

INTEGRACJA TREŚCI KSZTAŁCENIA

*Małgorzata Rzeszutko-Iwan**

PRZEKAZ WIEDZY, CZYLI NAUCZANIE SPECJALISTYCZNEJ ODMIANY JĘZYKA – W KONTEKŚCIE PEDAGOGIKI CLIL

Słowa kluczowe: język, odmiana specjalistyczna, potrzeby uczących się, kreatywność, CLIL

Streszczenie. Celem artykułu jest pokazanie, jak można wykorzystywać ideę zintegrowanego uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) na lektoracie języka polskiego jako obcego w kontekście założenia, że nauczanie specjalistycznej odmiany polszczyzny to przekaz wiedzy. Język, dzięki któremu możliwe jest zdobywanie nowych informacji, jednocześnie sam staje się elementem konstytutywnym budowanej wiedzy, dotyczącej określonej sfery życia. Następuje pełna integracja uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka. W artykule zostanie zarysowana propozycja wykorzystania pracy z tekstem pisanyim oraz dramy jako form zgodnych z podejściem CLIL.

1. WPROWADZENIE

Nauczanie specjalistycznej odmiany języka (polskiego jako obcego) związane jest nie tylko z udzieleniem odpowiedzi na pytanie: czego i jak uczyć?¹, ustosunkowaniem się wobec konkretnych koncepcji i teorii językoznawczych,

* malgorzatarzeszutko@wp.pl; Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 20 – 038 Lublin, ul. Weteranów 18.

¹ Por. np. Ostromecka-Frażczak (red.) 1996; Komorowska 2003; Ligara, Szupelak 2012; Gajewska, Sowa 2014. Szerzej nt. kształcenia językowego w dobie zmian językowo-kulturowych, w tym m.in. tendencji we współczesnej polszczyźnie, pozycji i roli lektora, statusu współczesnej normy językowej por. Rzeszutko-Iwan 2014.

ale przede wszystkim wymaga znajomości potrzeb uczących się. Zabiegi dydaktyczne należy bowiem osadzić wobec określonego sposobu rozumienia terminów: język, odmiana języka, wariant języka, styl, socjolekt, profesjolekt, odmiana stylistyczna, odmiana specjalistyczna². Precyzyjna analiza potrzeb oraz znajomość motywacji uczących się prowadzi zaś w konsekwencji do właściwej operacjonalizacji celów nauczania. Wyraźnie widoczna zatem staje się perspektywa ujęcia zarówno językoznawczego, jak i glottodydaktycznego³.

Podstawę materiałową niniejszego artykułu stanowią własne doświadczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym (B2) i zaawansowanym (C2) podczas rocznych programów przygotowujących kandydatów na studia prawnicze w Polsce⁴. Osoby uczące się obok umiejętności językowych zdobywają wiadomości z pewnego obszaru wiedzy. Jako przyszli studenci kierunków prawniczych będą użytkownikami języka specjalistycznego w wariantcie akademickim, a prymarną funkcję tej odmiany stanowi funkcja poznawcza. W przyszłości natomiast dla absolwentów prawa dominujący stanie się wariant zawodowy, profesjolekt o prymarnej funkcji profesjonalno-komunikatywnej. Określenia: język zawodowy, język specjalistyczny, wariant akademicki i wariant zawodowy języka specjalistycznego, pokazują balansowanie punktu ciężkości w nauczaniu specjalistycznej odmiany języka pomiędzy „nauczaniem dla” potrzeb używania języka w konkretnych sytuacjach zawodowych („język w działaniu”), a „nauczaniem dla” zdobywania wiedzy z danej dziedziny. Zawsze jednak w sytuacji zajęć lektoratowych przeznaczonych na naukę specjalistycznej odmiany języka zachodzi zjawisko nauczania językowo-przedmiotowego.

Celem artykułu jest pokazanie, jak można wykorzystywać idee zintegrowanego uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*) na lektoracie języka polskiego jako obcego w kontekście założenia, że nauczanie specjalistycznej odmiany języka to przekaz wiedzy. Poniżej zostanie zarysowana propozycja wykorzystania pracy z tekstem

² Nt. pojęć: język, odmiana, wariant, styl, socjolekt por. np. Dejna 1980; Wilkoń 1987, s. 12–23; Bartmiński 1991; Grabias 1993, s. 223.

³ Szerzej nt. związków lingwistyki i glottodydaktyki por. Rzeszutko-Iwan (w druku).

⁴ Autorka niniejszego artykułu posiada wieloletni staż w pracy z osobami uczącymi się z całego świata, studiującymi na filologiach słowiańskich, filologiach polskich, kierunkach związanych z badaniem realiów historyczno-politologiczno-kulturowych Europy Środkowo-Wschodniej, doktorantami-słuchaczami Kolegium Polskich i Ukraińskich Uniwersytetów. Prowadziła zajęcia w ramach projektów, których nadrzędnym celem było jednoczesne przekazywanie nowych treści w odniesieniu do konkretnych bloków przedmiotowych oraz nauczanie języka polskiego jako obcego. Duża część w obrębie ww. doświadczeń dotyczy bloku zagadnień językoznawczych oraz związanych z szeroko pojmowaną kulturą i nauką, realizowanych na zajęciach specjalistycznych: m.in. *nauka o języku* w grupach dla kandydatów na studia filologiczne w Polsce (filologia polska, lingwistyka stosowna), *ćwiczenia stylistyczno-redakcyjne, wiedza o kulturze Polski, teksty prawnicze* dla kandydatów na studia prawnicze w Polsce oraz *język ekonomiczny* dla kandydatów na studia ekonomiczne (ekonomia, zarządzanie, bankowość, logistyka), prowadzone w polskich uczelniach.

pisaniem oraz dramy jako form zgodnych z podejściem CLIL (ale nie przypisanych wyłącznie do tego podejścia), stosowanych przez autorkę niniejszego artykułu na lektoracie języka polskiego jako obcego.

