tłumaczenia – problemy gramatyczne i stylistyczne*, (w:) Słownictwo techniczne w dziedzinie tłumaczeń, Poznań, s. 6–22.
- Kielar, B.Z. (1981a), *Bilingwizm a nauczanie tłumaczenia*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm a glottodydaktyka*, Warszawa, s. 55–62.
- Kielar, B.Z. (1981b), *Nauczanie tłumaczenia w zakresie subjęzyka specjalistycznego*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*, Warszawa, s. 111–125.
- Kielar, B.Z. (1989), *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego i tłumaczenia*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa, s. 51–63.
- Kielar, B.Z. (1993), *Nauczanie tłumaczenia: rozważania nad ekwiwalencją i ekwiwalentnym tekstem przekładu*, (w:) F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Warszawa, s. 139–150.
- Kielar, B.Z. (1999), *Teaching language for legal purposes and translation (English and Polish)*, (w:) J. Tomaszczyk (red.), *Aspects of legal language and legal translation*, Łódź, s. 117–127.
- Kielar, B.Z. (2007), *Wiedza specjalistyczna tłumacza – na przykładzie tekstów prawnych*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa, s. 19–33.
- Kiełkiewicz-Janowiak, A./ J. Pawelczyk (2004), *Globalization and Customer Service Communication at Polish Call Centres*, (w:) A. Duszak/ U. Okulska (red.), *Speaking from the Margin: Global English from a European Perspective*, Frankfurt a. M./ New York, s. 225–238.
- Kirchhoff, P. (2008), *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, München.
- Klauer, K.J./ D. Leutner (2007), *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*, Weinheim/ Basel.
- Klein, E./ H. Koch (1979), *Übungsbuch zur deutschen Stilistik*, Warszawa.
- Klein, J. (1989), *Typologie, Analyse und Didaktisierung von Fachtexten*, (w:) W. Pfeiffer, *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und- fortbildung*, Poznań, s. 45–54.
- Klötzke, R. (2012), *Wiki im DaF-Unterricht*, (w:) J. Wagner/ V. Heckmann (red.), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*, Glückstadt, s. 137–145.
- Kłoskowska, A. (1991), *Kultura narodowa*, (w:) A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław.

- Koć, G. (1979a), *Dydaktyczne problemy podręcznika języków obcych dla lektoratów* (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 3, s. 85–102.
- Koć, G. (1979b), *Metodologiczne aspekty badań nad doborem treści nauczania języków obcych w systemie lektoratowym*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 4, s. 57–78.
- Koenig, M. (1999), *Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 21, Neue Medien im Deutschunterricht, s. 21–36.
- Köhler, C. (1985), *Zur Didaktik des Deutschen als Fachsprache – eine spezielle Modifikation fremdsprachendidaktischer Fragestellung*, (w:) H. Schröder (red.), Beiträge zu einer Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Nordische Konferenz „Die DDR heute” vom 12.–15. Juni 1984 in Jyväskylä, Konferenzband II. Jyväskylä (Reports from the Language Centre for Finnish Universities, 21), s. 37–57.
- Köhler, C. (1986), *Didaktik der Fachsprachen und Didaktik des Deutschen als Fachsprache – wie Aspekte eines umfassenden Ausbildungsprozesses*, (w:) „Deutsch als Fremdsprache” 4/1986, s. 231–235.
- Koithan, U. (1999), *Interessante Internet-Adressen für Deutsch als Fremdsprache*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 2/1999, s. 59.
- Kolesnikov, A. (2013), *Didaktische Grundlagen des berufsorientierenden Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der linguistischen Ausbildung*, (w:) 4. Bremer Symposium „Fremdsprachliche Lernprozesse: Beobachten, Initiieren, Steuern, Begleiten“, Conference Proceedings, Brema (w druku).
- Komorowska, H. (1993), *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków*, (w:) „Języki Obce w szkole” 1996, 2, s. 109–115.
- Komorowska, H. (1996), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska, H. (2000), *Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym*, (w:) B.Z. Kielar i in. (red.), Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka, Warszawa, s. 352–371.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Komorowska, H. (2010), *Content and language integrated learning*, (w:) H. Komorowska/ L. Aleksandrowicz-Pędich, Coping with Diversity: Language and Culture Education, Warszawa, s. 54–77.
- Königs, F.G. (2010a), *Gibt es eine Mythenbildung in der Fremdsprachenforschung*, (w:) C. Gnutzmann/ F.G. Königs/ E. Zöfgen (red.), Fremdsprachen Lehren und Lernen, s. 160–174.
- Königs, F.G. (2010b), *Zwischen Hoffen und Bangen. Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache*, (w:) „Informationen Deutsch als Fremdsprache” 37, 1, s. 3–20.
- Konik, T. (2006), *Nauczanie gramatyki w kształceniu tłumaczy i nauczycieli języka angielskiego*, (w:) A. Duszak/ E. Gajek/ U. Okulska (red.), Korpusy w angielsko-polskim językoznawstwie kontrastywnym. Teoria i praktyka, Kraków, s. 77–100.

-
- Korpimies, L. (1984), *Fachsprachlicher Fremdsprachenunterricht und Fachsprachenforschung in Finnland*, (w:) „Info DaF” 84/85, s. 11–17.
- Korytowska, G. (2000), *Towards an ESP Model in Language Teaching*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań.
- Kotrys, R. (2004), *Standardy w nauczaniu na odległość*, <http://www.pwt.et.put.poznan.pl/2004/PWT1613.pdf>, (21.10.2013).
- Krajka, J. (2006), *Building ICT Competence of Future Translators – Issues of Training Content and Delivery*, (w:) „Current Trends in Translation Teaching and Learning”, Helsinki, s. 67–80.
- Krajka, J. (2007a), *Multimedia in teaching business English*, http://www.iatefl.org.pl/cal-l/j_soft17.htm (21.10.2013).
- Krajka, J. (2007b), *Corpora and Language Teachers: From Ready-Made to Teacher-Made Collections*, (w:) „CORELL: Computer Resources for Language Learning” 1/2007, s. 36–55.
- Krajka, J. (2009), *Concordancing 2.0: On Custom-Made Corpora in the Classroom*, (w:) M/ Thomas (red.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, Hershey, PA, s. 411–431.
- Krajka, J. (2012a), *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Lublin.
- Krajka, J. (2012b), *Web 2.0 online collaboration tools as environments for task-based writing instruction*, (w:) „Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences” 45 (2), s. 97–117.
- Krajka, J. (2012c), *Od E-learning do E-teaching. Problemy rozwijania kompetencji informacyjno-medialnej nauczycieli języków obcych* (w:) http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/jaroslav_krajka.pdf (27.02.2012).
- Krajka, J./ M. Kurek/ S. Maciaszczyk/ D. Savlovska/ M. Vlad/ K. Zourou (2010), *Social media and language learning: beliefs, attitudes and uses in Latvia, Poland and Romania*. Raport z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Language learning and social media: 6 key dialogues”, <http://www.elearningeuropa.info/languagelearning> (21.10.2013).
- Krakowian, P. (2005), *Testy statystyczne w językoznawstwie korpusowym*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Podstawy Językoznawstwa Korpusowego*, Łódź.
- Kramer, J. (1999), *Bedeutung der Kulturwissenschaft für das Englischlehren und – lernen*, (w:) L. Bredella/ W. Delanoy (red.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 46–64.
- Kreńska, N. (2007), *Język biznesu w kontekście komunikacji międzykulturowej*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa, s. 151–159.
- Król, A. (2005), *Profi – podręcznik do nauki języka niemieckiego dla zasadniczych szkół zawodowych*, (w:) „Języki Obce w szkole” 1/2005, s. 190–192.
- Król, A. (2008), *Zintegrowany rozwój kompetencji leksykalnej w dydaktyce języka specjalistycznego*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 25, s. 47–52.

- Krumm, H.-J. (1989), *Die Rolle der Fachsprache bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern*, (w:) W. Pfeiffer (red.), *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrrausbildung und–fortbildung*, Poznań, s. 26–43.
- Krumm, H.-J./ M. Legutke (2001), *Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen*, (w:) G. Helbig i in. (red.), *Deutsch als Fremdsprache, HSK 19.1*, Berlin, s. 1123–1139.
- Krzemińska, W. (1990), *Cywilizacja w dydaktyce języka obcego: skąd idziemy, dokąd zmierzamy*, (w:) „Neofilolog” 2, s. 49–56 (ten sam artykuł także w: „Języki Obce w szkole”, 1992, 1, s. 17–23).
- Krzyżanowski, H. (1981), *The Optimal Format of Cognitively Based Programmed Materials for Learning English Grammar: Theoretical Analysis*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań.
- Kubacki, A. (2008), *Kształcenie sprawności tłumaczenia specjalistycznego na poziomie kolegiálním i uniwersyteckim*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 85–97.
- Kubacki, A. (2010a), *Gibt es eine Fachsprache der Wirtschaft?*, (w:) M. Duś/ G. Zenderowska-Korpus (red.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*, Częstochowa, s. 67–82.
- Kubacki, A. (2010b), *Jak tłumaczyć oficjalne nazwy zawodów i specjalności z języka niemieckiego i na język niemiecki?*, (w:) M. Piotrowska (red.), *Tłumacz wobec problemów kulturowych*. Seria: *Język a Komunikacja* 26, Kraków, s. 69–79.
- Kubacki, A. (2010c), *Techniki tłumaczenia nazw ustaw niemieckich i polskich*, (w:) K. Hejwowski (red.), *Tłumaczenie – leksyka, frazeologia, styl*, Warszawa, s. 259–269.
- Kubacki, A. (2011), *Kształcenie sprawności tłumaczenia specjalistycznego na poziomie kolegiálním i uniwersyteckim*, (w:) „Lingua Legis” 19, Warszawa, s. 90–99.
- Kubacki, A. (2012), *Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego*, Warszawa.
- Kubiak, B. (2005a), *Definicje słów specjalistycznych*, (w:) „Języki Obce w szkole” 1/2005, s. 19–23.
- Kubiak, B. (2005b), *Koncepcje nauczania języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2005, s. 19–24.
- Kubiak, B. (2006a), *Prezentacja gramatyki w podręcznikach języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 1/2006, s. 35–38.
- Kubiak, B. (2006b), *Typologia nauczania języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/2006, s. 25–29.
- Kuhlen, R. (1991), *Hypertext, ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*, Berlin, New York.
- Kuhn, Ch. (2012), *„Die Radieschen von unten ansehen” – Digital Storytelling als handlungsorientierter Ansatz zur Förderung von Kommunikations- und Medienkompetenz im DaF-Unterricht*, (w:) <http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo08.pdf> (12.11.2012).
- Kurek, M. (2002), *Webquests – projekty internetowe na lekcjach języka angielskiego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 4/2002, s. 72–77.

-
- Kurek, M. (2008), *Aspekt motywacyjny i kompetencyjny wykorzystania narzędzi elektronicznych w samokształceniu językowym*, (w:) A. Michońska-Stadnik/ Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*, Wrocław, s. 97–109.
- Kwinta, M. (2008), *Lektorat dla studentów medycyny: nauka języka i nauka przedmiotu*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 33–43.
- Kwiryna-Handke, K./ E. Rzetelska-Feleszko (1977), *Przewodnik po językoznawstwie polskim 1901–1970*, Wrocław.
- Lakerveld, J. von (2011), *Kształcenie kontekstualne w zarządzaniu i nauczaniu w Europie. Jak zmienić szkołę w środowisko kształcenia dla nauczycieli*, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CDEQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.ore.edu.pl%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D347%3Akształcenie-kontekstualne-w-zarządzaniu-i-nauczaniu-w-europie%26id%3D24%3Anadzr_iii&ei=YhceUZHIFM3Xsgbn-4Bo&usq=AFQjCNGub6cS6qqeXqRHt0g1mHh3Y-w9HA (21.10.2013).
- Langenscheidt, F.T./ C. Putnam (1985), *Software-Entwicklung aus Verlegersicht*, (w:) „Langenscheidt Redaktion”, *Computergestützter Fremdsprachenunterricht*, Berlin/München, s. 115–119.
- Laskowski, M. (2003), *Semantische und pragmatische Aspekte der deutschen und polnischen Phraseologie*. Zielona Góra.
- Launer, R. (2008), *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells*, http://edoc.ub.uni-muenchen.de/8905/1/Launer_Rebecca.pdf (14.12.2012).
- Launer, R. (2010), *Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Info DaF” 4/2010, s. 426–435.
- Ledzińska, M./ E. Czerniawska (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa.
- Lehmann, R. (2010), *Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung*, Münster, s. 15–25.
- Lernen durch Lehren (2010), <http://www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl/> (21.10.2013).
- Leśniak, J. (2006), *Kilka refleksji o wykorzystaniu elementów technicznego języka angielskiego w średnich szkołach technicznych*, (w:) „Języki Obce w szkole” 3/2006, s. 154–157.
- Leutner, D. (2002), *Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme*, (w:) L. Issing/ P. Klimsa (red.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (3. wyd.), Weinheim, s. 115–125.
- Leutner, D. (2008), *Adaptivität und Adaptierbarkeit beim Online-Lernen*, (w:) L.J. Issing/ P. Klimsa (red.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, München, s. 115–124.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2010), *Nowe spojrzenie na przekład: podobieństwo, granice ekwiwalencji i rekonceptualizacja* (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, s. 9–32.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (red.) (2005), *Podstawy Językoznawstwa Korpusowego*, Łódź.

- Lewandowski, J., online, *Polski dla tłumaczy*, (w:) http://www.translegis.com.pl/ll_archiwum/LL_2_15.pdf (21.10.2013).
- Lewandowski, T. (1984), *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg.
- Lewicka, G. (1996), *Lingwistyka tekstu a nauczanie komunikacji w języku obcym*, (w:) „Orbis Linguarum” 5, s. 195–212.
- Lewicka, G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.
- Lewicki, E.R. (1981), *Die Programmierung des fachbezogenen Unterrichts. Lehrheft zu den Lehrmaterialien „Güterwagen”*, Wrocław.
- Lewicki, E.R. (1987), *Lehrstrategien im Fachbezogenen Unterricht*, (w:) H.P. Kelz (red.), *Fachsprache 2: Studienvorbereitung und Didaktik der Fachsprachen*, Bonn, s. 163–170.
- Lewicki, R. (1989), *Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja*, (w:) „Glottodidactica” XXVI, s. 167–174.
- Liesebach, K. (2007), *Semantische Netze im eLearning. Kontext- und zielgruppenspezifische Repräsentation von Lernobjekten mit Hilfe semantischer Netze*, e-book.
- Ligara, B./ W. Szupelak (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Lindell, A./ I.T. Piirainen (1980), *Untersuchungen zur Sprache des Wirtschaftsmagazins „Capital”*, (w:) „Vaasan Kauppakorkeakoulun julkaisuja”, Tutkimuksia 67, Philologie 5, Vaasa.
- Linz, E. (2002), *Indiskrete Semantik. Kognitive Linguistik und neurowissenschaftliche Theoriebildung*, München.
- Lipczuk, R./ E. Leibfried/ K. Nerlicki/ S. Feuchert (red.) (2001), *Lehr- und Übungsbuch zur deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Übersetzung*, Szczecin.
- Lister, M./ J. Dovey / S. Giddings/ I. Grant/ K. Kelly (2003) (2009), *Nowe media*, Kraków.
- Lobin, H. (2010), *Computerlinguistik und Texttechnologie*, Paderborn.
- Lobin, H. (2011), „*Wie wär’s, sollen wir loslegen*” *Dietmar Rösler und der Master-Studiengang „Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik” an der Universität Gießen*, (w:) B. Schmenk/ N. Würffel (red.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, Tübingen.
- Lobin, H. (2012), *Die wissenschaftliche Präsentation*, Paderborn.
- Lobin, H./ D. Rösler (2012), *Tutoring Systems and Computer-Assisted Language Learning (CALL)*, (w:) A. Mehler/ L. Romary (red.), *Handbook of Technical Communication (= Handbooks of Applied Linguistics, 8)*, Berlin, New York, s. 571–589.
- Lukszyn, J. (1993), *Kształcenie tłumaczy i nauczycieli języków obcych w zakresie leksykografii dydaktycznej*, (w:) F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Warszawa, s. 89–93.
- Lukszyn, J. (1994), *O jednostkach leksykograficznych w obcojęzycznym słowniku dydaktycznym*, (w:) F. Grucza/ Z. Kozłowska (red.), *Języki Specjalistyczne*, Warszawa, s. 39–43.
- Lukszyn, J. (2002), *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, s. 41–48.

