View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: CLILiG a nauczanie języka biznesu

Author: Agata Borek

Citation style: Borek Agata. (2017). CLILiG a nauczanie języka biznesu. W: D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), "Języki specjalistyczne : teoria i praktyka glottodydaktyczna" (S. 39-48). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).

UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH
Biblioteka Uniwersytetu Śląskiego
Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Agata Borek

CLILiG a nauczanie języka biznesu

S t r e s z c z e n i e: Artykuł przedstawia propozycje rozwiązań dydaktycznych odnoszących się do nauczania języka biznesu, w którym wykorzystuje się aktualne podejście CLILiG. Zgodnie z założeniami zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego nauczanie przedmiotu winno korespondować z nauczaniem języka obcego. Fakt ten generuje pewne problemy, tzn. udział nauczyciela, który powinien nauczać treści fachowych w języku obcym, jego wykształcenie, dobór odpowiednich narzędzi w postaci właściwych ćwiczeń, potrzeby grup docelowych, specyfika wariantu językowego, niewystarczająca liczba podręczników, w których opracowany został odpowiedni materiał etc. Wszystkie te problemy wpisane są dodatkowo w szerszy kontekst komunikacyjno-społeczny. Należy bowiem mieć świadomość, iż ucząc się języka biznesu, nabywa się jednocześnie kompetencji zawodowej.

S ł o w a k l u c z e: zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe, języki specjalistyczne, język biznesu, narzędzia-ćwiczenia

1. Wstęp

Od dawna wiadomo, że nauka języka li tylko dla nauki języka nie przynosi oczekiwanych efektów. Trzeba sobie zatem uświadomić, że uczymy się po coś. To pragmatyczne podejście wypiera stopniowo klasyczny model nauczania języka obcego, który do chwili obecnej stosowany jest z lepszym lub gorszym skutkiem przez nauczycieli – bądź to z uwagi na czas realizacji materiału, bądź niewłaściwie dobraną grupę docelową czy niepoprawnie sformułowane cele zajęć. Odnosząc się do nauczania języka fachowego, należy wziąć pod uwagę fakt, iż w dzisiejszych placówkach kształcenia pokutuje niestety, jak spostrzega Dagmar Osterloh, model nauczania języka fachowego, według którego mamy do czynienia jeszcze z silnym wyodrębnieniem poszczególnych dyscyplin naukowych podczas ustalania kanonu dziedzin (Osterloh 2016), a przecież

w praktyce działamy nie jednotorowo, ale wrzuceni jesteśmy do tygla skomplikowanych sytuacji społecznych i zawodowych. Na rynku podręczników trudno jest znaleźć ten właściwy, uwzględniający specyfikę zastosowania języka obcego do zmierzenia się z rzeczywistością. Zadania, które autorzy proponują, służą w większości do zdobycia kompetencji językowych, mniej zawodowych czy społecznych.

Biorąc pod uwagę powyższe, zrodził się postulat zintegrowania nauczania języka obcego i nauki przedmiotu.

2. Założenia podejścia CLIL i jego miejsce w literaturze niemieckojęzycznej

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) to, jak definiuje P. Mehisto, metoda, w ramach której język obcy wykorzystywany jest do nauczania treści niejęzykowych. Dzięki temu rozwijanie wiedzy przedmiotowej idzie w parze z rozwijaniem znajomości języka obcego (Mehisto, Marsh, Frigols 2008).

W literaturze niemieckojęzycznej, na której w większości opiera się ten artykuł, zwraca się uwagę na specyfikę nauczania języka niemieckiego i wersję CLILiG (*Content and Language Integrated Learning* z dopiskiem *…in German*) oraz na występowanie wielu wariantów tego podejścia, a mianowicie między innymi:

FüDaF – Fächerübergreifender Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (nauczanie języka niemieckiego jako języka obcego rozciągające się na treści innych przedmiotów);

DFU – Sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht (zajęcia przedmiotowe prowadzone w języku niemieckim i kierujące uwagę uczącego się na elementy języka);

Bilingualer Sachfachunterricht auf Deutsch (bilingwalne nauczanie treści przedmiotowych).