2. PODEJŚCIE CLIL W NAUCZANIU SPECJALISTYCZNEJ ODMIANY JĘZYKA NA LEKTORACIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Odmiana specjalistyczna to odmiana języka ogólnego dotycząca pewnej sfery życia, posiada słownictwo ograniczone jeśli chodzi o zasięg używania, ale rozbudowane, bogate z danej dziedziny, operuje w ramach pewnych pól rzeczywistości, obejmuje ich głębszą penetrację, pomija natomiast inne obszary wiedzy. Cechą charakterystyczną tej odmiany jest występowanie leksyki specjalistycznej, terminologii, celem zaś – precyzyjny przekaz informacji w obrębie grupy wtajemniczonych, ułatwienie komunikacji. W przypadku języka prawniczego ważny jest także przekaz informacji w kontakcie specjalista – niespecjalista. Istotne więc staje się operowanie tą odmianą zawodową w taki sposób, aby komunikacja w interakcji z osobami spoza sfery prawniczej nie była utrudniona. Nauczanie specjalistycznej odmiany języka na lektoracie języka polskiego jako obcego to zatem jednocześnie zgłębianie nowych treści przedmiotowych oraz przyswajanie języka, który stanowi medium, umożliwiające zdobywanie wiedzy i umiejętności. Sam język staje się elementem konstytutywnym budowanej wiedzy, dotyczącej określonej sfery życia. Następuje pełna integracja uczenia/uczenia się treści przedmiotowych i języka (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*)⁵. Przy czym istotnym celem CLIL jest przełamywanie bariery komunikacyjnej w sytuacji, gdy język obcy stanowi medium w zdobywaniu nowej, interesującej, ważnej wiedzy i takich samych umiejętności. CLIL to jednocześnie zdobywanie nowej wiedzy poprzez język obcy i doskonalenie umiejętności posługiwania się tym językiem poprzez nowe treści.

Podjęcie CLIL można zatem skonstruować jako 4 x C:

- 1) *content* = wiedza,
- 2) *communication* = zdobywanie (nowej) wiedzy poprzez język i doskonalenie języka w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych,
- 3) *cognition* = sprostanie wyzwaniom, samodzielne, kreatywne myślenie,
- 4) *culture* = świadomość różnic i odmienności kulturowych⁶.

⁵ Szerszej na temat pedagogiki CLIL, por. Janus-Sitarz 2013; Handzel 2014; Rzeszutko-Iwan 2016. Warto dodać, że istnieją różne odmiany pedagogiki CLIL i że jej założenia „dotyczą całościowego rozwoju człowieka w aspekcie socjologicznym, intelektualnym i emocjonalnym” (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 334). Nie można zatem zawężać tego podejścia jedynie do nauczania języka i kultury, ani też utożsamiać z bilingwalną metodą nauczania, z którą bywa mylone (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 333).

⁶ Por. też Handzel 2014, s. 147; Rzeszutko-Iwan 2016, s. 335.

Na zajęciach lektoratowych funkcjonuje zarówno naukowy, jak i urzędowy wariant stylowy polszczyzny związanej ze sferą prawa (por. tab. 1)⁷. Jest to język prawniczy, rozumiany jako odmiana polszczyzny, którą „posługują się prawnicy, mając do czynienia z prawem” (Wróblewski 1948, s. 54). Stosunkowo rzadko pojawiają się przykłady języka prawnego, rozumianego jako język przepisów prawnych.

Tabela 1. Zróżnicowanie języka prawniczego w ujęciu B. Wróblewskiego

język prawniczy			
teoria	praktyka		
język teoretyków-dogmatyków	język sądowy (sala sądowa)		język administracyjny
	język sędziów	język adwokatów	język przedstawicieli administracji
	język prokuratorów		

Źródło: Rzeszutko-Iwan 2013, s. 492

Nauczanie specjalistycznej odmiany języka to zatem:

- a) odpowiednio dobrany krąg zagadnień, tematyka, czyli przekaz wiedzy,
- b) właściwe słownictwo, terminologia, profesjonalizmy, czyli przekaz wiedzy,
- c) formy, gatunki wypowiedzi (pisemne, ustne) charakterystyczne dla danej odmiany, sposób ukształtowania wypowiedzi (np. składnia charakterystyczna dla odmiany urzędowej, administracyjnej), wybór określonych środków gramatycznych i słownikowych ze względu na pełnione przez nie funkcje i wyrażające tym samym określony obraz świata, np. pisma urzędowe, administracyjne, dobór środków językowych podporządkowany sprawnemu i precyzyjnemu przekazywaniu treści.

Cele poznawcze (kognitywne) jawią się jako nadrzędne i aby je osiągnąć, należy dążyć do sprawnego opanowania języka. Podejście CLIL nastawione jest na uczenie/uczenie się przez działanie, rozwiązywanie zadań, rozwój samodzielności, samodzielnego myślenia, kreatywności, umiejętności analizowania i dokonywania syntezy, rozbudzanie nieustannej pasji poznawania nowego, chęci zrozumienia zagadnień, działania, efektywności komunikacji. Język obcy zatem nie jest celem samym w sobie, lecz stanowi medium do uzyskania odpowiedzi na pytania, dyskusowania, studiowania, staje się elementem wiedzy konkretnego użytkownika. Założenia pedagogiki CLIL dotyczą całościowego rozwoju człowieka, aspektu socjologicznego, intelektualnego i emocjonalnego⁸. Przy czym podejście

⁷ Na temat odmian polszczyzny funkcjonującej w sferze prawa, klasyfikacji i typologii por. np. Wróblewski 1948; Zieliński 1999; Malinowska 2001; Rzeszutko-Iwan 2013.

⁸ Założenia pedagogiki CLIL obejmują: 1) kształtowanie postawy otwartości wobec wielokulturowości (uwrażliwianie na wielokulturowość, inność, akceptacja różnic, walka ze stereotypami),

to daje szeroką perspektywę uczącemu się, gdyż mocno akcentuje potrzebę wyrażania własnego „ja”, jego kreatywność i stosunku do przyswajanych treści.

Autorka niniejszego opracowania za priorytetowe uznaje dwa stwierdzenia:

- wiedza stanowi nieodzowny element twórczego myślenia⁹, jest jego podstawą,
- w czasie zajęć warto kreować sytuacje, w których należy sprostać zaistniałym wyzwaniom, zmierzyć się z nimi, rozwiązywać (ciekawe dla uczących się) zadania i poznawać różnorodne (potrzebne im) zagadnienia.

Bardzo istotny jest tzw. efekt nowości, świeżości, aktualności¹⁰. Przyswajane treści muszą być dla uczącego się ciekawe.