-
- Lukszyn, J. (2004), *Leksykon specjalistyczny – słownik terminologiczny – seria terminograficzna*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa, s. 55–64.
- Lukszyn, J. (2005a), *Wiedza zawodowa a leksykon specjalistyczny*, (w:) M. Balowski/ W. Chlebda (red.), *Ogród nauk filologicznych*, Opole, s. 391–397.
- Lukszyn, J. (2005b), *Struktura kognitywna leksykonu specjalistycznego*, (w:) J. Lewandowski/ M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Warszawa, s. 9–14.
- Lukszyn, J. (2005c), *Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa.
- Lukszyn, J. (2007), *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa, s. 51–70.
- Lukszyn, J. (2008a), *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I*, Warszawa, s. 155–173.
- Lukszyn, J. (2008b), *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I*, Warszawa, s. 173–182.
- Lukszyn, J. (2008c), *Parametry analizy tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I*, Warszawa, s. 182–197.
- Lukszyn, J./ W. Zmarzer (2000), *Teoretyczne podstawy pracy terminologicznej*, Warszawa.
- Lukszyn, J./ W. Zmarzer (2006), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa.
- Lundvall, B./ B. Johnson (1994), *The Learning Economy*, (w:) „Journal of Industry Studies” 1, 2.4, s. 23–42.
- Lyster, R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*, Amsterdam.
- Łompięś, J. (2008), *Czym jest business communication?*, (w:) „Debiuty naukowe II. Terminologia – Translatoryka – Terminografia”, Warszawa, s. 11–25.
- Łompięś, J. (2011), *Pragmatyczne aspekty tekstów specjalistycznych w biznesie (na materiale wybranych polskich i brytyjskich raportów spółek giełdowych)*, (w:) M. Łukasik (red.), *Język bez granic*, Warszawa, s. 74–88.
- Łuczak-Łomża, A./ E. Metera-Debaene (2002), *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*, Warszawa.
- Łyp-Bielecka, A. (2005a), *Internet w nauczaniu języków obcych*, (w:) K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask, s. 135–146.
- Łyp-Bielecka, A. (2005b), *Rozwijanie kompetencji medialnej na lekcji języka obcego*, (w:) B. Ziolo/ A. Gaj, (red.), *Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata (CD-ROM)*, Gliwice, s. 240–245.
- Łyp-Bielecka, A. (2005c), *Nauczanie słownictwa a kompetencja interkulturowa*, (w:) M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa. Teoria – Praktyka – Perspektywy*, Poznań, s. 63–70.
- Łyp-Bielecka, A. (2005d), *Wykorzystanie komputera i Internetu na lekcji języka obcego – dążenia a rzeczywistość. Raport z badań*, (w:) J. Morbitzer (red.), *Materiały 15. Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego Komputer w edukacji*, Kraków, s. 143–148.

- Łyp-Bielecka, A. (2006), *Blog w dydaktyce języków obcych*, (w:) J. Krieger-Knieja/ U. Paprocka-Piotrowska (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Lublin, s. 373–383.
- Łyp-Bielecka, A. (2011a), *Możliwości zastosowania syntezatorów mowy na lekcji języka obcego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 3/2011, s. 56–63.
- Łyp-Bielecka, A. (2011b), *Narzędzia Sieci 2.0 wspomagające pracę z uczniem zdolnym*, (w:) J. Knieja/ S. Piotrowski (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*, Lublin, s. 213–227.
- Łyp-Bielecka, A. (2012), *Nauczanie i uczenie się słownictwa przy pomocy narzędzi Sieci 2.0*, (w:) P. Sznurkowski/ E. Pawlikowska-Asendrych/ B. Rusek (red.), *Neofilologie na przełomie tysiącleci*, Częstochowa, s. 501–518.
- Maas, H.D./ Ch. Rösener/ A. Theofilidis (2009), *Morphosyntactic and Semantic Analysis of Text: The MPRO Tagging Procedure*, (w:) „Communications in Computer and Information Science” 1, Vol. 41. *State of the Art in Computational Morphology*, s. 76–87.
- Maciaszczyk, S. (2010), *Language Teacher Education in CALL*, (w:) H. Komorowska/ L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), *Coping with Diversity: Language and Culture Education*, Warszawa, s. 262–274.
- Maciejewski, M. (2005), *O kształceniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) M. Dąbrowska (red.), *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*, Kraków, s. 363–371.
- Maciejewski, M. (2009a), *Hipertekst jako przedmiot polskich i niemieckich badań tekstologicznych*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ W. Czachur/ M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław/ Dresden.
- Maciejewski, M. (2009b), *Gatunki hipertekstu w perspektywie tekstologicznej. Analiza na przykładzie prezentacji internetowych przedsiębiorstw*, Poznań.
- Mackiewicz, M. (red.) (2005), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań.
- Madej, P. (2011), *Wykorzystanie narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych*, (w:) „Języki Obce w szkole” 3/2011, s. 31–38.
- Majewska, K. (2012), *Tablica interaktywna – nowoczesne narzędzie dydaktyczne czy jedynie modny gadżet?*, (w:) T. Lewowicki/ B. Siemieniecki (red.), *Nowe media w edukacji*, Toruń.
- Makal, M. (1978), *Z dyskusji o lektoratach języków obcych na łamach czasopism pedagogicznych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 2, s. 99–112.
- Malinowska, E. (2001), *O kompetencji komunikacyjnej uczestników dyskursu urzędowego*, (w:) B. Witosz (red.), *Stylistyka a pragmatyka*, Katowice, s. 231–240.
- Malinowska, E. (2009), *Polszczyzna urzędowa i jej warianty*, (w:) „Stylistyka” XVIII, s. 55–64.
- Malinowska, I. (2004), *Podręczniki rosyjskiego języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/2004, s. 187–190.

-
- Małgorzewicz, A. (1996), *Die suggestopädische Methode und Ihre Varianten im Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Orbis Linguarum” 4, s. 159–168.
- Małgorzewicz, A. (2010a), *Wege und Irrwege der translatorischen Ausbildung in Polen*, (w:) „Germanica Wratislaviensia” 131/2010, s. 115–123.
- Małgorzewicz, A. (2010b), *Auf dem Weg zu einem Modell der Translationsdidaktik*, (w:) „Glottodidactica” XXXVI/2010, s. 21–32.
- Małgorzewicz, A. (2010c), *Entwicklung der translatorischen Kompetenz in der philologischen Ausbildung, illustriert am Beispiel eines postgradualen Aufbaustudienganges*, (w:) I. Bartoszewicz/ M. Dalmas/ J. Szczęk, A. Tworek (red.), *Germanistische Linguistik extra muros. Aufforderungen*, Wrocław/Dresden, s. 141–148.
- Małgorzewicz, A. (2012), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*, Wrocław.
- Mamet, P. (1999), *Zastosowanie materiałów autentycznych w nauczaniu języka biznesu*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/1999, s. 114–117.
- Mamet, P. (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, s. 141–151.
- Mamet, P./ B. Mierzyńska (2004), *Zastosowanie metafory w nauczaniu angielskiego języka biznesu*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/2004, s. 127–129.
- Manovich, L. (2006), *Język nowych mediów*, Warszawa.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2001), *A Dictionary of European Anglicisms. A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages*, M. Goerlach (red.), Oxford.
- Mańczak-Wohlfeld, E. (2006), *Angielsko-polskie kontakty językowe*, Kraków.
- Mańczak-Wohlfeld, E./ E. Willim (1997), *A Contrastive Approach to Problems with English*, Warszawa.
- Marchwiński, A. (1987), *Niektóre różnice pomiędzy procesem nauczania tłumaczenia a procesem glottodydaktycznym*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 8, s. 119–128.
- Marchwiński, A. (1992), *Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne*, (w:) F. Grucza (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, Warszawa, s. 243–255.
- Marchwiński, A. (1993), *Z problematyki dydaktyzacji tłumaczenia*, (w:) F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*, Warszawa, s. 133–139.
- Marchwiński, A. (2007), *Wiedza fachowa a kompetencja tłumacza*, (w:) M. Kornacka (red.), *Języki Specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, Warszawa, s. 34–51.
- Marciniak, I. (2005), *O doskonaleniu zawodowym nauczycieli języków obcych*, (w:) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask, s. 189–199.
- Marczak, M. (2010), *Intercultural Teaching: Task Development*, (w:) „The Teacher” 10 (82), s. 42–54.
- Marczak, M. (2013), *Selecting an E-(Text)book: Evaluation Criteria*, (w:) „Teaching English with Technology” 13 (1), s. 29–41.

- 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.
- Martin, J.-P. (2001), 'Lernen durch Lehren' – Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft (1), <http://www.ldl.de/material/aufsatz/tuebingen.pdf> (21.10.2012).
- Marton, W. (1987), *Methods in English Language Teaching. Frameworks and Options*, New York.
- Mason, R./ F. Rennie (2008), *E-Learning and Social Networking Handbook. Resources for Higher Education*, Nowy Jork, Londyn.
- Matiyuk, L. (2012), *Authentische Texte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 21)*, Frankfurt a. M. i in.
- Matthies, J. (1990), *Handlungsorientierung – Ein neues Paradigma im Kommunikativen Fachsprachenunterricht für Studenten der Wirtschaftswissenschaften?*, (w:) „Kieli-keskusuutisia”/ Language Centre News, s. 10–16.
- Maurer, H. (red.) (1991), *Hypertext/Hypermedia '91*. Tagung der GI, SI und OCG. Graz 27./28. Mai 1991, Berlin/ Heidelberg.
- Mayer, R.E. (1989), *Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text*, (w:) „Journal of Educational Psychology” 81, s. 240–246.
- Mayer, R.E. (1997), *Multimedia Learning: Are we asking the right questions?*, (w:) „Educational Psychologist” 32, s. 1–19.
- Mayer, R.E. (2001), *Multimedia Learning*, New York.
- Mayer, R.E. (2005), *Cognitive theory of multimedia learning*, (w:) R.E. Mayer (red.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, New York, s. 31–48.
- Mayer, R.E./ R. Moreno (2003), *Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning*, (w:) „Educational Psychologist” 38, s. 43–52.
- Mayer, R.E./ V.K. Sims (1994), *For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of dual-coding theory of multimedia learning*, (w:) „Journal of Educational Psychology” 84, s. 389–460.
- Mayer, R.E./ K. Steinhoff/ G. Bower/ R. Mars (1995), *A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text*, (w:) „Educational Technology Research and Development” 43, s. 31–44.
- Maziarz, M./ T. Piekot/ M. Poprawa/ P. Broda/ A. Radziszewski/ G. Zarzeczny (2012), *Język raportów ewaluacyjnych*, Warszawa.
- Mecner, P. (2005), *Legasthenie–Lernbehinderung oder ein Talentsignal?*, (w:) „Neofilolog” LII, 3, s. 234–243.
- Michałowski, P. (2004), *W poszukiwaniu idealnego modelu słownika terminologii przedmiotowej*, (w:) „Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka”, Warszawa, s. 193–201.
- Michałowski, P. (2006), *Słownik terminologiczny a dydaktyka języków specjalistycznych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 26, s. 201–209.
- Michońska-Stadnik, A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław.

-
- Michońska-Stadnik, A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz, s. 11–18.
- Michońska-Stadnik, A. (2005), *Jak wykształcić skutecznego nauczyciela języka obcego?*, (w:) K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask, s. 169–178.
- Michułka, K. (2009), *Mediator interkulturowy – nowa rola nauczyciela języków obcych*, (w:) M. Pawlak/ A. Mystkowska-Wiertelak/ A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Kalisz, s. 61–70.
- Michułka, K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*, Rzeszów.
- Miczka, E. (1992), *Tematyczna i argumentacyjna struktura komentarza i informacji prasowej*, (w:) T. Dobrzyńska (red.), *Typy tekstów. Zbiór studiów*, Warszawa, s. 27–36.
- Mielcarek, P./ M. Parczewski/ L. Madeyski (2004), *E-learning – analiza celów i możliwości ich realizacji na podstawie istniejących specyfikacji i standardów*, Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu 30/2004, <http://madeyski.e-informatyka.pl/download/20.pdf> (18.02.2012).
- Mikołajczyk, B. (2004), *Metapher – ein schwieriger Fall für den Übersetzer, dargestellt anhand polnischer und deutscher Texte*, (w:) Linguistische Studien im europäischen Jahr der Sprachen, Frankfurt a. M., s. 433–442.
- Mikołajczyk, B. (2005), *Deutsche Grammatik: eine Einführung. Teil 1, Grundbegriffe: Phonetik und Phonologie*, Poznań.
- Mikołajczyk, B./ J. Zinken (2003), *Metaphern im politischen Diskurs: die Rolle der Metapher in Vorstellungswelt und Argumentation (Anhand von polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens)*, (w:) L.N. Zybatow (red.), *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation*, Frankfurt a. M., s. 369–378.
- Miodunka, W. (1987), *Odbicie opozycji „kompetencja językowa” – „kompetencja komunikacyjna” w inwentarzach pojęciowych (National Syllabuses)*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 8, s. 41–54.
- Miodunka, W. (1989), *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa.
- Miodunka, W. (red.) (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.
- Mischke, J. (2007), *Rozważania na temat jakości kształcenia w aspekcie e-learningu akademickiego*, (w:) „E-mentor” online 1 (18), 03.06.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/18/id/399>.
- Mitschian, H. (2010), *M-Learning – die neue Welle. Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*, Kassel.
- Mocarz, M. (2011), *Interkulturowość w przewodniku turystycznym. Studium o odbiorze inności w przekładzie*, Lublin.
- Möhn, D./ R. Pelka (1984), *Fachsprachen. Eine Einführung*, Tübingen (Germanistische Arbeitshefte 30).
- Möllering, M. (2005a), *Unterrichtsplanung und -gestaltung in Deutsch als Fremdsprache. Arbeit mit Lehrwerken, Medien und eigenen Materialien*, Monachium, [CD-ROM].

- Möllering, M. (2005b), *Interkulturelles Lernen in elektronischen Lernumgebungen [Intercultural learning in electronic learning networks]*, (w:) G. Blell/ R. Kupetz (red), *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*, Frankfurt a. M., s. 175–185.
- Möllering, M./ M. Levy (2012), *Intercultural Competence in Computer-Mediated Communication: An Analysis of Research Methods*, (w:) M. Dooly/ R. O’Dowd, *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*, Bern, s. 233–265.
- Morcinić, N. (2001), *Kontrastive Linguistik heute. Stand und Aussichten*, (w:) „Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache–Literatur–Kultur–Politik”. *Materialien des Milenium-Kongresses 5.– 8. April 2000*, Warszawa, s. 388–401.
- Morgenroth, K. (red.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und-analyse*, Frankfurt a. M. i in.
- Mruk, H. (red.) (2002), *Komunikowanie się w biznesie*, Poznań.
- Müller, B.-D. (red.) (1991), *Intertextuelle Wirtschaftskommunikation*, München.
- Müller, H.M./ G. Rickheit (red.) (2003), *Neurokognition der Sprache*, Tübingen.
- Müller-Hartmann, A. (2000), *Wenn sich die Lehrenden nicht verstehen, wie sollen sich dann die Lernenden verstehen? Fragen nach der Rolle der Lehrenden in global vernetzten Klassenräumen*, (w:) L. Bredella/ H. Christ/ M.K. Legutke (red.), *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis*, Tübingen, s. 275–301.
- Müller-Jacquier, B. (1999), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*, Koblenz.
- Myczko, K. (2002), *Kognition und interkulturelle Kompetenz*, (w:) T. Siek-Piskozub (red.), *European year of languages*, Poznań, s. 69–74.
- Myczko, K. (2003), *Kształcenie nauczycieli języków obcych na początku XXI stulecia. IV Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV*, (w:) „Języki Obce w szkole”, s. 182–184.
- Myczko, K. (2004), *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii uczenia się w dydaktyce języków obcych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań/ Kalisz, s. 19–30.
- Myczko, K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, (w:) M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 27–35.
- Myczko, K. (red.) (2011), *Fremdsprachenunterricht – omnimedial? Posener Beiträge zur Germanistik*, Frankfurt a. M.
- Nagórka, P. (2011), *Tezaurus terminologii branżowej jako tekst edukacyjny*, niepublikowana praca doktorska, Warszawa.
- Naruszewicz, A./ M. Rutkowski (red.) (2006), *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*, Olsztyn.

-
- Nentwich, M./ J. Hernig/ A. Kittenberger/ J. Schirm (2009), *Microblogging und die Wissenschaft, Das Beispiel Twister. Steckbrief 4 im Rahmen des Projekts Interaktive Science*, <http://epub.oeaw.ac.at/ita/ita-projektberichte/d2-2a52-4.pdf> (14.12.2012).
- Neuland, E. (2010), *Sprachliche Höflichkeit. Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik*, (w:) „Zeitschrift für interkulturelle Germanistik” 2/2010, s. 9–23.
- Neymann, M./ Ł. Karpiński/ S. Szadyko/ M. Żywot-Chabrzyk (2008), *Business communication czyli sztuka porozumiewania się w biznesie*, Warszawa.
- Niegemann, H.M./ S. Domagk/ S. Hessel/ A. Hein/ A. Zobel/ M. Hupfer (2008), *Kompendium Multimediales Lernen*, Berlin, Heidelberg.
- Niemietz, B. (1981), *Kontrastive Linguistik Deutsch-Polnisch 1965–1980*, (w:) „Vorträge und Abhandlungen zur Slawistik” II, Gießen.
- Nikitorowicz, J. (2000), *Spotkanie i dialog kultur*, (w:) T. Pilch (red.), O potrzebie dialogu kultur, Warszawa, s. 85–104.
- Nizęgorodcew, A. (1992), *Kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, (w:) „Neofilolog” 5, s. 8–14.
- Nocoń, J. (2008), *Uczenie prawa i o prawie w szkole*, (w:) M.T. Lizisowa (red.), *Język w urzędach i sądach II*, Kraków 2008, s. 257–271.
- Nocoń, J. (2009), *Od tekstu literackiego do tekstu użytkowego. O pewnym typie zadań z języka ojczystego*, (w:) Usta ad Albim Bohemica, rocznik IX, číslo 1, s. 172–178.
- Noetzi, C. (2009), *Digital Storytelling: Ein handlungsorientierter Ansatz zur Förderung von Medienkompetenz*, Wädenswil, <http://mediendidaktik.uni-duisburgessen.de/masterthesis> (30.10.2011).
- Nord, Ch. (1988), *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*, Heidelberg.
- Nord, Ch. (1991), *Text Analysis in Translation*, Amsterdam.
- Nowak, S. (1996), *Moje komputerowe nauczanie języków obcych*, (w:) „Języki Obce w szkole” 9/1996, s. 58–61.
- O’Dowd, R./ M. Ritter (2006), *Understanding and working with ‘failed communication’*, (w:) „CALICO Journal” 23 (3), s. 1–20.
- O’Dowd, R./ P. Ware (2009), *Critical issues in telecollaborative task design*, (w:) „Computer Assisted Language Learning” 22 (2), s. 173–188.
- Ocalewicz, M. (2007), *Niemieckie jednostki akademickie kształcące w zakresie języków specjalistycznych: Fachsprachenzentrum (Centrum Języków Specjalistycznych) na Uniwersytecie w Hamburgu*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, s. 95–98.
- Ociepa, G./ R. Kana (1995), *Studie zur Modifikation von Organisationsstrukturen am Institut für Germanistik der Uni Wrocław am Beispiel des Wirtschaftsdeutschen in den sprachpraktischen Übungen*, (w:) „Orbis Linguarum” 3, s. 195–224.
- Ohm, U./ Ch. Kuhn/ H. Funk (2007), *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*, Münster i in.
- Ohnacker, K. (1992), *Die Syntax der Fachsprache Wirtschaft im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) „Werkstattreihe DaF” 39, Frankfurt a. M. i in.