Założenia pierwszego – i jedynego z nich – opierają się na zajęciach z zakresu nauczania języka niemieckiego jako języka obcego, którego system rozciąga się na treści innego przedmiotu – przedmiotu zawodowego. Jak definiuje zwolennik tego interdyscyplinarnego podejścia Wilhelm Peterßen, „zajęcia językowe integrujące treści innych przedmiotów odkładają w czasie zajęcia przedmiotowe, dążąc do zachowania w ten sposób ich zalet, a radzenia sobie z ich wadami. Są one zaplanowane jako zajęcia zintegrowane, oscylujące wokół pewnego tematu, na które składa się wiele dziedzin traktowanych równowartościowo" (Peterssen 1997: 79[1]). R. Wicke zwraca jednak uwagę na fakt, iż

[1] O ile nie zaznaczono inaczej, tłum. – A.B.

zajęcia w ramach FüDaF, w odróżnieniu od podejścia bilingwalnego i immersyjnego, pozostają zrytualizowanymi zajęciami języka obcego wzbogaconego o treści przedmiotowe (Wicke, Rottmann 2013: 11). Tak więc, ucząc się języka, mamy do czynienia z wartością dodaną w postaci wiedzy przedmiotowej.

Wspomniany wcześniej wariant DFU, pierwotnie opracowany dla niemieckich szkół za granicą, zakłada przeprowadzenie zajęć przedmiotowych w języku niemieckim. Widniejący w nazwie element *sensibel* – 'wrażliwy', został dodany w późniejszym czasie, po zaobserwowaniu, iż koncepcja ta znalazła podatny grunt w dydaktyce nauczania przedmiotów w języku obcym, wskazuje on na fakt, iż w trakcie nauczania przedmiotowego należy mieć na uwadze nabywanie i rozwijanie kompetencji językowej (Leisen 2013: 3–6). Wychodząc od spostrzeżenia, że uczący się przedmiotu w języku obcym ma problemy językowe, polegające między innymi na mieszaniu języka potocznego i zawodowego, doborze właściwej terminologii specjalistycznej i jej niewłaściwego użycia, unikaniu formułowania pełnych zdań czy stosowaniu właściwej struktury wypowiedzi, toku argumentacji oraz zrozumieniu tekstu specjalistycznego, nauczyciel powinien sięgać po narzędzia dydaktyczne w postaci ćwiczeń, o których będzie mowa później.

Istotne staje się pytanie, jakiego języka jako kompetencji w procesie kształcenia powinno się uczyć na zajęciach przedmiotowych. Rozróżniając między BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), a więc językiem używanym na co dzień, a CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) – językiem edukacji, w literaturze niemieckojęzycznej znanym jako *Bildungssprache*, a rozumianym jako umiejętności językowe w kognitywnym obszarze akademickim, zwraca się uwagę, iż to właśnie stopień opanowania tego drugiego warunkuje umiejętność przyswajania struktur typowych dla danej dziedziny. Cechami tego języka są: kompleksowe, pełne struktury zdaniowe, poprawność gramatyczna, linearna argumentacja, mała liczba powtórzeń, precyzyjne użycie słów czy ciągłość toku myślowego (Leisen 2013: 59–61). W takim języku następuje „zanurzenie-kąpiel" (*Sprachbad*), która musi spełniać pewne warunki, aby nastąpił efektywny przyrost wiedzy specjalistycznej. Niewątpliwie uczeń nie „wykąpie się" dobrze w zbyt małej ilości wody – mowa tu o poziomie opanowania języka (*sprachlich reichhaltig*). Oznacza to, iż osoba ucząca się musi dysponować już dość bogatymi, jak wcześniej wspomniano, środkami językowymi. Tak samo „kąpiel" musi być poznawczo stymulująca, tj. musi stawiać wyzwania, które wymuszą użycie języka w sytuacjach standardowych, a tym samym staną się gwarantem przyrostu wiedzy zarówno językowej, jak i zawodowej. Posługując się metaforą – po co uczyć się pływać, skoro można utrzymać się na wodzie (tj. posiadać pewien poziom kompetencji językowej). Warunkiem jest także „uwrażliwienie" na język i wspieranie jego nauki, to znaczy „kąpiel" w odpowiedniej temperaturze. W zbyt zimnej wodzie nie da się pływać. Nieodzowne staje się dopasowanie „kąpieli" do możliwości „pły-

wających" osób, czyli odbiorców procesu dydaktycznego, poprzez stosowanie pomocy (narzędzi) tak długo, jak to jest konieczne (Leisen 2017). Dotrzymanie opisanych warunków wpłynie niewątpliwie na sukces dydaktyczny.

3. Specyfika nauczania języka specjalistycznego

Nauczając języka specjalistycznego, należy mieć świadomość, iż ma się do czynienia z wariantem językowym, a więc niehermetycznym systemem językowym, nieposiadającym własnej składni, leksyki czy morfologii, a w związku z tym posługującym się środkami języka ogólnego, postrzeganym jako zbiór obejmujący: leksykę, składnię, frazeologię i słowotwórstwo (Fluck 1996: 11–12).