Proces uczenia/uczenia się przebiega dwuetapowo:

- 1) zdobywanie wiedzy (teoria),
- 2) nabywanie umiejętności (praktyka).

Zajęcia lektoratowe prowadzone są w cyklach, analogicznie do ww. dwuetapowego procesu uczenia/uczenia się: część praktyczna zawsze zostaje poprzedzona modulem nastawionym na przyswojenie teorii. Zgodnie z potrzebami osób uczących się, czyli przygotowaniem do przyszłych studiów na kierunkach prawnych, duże znaczenie mają sprawności czytania, rozumienia ze słuchu i mówienia.

2) ukazywanie możliwości dialogu międzykulturowego, 3) przezwycięzanie barier komunikacyjnych w języku obcym (płynność ważniejsza niż poprawność, duża tolerancja wobec wymogów poprawności językowej, przełamywanie blokad w przechodzeniu z jednego języka na drugi). Pedagogika CLIL ma wiele cech wspólnych zarówno z nauczaniem przez treści (*Content-Based Language Teaching*), jak i nauczaniem przez zadania (*Task-Based Language Teaching*). Szerzej na ten temat tych sposobów nauczania, w tym m.in. o odmianach CBLT por. Dakowska 2010, s. 163–167; Janowska 2011. Istnieją badania potwierdzające efektywność podejścia CLIL w porównaniu z innymi metodami nauczania; Handzel 2014, s. 151.

⁹ Przyjęta przez autorkę artykułu teoria na temat istoty procesu uczenia/uczenia się bazuje na ustaleniach prof. Benjamina Blooma (1954). „Podstawę tego procesu stanowi wiedza, którą należy zapamiętać i zrozumieć. Dopiero posiadanie wiedzy pozwala zdobyć określone umiejętności, które umożliwiają następnie dokonywanie analizy, ocenę, rozwiązywanie problemów, kreatywne działania. Należy zatem bardzo mocno podkreślić, że: **WIEDZA jest narzędziem do dalszego rozwoju, a nie celem samym w sobie**” (Rzeszutko-Iwan 2016, s. 336). Na temat piramidy Blooma: wiedza (teoria) i umiejętności (praktyka) por. Rzeszutko-Iwan 2016, s. 335–336.

¹⁰ Autorka niniejszego artykułu omawiając teoretyczne zagadnienia związane z prawem, wiedzą o społeczeństwie, odwołuje się do współczesnej sytuacji w Polsce i na świecie. Opinie osób uczących się potwierdzają truizm, głoszący, iż na ciekawe tematy każdy chce dyskutować, ciekawe materiały – czytać i o ciekawych sprawach – słuchać: „interesujące, pouczające”, „ciekawe, prawnicze tematy”, „poszerzenie wiedzy z zakresu prawa”, „prawniczy specyficzny język”, „ciekawa rozprawa sądowa”, „korzystne informacje”, „zawsze podobały mi się dyskusje i spory na lekcji, co przypominało mi salę prawników :-)", „wzbogaciłam swój język w zakresie prawa, co pomoże mi w przyszłości realizować się w tej dziedzinie”. Na temat informacji zwrotnej i ewaluacji zajęć por. też Rzeszutko-Iwan 2016.

3. PRACA Z TEKSTEM PISANYM

Dostosowanie pracy na zajęciach lektoratowych (podczas rocznych programów przygotowujących kandydatów na studia prawnicze w Polsce) do oczekiwań odbiorców wynika z oceny ich potrzeb. Uczący się mają w przyszłości studiować, czyli samodzielnie czytać, słuchać wykładów, notować, dlatego też konieczny jest w ich przypadku częsty kontakt z tekstem pisany. Powinni opanować warsztat pracy studenta, a także posiadać ogólną wiedzę zbieżną z kompetencją polskich maturzystów. Jako pomoc dydaktyczną spełniającą te wymagania i bazę tekstów autorka niniejszego artykułu stosuje prawniczą pozycję *Kompendium wiedzy o społeczeństwie, państwie i prawie*. Jest to praca zbiorowa pod redakcją Sławomiry Wronkowskiej i Marii Zmierczak (2000). Poszczególne partie powyższego opracowania stanowią dla uczących się wyzwanie zarówno w aspekcie językowym, jak i merytorycznym. Spełniają kryterium nowości informacji, zapowiadają także zagadnienia związane z przyszłością uczących się. *Kompendium wiedzy...* stanowi przekaz wiedzy przeznaczony dla rodzimych użytkowników języka, zatem uczący się mają kontakt z autentycznym materiałem językowym, a co warto podkreślić: „nowe słowa zapamiętujemy najlepiej, gdy pojawiają się w naturalnym dla siebie kontekście” (Seretny, Lipińska 2005, s. 85). Ciekawe poznawczo teksty autentyczne są motywujące dla uczących się stanowią wyzwanie, któremu należy sprostać. Pełnią funkcję doskonałego bodźca do nauki. Wymieniona pozycja jest dodatkowo zróżnicowana pod względem leksykalnym. Zawiera słownictwo intelektualne, erudycyjne, abstrakcyjne, wyrazy i wyrażenia o ścisłym znaczeniu naukowym, typowe dla pisemnych specjalistycznych tekstów i oficjalnych wypowiedzi przedstawicieli danej dyscypliny wiedzy (scjentyzmy) oraz leksykę współnoodmianową.

Teoretyczne wiadomości z zakresu prawa karnego¹¹, omawiane na zajęciach lektoratowych, ujmowane są w cykl spotkań, podczas których punkt ciężkości spoczywa na pracy z tekstem. Jest to technika czytania na głos¹² – zbieżnie z założeniami CLIL o nauce poprzez różne kanały sensoryczne (wzrok, słuch, dotyk), zgodnie z dewizą, że „najwięcej uczymy się, słuchając i czytając” (Seretny, Lipińska 2005, s. 188). Czytanie na głos pozwala zarówno uczącym się, jak i lektorowi panować nad tekstem. Okoliczności takie nie występują przy samodzielnej lekturze, gdyż tempo wykonywania tej czynności jest sprawą indywidualną.

¹¹ Zajęcia lektoratowe, poprzedzające moduł dotyczący prawa karnego, obejmują następujące zagadnienia: 1) społeczeństwo, 2) państwo, 3) prawo, 4) społeczności międzynarodowe. Zaś kolejne bloki to: 1) elementy prawa cywilnego i 2) elementy prawa pracy.