- Ohnacker, K. (1994), *Eine didaktische Grammatik im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht – Fachsprache Wirtschaft*, (w:) „Zielsprache Deutsch” 25, 2, s. 92–97.
- Okońska-Walkowicz, A./ M. Plebańska/ H. Szalaniec (2009), *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*, (w:) http://www.eakademiaprzyszlosci.pl/pub/files/Pliki_do_pobrania/O_kompetencjach_kluczowych_e-learningu_i_metodzie_projektow.pdf (21.10.2013).
- Okoński, K. (2006), *Rola prezentacji elektronicznych w kształtowaniu kompetencji medialnej studentów „Neofilologii*, (w:) „Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym”, Lublin, 12–14 września 2006, s. 366–372.
- Okoński, K. (2008), *Cyfrowa ewolucja mediów a możliwości kształtowania kompetencji językowej i krajoznawczej*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Niżegorodcew (red.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*, (Język a Komunikacja 22), Kraków, s. 229–236.
- Olczyk, J. (2001), *Komunikowanie się w biznesie*, Piotrków Trybunalski.
- Oldenburg, H. (1992), *Angewandte Fachtextlinguistik. ‚Conclusions‘ und Zusammenfassungen*, Tübingen.
- Olpińska-Szkielko, M. (2003), *Struktura podręcznika „Tłumaczenie pisemne tekstów specjalistycznych”*, (w:) „Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych”, Warszawa, s. 159–168.
- Olpińska-Szkielko, M. (2005), *Intra- und interkulturelle Aus-/Fortbildung von (Fremd-) Fachsprachen-Lehrern; Ein Plädoyer* (w:) F. Grucza/ S. Grucza/ M. Olpińska-Szkielko/ H.-J. Schwenk (red.), *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 22.–24. April 2005*, Kraków, Warszawa, s. 281–293.
- Olpińska-Szkielko, M. (2007), *Zwischen Fachtext und Nicht-Fachtext: Grenzbereiche*, (w:) F. Grucza/ S. Grucza/ M. Olpińska-Szkielko/ H.-J. Schwenk (red.), *Germanistische Perspektiven der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten*, Opole 11.–13. Mai 2007, Warszawa, s. 151–160.
- Olpińska-Szkielko, M. (2009a), *Polski i niemiecki język specjalistyczny prawa; możliwości i ograniczenia dydaktyki tłumaczenia tekstów specjalistycznych*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna”, s. 79–92.
- Olpińska-Szkielko, M. (2009b), *Dydaktyka języków specjalistycznych*, (w:) „Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych”, Warszawa, s. 136–149.
- Olpińska-Szkielko, M. (2010), *Dydaktyka niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii w praktyce. Koncepcja serii podręczników „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem”*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, s. 209–218.
- Olpińska-Szkielko, M./ A. Dickel/ U. Burda (2007), *Wirtschaftsdeutsch. Spracharbeitsbuch*, Warszawa.
- Olpińska-Szkielko, M./ A. Dickel/ U. Burda (2008a), *Staatsordnung und politisches System. Spracharbeitsbuch*, Warszawa.
- Olpińska-Szkielko, M./ A. Dickel/ U. Burda (2008b), *Verwaltungssystem. Spracharbeitsbuch*, Warszawa.
- Olpińska-Szkielko, M./ A. Dickel/ U. Burda (2008c), *Wirtschaftsordnung. Spracharbeitsbuch*, Warszawa.

-
- Olpińska-Szkiełko, M./ A. Dickel/ U. Burda (2009a), *Europäische Union. Spracharbeitsbuch*, Warszawa.
- Olpińska-Szkiełko, M./ A. Dickel/ U. Burda (2009b), *Steuersystem. Spracharbeitsbuch*, Warszawa.
- Olpińska-Szkiełko, M./ A. Dickel/ U. Burda (2010), *Arbeitsrecht. Spracharbeitsbuch*, Warszawa.
- Olszewska, D. (1999), *Zur Nähe und Weite zwischen den Fachsprachen und der Allgemeinsprache*, (w:) „Studia Germanica Gedanensia” 7, s. 193–202.
- Olszewska, D. (2000), *Na temat efektywności nauczania języka specjalistycznego na lektoratach*, (w:) Materiały konferencyjne Krakowskiego Towarzystwa Popularyzacji Wiedzy o Komunikacji Językowej, Kraków, s. 381–388.
- Olszewska, D. (2007), *Metatexteme in den Geisteswissenschaften. Typologie – Funktionalität – Stilistik*, Gdańsk.
- Olszewska, D. (2010), *Funktionale Typen und stilistische Varianten der Meta-Assertiva in wissenschaftlichen Texten*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz i in. (red.), *Text Und Stil. Studien zur Text- und Diskursforschung*, Frankfurt a. M. i in., s. 165–180.
- Opilowski, R. (2006), *Intertextualität in der Werbung der Printmedien. Eine Werbestrategie in linguistisch-semiotischer Forschungsperspektive*, H. Schröder (red.), *Kulturwissenschaftliche Werbeforschung*, T. 5, Frankfurt a. M.
- Osmańska-Furmanek, W./ M. Furmanek (2004), *Technologia informacyjna jako narzędzie w procesie rozwoju zawodowego nauczyciela*, (w:) W. Furmanek/ A. Piecuch (red.), *Dydaktyka informatyki: problemy metodyki*. T. 2, Rzeszów, s. 249–258.
- Overmann, M. (2009), *Didaktische Reflexionen zur Lektüre und Produktion von Hypertexten im Unterricht*, (w:) P. Schäfer (red.), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch*, Landau, s. 73–104.
- Oxford, R.L. (1990), *Language learning strategies. What every teacher should know*, New York.
- Oxford, R.L. (2000a), *Language learning strategies for ESL and EFL: A synthesis of theory and research*, (w:) R. Carter/ D. Nunan (red.), *English language teaching handbook*, Cambridge, U.K.
- Oxford, R.L. (2000b), *Teaching and researching language learning strategies*, London.
- Paivio, A. (1986), *Mental representations: A dual coding approach*, Oxford.
- Panke, S./ B. Gaiser/ S. Draheim (2007), *Weblogs als Lerninfrastrukturen zwischen Selbstorganisation und Didaktik*, (w:) U. Dittler/ M. Kindt/ C. Schwarz (red.), *Online Communities als soziale Systeme*, Münster, s. 81–95.
- Papaja, K. (2006), *The Use of L1 in CLIL*, (w:) „Glottodidactica” XXXIII, s. 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*, Vol.1., Katowice, s. 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, s. 33–41.
- Papert, S. (1980), *Mindstorms: Children Computers and Powerful Ideas*, Warszawa, 1986.

- Papert, S. (1996), *The Connected Family: bridging the digital generation gap*, New York.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2000), *Kształcenie filologów do pracy w przedsiębiorstwie. Cele nauczania, program, kompetencje absolwenta – doświadczenia opcji „Język francuski ekonomii i finansów (KUL)”*, (w:) G. Szpila (red.), *Język Trzeciego Tysiąclecia. Zbiór referatów z konferencji Język trzeciego tysiąclecia*, Kraków 2–4 marca 2000, Kraków, s. 389–394.
- Passov, E.J. (1984), *Metodičeskoje masterstvo učitelja inostrannogo jazyka*, (w:) „Inostrannyje jazyki v škole” 6.
- Pawelczyk, J./ R. Erskine (2008), *Expressing the Unexpressed: Self-disclosure as Interactional Achievement in the Psychotherapy Session*, (w:) „Communication & Medicine” 5/1, s. 39–48.
- Pawelec, R./ M. Krysińska (red.) (2008), *Najnowsze słownictwo, a współczesne media elektroniczne*, Warszawa.
- Pawlak, M. (2001), *A study in the use of communication strategies by Polish high school students*, (w:) „Network” 1/4, s. 28–35.
- Pawlak, M. (2005a), *Investigating the effectiveness of training students in the use of communication strategies. Results of a study*, (w:) „IATEFL Research News” 16, s. 46–51.
- Pawlak, M. (2005b), *Teaching communication strategies in the foreign language classroom*, (w:) B. Beaven (red.), *IATEFL 2005 Cardiff Conference Selections*. Canterbury: IATEFL, s. 96–98.
- Pawlak, M. (2006), *Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego*, (w:) „Języki Obce w szkole” 4/2006, s. 35–45.
- Pawlak, M. (2009), *Instructional mode and the use of grammar learning strategies*, (w:) M. Pawlak (red.), *New perspectives on individual difference in language learning and teaching [Special issue of Studies in Pedagogy and Fine Arts]*, Poznań/ Kalisz, s. 267–290.
- Pawlak, M. (red.) (2004), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz.
- Pawlak, M./ B. Wolski (red.) (2011), *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych*, Konin.
- Pędich, M. (2008), *Potrzeby językowe studentów kierunku informacja naukowa i bibliotekoznawstwo*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 64–74.
- Pędzisz, J. (2009), *Blog jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji dyskursywnej*, (w:) „Neofilolog” 33, s. 101–112.
- Petryczko, A. (2002), *Lekcja języka niemieckiego z komputerem*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2002, s. 61–63.
- Pfeiffer, W. (1979), *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa.
- Pfeiffer, W. (1986), *Fremdsprachendidaktische Prinzipien und Fachsprachenmethodik*, (w:) A. Wierlacher i in. (red.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 8.*, München, s. 193–206.
- Pfeiffer, W. (1989), *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und- fortbildung*, Poznań.

-
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauczanie języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Piaget, J. (1954), *Construction of reality in the child*, London.
- Piaget, J. (1983), *Piaget's theory*, (w:) P. Mussen (red.), *Handbook of child psychology*, 1, New York, s. 703–732.
- Piech, K. (2011), *Metodologiczne aspekty polityki gospodarczej*, <http://akson.sgh.waw.pl/~kpiech/text/2000-pg3-metodologiczne.pdf> (28.12.2011).
- Piirainen, I.T. (1982), *Die Sprache der Wirtschaftspresse* (w:) „Muttersprache“ 92, s. 27–37.
- Pilch, T. (red.) (2000), *O potrzebie dialogu kultur*, Warszawa.
- Piotrowska, D. (2005), *Tekst autentyczny jako źródło informacji kulturowej w dydaktyce języka fachowego*, (w:) M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań, s. 169–174.
- Piotrowski, T. (1996), *Leksykografia, językoznawstwo korpusowe i translatologia*, (w:) Z. Vetulani/ W. Abramowicz/ G. Vetulani (red.), *Język i technologia*, Warszawa, s. 150–153.
- Pisarek, W. (red.) (1999), *Polszczyzna 2000 – orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków.
- Pisarska, A. (2008), *Towards Tailor-made Liaison and Community Interpreter Training Courses in Non-immigrant Countries: Chinese and Polish Fieldwork*, (w:) „Proceedings of XVIII FIT World Congress”, Shanghai, wersja CD.
- Plass, J.L./ R. Moreno/ R. Brünken (red.) (2010), *Cognitive Load Theory*, New York.
- Plebańska, M./ I. Kołodziejczyk/ I. Kula (2011), *Wspieranie rozwoju kompetencji kluczowych u gimnazjalistów – projekt e-Akademia Przyszłości*, (w:) „E-mentor” online 1 (38), 03.06.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/38/id/813>.
- Plimmer, G. (2005), *Graduates seek degrees of relevance* (w:) „Financial Times” 21.03.2005.
- Pluta, K. (2008), *Standardy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ) a język naukowo-techniczny – teoria i praktyka*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 44–53.
- Plusa, P. (1990), *Optymalizacja kompetencji w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli języków obcych*, *Prace Naukowe UŚ w Katowicach* Nr 1026, Katowice.
- Plusa, P. (2000), *Kształcenie tłumaczy*, Częstochowa.
- Plusa, P. (2001), *Metodologia czy technologia kształcenia tłumaczy. Kilka doświadczeń*, (w:) S. Podobiński/ M. Lesz-Duk (red.), *Wokół archeologii słów i ich funkcjonowania*, Częstochowa, s. 807–809.
- Plusa, P. (2006), *Modele akwizycji strategii uczenia się a środowiska efektywnych procesów glottodydaktycznych*, (w:) „Język – Kultura – Nauczanie”, Częstochowa, s. 173–178.
- Plusa, P. (2007), *Rozwijanie kompetencji przekładu i kształcenie tłumaczy*, Katowice.
- Pluszyczka, M. (2009a), *Dydaktyka translacji tekstów specjalistycznych – aspekt metodyczny*, (w:) *Publikacja jubileuszowa II. W kręgu problematyki technolektalnej*, Warszawa, s. 285–312.
- Pluszyczka, M. (2009b), *Ćwiczenia specjalistyczne w kształceniu tłumaczy – eksperyment badawczy. Dydaktyka translacji tekstów specjalistycznych – aspekt metodyczny*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna” 2, s. 99–112.
- Podracki, J./ E. Wolańska (red.) (2008), *Język mediów elektronicznych*, Warszawa.

- Pospeschill, M. (2004), *Konnektionismus und Kognition. Eine Einführung*, Stuttgart.
- Półtorak, E. (2008), *Wykorzystanie programów narzędziowych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego*, (w:) „Neofilolog” 31/2008, s. 59–69.
- Prosnik, E. (1998), *Multimedia im Deutschunterricht – im nordöstlichen Slowenien*, (w:) „Primar” 19/98, s. 41–42.
- Pudszuhn, M. (1994), *Fachunterricht versus Sprachunterricht*, Frankfurt a. M. i in.
- Pusack, J./ S. Otto (1997), *Talking control of Multimedia*, (w:) M. Busch/ R. Terry (wyd.), *Technology-enhanced language learning*, Lincolnwood, IL, s. 1–46.
- Radomski, A. (2013), *Digital Storytelling. Kilka słów o wizualizacji wiedzy w humanistyce*, (w:) A. Radomski/ R. Bomba (red.), *Zwrot Cyfrowy w humanistyce*. Internet, Nowe media, Kultura 2.0, E-naukowiec, Lublin. http://e-naukowiec.eu/wp-content/uploads/2013/05/Zwrot_cyfrowy_w_humanistyce.pdf (29.05.2013), s. 73–82.
- Radomski, A./ R. Bomba (red.) (2013), *Zwrot Cyfrowy w humanistyce*. Internet, *Nowe media, Kultura 2.0, E-naukowiec*, Lublin. http://e-naukowiec.eu/wp-content/uploads/2013/05/Zwrot_cyfrowy_w_humanistyce.pdf (29.05.2013).
- Rak, Z. (1992), *Fachsprachliche Wortbildung – ihre Lehr- und Lernbarkeit*, (w:) DaF-Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 4/1992, 234–239.
- Rath, R. (1992), *Sprechen wir in Sätzen? Über Einheitenbildung im Alltagsdialog*, (w:) P. Suchsland (red.), *Biologische und soziale Grundlagen der Sprache*. Interdisziplinäres Symposium des Wissenschaftsbereichs Germanistik der Friedrich-Schiller-Universität Jena. 17–19 Okt. 1989, Tübingen, s. 249–263.
- Rath, R. (1994), *Was ist aus der Erforschung der gesprochenen deutschen Sprache geworden? Anmerkungen zur Geschichte eines Wissenschaftsgebietes*, (w:) H. Löffler/ K. Jakob/ B. Kelle (red.), *Texttyp, Sprechergruppe, Kommunikationsbereich*. Studien zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Hugo Steger zum 65. Geburtstag, Berlin, New York, s. 375–395.
- Rein, K. (1983), *Einführung in die kontrastive Linguistik*, Darmstadt.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003), *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern i in.
- Rice, M. (2009), (tłum. A. Borska), *Tworzenie serwisów e-learningowych*, Gliwice.
- Richter, R. (1998a), *Interkulturelles Lernen via Internet*, (w:) „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 3-2, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-2/beitrag/richter1.htm> (21.10.2013).
- Richter, R. (1998b), *Multimedia im Phonetikunterricht*, (w:) „Info DaF” 25, 5, s. 577–589.
- Richter, R. (2000a), *Computergestützte Ausspracheschulung: Die Erstellung von Ausspracheübungen mit dem Autorenprogramm KLEA*, (w:) „Info DaF” 27, 6, 598–608.
- Richter, R. (2000b), *Selbstgesteuerter Ausspracheerwerb via Multimedia. Lerntheoretische und fertigkeitenbezogene Anforderungen an multimediale Lernumgebungen*, (w:) „Deutsch als Fremdsprache” 2/2000, s. 73–81.
- Rickheit, G./ L. Sichelschmidt/ H. Strohnner (2004), *Psycholinguistik*, Tübingen.
- Roche, J. (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik – Eine Einführung*, Tübingen.
- Roche, J. (2003), *Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation*, (w:) „Info DaF” 2/2003, s. 94–103.