Współczesne wyzwania cywilizacyjno-globalizacyjne wymagają od uczestników komunikacji zawodowej osiągnięcie wysokiego stopnia kompetencji językowej, zawodowej czy organizacyjnej. Z tego względu założenia procesu nauczania uwzględniają silnie zarysowaną orientację na potrzeby uczących się, tj. wyodrębnienie poszczególnych grup docelowych odbiorców kursów warunkuje cele, treści i formy nauczania. Nie bez przyczyny zaleca się przeprowadzenie przed rozpoczęciem cyklu kształcenia analizy potrzeb, dzięki której proces dydaktyczny skomponowany na jej podstawie stanie się bardziej efektywny i motywujący (Buhlmann, Fearns 1987: 88–90). Dobór wyżej wspomnianych elementów związany jest także w dużym stopniu z jednej strony z nauczaniem do celów naukowo-teoretycznych, a z drugiej strony do celów zawodowych, co wynika z wertykalnego podziału języków specjalistycznych, opartego na stopniu abstrakcji języka i środowiska uczących się oraz poziomu ich kompetencji zawodowej (Fluck 1985: 16–23).

3.1. Cechy języka biznesu

Na poziomie szkół, szczególnie szkół wyższych, ma się do czynienia z zajęciami języka obcego zorientowanymi na daną dziedzinę, na przykład biznes. Nieco inne podejście ma się w szkołach biznesu, gdzie przekazuje się treści z zakresu różnych dziedzin biznesowych, jak rachunkowości, logistyki, bankowości etc. w języku obcym, doskonaląc jego znajomość. Czym więc jest język biznesu? Rosemarie Buhlmann proponuje następującą definicję pojęcia „język gospodarki" – *Wirtschaftssprache*: „Język biznesu jest zbiorem wszystkich języków fachowych, tzn. wszystkich środków językowych, które znajdują

zastosowanie w zawodowo ograniczonym obszarze komunikacji, mianowicie w obszarze gospodarki, aby zagwarantować porozumiewanie się osobom działającym w tej dziedzinie" (Buhlmann, Fearns 2000: 306). Tym samym zwraca się uwagę na złożoność tej dziedziny, a co się z tym łączy, na konieczność uwzględnienia specyfiki różnych zawodowych sytuacji. Owo zróżnicowanie wewnętrzne opiera się na zarówno horyzontalnym, jak i wertykalnym podziale języków zawodowych i ma pewne konsekwencje dydaktyczne. Oznacza to, iż, po pierwsze, grupy docelowe warunkują dobór odpowiedniego wariantu tematycznego, na przykład makroekonomia, finanse, logistyka, prawo handlowe etc., po drugie, w obrębie danej dziedziny istnieją różne stopnie specjalizacji. I tak na przykład innym językiem, językiem o wyższym stopniu abstrakcji będzie posługiwał się menedżer w firmie i innym pracownik, na przykład w dziale produkcji. Dlatego nieodzowne staje się wcześniejsze ustalenie potrzeb uczących się oraz opracowanie dodatkowych ćwiczeń uwzględniających odrębność danego wariantu językowego. Specyfika niemieckiego języka specjalistycznego dotyczy wszystkich płaszczyzn językowych, tzn. leksykalnej i składniowej, występuje także na poziomie tekstu. H.-R. Fluck (1996: 201) przypisuje leksyce specjalistycznej centralne znaczenie. Niewątpliwie trudno jest rozumieć teksty i komunikować się w pewnej dziedzinie, jeśli się nie zna podstawowej terminologii. Należy także zwrócić uwagę na inne fenomeny językowe charakterystyczne dla danego obszaru. Aby nauczyć się języka biznesu, trzeba opanować także umiejętność radzenia sobie z owymi fenomenami. Występowanie wyrazów złożonych, częste stosowanie fraz rzeczownikowych, czasowniki w formie rzeczowników, konstrukcje bezokolicznikowe, tryb oznajmujący, czas teraźniejszy, strona bierna, rozszerzona przydawka, zdania względne – to wszystko powinno stanowić ważny element zajęć.

4. Wybrane formy pracy na zajęciach z języka biznesu zgodne z podejściem CLIL. Rola nauczyciela

Po dokonaniu analizy potrzeb grupy docelowej, nauczyciel musi wybrać właściwy podręcznik, w czym pomocna stanie się jego ocena przeprowadzona według odpowiednich kryteriów (Buhlmann, Fearns 1987: 134–145). Nie wszystkie dostępne na rynku materiały nadają się w całości do wykorzystania na zajęciach. Z uwagi na ten fakt, nauczyciel powinien sam opracować ćwiczenia, które byłyby pomocne w osiągnięciu wysokiego poziomu znajomości językowej, zawodowej i komunikatywnej, tzn. żeby uczący się osiągnął nadrzędny cel, jakim jest kompetencja działania w sytuacjach zawodowych w języku obcym. Chyba najbardziej aktualne stają się propozycje ćwiczeń Josefa

Leisena, bo opierają się na założeniach CLIL. Nauczyciel może skorzystać z bazy czterdziestu narzędzi, z których kilka zostało przedstawionych poniżej.