¹² Klasyczne RT występuje w sytuacji samodzielnej cichej lektury. Warto dodać, że „czytanie jest jedną z najlepszych możliwości utrwalania i rozszerzania słownictwa, pod warunkiem, że pracujemy z tekstami dostosowanymi do potrzeb uczących się” (Seretny, Lipińska 2005, s. 102). Tekst zatem musi być ciekawy; por. przyp. 9.

Analiza tekstów zawierających podstawowe wiadomości na temat prawa karnego dotyczy dwóch grup zagadnień: prawniczego ujęcia przestępstwa i kary oraz informacji związanych z postępowaniem karnym (np. proces karny, zasady procesowe, strony procesowe, postępowanie przygotowawcze, postępowanie sądowe, rozprawa główna, rozprawa sądowa).

Scenariusz zajęć jest względnie stały i można w nim wyróżnić następujące ogniwa, „kroki metodyczne”:

- 1) czytanie tekstu na głos,
- 2) wyjaśnianie nowej leksyki,
- 3) dyskusja na temat przedstawionego w tekście zagadnienia, wyrażanie opinii¹³,
- 4) pisanie (praca domowa dla chętnych polegająca na przedstawieniu własnego zdania na temat zagadnień związanych z omawianym tekstem).

Powyższy scenariusz można zogniskować wokół następujących słów-kluczy: tekst, (nowa) leksyka, dyskusja (ewentualnie pisanie).

Praca z przyszłymi prawnikami wymaga położenia nacisku na naukę leksyki. Bogate słownictwo umożliwi bowiem płynność, adekwatność, skuteczność, precyzję wypowiedzi, ucieczkę od banału i sztampowości.

Lektura tekstu w zasadzie nie jest poprzedzana ćwiczeniami wprowadzającymi nowe słownictwo. Tekst, z którym zderzają się uczący, jawi się dla nich jako wyzwanie, któremu należy sprostać, analogicznie do naturalnych warunków komunikacji, w których człowiek pełni rolę nadawcy lub odbiorcy komunikatu i często znajduje się w sytuacjach, których nie sposób przewidzieć i przygotować się do ich zaistnienia¹⁴. Należy mocno podkreślić, że uczący się pragną w przyszłości być prawnikami, a na sali rozpraw zawsze może pojawić się zaskakująca wypowiedź, na którą trzeba zareagować natychmiast. Zatem zasada mówiąca, że praca nad słownictwem powinna poprzedzać czytanie¹⁵ nie jest obligatoryjna, w przeciwieństwie do poniższych niepodważalnych reguł:

- a) dobór tekstu: tematyka, ciekawy, o odpowiednim stopniu trudności,
- b) jasno określone zadanie przed przystąpieniem do czytania, np. wyszukiwanie informacji nowych, ciekawych, kontrowersyjnych, najważniejszych itp.

Po przeczytaniu tekstu warto stosować ćwiczenia na rozumienie globalne, rozumienie selektywne:

¹³ Por. scenariusz zajęć oraz analogiczne „kroki metodyczne” często stosowane przez autorkę niniejszego artykułu na zajęciach przy wykorzystaniu tekstów zamieszczonych w bieżących numerach miesięcznika „Świat Nauki” (*Scientific American. Polska Edycja*). Znajdują się tam działy dotyczące m. in.: fizyki, bioinżynierii, neuronauki, medycyny, technik informacyjnych (Rzeszutko-Iwan 2016).

¹⁴ Na temat form pracy sprzyjających naturalnej komunikacji por. Komorowska 2003, s. 57–64.

¹⁵ Por. odmienne ujęcie A. Seretny i E. Lipińskiej (2005).

- a) pytania do tekstu, wyszukiwanie informacji w tekście (wskazywanie potwierdzających te informacje właściwych fragmentów w tekście),
- b) pytania P/F (wskazywanie potwierdzających te informacje fragmentów w tekście),
- c) łączenie kolumn (kolokacje, związki frazeologiczne, wyrażenia),
- d) uzupełnianie połączeń wyrazowych, np. kończenie kolokacji, frazeologizmów,
- e) ćwiczenia słowotwórcze, np. tworzenie rodziny wyrazów (do nominalizowanych rzeczowników trzeba dodać czasowniki, przymiotniki/imiesłowy przymiotnikowe lub od czasowników należy utworzyć rzeczowniki, przymiotniki/imiesłowy przymiotnikowe),
- f) układanie zdań.

Przekonanie autorki niniejszego artykułu, że „nieznajomość odpowiedniego słownictwa najczęściej uniemożliwia sformułowanie wypowiedzi – brak znajomości reguł gramatycznych przeważnie ją zakłóca lub zniekształca” (Seretny, Lipińska 2005, s. 75) powoduje przeznaczanie dużej części zajęć na wzbogacanie leksyki uczących się. Są to różnorodne techniki prezentacji, utrwalania i powtarzania nowego słownictwa, zgodnie z dewizą, iż „trening czyni mistrza”.

Podczas omawiania nowej leksyki zawsze najpierw sami uczący się są pytani i proszeni o definiowanie słów. Lektor wkracza dopiero w momencie, kiedy pomoc okazuje się konieczna. Postępowanie uczących się to:

- a) podawanie synonimów/wyrazów bliskoznacznych lub antonimów (synonimia całkowita – wyrazy obce i polskie ekwiwalenty, synonimia częściowa, wyrazy bliskoznaczne i ich precyzyjne różnicowanie),
- b) definiowanie,
- c) tłumaczenie kontekstowe, tzn. opis sytuacji, w której można użyć danego słowa,
- d) umiejscowienie nowego słowa na skali, tzn. w sąsiedztwie innych znanych słów¹⁶.