-
- Roche, J. (2008a), *Handbuch Mediendidaktik*, Ismaning.
- Roche, J. (2008b), *Lernmedien*, (w:) U. Winfried (red.), Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler, s. 357–369.
- Roche, J. (2009), *Fremdsprachenlernen online*, (w:) L.J. Issing/ P. Klimsa (red.), Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis, München, s. 389–400.
- Roelcke, Th. (1999), *Fachsprachen*, Berlin.
- Rolf, E. (1993), *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*, Berlin/New York.
- Ronowicz, E. (1978), *Zróżnicowanie form organizacyjno-metodycznych lektoratu języka obcego w uniwersytetach w zależności od końcowych celów nauczania*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 2, s. 89–97.
- Ronowicz, E. (1982), *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*, Warszawa.
- Roscheck, M. (1978), *Zur Auswahl medizinischer Fachtexte im fremdsprachigen Deutschunterricht*, (w:) H. von Faber/K. Echtermeyer, (red.), Werkstattgespräch Kairo: Fachsprachen. Protokoll eines Werkstattgesprächs, Goethe-Institut, München, s. 104–119.
- Rösener, Ch. (2005), *Die Stecknadel im Heuhaufen. Natürlichsprachlicher Zugang zu Volltextdatenbanken*, Frankfurt a. M.
- Rösener, Ch. (2007), *On-line training for translators and interpreters – a future perspective*, (w:) R. Dimitriu/ K.-H. Freigang (red.), Translation technology in translation classes, Iasi, s. 149–160.
- Rösener, Ch. (2009), *A linguistic intelligent system for technology enhanced learning in vocational training – the ILLU project*, (w:) „Lecture Notes in Computer Science”, Vol. 5794, s. 800–805.
- Rösler, D. (2004), *E-Learning Fremdsprachen-eine kritische Einführung*, Tübingen.
- Rösler, D. (2010), *Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*, (w:) H.-J. Krumm/ Ch. Fandrych/ B. Hufeisen/ C. Riemer (red.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, T. 2, Berlin/ New York, 2010, s. 1199–1214.
- Rösler, D./ N. Würffel (2010), *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*, Tübingen.
- Roth, G. (2003), *Aus Sicht des Gehirns*, Frankfurt a. M.
- Rozalowska-Żądło, R. (2007), *Neue Perspektiven in der fremdsprachlichen Sachfachlehrerausbildung*, (w:) R. Rozalowska-Żądło (red.), Fremdsprachenlernen im studienbegleitenden Unterricht, Gdańsk, s. 43–49.
- Rozenberg, M. (2010), *Der Konstruktivismus in der fremdsprachlichen Diskussion – Mode oder Wende?*, (w:) „*Studia Germanica Gedanensia*” 23, s. 39–45.
- Rubin, J. (1975), *What the “good language learner” can teach us*, (w:) „*TESOL quarterly*” 9 (1), 41–51: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3586011?searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Drubin%2Bjoan%2B%2B1975%2Bwhat%2B%26Search%3DSearch%26gw%3Djtx%26prq%3Drubin%2Bjoan%2B%2B1975%26hp%3D25%26acc%3Doff%26aori%3Doff%26wc%3Don%26fc%3Doff&Search=yes&searchText=joan&searchText=1975&searchText=rubin&uid=3738840&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101987618451> (21.10.2013).

- Rudziński, G. (1996), *Badanie tekstów naukowych w kontekście kształcenia specjalistycznego cudzoziemców*, (w:) „Acta Universitatis Lodzensis”, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 7/8, s. 47–52.
- Rudziński, G. (2004), *Charakterystyka językowa tekstów naukowych a glottodydaktyka (na materiale prac socjologicznych)*, (w:) „Acta Universitatis Lodzensis”, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 13, Łódź.
- Ruedel, C. (2010), *Was ist E-Assessment?*, (w:) C. Ruedel/ S. Mandel (red.), *E-Assessment. Einsatzszenarien und Erahrungen an Hochschulen*, Münster, s. 11–22.
- Rüschhoff, B. (2000), *Neue Technologien und Fremdsprachenlernen in der Primarstufe*, (w:) „Primar” 26/2000, s. 37–44.
- Rüschhoff, B./ D. Wolff (1999), *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: Zum Einsatz der neuen Technologien In Schule und Unterricht*, Ismaning.
- Rusiecki, J. (1985), *Czego uczymy, gdy uczymy języka obcego? (czyli o socjopragmatycznych i sytuacyjnych uwarunkowaniach użycia języka)*, (w:) „Języki Obce w szkole” 1/1985, s. 3–10.
- Ruszel, J. (2006), *Ocena kompetencji w kształceniu tłumaczy konferencyjnych: normy zawodowe a parametry dydaktyczne*, (w:) M. Tryuk (red), *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego. Z badań Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa, s. 99–120.
- Rybarczyk, R. (2006), *Podręcznik – komputer – Internet. O możliwości skutecznego stosowania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie nauczania i uczenia się języka niemieckiego na poziomie elementarnym w gimnazjum*, (w:) J. Krieger-Knieja/ U. Paprocka-Piotrowska, *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (= Prace Wydziału Historyczno-Filologicznego 127), Lublin, s. 400–406.
- Rybarczyk, R. (2010), *Deutsch lernen bei Legasthenie? Überlegungen zur Motivationsförderung legasthener Lerner im DaF – Unterricht*, (w:) K. Myczko (red.), *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt a. M., s. 261–270.
- Rybarczyk, R. (2012), *Uczeń z dysleksją rozwojową na lekcji języka niemieckiego*, (w:) I. Pietras (red.), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, Warszawa, s. 148–160.
- Rybszleger, P. (2013), *Interobrazowość i intertekstualność w tekstach i obrazach w sieci – próba zdefiniowania pojęć*, (w:) A. Radomski/ R. Bomba (red.), *Zwrot Cyfrowy w humanistyce. Internet, Nowe media, Kultura 2.0, E-naukowiec*, Lublin, http://e-naukowiec.eu/wp-content/uploads/2013/05/Zwrot_cyfrowy_w_humanistyce.pdf (29.05.2013), s. 101–114.
- Rzeszotnik, J. (2007), *Neue Medien – neue Bildung? Ein Blick auf das E-Learning als Lernarchitektur*, (w:) M. Witt/ W. Kunicki (red.), *Bildung: Facetten der wissenschaftlichen Kommunikation*, Wrocław/ Nysa, s. 429–448.
- Sadownik, B. (2008a), *Kommunikative Kompetenz und ihre theoretische Fundierung – retrospektiv gesehen*, (w:) „Studia Niemcoznawcze” XXXIX, s. 319–335.

-
- Sadownik, B. (2008b), *Zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz im glottodidaktischen Prozess*, (w:) B. Maksymczuk i in. (red.), *Toposy kultur i spogadiw*, Lwiw, s. 140–164.
- Sadziński, W. (2005), *Die grammatische Komponente in der deutschen Fachsprache*, (w:) B. Sorger (red.), *Begegnungssprache Deutsch*, Motivation, Herausforderung, Perspektiven (= XIII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Graz/Österreich, 1.–6. August 2005, Thesenband), Graz 2005, s. 285.
- Samuda, V./ M. Bygate (2008), *Tasks in Language Learning*, Basingstoke.
- Sandig, B. (2000), *Textmerkmale und Sprache-Bild-Texte*, (w:) U. Fix/ H. Wellmann (red.), *Bild im Text – Text und Bild*, Heidelberg, s. 3–30.
- Saussure de, F. (1967), *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin.
- Schaarschuch, F.-J. (1990), *Zur Typologisierung von Funktionsverbgefügen in Wirtschaft und Handel*, (w:) DaF 27, 4/1990, s. 230–236.
- Schaeder, B. (1995), *Grundkurs Angewandte Sprachwissenschaft*, (w:) „SISIB-Schriftenreihe“, Skripten 1, Siegen.
- Schäfer, P. (2009a), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht. Zur Einführung*, (w:) P. Schäfer (red.), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch*, Landau, s. 7–17.
- Schäfer, P. (2009b), *Interaktive Lern- und Übungsseiten selbst erstellen*, (w:) P. Schäfer (red.), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch*, Landau, s. 159–188.
- Schäfer, P. (red.) (2009), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch*, (w:) H.-H. Lüger i in. (red.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 14/2009, Landau.
- 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, s. 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).
- Schatte, Cz. (2007), *Teksty reklamowe w nauczaniu języków obcych na poziomie zaawansowanym*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 24/2007, s. 87–95.
- Schatte, Cz. (2009), *Teksty użytkowe jako element programu lingwistyki stosowanej – refleksja praktyczna*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 1, s. 207–216.
- Schilling, A. (2005), *Das Bewerbungsgespräch als Vermittlungsgegenstand in Wirtschaftslehrwerken für DaF – Eine exemplarische Untersuchung*, (w:) „Info-DaF” 32, 5, s. 473–489.
- Schilling, I. (1967), *Linguistische und methodologische Probleme einer spezialsprachlichen Ausbildung*, Halle (Saale).
- Schlak, T. (2005), *The Influence of Culture and Computer Skills on the Use of CALL Activities in Self-Access Learning: A Qualitative Case Study*, (w:) „Proceedings of E-LEARN 2005”, s. 2372–2376.
- Schmidt, C. (2010), *Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze*, (w:) H.-J. Krumm/ Ch. Fandrych/ B. Hufeisen/ C. Riemer, *Handbücher zur Sprach-*

- und Kommunikationswissenschaft, T. 1, s. 807–817.
- Schmidt, T. (2009), *Mündliche Lernertexte auf der 2.0.-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts*, (w:) „Forum Sprache” 1, s. 24–42.
- Schmidt, V.A. (2003), *Grade der Fachlichkeit in Textsorten zum Themenbereich Mathematik*, Berlin.
- Schmitt, P.A. (2003), *Fachlexikographie in der Internet-Ära: Vom PC zum polytechnischen Großwörterbuch*, (w:) „Lebende Sprachen” 3/2003, s. 97–113.
- Schmitz, W. (1992), *Zum Beispiel: Wirtschaftsdeutsch. Zur Arbeit mit authentischen Hörtexten im Fachsprachenunterricht*, (w:) „Fremdsprache Deutsch Sondernummer”, s. 26–29.
- Schneider, M. (1989), *Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Methoden und Erfahrungen aus den Carl Duisberg Centren*, (w:) „Jahrbuch DaF” 15, s. 150–174.
- Schnotz, W. (2005), *An Integrated Model of Text and Picture Comprehension*, (w:) R.E. Mayer (red.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, New York, s. 49–69.
- Schröder, H. (red.) (1985), *Beiträge zu einer Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*, Nordische Konferenz „Die DDR heute” vom 12.–15. Juni 1984 in Jyväskylä, Konferenzband II. Jyväskylä (Reports from the Language Centre for Finnish Universities, 21).
- Schröder, H. (1988), *Fachtext, interkulturelle Kommunikation und Aufgaben einer spezialisierten Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts*, (w:) C. Gnutzmann (red.), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, s. 107–124.
- Schütze, U. (2010), *Zur Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Info DaF”, s. 577–587.
- Schulmeister, R. (2003), *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*, München, Wien.
- Schulmeister, R. (2004), *Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning*, (w:) D. Carstensen/ B. Barrios (red.), *Kommen die digitalen Medien in die Jahre? (Medien in der Wissenschaft, 29)*, Münster, s. 133–144.
- Schulmeister, R. (2006), *eLearning Einsichten und Aussichten*, München.
- Schulze, M. (2003), *Grammatical errors and feedback: some theoretical insights*, (w:) „CALICO Journal” 20 (3), s. 437–450.
- Schulze, M. (2008), *Interfaces in Intelligent CALL*, (w:) „Introduction to the special issue of Computer Assisted Language Learning” 21.4, s. 301–304.
- Schwanke, M. (1996), *Aspekte des Computereinsatzes*, (w:) „Info DaF” 2/1996, s. 103–108.
- Schwenk, H.-J. (2010), *Fachdiskurs und Expertendiskurs*, (w:) „Tekst i Diskurs – Text und Diskurs” 3/2010, s. 181–197.
- Searle, J.R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Massachusetts.
- Segalowitz, N. (2003), *Automaticity and Second Languages*, (w:) M.H. Long/ C.J. Doughty (red.), *The handbook of second language acquisition*, s. 382–408.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, (w:) „IRAL” 10, s. 209–231.

-
- Serdyński, A. (2007), *Kompetencje informatyczno-medialne nauczyciela*, Szczecin.
- Siek-Piskozub, T. (1999), *Autonomy of the language learner – a myth or reality*, (w:) „FIPLV World News” 46, s. 7–8.
- Siek-Piskozub, T. (2006), *Constructivism in language pedagogy*, (w:) E. Lorek-Jezińska/ T. Siek-Piskozub/ K. Więckowska (red.), *Worlds in the making. Constructivism and postmodern knowledge*, Toruń, s. 159–172.
- Siek-Piskozub, T. (2011), *Uczeń dyslektyczny: czy nauczyciele są na niego przygotowani*, (w:) „Neofilolog” 36, s. 221–230.
- Siek-Piskozub, T. (2012a), *Use of simulations for the development of intercultural communicative competence in EFL teacher education*, (w:) „International Symposium on Language and Communication: Research trends and challenges. Proceedings Book”, Institute of Language and Communication Studies (ILCS), Izmir, s. 2277–2288.
- Siek-Piskozub, T. (2012b), *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 5, s. 95–108.
- Siek-Piskozub, T./ A. Strugielska (2007), *Jak kształcić nauczyciela autonomicznego? Historia pewnego seminarium*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Niżegorodcew (red.), *Dydaktyka nauczania języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków, s. 337–348.
- Siemieniecki, B. (1994), *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Toruń.
- Sierocka, H. (2008), *TOLES i ILEC – analiza porównawcza*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 98–104.
- Sikora, J. (1998), *Technika komputerowa w dydaktyce języków obcych*, (w:) „Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej”, Gdańsk, 12, s. 137–141.
- Sikora, J. (2006), *Zum internetgestützten Grammatikunterricht in der Schule*, (w:) „Studia Germanica Gedanensia” 14, s. 157–168.
- Skinner, B.F. (1954), *The science of learning and the art of teaching*, (w:) „Harvard Educational Review” 24 (2), s. 86–97.
- Skowronek, B. (1986), *Zur Beschreibung der Fachsprachen für den Gesteuerten Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Glottodidactica” XVIII, s. 49–57.
- Skowronek, B. (2001), *O nauczaniu języków specjalistycznych*, (w:) A. Kątny (red.), *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*, Olecko, s. 115–121.
- Skowronek, B. (2002), *Fremdsprachenunterricht als Vorbereitung auf die interkulturelle Kommunikation*, (w:) „Studia Germanica Posnaniensia” XXVIII, 2002, s. 161–167.
- Skowronek, B. (2004), *Bemerkungen zur Evaluation glottodidaktischer Materialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) „Studia Neophilologica Posnaniensia”, s. 199–213.
- Smykała, M. (2012), *Bildtexte und ihre Rolle in Reiseprospekten aus kontrastiver Sicht (Deutsch-Polnisch)*, (w:) F. Gucza i in. (red.), *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*, T. 16, Frankfurt a. M., s. 141–148.
- Smyrnova-Trybulska, E./ S. Stach/ A. Burnus/ A. Szczurek (red.) (2012), *Wykorzystanie LCMS Moodle jako systemu wspomagania nauczania na odległość*, Katowice.
- 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, s. 201–216.
- Sobkowiak, P. (2001), *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*, niepublikowana praca doktorska, UAM, Poznań.
- Sobkowiak, P. (2002a), *Business Assignments*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2002, s. 169–171.
- Sobkowiak, P. (2002b), 2. *Business English Skills – recenzja serii audiowizualnych kursów Business English*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2002, s. 174–176.
- Sobkowiak, P. (2004a), *First Insights into Business*, (w:) „Języki Obce w szkole” 1/2004, s. 182–184.
- Sobkowiak, P. (2004b), *The Oxford Handbook of Commercial Correspondence*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/2004, s. 186–187.
- Sobkowiak, P. (2008), *Issues in ESP: designing a model for teaching English for Business Purposes*, Poznań.
- Sobkowiak, P. (2011), *Jak określić potrzeby językowe pracowników w miejscu pracy*, (w:) „Neofilolog” 37, s. 145–158.
- Sobkowiak, W. (2012), *Five years in Second Life, or: Phonetically Augmented Virtuality in Second Life English as a Foreign Language*, <http://www.scribd.com/doc/108718699/Paving-EFL-in-SL> (21.10.2013).
- Sosnowski, R. (2007/2008), *Wolne oprogramowanie dla tłumacza – mit czy rzeczywistość*, (w:) „Rocznik przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu” 3/4, s. 199–212.
- Sowa, M. (2005), *Wykorzystanie dokumentów autentycznych w nauczaniu francuskiego języka specjalistycznego na przykładzie korespondencji handlowej*, (w:) K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Łask, s. 359–367.
- Sowa, M. (2008), *Certyfikaty językowe a nauczanie języka dla potrzeb zawodowych*, (w:) A.M. Harbig (red.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*, Białystok, s. 105–113.
- Sowa, M. (2009), *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych*, (w:) M. Pawlak/ M. Derenowski/ B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Kalisz, s. 439–447.
- Sowa, M. (2010), *Podjęcie zadaniowe a kształtowanie kompetencji ucznia w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, (w:) „Roczniki Humanistyczne KUL”, T. LVIII/2010, 5, s. 89–105.
- Sowa, M. (2012), *Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 5, s. 155–172.
- Sowa, M./ U. Paprocka-Piotrowska (2004), *Kompetencja językowa a kompetencja zawodowa. Kilka uwag na temat kształcenia tłumaczy – „Neofilologów”*, (w:) P. Mamet (red.), „Języki Specjalistyczne”. Zagadnienia dydaktyki i przekładu, Katowice, s. 223–227.
- Sowinski, B. (1991), *Stilistik*, Stuttgart.
- Spillner, B. (1983), *Methodische Aufgaben der Fachsprachenforschung und ihre Konsequenzen für den Fachsprachenunterricht*, (w:) H.P. Kelz (red.), *Fachsprache 1: Sprachanalyse und Vermittlungsmethoden*, Bonn, s. 16–29.

-
- Stawna, M. (1991), *Podjęcie komunikacyjne do nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Steinmetz, M. (2000), *Fachkommunikation und DaF-Unterricht Vernetzung von Fachwissen und Sprachausbildung am Beispiel eines Modellstudiengangs in China*, München.
- Steinmüller, U. (1990), *Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht*, (w:) „Zielsprache Deutsch” 21.2, s. 16–23.
- Sternemann, R. (red.) (1983), *Einführung in die konfrontative Linguistik*, Leipzig.
- Stoller, F. (2008), *Content-based instruction*, (w:) N. van Densen-Scholl/ N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. (2. wyd.), 4. Second and Foreign Language Education, Heidelberg, s. 59–70.
- Stork, A. (2012), *Podcasts im Fremdsprachenunterricht- Ein Überblick*, (w:) „Info DaF”, s. 3–16.
- Storrer, A. (1999), *Kohärenz in Text und Hypertext*, (w:) H. Lobin (red.), *Text im digitalen Medium. Linguistische Aspekte von Textdesign, Texttechnologie und Hypertext Engineering*, Opladen/ Wiesbaden, s. 33–66.
- Storrer, A. (2003), *Kohärenz in Hypertexten*, (w:) „Zeitschrift für germanistische Linguistik”, 31/2003, s. 274–292.
- Strecker, B. (1994), *Dialoganalyse und Grammatik*, (w:) G. Fritz/ F. Hundsnurscher (red.), *Handbuch der Dialoganalyse*, Tübingen, s. 281–298.
- Styszyński, J. (1999), *Metoda dyskursywna a nauczanie języka obcego w warunkach szkoły polskiej*, (w:) „Niemiecki w dialogu”, Warszawa, s. 107–111.
- Sulikowski, P. (2001), *Zur Mehrdimensionalität des Textes. Repräsentationsformen, Kommunikationsbereiche, Handlungsfunktionen*, (w:) „Colloquia Germanica Stetinensia” 11/2001, s. 192–198.
- Surdyk, A. (2008), *An Introduction to the Communicative Technique of Role-Playing Games in Teaching Foreign Languages*, (w:) „Kultura i Historia” 13/2008, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/948> (21.10.2013).
- Sweller, J. (2003), *Evolution of human cognitive architecture*, (w:) „The Psychology of Learning and Motivation” 43, s. 215–266.
- Sweller, J. (2005), *Implications of cognitive load theory for multimedia learning*, (w:) R.E. Mayer (red.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, New York, NY, s. 19–30.
- Sweller, J. (2006), *How the Human Cognitive System Deals with Complexity*, (w:) J. Elen/ R.E. Clark (red.), *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research*, Amsterdam, s. 13–25.
- Sweller, J./ J.J.G. van Merriënboer/ F.G.W.C. Paas (1998), *Cognitive architecture and instructional design*, (w:) „Educational Psychology Review” 10, s. 251–296.
- Szabłowski, S. (2009), *E-learning dla nauczycieli*, Rzeszów.
- Szadyko, S. (2008), *Język specjalistyczny business communication (Teksty do tłumaczenia pisemnego z języka polskiego na angielski, niemiecki i rosyjski dla studentów III, IV i V roku)*, Warszawa.
- Szafrąński, M. (1989), *Rozważania na temat języka zawodowego*, (w:) „Przegląd Glotologiczny” 10, s. 63–69.

- Szczepankowska, I. (2005), *Kształcenie kompetencji komunikacyjnej Polaków w zakresie prawa – tradycja i współczesność. Wnioski dla przyszłej polityki edukacyjnej*, (w:) S. Gajda/ A. Markowski/ J. Porayski-Pomsta J. (red.), *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa, s. 197–205.
- Szczodrowski, M. (1988), *Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym*, Szczecin.
- Szczodrowski, M. (2001), *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*, Gdańsk.
- Szczodrowski, M. (2004), *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, Gdańsk.
- Szczodrowski, M. (2009), *Fremdsprachliche Lehr – Lern – Vorgänge im kodematrischen Blickfeld*, Gdańsk.
- Szerszeń, P. (2000), *Nauka języka niemieckiego w programie „Lingua Land”*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 17, s. 167–172.
- Szerszeń, P. (2006), *Badania z zakresu wspieranego komputerowo nauczania języków obcych w Niemczech*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 20, s. 73–87.
- Szerszeń, P. (2007), *Charakterystyka wybranych klasyfikacji oprogramowania do nauki języków obcych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, s. 79–93.
- Szerszeń, P. (2010a), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*, *Języki – Kultury – Teksty – Wiedza*, Warszawa.
- Szerszeń, P. (2010b), *Nowe kierunki w badaniach nad gramatyką i leksykonem*. *Instytut Języka Niemieckiego w Mannheim*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3/2010, s. 257–264.
- Szerszeń, P. (2010c), *Einige Bemerkungen zur Rolle von Hypertexten im glottodidaktischen Prozess*, (w:) „Glottodidactica” XXXVI, s. 133–142.
- Szerszeń, P. (2013a), *Glottodidaktische Bewertung der deutschsprachigen Internetfachtexte für den DaF-Fachsprachenunterricht an polnischen (Hoch)Schulen am Beispiel einer Textanalyse aus dem Bereich Wirtschaft*, (w:) E. Białek/ E. Tomiczek (red.), *Orbis Linguarum*, 106, *Didaktische Potenziale erproben*, s. 91–100.
- Szerszeń, P. (2013b), *Kriterien der glottodidaktischen Bewertung der deutschsprachigen Internetfachtexte für den DaF-Fachsprachenunterricht an polnischen (Hoch) Schulen* (w:) F. Grucza i in. (red.), *Acta des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Fachsprachen in Theorie und Praxis. Geschichte des Deutschen als Fremdsprachenunterricht weltweit/ Geschichte von DaF weltweit. Theorie und Geschichte der Translationswissenschaft*, T. 18, s. 167–172.
- Szkudlarek-Śmiechowicz, E. (2010), *Tekst w radiowej i telewizyjnej debacie politycznej. Struktura — spójność — funkcjonalność*, Łódź.
- Szubert, R. (2008), *Deutsch-polnische kontrastive Untersuchungen im Bereich der juristischen Fachsprache*, Dresden/Wrocław.
- Szuk, M. (2007), *Polskie jednostki akademickie kształcące w zakresie języków specjalistycznych: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, s. 99–105.
- Zulc, A. (1983), *Kompetencja komunikatywna a teoria aktów mowy*, (w:) *II Śląskie Sympozjum Neofilologiczne Towarzystwa Wiedzy Powszechnej*, Warszawa, s. 2–6.

-
- Szwed, I. (1997), *Fachsprache der Wirtschaft als eine spezifische Kommunikationsform, dargestellt am Beispiel einer Textanalyse*, (w:) M. Bobran (red.), Zeszyty naukowe WSP w Rzeszowie. Językoznawstwo 4, Rzeszów, s. 281–296.
- Szwed, I. (2012), *Persuasive Kommunikation im polnischen und deutschen Wirtschaftskommentar der Online-Presse*, (w:) H.E.H.Lenk/ M. Vesalainen (red.), Persuasionsstile in Europa. Methodologie und Empirie kontrastiver Untersuchungen zur Textsorte Kommentar, Germanistische Linguistik, 218–219, Hildesheim i in., s. 293–322.
- Szypielewicz, L. (2000), *Internet jako płaszczyzna współpracy nauczyciela i ucznia*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2000, s. 37–41.
- Szypielewicz, L. (2007), *Strategičeskaja kompetencija studenta i prepodavatela w Internete*, (w:) Problemy opisanija i priepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v tretjem tysjaczeletii. Sostojanie i perspektivy razvitija, Moskwa, s. 80–83.
- Szypielewicz, L. (2008), *Teksty iz Interneta – didaktičeskij analiz*, (w:) Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet, Warszawa, s. 711–716.
- Świerczyńska-Kaczor, U. (2009), *Nauczanie języków obcych z zastosowaniem wirtualnych światów oraz serwisów społecznościowych*, (w:) „E-mentor” online 1 (28), 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/28/id/613>.
- Taborek, J. (2003), *System hipertekstowy w dydaktyce akademickiej*, (w:) „Linguae Mundi” 1, Poznań, s. 97–106.
- Taborek, J. (2004), *Verweisung im Hypertext*, (w:) „Linguistische Studien im europäischen Jahr der Sprachen”, Frankfurt a. M., s. 637–645.
- Taborek, J. (2012), *Von der digitalen Textsammlung zum Wörterbuch oder: Textkorpora in der Lexikografie*, (w:) F. Grucza i in. (red.), Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit, T. 16, Frankfurt a. M., s. 225–232.
- Taborek, J. (2013), *Über das Potenzial der Hypertextlexikografie am Beispiel deutsch-polnischer Wörterbücher*, (w:) R. Lipczuk/ J. Mazurkiewicz-Sokołowska/ D. Misiek/ W. Westphal (red.), Sprachkontakte und Lexikon: Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. R. Lipczuk, Hamburg, s. 103–112.
- Tarnopolsky, O. (2012), *Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes*, Versita, <http://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/205438> (21.10.2013).
- Tassinari, M.G. (2010), *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Frankfurt a. M.
- Tekin, Ö. (2012), *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*, Tübingen.
- Thelen, T./ C. Gruber (2003), *Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs*, (w:) M. Kerres/ B.B. Voß (red.), Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule, Münster, 356–365, http://tobiasthelen.de/uploads/Wissenschaft/thelen_gruber_2003_kollaboratives_lernen_mit_wikiwikiwebs.pdf (12.12.2012).
- Thelen, T./ C. Gruber (2005), *Textproduktions- und Kommunikationsprozesse in WikiWikiWebs*, (w:) H.-W. Huneke (red.), Geschriebene Sprache: Strukturen, Erwerb, Modellbildung, s. 183–202, http://tobiasthelen.de/uploads/Wissenschaft/thelen_gruber_2005_textproduktions_und_kommunikationsprozesse_in_wikiwikiwebs.pdf (13.12.2012).

- Tiedge, D. (2000), *Rezeption von Text und Hypertext – ein Vergleich*, http://www.linse.uni-essen.de/esel/rez_htext.htm (21.10.2013).
- Timoszuik, M. (2004), *Słownik biznesu rosyjsko-polski i polsko-rosyjski*, (w:) „Języki Obce w szkole” 2/2004, s. 190–192.
- Timoszuik, M. (2005), *Język a teoria lingwistyczna*, Warszawa.
- Timpe, K.-P./ T. Jürgensohn/ H. Kolrep (red.) (2002), *Mensch- Maschine- Systemtechnik. Konzepte, Modellierung, Gestaltung, Evaluation*, Düsseldorf.
- Titscher, S./ M. Meyer/ R. Wodak/ E. Vetter (2000), *Methods of Text and Discourse Analysis*, London.
- Tomaszkiewicz, T. (2006), *Przekład audiowizualny*, Warszawa.
- Tomaszkiewicz, T. (2009a), *Linguistic and semiotic approaches to audiovisual translation*, (w:) M. Freddi/ M. Pavesi (red.), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*, Bollogna, s. 19–30.
- Tomaszkiewicz, T. (2009b), *Tłumaczenie piktogramów i ikon*, (w:) A. Kwiatkowska/ J.Jarniewicz (red.), *Między obrazem a tekstem*, Łódź, s. 49–64.
- Tomaszkiewicz, T. (2010), *Przekład audiowizualny, werbo-wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 3, s. 33–44.
- Topol, P. (2003), *Intermedialne nauczanie języka obcego*, Poznań.
- Topol, P. (2009), *Rzeczywistość rozszerzona – nowa jakość w edukacji?*, (w:) J. Morbitzer, *Komputer w edukacji*, Kraków, s. 174–180.
- Topol, P. (2011), *Nauka języka w Second Life? Tak! Ale czym? (Wybór narzędzi)*, (w:) M. Dąbrowski/ M. Zajac (red.), *Koncepcje i praktyka e-edukacji*. Warszawa, s. 148–156, http://www.e-edukacja.net/siodma/Internet_Koncepcje_i_praktyka_e-edukacji.pdf (21.10.2013).
- Tryuk, M. (1987), *Leksykometryczne badania słownictwa*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 8, s. 101–118.
- Tryuk, M. (2006), *Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy*, (w:) M. Tryuk (red.), *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego. Z badań Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, Warszawa, s. 133–147.
- Tschriner, E. (2000), *Deutsch als Fremdsprache im Medienzeitalter*, (w:) „Trends”, s. 55–58.
- Tulodziecki, G. (1996), *Einführung und Überblick*, (w:) G. Tulodziecki/ W. Hagemann/ B. Herzig, (red.), *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme*, Gütersloh, s. 11–21.
- Turula, A. (2000), *Metoda komunikacyjna – j'accuse czyli próba obrony*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2000, 41–45.
- Turula, A. (2004), *Nauczyciel – odtwórca? Nauczyciel, ot, twórca. Kim właściwie powinniśmy być?*, (w:) „Języki Obce w szkole” 6/2006, s. 64–71.
- Twardo, S. (2009), *Korpusy tekstowe a tworzenie materiałów na zajęcia z języków obcych*, V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw”, Ustroń, 24–26 IV 2009, <http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/twardo.pdf> (06.05.2013).
- Twardoń, M. (2005), *Zamiast podręcznika – Internet*, (w:) K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Poznań, s. 369–380.

-
- Ullrich, M. (2012), *E-Learning in der universitären Fremdsprachenausbildung*, Hamburg.
- Ulrich, S. (2005), *Mediendidaktische Aspekte virtueller Lernumgebungen*, (w:) T. Möbius/ S. Ulrich (red.), *Virtuelle Lernumgebungen im Deutschunterricht. Grundlagen, Didaktische Konzepte, Lehreinsetz*, Baltmannsweiler, s. 7–20.
- Ulrich, S./ M. Legutke (1999), *Neue Medien in der Lehrerfortbildung*, (w:) „Fremdsprache Deutsch“ 2/1999, 39–44.
- Ulrich, W. (1972), *Linguistische Grundbegriffe*, Kiel.
- Venohr, E. (2006), *Textmuster und Textsortenwissen aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache*, (Im Medium fremder Sprachen und Kulturen 11), Frankfurt a. M. i in.
- Vetulani, Z. (2004), *Komunikacja człowieka z maszyną. Komputerowe modelowanie kompetencji językowej*, Warszawa.
- Vietor, W. (1882), *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*, Heilbronn.
- Vogelgesang-Doncer, A. (2008), *Kilka uwag na temat dydaktyki przekładu tekstów specjalistycznych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 24/2008, Warszawa, s. 121–130.
- Vogt, K. (1998), *Fremdsprachen in der betrieblichen Weiterbildung*, (w:) „Info-DaF” 25, 4., s. 406–428.
- Vollmer, H.J. (2005a), *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen*, (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (3 wyd.), Frankfurt a. M., s. 47–70.
- Vollmer, H.J. (2005b), *Förderung des Spracherwerbs im bilingualen Sachfachunterricht* (w:) G. Bach/ S. Niemeier (red.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (3 wyd.), Frankfurt a. M., s. 131–150.
- Vollmer, H.J. (2006a), *Fachlernen und Sprachlichkeit: Aufgabenbasierte Kognition, Kooperation und Kommunikation bei bilingualen und monolingualen Lernern*, (w:) A. Halin, F. Klippel (red.), *Sprachen schaffen Chancen*, Monachium, s. 173–187.
- Vollmer, H.J. (2006b), *Fachlichkeit und Sprachlichkeit*, (w:) „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung” 17, 2, s. 201–244.
- Vollstedt, M./ S. Walter (2007), *Germanisten in die Wirtschaft*, (w:) „Info DaF” 34, 1, s. 37–53.
- Voß, R. (2005), *Unterricht ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel*, (w:) R. Voß (red.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*, Weinheim/Basel, s. 40–62.
- Wagner, A./ N. Cylwik (2010), *Creation of the linguistic content for the pronunciation tutoring system AzAR 3.0*, (w:) „Speech and Language Technology” 12/13, s. 145–156.
- Wagner, J./ V. Heckmann (2009), *Virtueller Klassenraum zum Nulltarif. Schritt für Schritt zum eigenen Blogfolio*, (w:) P. Schäfer (red.), *E-Learning im Fremdsprachenunterricht – ein Praxisbuch*, Landau, s. 129–158.
- Wagner, J./ V. Heckmann (red.) (2012), *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht: Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*, Glückstadt.
- Walasek, T. (2010), *MoodleMoot 2010 – relacja z konferencji*, (w:) „E-mentor” online 5 (37), 01.08.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/37/id/792>.