Ciekawym ćwiczeniem związanym z wyjaśnianiem i definiowaniem słownictwa jest próba wytłumaczenia znaczenia specjalistycznej leksyki, terminów, używając ogólnej odmiany polszczyzny, a nawet przy wykorzystaniu odmiany kontaktów codziennych, dopuszczającej stosowanie ekspresywizmów, słownictwa nacechowanego emocjonalnie, skrótów, specyficznych połączeń wyrazowych, antropomorfizacji, kolokwializmów. Stosując takie próby, należy jednak pamiętać i mocno podkreślać, że style językowe są wzajemnie nieprzekładalne i nie można przełożyć tekstu specjalistycznego na język ogólny, nie jest możliwy także zabieg odwrotny. Zadanie to jest natomiast zgodne z założeniami pedagogi-

¹⁶ Szerzej nt. technik prezentacji nowego słownictwa por. Komorowska 2003, s. 116–118; Seretny, Lipińska 2005, s. 86–87.

ki CLIL, jak również wynika z przekonania autorki artykułu, że jednostka potrafi wyjaśnić i wytłumaczyć „swoimi słowami”¹⁷, bez użycia terminologii, tylko te zagadnienia, które w pełni rozumie.

Uczący się zatem wyjaśniają znaczenia, stosując słownictwo ogólnoodmianowe (leksyka wspólnoodmianowa) i podają definicje z użyciem słownictwa specjalistycznego, fachowego.

Dopiero po etapie wyjaśnienia i pełnego zrozumienia treści, możliwa jest koncentracja uwagi na specjalistycznych połączeniach wyrazowych, rekcji czasowników, szyku zdań, nominalizacji składni i innych środkach językowych, podporządkowanych precyzyjnemu przekazywaniu treści.

Kolejnym zabiegiem dydaktycznym są techniki utrwalania nowej leksyki:

- a) układanie zdań,
- b) układanie krótkich dialogów,
- c) odgrywanie scenek komunikacyjnych.

Hołdowanie dewizie „trening czyni mistrza” skutkuje następnie stosowaniem różnorodnych technik powtarzania nowej leksyki¹⁸:

- a) ćwiczenia literowe i ortograficzne, np. tworzenie słów z jednego słowa,
- b) ćwiczenia tematyczne i kategoryzujące, np. wykreślanie niepasującego słowa,
- c) ćwiczenia skojarzeniowe, np. łączenie słów wokół jednego tematu,
- d) ćwiczenia leksykalno-frazeologiczne, np. szukanie synonimów (łączenie par), uzupełnianie kolokacji, definicje.

Ucząc specjalistycznej odmiany języka, należy nieustannie mieć świadomość istnienia (co najmniej) dwóch odmian języka: ogólnej i zawodowej. Terminy prawnicze bowiem często są wyrazami przejętymi z języka ogólnego, ale posiadają inne znaczenie lub jedno ze znaczeń¹⁹. Należy zatem pamiętać o stałym operowaniu dwoma odmianami polszczyzny.

4. PRACA METODĄ DRAMY

Drama²⁰ to metoda dynamicznego przyswajania wiedzy, rozwija umiejętności przez działanie, badanie, eksperymentowanie, zaangażowanie emocjonalne i intelektualne. Jest metodą aktywizującą, warsztatową.

¹⁷ Por. kategorię antropocentryzmu wg J. Bartmińskiego (1991).

¹⁸ Szerzej na ten temat zob. np. Seretny, Lipińska 2005, s. 88–99.

¹⁹ Na temat słownictwa tekstów prawnych por. Choduń 2007.

²⁰ Por. np. Dziedzic, Pichalska 1995.

Autentyczne przyswojenie teoretycznych treści związanych z prawem karnym ukazuje odgrywana przez uczących się rozprawa sądowa. Uczestnicy dramy sami dokonują podziału ról, opracowania scenariusza przebiegu wydarzeń. Ich działania odzwierciedlają porządek faz rozprawy i poszczególne czynności jurysdykcyjnych z zachowaniem zgodności pojawiania się odpowiednich osób zarówno uczestników instytucjonalnych, jak i spoza instytucji (por. Tab. 2).

Tabela 2. Realizacja maksymalnego wzorca działań tekstotwórczych w rozprawie sądowej

	faza rozprawy	czynność jurysdykcyjna	uczestnik procesu
1.	rozpoczęcie rozprawy	a) wywołanie sprawy b) sprawdzenie obecności wezwanych osób c) zarządzenie opuszczenia sali rozpraw przez świadków	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy świadkowie biegłi
		d) zachowania dodatkowe	publiczność ^a
2.	przewód sądowy	a) odczytanie aktu oskarżenia b) obligatoryjne pytania sędziego c) postępowanie dowodowe – wyjaśnienia oskarżonych ($O_1 - O_{N+1}$)	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy publiczność
		– zeznania świadków	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy świadek publiczność
		– opinie biegłych	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy biegły publiczność
		d) zamknięcie przewodu sądowego	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy
		e) zachowania dodatkowe	publiczność

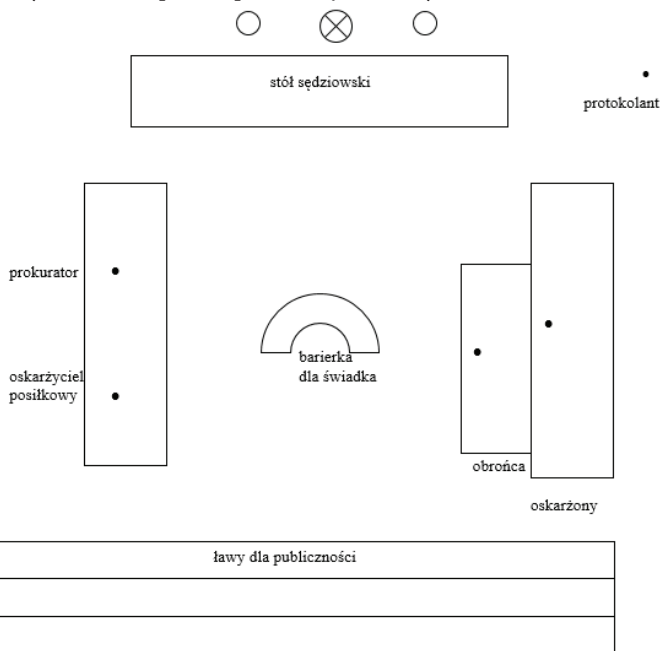
3.	przemówienia stron	a) mowa końcowa oskarżyciela	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy
		b) mowy końcowe obrońców oskarżonych	
4.	wydanie wyroku	d) zachowania dodatkowe	publiczność
		a) ogłoszenie wyroku	skład orzekający strony procesowe (kilku oskarżonych) obrońcy
		b) uzasadnienie wyroku	
		c) pouczenie stron	
d) zachowania dodatkowe	publiczność		

^a Zgodnie z ustaleniami jurysdykcyjnymi publiczność nie jest zaliczana do uczestników procesu, gdyż nie bierze ona czynnego udziału w rozprawie. Stanowi zatem kategorię biernych słuchaczy.