- Walter, M. (2009), *E-Learning im Rahmen der Lehrerbildung: Die Unterstützung der Unterrichtspraktika durch elektronische Lernplattformen*, (w:) „Info DaF” (36), 4/2009, s. 381–393.
- Waniek-Klimczak, E. (2000), *Fonetyka w kształceniu i pracy nauczyciela języka obcego*, (w:) „Płockie Rozprawy Neofilologiczne”, T. 2, s. 47–68.
- Wawrzyniak, Z. (2008), *Zu Textdefinitionen und zu Seinsweisen von Texten*, (w:) W. Czachur/ M. Czyżewska (red.), *Vom Wort zum Text: Studien zur deutschen Sprache und Kultur: Festschrift für Professor Józef Wiktorowicz zum 65. Geburtstag*, Warszawa, s. 475–481.
- Wazel, G. (1998), *Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien*, (w:) „Info DaF” 25, 1, s. 36–53.
- Wąsik, Z. (1986), *W sprawie koncepcji antropocentrycznej języka na potrzeby lingwistyki stosowanej. Na marginesie książki Franciszka Gruczy ‘Zagadnienia Metalingwistyki’*, (w:) „Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica” X/1986, s. 91–102.
- Wąsik, Z. (1996), *O heteronomicznej naturze przedmiotu nauk o języku i sposobach jego autonomizowania*, (w:) Z. Wąsik (red.), *Heteronomie języka*, Wrocław, s. 9–26.
- Wąsik, Z. (2005a), *Język, języki czy właściwości językowe członków wspólnot komunikatywnych w przedmiocie badań lingwistycznych*, (w:) „Scripta Neophilologica Posnaniensia” VII, s. 195–219.
- Wąsik, Z. (2005b), *Rozumienie sposobów istnienia języka a kryteria podziału pracy lingwistycznej*, (w:) M. Balowski/ W. Chlebda (red.), *Ogród nauk filologicznych. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Kochmanowi*, Opole, s. 657–665.
- Weber, H./ M. Becker/ B. Laue (2000), *Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung*, Aachen.
- Weber, T./ G. Antos (red.) (2009), *Typen von Wissen – begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers (Transferwissenschaften, T. 7)*, Frankfurt a. M.
- Weidenmann, B. (2008), *Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen*, (w:) L.J. Issing/ P. Klimsa (red.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, München, s. 73–86.
- Weigt, Z. (2001a), *Języki fachowe w pragmatyce zajęć tłumaczeniowych*, (w:) A. Kątny (red.), *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji*, Olecko, s. 129–138.
- Weigt, Z. (2001b), *Język polityki i prawa w dydaktyce tłumaczeniowej*, (w:) A. Kopczyński/ U. Zaliwska-Okrutna (red.), *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*, Warszawa, s. 183–190.
- Weigt, Z. (2001c), *Didaktik der Fachsprachen im universitären Bereich*, (w:) Odborný styl ve výuce cizích jazyků, 2. díl. Mezinárodní konference 20.–22. září, Západočeská, Pilsen, s. 314–325.
- Weigt, Z. (2004), *Język specjalistyczny – dydaktyka – słownik*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa, s. 202–212.
- Weigt, Z. (2006), *Fachtexte als Gegenstand der Didaktik*, (w:) F. Grucza (red.), *Texte. Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, 12.–14. Mai 2006, Toruń, Stowarzyszenie Germanistów Polskich, Verband Polnischer Germanisten*, Warszawa, s. 166–174.

-
- Weigt, Z. (2007), *Textsorten in der universitären Didaktik*, (w:) S. Reimann/ K. Kessel (red.), Wissenschaften im Kontakt, Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft, Tübingen, s. 137–144.
- Weigt, Z. (2012), *Tekst specjalistyczny w dydaktyce uniwersyteckiej*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 5, s. 135–144.
- Weissenberg, J. (2010), *Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. Konzeptioneller Ansatz zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation berufsbezogener Zweitsprachförderangebote*, (w:) „DaZ” 2/2010, http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Aufsatz_Weissenberg_Heft_2-2010.pdf (21.10.2013).
- Weller, F.R. (1992), *Wie „authentisch” ist „idiomatisches” Französisch? Anmerkungen zu zwei unklaren Begriffen der Fremdsprachendidaktik*, (w:) „Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung” 21, s. 117–139.
- 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, s. 207–228.
- Widła, H. (2006), *Elementy kształcenia na odległość na studiach filologicznych*, (w:) J. Krieger-Knieja/ U. Paprocka-Piotrowska (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, Lublin, s. 355–365.
- Widła, H. (2007), *Nauczanie i ocenianie na platformie kształcenia na odległość*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Niżegorodcew, *Dydaktyka Języków Obcych na początku XXI wieku*, Kraków, 113–124.
- Widła, H./ M. Twardoń (2005), *Computer Based Teaching in Distance Learning Department of Philological Faculty*, (w:) „Journal of Medical Informatics and Technologies/ Supplement: Distance Learning Technologies” 9, Katowice, s. 277–284.
- Wieluniecka, A. (2010), *Ekspansja anglicyzmów w języku reklamy prasowej*, (w:) „Linguistica Copernicana” 2 (4), s. 263–272.
- Wienen, M. (2011), *Lesart und Rezipienten-Text. Zur materiellen unsicherheit multimedialer und semiotisch komplexer Kommunikation*, Frankfurt a. M. i in.
- Wierlacher, A. i in. (red.) (1986), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 12. Thematischer Teil: *Fachsprache und Fachsprachenvermittlung*, München.
- Wierzbicka, A. (2003), *Gwary, żargony, style*, (w:) J. Bartmiński, J. Szadura (red.), *Warianty języka*, Lublin, s. 126–132.
- Wierzbicka, A. (2013), *E-learning — nowy paradygmat komunikacji w dyskursie akademickim?*, (w:) A. Radomski/ R. Bomba (red.), *Zwrot Cyfrowy w humanistyce. Internet, Nowe media, Kultura 2.0, E-naukowiec*, Lublin, s. 115–126, http://e-naukowiec.eu/wp-content/uploads/2013/05/Zwrot_cyfrowy_w_humanistyce.pdf (29.05.2013).
- Wiktorowicz, J. (2013), *Texlinguistische Analyse historischer juristischer Textsorten*, (w:) F. Gruzca i in. (red.), *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Fachsprachen in Theorie und Praxis Geschichte des Deutschen als Fremdsprachenunterricht weltweit/ Geschichte von DaF weltweit. Theorie und Geschichte der Translationswissenschaft*, T. 17, Frankfurt a. M., s. 341–348.

- Wilczyńska, W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego. Uczyć się czy być nauczonym?*, Warszawa/ Poznań.
- Wilczyńska, W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 51–67.
- Wilczyńska, W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań/ Kalisz, s. 44–56.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków.
- Wilkoń, A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wilkoń, A. (2002), *Spójność i struktura tekstu*, Kraków.
- Willis, D./ J. Willis (2007), *Doing Task-Based Teaching*, Oxford.
- 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, s. 3–44.
- Winter, W. (2002), *Didaktische und methodische Perspektiven bei der Konzeption von Lern-CD-ROM*, (w:) F. Hebel/ R. Hoberg/ K.-H. Jahn (red.), *Fachsprachen und Multimedia*, Frankfurt a. M. i in., s. 127–134.
- Witosz, B. (2005), *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice.
- Witosz, B. (2009), *Tekst a/i dyskurs w perspektywie polskiej tradycji badań nad tekstem*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ W. Czachur/ M. Smykała, *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, Wrocław, s. 69–80.
- Wojaczek, E. (2008), *Interdisziplinarität bei der Ausbildung der Deutschlehrer und Übersetzer bzw. Dolmetscher zugleich in germanistischen Studien in Polen*, (w:) K. Bogacki (red.), *Interdisciplinary Perspectives in Foreign Language Teacher Education*, Białystok, s. 123–134.
- Wojnicki, S. (1978), *Cele nauczania na lektoratach języków obcych*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, s. 113–120.
- Wojnicki, S. (1984), *Nauczanie dla celów ograniczonych jako układ glottodydaktyczny*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 6, s. 7–14.
- Wojtak, M. (2000), *Stylistyka tekstów reklamowych na przykładzie reklamy kreatywnej*, (w:) „Annales UMCS”, sectio FF, XVIII, s. 299–309.
- Wojtak, M. (2004), *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak, M. (2006), *Gatunkowe zróżnicowanie korespondencji biurowej*, (w:) J. Mazur/ M. Rzeszutko-Iwan (red.), *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*, 2, Lublin, s. 93–105.
- Wojtak, M. (2008), *Analiza gatunków prasowych. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i kierunków pokrewnych*, Lublin.
- Wojtak, M. (2012), *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*, (w:) „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs” 4/2011, s. 69–78.
- Wolańska, E./ A. Wolański/ M. Zaśko-Zielińska/ A. Majewska-Tworek/ T. Piekot (2009), *Jak pisać i redagować: poradnik redaktora: wzory tekstów użytkowych*, Warszawa.

-
- Wolff, D. (1998a), *Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme (I)*, (w:) „Info DaF” 3, s. 136–140.
- Wolff, D. (1998b), *Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme (II)*, (w:) „Info DaF” 4, s. 205–211.
- 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, s. 128–153.
- Wolff, D. (2002b), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt a. M.
- Wolff, D. (2009), *Strategien im bilingualen Sachfachunterricht*, (w:) „Fremdsprachen Lehren und Lernen” 38, s. 137–157.
- Wollny, J. (1999), *Eine Homepage von Anfängern*, (w:) „Fremdsprache Deutsch” 2/1999, s. 18–19.
- Wolski, P. (2010), *Indywidualne teorie na temat kształcenia na odległość*, (w:) „Neofilolog” 34, s. 287–295.
- Wolski, P. (2011), *Nauczanie języka poprzez platformę e-learningową – spojrzenie konstruktywistyczne*, (w:) „Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw”, s. 251–259.
- Woytowicz-Neymann, M. (1978), *Nauczanie języka specjalistycznego w wyższej szkole ekonomicznej*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 1, s. 45–68.
- Woźniakowski, W. (1994), *Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych*, (w:) F. Grucza/ Z. Kozłowska (red.), *Języki Specjalistyczne*, Warszawa, s. 45–60.
- Wróbel, K. (2011), *WebQuest jako metoda nauczania*, (w:) „Języki Obce w szkole” 3/2011, s. 54–55.
- Wrycza-Bekier, J. (2013), *Skuteczna prezentacja edukacyjna. Alternatywny projekt slajdów przystosowany do celów dydaktycznych*, (w:) „E-mentor” online 2 (49), 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/49/id/1010>.
- Würffel, N. (2003), *Aufgabenbearbeitungen als Analysefokus für die Herausarbeitung von Problemen von Lernenden bei ihrer Arbeit in einem internetbasierten Sprachlernprogramm*, (w:) M.K. Legutke/ D. Rösler (red.), *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*, Tübingen, s. 1–34.
- Würffel, N. (2005), *Vermittlung von Medienkompetenz im Germanistikstudium: Beispiele aus der Praxis*, (w:) E. Neuland/ K. Ehlich/ W. Roggausch (red.), *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*, München, s. 410–420.
- Würffel, N. (2008), *Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren*, (w:) „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ (1), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm> (22.03.2013).
- Würffel, N. (2010), *Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache – Lernen in elektronischen Umgebungen*, (w:) H.-J. Krumm/ Ch. Fandrych/ B. Hufeisen/ C. Riemer (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, T. 2, Berlin/ New York, s. 1227–1243.

- Wygotsky, L.S. (1962), *Thought and Language*, Massachusetts, Cambridge.
- Wygotsky, L.S. (1966), *Development of higher mental functions*, (w:) A.N. Leontyev/ A.R. Luria/ A. Smirnov (red.), Psychological Research in the USSR, Moskwa.
- Wygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society*, Massachusetts, Cambridge.
- Wygotsky, L.S. (1986), *Thought and Language*, Massachusetts, Cambridge.
- Wygotsky, L.S. (1993), *The collected works of L.S. Vygotsky*, T. 2, The fundamentals of defectology, New York.
- Yngve, V.H. (1986), *Linguistics as a Science*, Indianapolis.
- Yngve, V.H. (1991), *Concepts of text and knowledge*, (w:) A.D. Volpe (red.), The 17th LACUS Forum, 1990, Linguistic Association of Canada and the United States, Lake Bluff, IL, s. 539–550.
- Yngve, V.H. (1996), *From Grammar to Science: New Foundations for General Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia.
- Zajac, J. (2013), *Specjalistyczna komunikacja multilingwalna i multikulturowa w korporacjach globalnych*, Warszawa.
- Zajac, M. (2009), *Środowisko tworzenia personalizowanych kursów online*, (w:) „E-mentor” online 1 (28), 21.10.2013, <http://www.E-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/612>.
- Zaoral, H. (2000), *Computeraustattung in der Grundschule- Die Computerecke*, (w:) „Primar” 26/2000, s. 5–7.
- Zarzycka, G. (2004), *Kultura w nauczaniu języka Polskiego jako obcego: jak będzie?*, (w:) W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków, s. 151–170.
- Zarzycka, G. (red.) (2011), *Testy z języka polskiego ogólnego i specjalistycznego. Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UE* (części I–VI), Łódź.
- Zawadzka, E. (1995), *Kilka uwag o komunikacji interkulturowej*, (w:) „Neofilolog” 10/1995.
- Zawadzka, E. (2000), *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*, (w:) B. Kielar/ T.P. Krzeszowski/ J. Lukszyn/ T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*, Warszawa, s. 451–465.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2004), *Nauczyciele w dobie przemian*, Kraków.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2005), *Polnische Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache – ein geschichtlicher Überblick*, (w:) „Studia Niemcoznawcze” XXIX, s. 1–11.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D. (red.) (2012), *Ćwiczenia ze stylistyki*, Warszawa.
- Zhao, J. (2002), *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell*, Tübingen.
- Zhu, J./ T. Zimmer (2003), *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*, Frankfurt a. M. i in.
- Zhu, K. (2010), *Interkulturelle Kompetenz in der globalisierten Welt*, (w:) F. Grucza i in. (red.), *Actes du XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Fachsprachen in Theorie und Praxis Geschichte des Deutschen als Fremdsprachenunterricht weltweit/ Geschichte von DaF weltweit. Theorie und Geschichte der Translationswissenschaft*, T. 11, s. 383–387.
- Ziefle, M. (2002), *Lesen am Bildschirm: eine Analyse visueller Faktoren*, Münster i in.
- Ziegler, A./ Ch. Dürscheid (red.) (2002), *Kommunikationsform E-Mail*, Tübingen.
- Zieliński, M. (1999), *Języki prawne i prawnicze*, (w:) W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000 – ośrodek o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków, s. 50–74.

-
- Zieliński, Z.E. (2006), *Systemy informatyczne w zarządzaniu e-learning*, (w:) „Sceno”, Zeszyty naukowe 2/2006, http://www.sceno.edu.pl/konferencja/8_26.pdf (21.10.2013).
- Ziętara, G. (2005), *Kilka uwag o zasadach sporządzania korespondencji urzędowej w języku rosyjskim*, (w:) „Języki Obce w szkole” 5/2005, s. 116–119.
- Zimmer, G. (1998), *Aufgabenorientierte Didaktik. Entwurf einer Didaktik für die Entwicklung vollständiger Handlungskompetenzen in der Berufsbildung*, (w:) W. Markert (red.), *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt- und Subjektbildung*, Barmannswiller, s. 125–166.
- Zmarzer, W. (2008), *Typologia tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I*, Warszawa, s. 225–235.
- Zuchewicz, T. (2001), *Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*, (w:) „DaF-Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer” 1/2001, s. 14–19.
- Zwierzchoń-Grabowska, E. (2005), *Glottodydaktyczny potencjał Internetu. Model procesu glottodydaktycznego z jego wykorzystaniem*, niepublikowana praca doktorska, Warszawa, Wydział Lingwistyki Stosowanej UW.
- Zwierzchoń-Grabowska, E. (2009a), *Internet w procesie glottodydaktycznym*, (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*, Warszawa, s. 428–463.
- Zwierzchoń-Grabowska, E. (2009b), *Teksty specjalistyczne w procesie glottodydaktycznym z wykorzystaniem Internetu*, (w:) M. Kornacka/ M. Górnicz (red.), *Języki Specjalistyczne 9. Wyraz, tekst, interpretacja*, Warszawa, s. 208–223.
- Żebrowska, E. (2010), *Von der Linearität zur Nicht-Linearität in Texten*, (w:) A. Cate ten/ R. Rapp/ J. Strässler/ M. Vliegen (red.), *Grammatik – Praxis – Geschichte*, Tübingen, s. 217–227.
- Żebrowska, E. (2011a), *Multikodalität von Hypertexten*, (w:) „Estudios Filológicos Alemanes. Revista del Grupo de Investigación Filología Alemana” 22, Sevilla, s. 63–74.
- Żebrowska, E. (2011b), *Hypertexte und ihre Kohärenz*, (w:) A. Kałny/ K. Lukas (red.), *Studia Germanica Gedanensia*, 25/2011, s. 152–159.
- Żebrowska, E. (2012), *Tekst w cyfrowej przestrzeni kultury multimedialnej*, (w:) „Kultura – Literatura – Język. Pogranicza komparatystyki” / „Kultur – Literatur – Sprache. Gebiete der Komparatistik”. Tom poświęcony Lechowi Kolago, Warszawa, s. 1210–1228.
- Żebrowska, E. (2013), *Text – Bild – Hypertext*, Frankfurt a. M.
- Żmudzki, J. (1989), *Das Ziel als Kategorie der kommunikativ-pragmatischen Textanalyse*, (w:) M. Abramowicz/ J. Bartmiński (red.), *Tekst ustny – texte oral*, Wrocław, s. 119–141.
- Żmudzki, J. (2001), *Thesenmaterial: Forschung und Lehre im Bereich der Dolmetscher- und Übersetzer Ausbildung*, (w:) F. Grucza (red.), *Tysiąc lat stosunków polsko-niemieckich. Język – literatura – kultura – polityka*, Warszawa, s. 884–889.
- Żmudzki, J. (2007), *Translacja w dydaktyce języka obcego na przykładzie ćwiczeń tłumaczeniowych w polskich podręcznikach do nauki języka niemieckiego – próba odtabulizowania*, (w:) H. Kardela/ T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm, s. 25–34.

- Żmudzki, J. (2008a), *Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch*, (w:) F. Grucza (red.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*, Warszawa, s. 71–96.
- Żmudzki, J. (2008b), *Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Ein Arbeitsbericht*, (w:) „Glottodidactica” XXXVI, s. 153–173.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2001), *Komunikacja językowa w instytucji*, (w:) G. Habrajska (red.), *Język w komunikacji*, 1, Łódź, s. 195–204.
- Żylińska, M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa.

7. Załączniki – wzory ankiet

Zał. 1.

Ankieta dotycząca opinii studentów/nauczycieli na temat przydatności systemu LISTiG do nauki języków specjalistycznych

Niniejsza ankieta jest anonimowa. Zebrane dzięki niej informacje będą wykorzystane do badań naukowych z zakresu glottodydaktyki. Proszę zakreślić właściwą odpowiedź/uzupełnić wskazane pola. Ankieta zawiera 16 pytań, a jej wypełnienie zajmie Pani/Panu ok. 15–20 min.

Uprzejmie dziękuję za poświęcony czas.

Nauczyciel (N): tak nie / wiek: _____ / staż pracy: _____

Student (S): tak nie / wiek: _____

1. Płeć: kobieta mężczyzna

2. Miejscowość, w której pracuję/uczę się:

- wieś
 miasto: poniżej 20 tys. 20–100 tys. 100–500 tys. powyżej 500 tys.

3. Miejsce pracy/nauki:

- gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa firma inne
(proszę podać jakie) _____

4. Uczę (się) języka obcego ogólnego specjalistycznego

5. W jakim tygodniowym wymiarze godzin uczy (się) Pan/Pani języka obcego?

- 2 godz. 2–4 godz. 4–6 godz. 6–8 godz. więcej (ile?) _____

6. Czy system LISTiG spełnił Pana/Pani oczekiwania, a jeśli tak, to jakie?

- nie
 - tak, jakie:
 - jest przydatny w nauce słownictwa specjalistycznego
 - jest przydatny w rozwijaniu umiejętności gramatycznych (szczególnie w ujęciu kontrastywnym)
 - jakie inne
-
-

7. Których oczekiwań system LISTiG nie spełnił?

8. Czy zdaniem Pana/Pani system LISTiG jest przydatny w nauce języka specjalistycznego?

- tak raczej tak średnio przydatny raczej nie nie nie wiem

9. Czy pracowałby Pan/Pani chętnie z systemem LISTiG?

- tak raczej tak raczej nie nie nie wiem

10. W czym, zdaniem Pana/Pani, system LISTiG może (potencjalnie) okazać się przydatny?

- w nauce słownictwa specjalistycznego
 - w rozwijaniu umiejętności gramatycznych (szczególnie w ujęciu kontrastywnym)
 - w rozwijaniu umiejętności tłumaczenia zdań/wyrażeń
 - w powtórce/utrwaleniu materiału (słownictwo, gramatyka etc.)
 - w czym jeszcze _____
-
-

11. Czy nauczył się Pan/Pani czegoś nowego przy pomocy systemu LISTiG? (S)

12. Czy ww. system jest łatwy/trudny w obsłudze?

łatwy raczej łatwy średnio skomplikowany trudny bardzo trudny

13. Czy ww. system pozwala na zlokalizowanie popełnionych błędów?

tak raczej tak raczej nie nie

14. Co, zdaniem Pana/Pani, należałoby ulepszyć w ww. systemie?

15. Czy zna Pan/Pani inne programy/systemy internetowe do nauki języków specjalistycznych, a jeśli tak, to jakie?

16. Które z oczekiwań Pana/Pani w zakresie uczenia się/nauczania języków specjalistycznych inne programy/systemy internetowe są w stanie spełnić lepiej niż system LISTiG?

Bardzo dziękuję za wypełnienie ankiety!

Zał. 2.

Ankieta dotycząca nauczania/uczenia się języków obcych – wersja dla ucznia/studenta

Niniejsza ankieta jest anonimowa. Zebrane dzięki niej informacje będą wykorzystane do badań naukowych z zakresu glottodydaktyki. Proszę zakreślić właściwą odpowiedź/uzupełnić wskazane pola. Ankieta zawiera 38 pytań, a jej wypełnienie zajmie Panu/Pani/Ci ok. 30–35 min. Uprzejmie dziękuję za poświęcony czas.

1. Płeć: kobieta mężczyzna

2. Wiek: _____

3. Miejscowość, w której uczysz się języka obcego:

- wieś miasto: poniżej 20 tys. 20–100 tys. 100–500 tys.
 powyżej 500 tys.

4. Obecne miejsce nauki:

- szkoła podstawowa gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa
 firma inne (proszę podać jakie) _____

5. Klasa/Rok studiów: 1 2 3 4 5 6

6. W jakim tygodniowym wymiarze godzin uczysz się w języka obcego?

- 2 godz. 2–4 godz. 4–6 godz. 6–8 godz. więcej (ile?) _____

7. Jakiego języka obcego/jakich języków obcych się uczysz?

- angielski niemiecki inny (jaki?) _____

8. Jak długo uczysz się języka obcego? 1 rok 2 lata 3 lata 4 lata

- więcej (ile?) _____

9. Czy uczyłeś/uczyłaś się dotychczas języka obcego tylko w szkole?

- tak nie

Jeśli nie, gdzie/jak uczysz się poza tym języka obcego: prywatna szkoła językowa

- korepetycje samodzielna nauka inna forma nauki (jaka?) _____
-

10. Z jakich materiałów uczysz (uczyłeś/uczyłaś) się języka obcego w szkole/na uczelni?

- podręcznik (jaki?) _____
 przygotowane przez nauczyciela materiały

Internet (proszę wymienić przykładowe strony) _____

programy multimedialne na płytach CD/DVD (jakie?) _____

programy/systemy/platformy internetowe (jakie?) _____

nagrania audio nagrania video/DVD

materiały autentyczne (jakie?) _____

inne (jakie?) _____

11. Jakie treści są/były przedmiotem zajęć z języka obcego, w których uczestniczysz/uczestniczyłeś/uczestniczyłaś?

gramatyka leksyka fonetyka treści kulturoznawcze treści z zakresu danej dziedziny specjalistycznej (jakiej?) _____

inne (jakie?) _____

12. Które z poniżej wymienionych podstawowych sprawności/umiejętności językowych uważasz za najważniejsze? Ponumeruj je od (1) do (4), uznając (1) za sprawność/umiejętność najważniejszą:

s. pisania s. mówienia s. rozumienia ze słuchu s. czytania ze zrozumieniem

13. Czy nauka j. ogólnego jest przygotowaniem do nauki j. specjalistycznego?

nie jest nie wiem

jest, ze względu na: słownictwo specjalistyczne gramatykę

rozwijanie innych umiejętności językowych specjalistycznych:

umiejętność rozumienia tekstów specjalistycznych umiejętność tworzenia tekstów specjalistycznych, jakie inne elementy? _____

14. Czy znajdujesz w stosowanych obecnie bądź w przeszłości przez Twojego nauczyciela materiałach nauczania elementy j. specjalistycznego?

tak nie

Jeśli tak, w których: w podręcznikach w Internecie w jakich innych?

Jeśli tak, to jaki ich rodzaj/jakie rodzaje:

słownictwo fachowe teksty fachowe jakie inne? _____

15. Na jakim etapie nauki ogólnego języka obcego należy, Twoim zdaniem, zacząć nauczać języka specjalistycznego?

od samego początku (równoległe do nauki j. ogólnego) od pewnego poziomu (wybierz: A2, B1, B2) _____ nie wiem

16. Na jakim etapie kształcenia powinno się zaczynać naukę j. specjalistycznego?

szkoła podstawowa gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa

17. Jakie rodzaje/gatunki tekstów czytasz (czytałeś/czytałaś) w ramach nauki języka obcego?

- dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego
 - instrukcje (dotyczące czego?) _____
 - formularze (jakie?) _____
 - listy (jakie?) _____
 - maile (jakie?) _____
 - teksty specjalistyczne (np. umowy, kontrakty, przepisy prawne, proszę wymienić ewent. jakie jeszcze?) _____
 - inne (proszę wymienić jakie?) _____
-

18. Jakie rodzaje/gatunki tekstów piszesz (pisałeś/pisałaś) w ramach nauki języka obcego?

- dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego
 - instrukcje (dotyczące czego?) _____
 - formularze (jakie?) _____
 - listy (jakie?) _____
 - maile (jakie?) _____
 - teksty specjalistyczne (np. umowy, kontrakty, przepisy prawne, proszę wymienić ewent. jakie jeszcze?) _____
 - inne (jakie?) _____
-

19. W jakich sytuacjach komunikacji ustnej podczas zajęć lekcyjnych rozwijasz/rozwijałeś sprawności/umiejętności w języku obcym?

- sytuacje z życia codziennego (np. sklep, bank, poczta, fryzjer, apteka)
 - spotkania z rodziną/przyjaciółmi rozmowy telefoniczne
 - wywiady negocjacje
 - sytuacje zawodowe (jakie?) _____
 - dyskusje/debaty opis diagramów/schematów/tabel
 - inne (proszę wymienić jakie) _____
-

20. Czy Twój nauczyciel wykorzystywał ćwiczenia/aktywności stosowane w komunikacji zawodowej?

- tak nie nie wiem
- Jeśli tak, proszę wymienić rodzaj stosowanych aktywności:
- rozmowa (między kim a kim? na jaki temat?) _____
 - dyskusja formalna (na jaki temat?) _____
-

-
- wymiana informacji (na jaki temat?) _____
 - korespondencja (jaka?) _____
 - prowadzenie/udzielanie wywiadu (na jaki temat?) _____
 - sporządzanie notatek (np. dotyczących czego?) _____
 - wypełnianie formularzy/wniosków (jakich?) _____
 - sporządzanie umów/kontraktów
 - negocjowanie (czego?) _____
 - dokonywanie transakcji (jakich?) _____
 - tłumaczenie ustne (jakie?) _____
 - tłumaczenie pisemne (jakie?) _____
 - streszczanie (czego?) _____
 - opis diagramów/schematów/tabel
 - inne (jakie?) _____
-

21. Jakie rodzaje ćwiczeń/aktywności stosuje/stosował Twój nauczyciel podczas zajęć w celu kształtowania Twoich umiejętności językowych?

- ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji
 - ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań
 - ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi
 - ćwiczenia typu „prawda–fałsz”
 - kwestionariusze wielokrotnego wyboru
 - pytania i odpowiedzi
 - odgrywanie ról/scen
 - symulacja
 - analiza przypadków
 - projekt
 - redagowanie tekstów
 - zadania
 - inne (jakie?) _____
-
-

22. Jakie rodzaje ćwiczeń/aktywności stosuje/stosował Twój nauczyciel, oceniając poziom nabytych przez Ciebie umiejętności językowych?

- ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji
 - ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań
 - ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi
 - ćwiczenia typu „prawda–fałsz”
 - kwestionariusze wielokrotnego wyboru
 - pytania i odpowiedzi
 - odgrywanie ról/scen
 - symulacja
 - analiza przypadków
 - projekt
 - redagowanie tekstów
 - zadania
 - inne (jakie?) _____
-
-

23. Które z proponowanych przez nauczyciela ćwiczeń lubisz/lubiłeś najbardziej lub które wydają/wydawały Ci się najbardziej atrakcyjne?

Dlaczego?

24. Które umiejętności są, według Twojej oceny, najważniejsze w nauce języka obcego?

Proszę je ponumerować od (1) do (6), uznając (1) za umiejętności najważniejsze:

- językowe (gramatyka, leksyka, fonetyka, ortografia)
- komunikacyjne (efektywne komunikowanie się)
- socjokulturowe (społeczno-kulturowy wymiar komunikacji językowej)
- interkulturowe (międzykulturowy wymiar komunikacji językowej)
- pragmatyczne (tworzenie i rozumienie tekstów/wypowiedzi)
- informacyjne (uzyskiwanie informacji i zarządzanie nimi)
- społeczne (współpraca z innymi)
- specjalistyczne językowe (wytyczane w ramach konkretnego zawodu/pelnionego stanowiska)
- inne (proszę podać jakie) _____

25. Jakie formy pracy Twój nauczyciel stosuje (stosował) na lekcji?

- praca indywidualna
- praca w parach
- praca w małych grupach (3–6 osób)
- praca w większych grupach (ponad 6 osób)

26. Która forma pracy była dla Ciebie najatrakcyjniejsza i dlaczego?

27. Co jest, według Ciebie, głównym celem/zadaniem nauczyciela języka obcego? (proszę zaznaczyć 8 najważniejszych):

- osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności ogólnojęzykowych (w tym gramatycznych i leksykalnych)
- przygotowanie uczniów do optymalnego wykorzystywania umiejętności językowych i komunikacyjnych w sytuacjach życia codziennego
- osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, pozwalających mu na aktywne posługiwanie się nim w sytuacjach komunikacji zawodowej
- zachęcanie uczniów do samodzielnej refleksji nad zjawiskami językowymi w ramach szeroko pojętej komunikacji międzyludzkiej
- przygotowanie uczniów do zdawania egzaminów z języka obcego
- zrealizowanie programu nauczania języka obcego
- zaspokojenie indywidualnych potrzeb uczniów związanych z nauką języka obcego
- rozbudzenie motywacji i chęci uczniów do poszerzania swojej znajomości języka obcego w własnym zakresie
- poszerzanie własnych umiejętności metodyczno-dydaktycznych
- poszerzanie własnych umiejętności specjalistycznych (w tym wiedzy specjalistycznej w zakresie pozwalającym na rozumienie i wyjaśnianie uczniowi treści specjalistycznych)

-
- poszerzanie własnych zbiorów materiałów dydaktycznych
 - nawiązywanie i koordynowanie projektów i wymian międzyszkolnych
 - ocenianie sprawności/umiejętności uczniów
 - zachęcanie uczniów do współdecydowania o treściach i metodach nauczania
 - inne (proszę wymienić jakie) _____
-

28. Co jest, według Ciebie, głównym celem/zadaniem ucznia w zakresie uczenia się j. obcych (proszę zaznaczyć 7 najważniejszych):

- stosowanie się do wymogów formułowanych przez nauczyciela
 - stosowanie się do wytycznych ujętych w programie nauczania
 - poszukiwanie i rozwijanie własnych technik i strategii uczenia się
 - planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się
 - dokonywanie samooceny własnych osiągnięć w nauce j. obcego (na bieżąco i/lub okresowo)
 - negocjowanie z nauczycielem j. obcego przebiegu procesu dydaktycznego (w tym m.in. treści i metod nauczania)
 - poszukiwanie i utrzymywanie kontaktów z innymi użytkownikami j. obcego
 - zadawanie pytań nauczycielowi dotyczących kwestii związanych z nauką języka
 - rozwijanie umiejętności pozwalających na rozumienie tekstów użytkowych i specjalistycznych
 - inne (proszę wymienić jakie) _____
-

29. Czy znasz programy/systemy internetowe do nauki języków obcych, niewymagające bezpośredniego udziału nauczyciela w czasie uczenia (tj. wykonywania zadań/ćwiczeń)?

- tak nie

Jeśli znane Ci są takie programy/systemy internetowe do nauki języków obcych, co sądzisz o ich przydatności w nauce j. obcych?

- są przydatne, ponieważ _____
- są dosyć przydatne, ponieważ _____
- są nieprzydatne, ponieważ _____

30. Czy znasz inne (np. multimedialne) programy komputerowe do nauki języków obcych?

- tak nie

Jeśli znasz inne programy komputerowe do nauki języków obcych, co sądzisz o ich przydatności w nauce j. obcych?

- są przydatne, ponieważ _____
- są dosyć przydatne, ponieważ _____
- są nieprzydatne, ponieważ _____

31. Czy znasz platformy internetowe wspierające naukę języków obcych?

- tak (jakie _____, które z nich wykorzystywałeś/
wykorzystywałaś _____) nie

Jeśli znane Ci są platformy internetowe, co sądzisz o ich przydatności w nauce j. obcych?

- są przydatne, ponieważ _____
 są dosyć przydatne, ponieważ _____
 są nieprzydatne, ponieważ _____

32. Czy edukacja instytucjonalna (szkolna) przygotowała Cię do komunikacji w środowisku obcojęzycznym?

- tak nie.

Dlaczego tak sądzisz? _____

33. Czy uważasz, że nauka języka na platformie internetowej jest efektywniejsza od nauki tradycyjnej?

- tak nie nie wiem

Jeśli tak, to dlaczego _____

Jeśli nie, to dlaczego _____

34. Czy potrafisz wskazać mocne strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych?

- tak nie, dlaczego _____
-

Jeśli tak, to jakie

- większa różnorodność wykorzystywanych materiałów (bogatszy input)
 możliwość interakcji z większą ilością użytkowników języka
 możliwość kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych (poprzez usługi typu forum, chat)
 możliwość korzystania z większej ilości narzędzi (w tym programów autorskich)
 możliwości wyboru indywidualnego rytmu pracy
 wykorzystywanie doświadczeń innych osób uczących się języka
 możliwość wpływu na treści nauczania

jakie inne _____

35. Czy potrafisz wskazać słabsze strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych?

- tak nie, dlaczego _____

Jeśli tak, to jakie: brak możliwości bezpośredniego kontaktu z nauczycielem brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innym uczniem sztuczność/ograniczonosc kontaktów z innymi uczniami

jakie inne _____

36. W jakiej relacji, Twoim zdaniem, powinny odbywać się zajęcia z języka obcego w audytorium (A) w stosunku do nauki przy wykorzystaniu programów/systemów/platform internetowych? (PI/SI/PLI)

- nie wiem 50%–50% 60%–40%, na korzyść której formy _____
 70%–30%, na korzyść której formy _____
 w innym stosunku ___%–___%, na korzyść _____

37. Co sądzisz o przyszłości w rozwoju programów/systemów/platform internetowych?

- powinny one mieć w większym stopniu ramy instytucjonalne
 powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) bez jakiegokolwiek kontroli
 powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) ze stałą kontrolą jakości treści merytorycznych
 nie wiem inne uwagi _____

38. Czy wykorzystanie programów/systemów/platform internetowych ma przyszłość w nauce języków obcych?

- tak, zwłaszcza w nauce j. ogólnego
 tak, zwłaszcza w nauce j. specjalistycznych
 nie ma
 nie wiem

Bardzo dziękuję za wypełnienie ankiety!