Źródło: Rzeszutko 2003, s. 80

Dbają o przestrzenny układ sali, zgodny z autentyczną rozprawą w sądzie (por. Rys. 1).

Rys. 1. Sala rozpraw w polskim sądzie karnym od 1 X 1990 r.



Źródło: Rzeszutko2003, s. 53²¹

²¹ Por. rozszerzoną wersję schematu Waltoś 1995, s. 461.

Uczący się stosują specjalistyczne słownictwo, zwroty, formy wypowiedzi. Przystawiają także wyrazy i wyrażenia typowe dla komunikacji (nieoficjalnej) wewnątrz docelowej grupy zawodowej (profesjonalizmy). Mają taką sposobność dzięki możliwości odwołania się do autentycznego materiału językowego (odmiana mówiona, w tym prymarnie pisana, i pisana). Poniżej przytoczone są wybrane przykłady z języka prawniczego poddane analizie i wykorzystywane przez uczących się podczas stosowanej dramy²². Zostały one podane zgodnie z kolejnością pojawiania się w całości działań sądowych (por. Tab. 2).

Rozpoczęcie rozprawy:

(1) Sędzia: *Sąd będzie prowadził sprawę przeciwko X-owi i trzem innym oskarżonym (...) Pan XX? To pan? Proszę pana o jakiś dokument tożsamości, najlepiej dowód osobisty (...) Świadek ZZ. Tak jest pani (...) Sprawdzimy obecność: JJ jest, WW jest, MM jest i KK również jest.*

(2) Sędzia: *Czy stawil się obrońca JJ? Nie.*

Oskarżony: *Uzgodnione.*

Sędzia: *Uzgodnione, bez obecności obrońcy. Stawil się, tak: oskarżony JJ. Nie stawil się jego obrońca – adwokat EE, o terminie powiadomiony, o terminie powiadomiony. Tak. WW, oskarżony WW z obrońcą...*

Adwokat_{LL}: *...aplikantem adwokackim LL z substytucji adwokata HH, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy.*

Sędzia: *... z substytucji adwokata HH, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy. Oskarżony MM z obrońcą – aplikantem FF, z substytucji adwokata PP, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy, MM z obrońcą – aplikantem FF, z substytucji adwokata PP, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy oraz stawil się oskarżony KK z obrońcą...*

Adwokat_{UU}: *...aplikant adwokacki UU z substytucji adwokata TT, pełnomocnictwo i substytucja w aktach sprawy.*

Sędzia: *TT ...w aktach sprawy.*

(3) Sędzia: *Nie stawil się jedynie obrońca oskarżonego XX, adwokat KK. Czy pod jego nieobecność możemy kontynuować postępowanie? ... Proszę oskarżonego ..., panie XX W dniu dzisiejszym nie stawil się obrońca adwokat KK. Oskarżony, jak rozumiem, wnosi o prowadzenie pod jego nieobecność postępowania.*

Oskarżony: *Tak.*

Sędzia: *Tak. Czy w dalszym ciągu istnieje stosunek obrończy? Czy też został wypowiedziany, bo pan mecenas nie pojawiał się ostatnio na rozprawach. No chyba ten stosunek trwa.*

Oskarżony: *Tak, zawsze ... zgadzałem się na to, żeby rozprawy się...*

Sędzia: *Tak, ale w dalszym ciągu trwa?*

Oskarżony: *...zgadzałem się, żeby rozprawa się toczyła i dzisiaj też zgadzam się. Stosunek nie został wypowiedziany.*

Sędzia: *Rozumiem. Ja tylko pytam. Zdecydowanie nie został wypowiedziany. Dobrze.*

²² Wszystkie przykłady pochodzą z pracy Rzeszutko 2003.

(4) Sędzia: *Oskarżony RR?*

[cisza]

Sędzia: *Nie stawił się. Wezwanie doręczone prawidłowo. Zostanie wyznaczony nowy termin rozprawy. Co prawda oskarżony został powiadomiony, ale nie wezwano go na termin. Jednakże sąd będzie zmuszony prowadzić postępowanie w trybie zwyczajnym, a zatem, w związku z nieobecnością oskarżonego rozprawa w tej sprawie odbyć się nie może, a oskarżony nie wnosił o rozpatrywanie sprawy pod jego nieobecność. Zresztą pewnie został pouczony, że rozprawa w trybie uproszczonym się odbyła (...) W dniu dzisiejszym sąd postanowi rozpoznać niniejszą sprawę w trybie zwyczajnym, w składzie ławniczym, wezwać na oznaczony termin oskarżonego i powiadomić go o tym, iż jego obecność będzie obowiązkowa, bowiem będzie sprawa rozpatrywana w trybie zwyczajnym. Panie będziemy musieli prosić, niestety, raz jeszcze o stawienie się w sądzie. W dniu dzisiejszym sąd nie może pań przesłuchać pod nieobecność oskarżonego. Natomiast spróbujemy zdyscyplinować oskarżonego w tym sensie, że sąd poprosi właściwy miejscowy komisariat policji o doręczenie wezwania, co zobowiąże, oskarżonego, do stawiennictwa pod rygorem przymusowego doprowadzenia na rozprawę.*

(5) Sędzia: *Nie stawili się panowie w dniu dzisiejszym, panowie, po raz kolejny (...) Stan prawny jest następujący: na pierwszy termin (...) nie stawił się oskarżony (...) W tej sytuacji nie pozostaje sądowi nic innego, jak podjąć stosowne decyzje procesowe (...) Zatem zostanie na podstawie art. 22 zawieszono postępowanie w tej sprawie. Sąd zastosuje wobec oskarżonego X-a tymczasowe aresztowanie na okres trzech miesięcy od dnia zatrzymania na podstawie art. 258 § 1 pkt 1 Kodeksu postępowania karnego i zarządzi jego poszukiwania listem gończym, gdyż z doświadczenia sądowi wiadomo, iż samo postanowienie aresztowania często bywa niewystarczającym, bez zarządzenia poszukiwań. A te poszukiwania w jakiś sposób usprawniają pracę policji przy zatrzymaniu oskarżonego. I po wykonaniu tegoż postanowienia, po ujęciu oskarżonego i po jego osadzeniu, zostaną podjęte dalsze decyzje procesowe, mianowicie wyznaczenie terminu. Na razie nie ma sensu wyznaczanie terminu. Sąd nie wie, kiedy zostanie ujęty oskarżony i zatrzymany, osadzony w zakładzie karnym (...) W związku z tym bez terminu w dniu dzisiejszym.*