Zał. 3.

Ankieta dotycząca nauczania języków obcych – wersja dla nauczyciela

Niniejsza ankieta jest anonimowa. Zebrane dzięki niej informacje będą wykorzystane do badań naukowych z zakresu glottodydaktyki. Proszę zakreślić właściwą odpowiedź/uzupełnić wskazane pola. Ankieta zawiera 36 pytań, a jej wypełnienie zajmie Pani/Panu ok. 30–35 min. Uprzejmie dziękuję za poświęcony czas.

1. Wiek: _____

2. Płeć: kobieta mężczyzna

3. Staż pracy w zawodzie nauczyciela: 0–5 lat 5–15 lat 15–25 lat
 ponad 25 lat

4. Miejscowość, w której Pan/Pani pracuje:

wieś miasto: poniżej 20 tys. 20–100 tys. 100–500 tys.
 powyżej 500 tys.

5. Miejsce pracy:

szkoła podstawowa gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa
 firma
 inne (jakie) _____

6. Nauczany przez Pana/Panią język obcy

angielski niemiecki inny (jaki?) _____

7. W jakim tygodniowym wymiarze godzin uczy Pan/Pani języka obcego?

2 godz. 2–4 godz. 4–6 godz. 6–8 godz. więcej (ile?) _____

8. Uczę języka obcego ogólnego specjalistycznego

9. Jakie materiały nauczania wykorzystuje Pan/Pani w nauczaniu języka obcego?

podręcznik (jaki?) _____
 przygotowane przez siebie materiały (w oparciu o co?) _____
 Internet (proszę wymienić przykładowe strony) _____

programy multimedialne na płytach CD/DVD (jakie) _____

programy/platformy internetowe (jakie) _____

nagrania audio nagrania video/DVD

teksty oryginalne (np. jakie? z jakich źródeł?) _____

inne (proszę wymienić jakie) _____

10. Jakie treści są przedmiotem prowadzonych przez Pana/Panią zajęć językowych?

gramatyka leksyka fonetyka treści kulturoznawcze
 treści z zakresu danej dziedziny specjalistycznej (jakiego typu?) _____

inne (proszę wymienić jakie) _____

11. Czy i ewentualnie na ile nauka j. ogólnego jest przygotowaniem do nauki j. specjalistycznego?

nie jest nie wiem jest, ze względu na: słownictwo fachowe
 gramatykę
 rozwijanie innych umiejętności językowych specjalistycznych:
 umiejętność rozumienia tekstów specjalistycznych
 umiejętność tworzenia tekstów specjalistycznych; jakie inne elementy _____

12. Czy w stosowanych przez Pana/Panią materiałach nauczania znajdują się elementy j. specjalistycznego

tak nie
Jeśli tak, w których: w podręcznikach w Internecie w jakich innych _____

Jeśli tak, to jaki ich rodzaj/rodzaje:

słownictwo fachowe teksty fachowe inne, jakie _____

13. Na jakim etapie nauki ogólnego języka obcego należy zacząć nauczać języka specjalistycznego?

od samego początku (równoległe do nauki j. ogólnego) od pewnego poziomu (wybierz: A1, A2, B1, B2) _____ nie wiem

14. Na jakim etapie kształcenia powinno się zaczynać naukę j. specjalistycznego?

szkoła podstawowa gimnazjum liceum technikum szkoła wyższa

15. Jakie kluczowe sprawności/umiejętności językowe rozwija Pan/Pani u uczniów? Proszę ponumerować od (1) do (4) uznając (1) za sprawność/umiejętność najważniejszą:

s. pisania s. mówienia s. rozumienie ze słuchu s. czytania ze zrozumieniem

16. Jakiego rodzaju/gatunki tekstów Pana/Pani uczniowie czytają w ramach nauki języka obcego?

- dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego
- instrukcje (dotyczące czego?) _____
- formularze (jakie?) _____
- listy (jakie?) _____
- maile (jakie?) _____
- teksty specjalistyczne (np. umowy, kontrakty, przepisy prawne, proszę wymienić ewent. jakie jeszcze) _____
- inne (proszę wymienić jakie) _____

17. Jakiego rodzaju/gatunki tekstów Pana/Pani uczniowie piszą w ramach nauki języka obcego?

- dialogi dotyczące sytuacji z życia codziennego
- instrukcje (dotyczące czego?) _____
- formularze (jakie?) _____
- listy (jakie?) _____
- maile (jakie?) _____
- teksty specjalistyczne (np. umowy, kontrakty, przepisy prawne, proszę wymienić ewent. jakie jeszcze) _____
- inne (proszę wymienić jakie) _____

18. W jakich sytuacjach komunikacji ustnej podczas zajęć lekcyjnych Pana/Pani uczniowie rozwijają sprawności/umiejętności w języku obcym?

- sytuacje z życia codziennego (np. sklep, bank, poczta, fryzjer, apteka)
- spotkania z rodziną/przyjaciółmi rozmowy telefoniczne
- wywiady negocjacje
- sytuacje zawodowe (jakie?) _____
- dyskusje/debaty
- opis diagramów/schematów/tabel
- inne (proszę wymienić jakie) _____

19. Czy stosuje Pan/Pani w procesie dydaktycznym ćwiczenia/aktywności wykorzystywane w dyskursie specjalistycznym?

- tak nie. Jeśli tak, proszę wymienić rodzaj stosowanych aktywności:
- rozmowa (między kim a kim? na jaki temat?) _____
- dyskusja formalna (na jaki temat?) _____
- wymiana informacji (na jaki temat?) _____
- korespondencja (jaka?) _____
- prowadzenie/udzielanie wywiadu (na jaki temat?) _____
- sporządzanie notatek (np. dotyczących czego?) _____
- wypełnianie formularzy/wniosków (jakich?) _____
- sporządzanie umów/kontraktów

-
- negocjowanie (czego?) _____
 - dokonywanie transakcji (jakich?) _____
 - tłumaczenie ustne (jakie?) _____
 - tłumaczenie pisemne (jakie?) _____
 - streszczanie (czego?) _____
 - inne (proszę wymienić jakie) _____

20. Jakie rodzaje ćwiczeń/aktywności stosuje Pan/Pani podczas zajęć w celu kształtowania umiejętności językowych uczniów?

- ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących informacji
 - ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań
 - ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi
 - ćwiczenia typu „prawda–fałsz”
 - kwestionariusze wielokrotnego wyboru
 - pytania i odpowiedzi
 - odgrywanie ról/scen
 - symulacja
 - analiza przypadków
 - projekt
 - redagowanie tekstów
 - zadania
 - inne (proszę wymienić jakie) _____
-
-

21. Jakie rodzaje ćwiczeń/aktywności stosuje Pan/Pani, oceniając poziom nabytych przez uczniów umiejętności językowych?

- ćwiczenia do uzupełniania brakujących informacji
 - ćwiczenia polegające na przekształcaniu zdań
 - ćwiczenia polegające na parafrazowaniu innych wypowiedzi
 - ćwiczenia typu „prawda–fałsz”
 - kwestionariusze wielokrotnego wyboru
 - pytania i odpowiedzi
 - odgrywanie ról/scen
 - symulacja
 - analiza przypadków
 - projekt
 - redagowanie tekstów
 - zadania
 - inne (proszę wymienić jakie)
-

22. Czy różnicuje Pan/Pani typy ćwiczeń/aktywności w zależności od poziomu biegłości językowej uczniów?

- tak
- nie

Które z nich przeważają na poziomie A (A1–A2)?

Które z nich przeważają na poziomie B (B1–B2)?

Które z nich przeważają na poziomie C (C1–C2)?

23. Które umiejętności są, zdaniem Pana/Pani, obecnie najważniejsze w nauce języka obcego (w tym języka specjalistycznego)?

Proszę je ponumerować od (1) do (6) uznając (1) za umiejętności najważniejsze:

- językowe (gramatyka, leksyka, fonetyka, ortografia)
- komunikacyjne (efektywne komunikowanie się)
- socjokulturowe (społeczno-kulturowy wymiar komunikacji językowej)

- interkulturowe (międzykulturowy wymiar komunikacji językowej)
- pragmatyczne (tworzenie i rozumienie tekstów/wypowiedzi)
- informacyjne (uzyskiwanie informacji i zarządzanie nimi)
- społeczne (współpraca z innymi)
- specjalistyczne językowe (wytyczane w ramach konkretnego zawodu/pełnionego stanowiska)
- inne (proszę podać jakie) _____

24. Jakie formy pracy stosuje Pan/Pani na lekcji? Proszę je ponumerować od (1) do (4), uznając (1) za najważniejsze:

- praca indywidualna praca w parach praca w małych grupach (3–6 osób)
- praca w większych grupach (ponad 6 osób)

25. Które z niżej wymienionych podejść/metod wykorzystuje Pan/Pani w nauczaniu języka obcego?

- m. gramatyczno-tłumaczeniowa m. bezpośrednia m. komunikacyjna
- m. „eklektyczna” m. projektu m. zadaniowa nauczanie języka przez treść
- inne (proszę podać jakie) _____

26. Czy czyni Pan/Pani starania w celu podnoszenia swoich kompetencji zawodowych?

- tak nie

Jeśli tak, proszę wybrać sposoby poszerzania swoich kompetencji. Proszę zaznaczyć 6 najważniejszych:

- udział w konferencjach naukowych
- udział w szkoleniach/warsztatach
- wyjazdy zagraniczne
- wymiana doświadczeń z innymi dydaktykami
- lektura pozycji poświęconych nauczaniu języków obcych
- prowadzenie szkoleń/warsztatów
- redagowanie artykułów/materiałów poświęconych nauczaniu/uczeniu się języków obcych
- poszukiwanie nowinek dydaktycznych (np. nowych stron, programów, platform) w Internecie
- uczestniczenie w projektach edukacyjnych
- inne (proszę podać jakie) _____

27. Co jest, według Pana/Pani, głównym zadaniem nauczyciela języka obcego w obecnych czasach? (proszę zaznaczyć 8 najważniejszych):

- osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności ogólnojęzykowych (w tym gramatycznych i leksykalnych)
- przygotowanie uczniów do optymalnego wykorzystywania umiejętności komunikacyjnych w sytuacjach życia codziennego

-
- osiągnięcie przez uczniów odpowiednio wysokiego stopnia rozwoju wiedzy i umiejętności w zakresie języka specjalistycznego pozwalających mu na aktywne posługiwanie się nim w sytuacjach komunikacji zawodowej
 - zachęcanie uczniów do samodzielnej refleksji nad zjawiskami językowymi w ramach szeroko pojętej komunikacji międzyludzkiej
 - przygotowanie uczniów do zdawania egzaminów z języka obcego
 - zrealizowanie programu nauczania języka obcego
 - zaspokojenie indywidualnych potrzeb uczniów związanych z nauką języka obcego
 - rozbudzenie motywacji i chęci uczniów do poszerzania swojej znajomości języka obcego w własnym zakresie
 - poszerzanie własnych umiejętności metodyczno-dydaktycznych
 - poszerzanie własnych umiejętności specjalistycznych (w tym wiedzy specjalistycznej w zakresie pozwalającym na rozumienie i wyjaśnianie uczniowi treści specjalistycznych)
 - poszerzanie własnych zbiorów materiałów dydaktycznych
 - nawiązywanie i koordynowanie projektów i wymian międzyszkolnych
 - ocenianie sprawności/umiejętności uczniów
 - zachęcanie uczniów do współdecydowania o treściach i metodach nauczania
 - inne (proszę wymienić jakie) _____

28. Co jest, według Pana/Pani, głównym zadaniem ucznia w zakresie uczenia się w obecnych czasach (proszę zaznaczyć 6 najważniejszych):

- stosowanie się do wymogów formułowanych przez nauczyciela
- stosowanie się do wytycznych ujętych w programie nauczania
- poszukiwanie i rozwijanie własnych technik i strategii uczenia się
- planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się
- dokonywanie samooceny własnych osiągnięć w nauce j. obcego (na bieżąco i/lub okresowo)
- negocjowanie z nauczycielem j. obcego przebiegu procesu dydaktycznego (w tym m.in. treści i metod nauczania)
- poszukiwanie i utrzymywanie kontaktów z innymi użytkownikami j. obcego
- zadawanie pytań nauczycielowi dotyczących kwestii związanych z nauką języka
- rozwijanie umiejętności specjalistycznych (w tym wiedzy specjalistycznej w zakresie pozwalającym na rozumienie treści specjalistycznych)
- inne (proszę wymienić jakie) _____

29. Czy znane są Pani/Panu programy/systemy/platformy internetowe do nauki języków obcych, niewymagające bezpośredniego udziału nauczyciela w czasie uczenia (tj. wykonywania zadań/ćwiczeń)?

- tak (jakie _____, które z nich wykorzystywał/a Pan/Pani w pracy _____)
- nie

Jeśli znane są Panu/Pani programy/systemy internetowe do nauki języków obcych, co sądzi Pan/Pani o ich przydatności w procesie dydaktycznym?

- są przydatne, ponieważ _____
- są dosyć przydatne, ponieważ _____
- są nieprzydatne, ponieważ _____

30. Czy zna Pan/Pani inne programy komputerowe do nauki języków obcych?

- tak nie.

Jeśli znane są Panu/Pani inne programy komputerowe do nauki języków obcych, co sądzi Pan/Pani o ich przydatności w procesie dydaktycznym?

- są przydatne, ponieważ _____
- są dosyć przydatne, ponieważ _____
- są nieprzydatne, ponieważ _____

31. Czy uważa Pan/Pani, że nauka języka na platformie internetowej jest efektywniejsza od nauki tradycyjnej?

- tak nie nie wiem

Jeśli tak, to dlaczego _____

Jeśli nie, to dlaczego _____

32. Czy potrafi Pan/Pani wskazać mocne strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych?

- tak nie, dlaczego _____

Jeśli tak, to jakie

- większa różnorodność wykorzystywanych materiałów (bogatszy input)
- możliwość interakcji z większą ilością użytkowników języka
- możliwość kolektywnego rozwiązywania problemów dydaktycznych (poprzez usługi typu forum, chat)
- możliwość korzystania z większej ilości narzędzi (w tym programów autorskich)
- możliwości wyboru indywidualnego rytmu pracy
- wykorzystywanie doświadczeń innych osób uczących się języka
- możliwość wpływu na treści nauczania

jakie inne _____

33. Czy potrafi Pan/Pani wskazać słabsze strony uczenia przy pomocy programów/systemów/platform internetowych?

- tak nie, dlaczego _____

Jeśli tak, to jakie

- brak możliwości bezpośredniego kontaktu z nauczycielem
- brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innym uczniem
- sztuczność/ograniczonosc interakcji za pomocą platformy

jakie inne _____

34. W jakiej relacji powinny, Pana/Pani zdaniem, mieć miejsce zajęcia z języka obcego w audytorium (A) w stosunku do nauki przy wykorzystaniu programów/systemów/platform internetowych? (PI/SI/PLI)

- 50%–50% 60%–40%, na korzyść której formy _____
 70%–30%, na korzyść której formy _____
 w innym stosunku ___% – ___%, na korzyść _____
 nie wiem

35. Co sądzi Pan/Pani o przyszłości w rozwoju programów/systemów/platform internetowych?

- powinny one mieć w większym stopniu ramy instytucjonalne powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) bez jakiegokolwiek kontroli powinny one usamodzielniać się i żyć własnym życiem (życiem ich użytkowników) ze stałą kontrolą jakości treści merytorycznych nie wiem
 inne uwagi

36. Czy wykorzystanie programów/systemów/platform internetowych ma przyszłość w nauce języków obcych?

- tak, zwłaszcza w nauce j. ogólnego
 tak, zwłaszcza w nauce j. specjalistycznych, jakich _____
 nie ma nie wiem

Bardzo dziękuję za wypełnienie ankiety!



Paweł Szerszeń jest adiunktem w Zakładzie Lingwistyki Języków Specjalistycznych na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zainteresowania naukowe oscylują wokół problemów językoznawstwa stosowanego, w tym glottodydaktyki języków ogólnych i specjalistycznych, translatoryki, lingwistyki tekstu (zwłaszcza w zakresie badań nad hipertekstem) oraz lingwistyki kontrastywnej.

Głównym celem pracy jest próba odpowiedzi na pytanie: Czy, a jeżeli tak, to w jakim zakresie współczesne internetowe platformy (glotto)dydaktyczne, w tym inteligentne systemy glottodydaktyczne, są w stanie zefektywizować uczenie specjalistycznych języków obcych. Odpowiedzi na nie udziela się m.in. w oparciu o wyniki badań własnych przeprowadzonych w ramach projektu Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTIG) oraz badań ankietowych mających na celu ocenę stopnia znajomości obecnych tendencji w uczeniu języków obcych (zwłaszcza specjalistycznych) ze szczególnym uwzględnieniem pytania o możliwości wykorzystania w nim mediów elektronicznych, w tym platform (glotto)dydaktycznych.

IKL@

Wydawnictwo Naukowe

Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

Uniwersytet Warszawski