(6) Prokurator: *Wysoki sędzie, ja wnoszę (...) o zastosowanie do niestawjącego w dniu dzisiejszym oskarżonego AA środka zapobiegawczego w postaci tymczasowego aresztowania.*

(7) Sędzia: *Pani nie będzie świadkiem w tej sprawie?*

Osoba z publiczności: *Nie, nie będę.*

Sędzia: *Proszę, może pani zostać*

Przewód sądowy:

(8) Prokurator: *Oskarżam XX o to, że: w nocy z 3 na 4 listopada 1998 roku w Areszcie Śledczym w Lublinie, dokonał pobicia współosadzonego w tej samej celi Y-a, w ten sposób, że uderzył go pięścią w twarz, kopał i bił po całym ciele, czym naraził go na bezpośrednie niebezpieczeństwo naruszenia czynności narządów ciała lub rozstroju zdrowia, tj. o czyn z art. 158§1 Kk.*

Sędzia: *Czy oskarżony zrozumiał treść aktu oskarżenia? Odpis aktu oskarżenia został doręczony? Czy do tego oskarżony się przyznaje? Do popełnienia zarzuconych mu czynów? Pouczam oskarżo-*

nego, iż służy mu prawo do odmowy składania wyjaśnień w tej sprawie, prawo do odmowy odpowiedzi na poszczególne pytania, prawo do składania wyjaśnień przed sądem. Czy w dniu dzisiejszym oskarżony będzie składał wyjaśnienia przed sądem, czy też korzysta z prawa do odmowy składania wyjaśnień?

(9) Sędzia: *Odnosnie przyrzeczenia od świadków.*

Prokurator: *Ja zwalniam, wysoki sędzie.*

Adwokat: *Zwalniam.*

Sędzia: *Sąd uprzedza świadków o odpowiedzialności karnej za składanie fałszywych zeznań yyy do trzech lat pozbawienia yy wolności MM i CB, mogą państwo pozostać na sali rozpraw podczas składania wyjaśnień przez oskarżonego. Właśnie jako pokrzywdzeni w tej sprawie, państwo mogą zostać.*

(10) Sędzia: *Czy strony wnoszą o uzupełnienie postępowania dowodowego? (...) Czy są jakieś wnioski? Czy jeszcze jakieś pytania, oświadczenia, wnioski? Czy strony mają jakieś wnioski dowodowe lub inne wnioski? Zamykam postępowanie dowodowe w tej sprawie. Proszę o wystąpienia końcowe stron.*

Wydanie wyroku:

(11) Sędzia: *Wyrok w imieniu Rzeczypospolitej Polskiej, Sąd Rejonowy w Lublinie w IX Wydziale Karnym, dnia 21 grudnia 1999 roku, w składzie tu obecnym, po rozpoznaniu sprawy TT, oskarżonego o to, że: w dniu 26 lutego 1998 w Lublinie pomówił GG we wniosku skierowanym do Sądu Okręgowego w Lublinie, że jest osobą chorą psychicznie i powinien zostać ubezwłasnowolniony, co mogłoby poniżyć go w opinii publicznej, tj. o czyn z art.212§1 Kodeksu karnego. Oskarżonego TT uznaje za winnego dokonania zarzuczonego mu czynu i za to na mocy art.212§1 Kodeksu karnego skazuje go na karę pięćdziesięciu stawek dziennych grzywny, przyjmując wysokość stawki dziennej w kwocie (...). Na podstawie art.212§3 Kodeksu karnego orzeka od oskarżonego TT na rzecz pokrzywdzonego GG jeden tysiąc złotych nawiązki. Zasądza oskarżonemu na rzecz skarbu państwa (...) kosztów sądowych.*

(12) Sędzia: *Zebrany w sprawie materiał dowodowy jest skąpy. Sąd oskarżonego uniewinnia od dokonania zarzuczonego mu czynu.*

(13) Sędzia: *Wyrok nie jest prawomocny, służy od niego apelacja do Sądu Okręgowego w Lublinie. W tym celu w terminie siedmiu dni od daty ogłoszenia wyroku można złożyć wniosek o sporządzenie uzasadnienia wyroku na piśmie. Następnie w terminie dni czternastu od daty doręczenia pisemnego uzasadnienia wyroku, w którym sąd postara się bardziej obszerniej i bardziej systematycznie przedstawić motywy tegoż wyroku, w ciągu czternastu dni od daty doręczenia pisemnego uzasadnienia można złożyć apelację, którą adresuje się do Sądu Okręgowego za pośrednictwem Sądu Rejonowego, IX Wydział Karny w Lublinie.*

Dodatkowym walorem odgrywanej dramy są zawsze elementy gry aktorskiej (emocje, płacz), w tym przestrzeganie rytuału sądowego, związanego z obowiązkiem zachowania postawy stojącej lub możliwością siedzenia. Należy zatem podkreślić bardzo zaangażowanie i bardzo duże wczucie się w swoje role osób uczących się. Zwroty kierowane do siebie wzajemnie cechuje zachowanie ety-

kiety obowiązującej na sali sądowej, nie pojawiają się autentyczne imiona nawet w sytuacji zachwiania porządku przedstawienia. Sytuacje wymykające się spod kontroli traktowane są jak autentyczne, kiedy np. sędzia przywołuje kogoś do porządku lub poucza o konkretnym prawie albo obowiązku.

5. PODSUMOWANIE

Nauczanie języka polskiego jako obcego zgodne z pedagogiką CLIL umożliwia jednoczesny przekaz wiedzy z danej dziedziny oraz rozwój kompetencji językowych uczących się osób. Różnorodne, ciekawe i potrzebne zagadnienia specjalistyczne stanowią doskonałą motywację do nauki języka. Ważna jest świadomość możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy w wielu autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Zgłębianie aktualnych zagadnień oraz wzbogacanie własnej leksyki (definiowanie, synonimia, antonimia, słowotwórstwo) pomaga w przełamaniu swoich obaw, nieśmiałości, niepewności, bariery w mówieniu. Pomaga nie tylko w przyszłości mówić, studiować, pracować, ale także wyrażać „ja”, wyrażać siebie i przekazywać swoje myśli.

Stosowane techniki i sposoby pracy wykorzystujące dyskusję, komunikowanie się między słuchaczami w grupie stwarzają możliwość wzajemnego poprawiania własnych usterek i błędów. Pozwalają także na swobodne wyrażanie opinii i jednoczesne kształcenie umiejętności wyrabiania sobie własnej opinii na różne tematy. Aktywizujące formy pracy pozwalają na uczestnictwo wszystkich osób w zajęciach, integrację różnych sprawności językowych. Co niezwykle istotne, uczący się sami mają świadomość przyrostu wiedzy, informacji. Widać to bardzo wyraźnie podczas pracy metodą dramy czy też w czasie dyskusji.

Położenie punktu ciężkości na umiejętnościach komunikacyjnych nie powoduje jednocześnie zaniedbania nauki struktur i pojęć gramatycznych. Przede wszystkim należy poznać i zrozumieć zagadnienie, a następnie cyzelować formę.

Stosowanie podejścia CLIL w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest ze wszech miar godne polecenia. Aktywizujące metody pracy, np. drama, doskonale korespondują z wymogami obecnego świata. Podział zadań, porcjowanie materiału, praca zespołowa, sytuacje, kiedy każdy jest odpowiedzialny za pewną część całości i świadomość, że ważny jest finalny efekt kształcąca umiejętność współpracy, która stanowi nieodzowne kompetencje pożądane na współczesnym korporacyjnym rynku pracy. Wypowiedzi na forum przygotowują nie tylko do egzaminów ustnych, lecz także do rozmów kwalifikacyjnych.

Zderzenie z tekstem, bez ćwiczeń wprowadzających, ewokuje rzeczywiste sytuacje, w których trzeba właściwie zareagować, a do reakcji w wielu sytuacjach nie można się wcześniej przygotować.

Nauczanie specjalistycznej odmiany języka na lektoracie języka polskiego jako obcego to zatem przekaz wiedzy. Przy czym przyswajany język stanowi medium, dzięki któremu możliwe jest zdobywanie nowych informacji i jednocześnie sam jest niezbywalną częścią zgłębianej wiedzy. Wiedza jest bowiem częścią osobowości człowieka, im więcej wiemy, tym bogatsze są nasze przemyślenia, które odbijają się później w naszych tekstach.

BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., 1991, *Odmiany a style języka*, w: *Wariancja w języku*, S. Gajda (red.), Opole, s. 11–16.
- Bloom B., Stern G., Stein M., 1954, *Methods in personality assessment*, New York.
- Choduń A., 2007, *Słownictwo tekstów aktów prawnych w zasobie leksykalnym współczesnej polszczyzny*, Warszawa.
- Dakowska M., 2010, *Dydaktyka języków obcych we współczesności*, w: *Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*, J. Fisiak (red.), Kraków, s. 147–179.
- Dejna K., 1980, *Ile mamy języków polskich?*, „Język Polski”, z. 1, s. 30–34.
- Dziedzic A., Pichalska J. i in. (red.), 1995, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa.
- Gajewska, Sowa 2014, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Grabias S., 1993, *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2., *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Wrocław, s. 223–245.
- Handzel A., 2014, *Content and Language Integrated Learning jako metoda ułatwiająca przełamywanie bariery komunikacyjnej w nauczaniu języków obcych*, w: „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 21, I. Dembowska-Wosik, B. Grochala, E. Pałuszyńska, M. Wojenka-Karasek (red.), Łódź, s. 145–153.
- Janowska I., 2011, *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2013, *Polskie i europejskie doświadczenie pedagogiki CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), t. 1, Lublin, s. 231–241.
- Komorowska H., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Malinowska E., 2001, *Wypowiedzi administracyjne – struktura i pragmatyka*, Opole.
- Ostromecka-Frączak B. (red.), 1996, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź.
- Rzeszutko M., 2003, *Rozprawa sądowa w świetle lingwistyki tekstu*, Lublin.
- Rzeszutko-Iwan M., 2013, *Terminy język prawny i język prawniczy w ostatnim 70-leciu*, w: *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje*, A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), Lublin, s. 485–501.
- Rzeszutko-Iwan M., 2014, *Język polski czy polskawy? – kształcenie językowe w dobie zmian językowo-kulturowych*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V, E. Awramiuk (red.), Białystok, s. 135–159.
- Rzeszutko-Iwan M., 2016, *Pedagogika CLIL, czyli o nauczaniu językowo-przedmiotowym na lektoracie języka polskiego jako obcego*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Tradycje i innowacje*, t. 1, red. W. Próchniak, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, Lublin, s. 331–347.

- Rzeszutko-Iwan M., *Od lingwistyki teoretycznej do lingwistyki stosowanej – znaczenie koncepcji i paradygmatów językoznawczych w procesie glottodydaktycznym*, w: Materiały międzynarodowej konferencji naukowej (w druku).
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Waltoś S., 1995, *Proces karny (zarys systemu)*, Warszawa.
- Wilkoń A., 1987, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice.
- Wróblewski B., 1948, *Język prawny i prawniczy*, Kraków.
- Zieliński M., 1999, *Języki prawne i prawnicze*, w: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, W. Pisarek (red.), Kraków.

Małgorzata Rzeszutko-Iwan

KNOWLEDGE TRANSFER. ON TEACHING LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE CONTEXT OF CLIL PEDAGOGY

Keywords: language, language for specific purposes, students' needs, creativity, CLIL

Summary. This article aims to show how to use content and language integrated teaching/learning (CLIL – Content and Language Integrated Learning) in Polish as a foreign language course. The assumption is that teaching special varieties of the Polish language is, in fact, transferring knowledge. Language, thanks to which it is possible to learn new information, becomes at the same time a constitutive element of the constructed knowledge of a particular sphere of life. Therefore, there follows full integration of teaching/learning content and the language itself. In the article a proposal is outlined of how to written text and drama as a form consistent with the CLIL approach.