Jak widać, rola nauczyciela, często niedoceniana, nie ogranicza się jedynie do przygotowania i przeprowadzenia zajęć bazujących na podręczniku przeznaczonym do nauki języka obcego. Z dotychczasowych wywodów wyraźnie wynika, iż nie jest możliwe opracowanie wspólnego podręcznika dla wszystkich grup docelowych (podział wertykalny i horyzontalny języków specjalistycznych). O wiele więcej, nauczyciel powinien włączać do procesu dydaktycznego narzędzia, w dużej ilości opracowane przez siebie, ułatwiające opanowanie wiedzy przedmiotowej i językowej. Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż w przypadku podejścia CLIL przekazywane są treści z innych, nieznanych nauczycielowi języka obcego przedmiotów, co może oznaczać konieczność zdobywania przez nauczyciela dodatkowego wykształcenia bądź czasochłonne konsultacje ze specjalistami w danej dziedzinie.

4.1. Projekt dydaktyczny *Unternehmen Weihnachten*

Aby zajęcia przyniosły zamierzony skutek, należy motywować uczestników procesu dydaktycznego, włączając takie elementy jak: samodzielne działanie, zaangażowanie wielu zmysłów, kontekst społeczny oraz kompetencje, a więc to wszystko, na czym opierają się zajęcia projektowe CLIL i które poczytuje się za konieczne (Legutke 2003: 260). Tak więc projekt, rozumiany jako szczególna forma zajęć – zaplanowanych wspólnie przez nauczycieli i uczniów i ze względu na ich treści będących konkretnym wydarzeniem, podjętym w celu przyswojenia danego zagadnienia, mających miejsce na terenie szkoły (Wicke 2004: 136), staje się doskonałym narzędziem metodycznym umożliwiającym rozwijanie zawodowej kompetencji komunikacyjnej. Choć praca projektowa jest wieloaspektowa i posiada dużo zalet (por. Karpeta-Peć 2008: 75), to tu skoncentrujemy się na aspekcie przekazywania treści zawodowych w języku obcym.

Założenia: Założeniem projektu było opracowanie problemu dotyczącego zagadnień specjalistycznych poza zajęciami w ramach lektoratu języka niemieckiego. Istotne stało się nabycie przez studentów wiedzy fachowej oraz opanowanie słownictwa specjalistycznego, a także, co często jest marginalizowane na zajęciach, a niezbędne w kształceniu przygotowującym do zawodu, nabycie kompetencji komunikacyjnej poprzez działanie.

Cele: Cele projektu wynikały z założeń podejścia CLIL i dotyczyły: a) nabycia oraz poszerzenia wiedzy specjalistycznej, w pewnym stopniu wykraczającej poza program nauczania, b) przekazania tej wiedzy innym studentom, c) nabywania umiejętności językowych, czyli naukę języka poprzez korzystanie

z autentycznych źródeł w języku obcym i opracowanie ćwiczeń do przekazywanych treści, samodzielne pisanie, redagowanie quizów oraz prezentację przygotowanego materiału, d) rozwijania tzw. umiejętności miękkich, czyli umiejętności pracy w grupie, komunikatywności, przyjęcia innej roli społecznej, na przykład nauczyciela lub przywódcy, zarządzania czasem etc. Nie należy zapominać o aspekcie psychologicznym, który opiera się niewątpliwie na budowaniu poczucia własnej wartości.

Przebieg: Biorąc pod uwagę, że powodzenie projektu zależy od dobrego jego zaplanowania wraz z podziałem obowiązków i realizacją – tylko wtedy projekt może być pozytywnie oceniony – kilkuosobowa grupa studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczących się niemieckiego języka biznesu, podjęła to wyzwanie, kierując się następującymi założeniami:
– konkretny cel,
– wspólna odpowiedzialność,
– konkretne zadanie,
– samodzielność doboru materiałów pomocniczych,
– zdobycie konkretnego, praktycznego doświadczenia (Krumm 1991: 5).

Projekt skierowany był do studentów trzeciego roku studiów pierwszego stopnia filologii angielskiej, o na tyle zaawansowanej znajomości języka niemieckiego, by móc zrozumieć materiał przekazywany przez słuchaczy i by projekt przebiegał zgodnie z założeniami modelu ogólnodydaktycznych faz pracy projektowej, który obejmuje: zainicjowanie projektu, dyskutowanie nad propozycjami projektów, opracowanie planu projektu, wykonywanie projektu, ukończenie projektu (Frey za: Karpeta-Peć 2008: 68). Przed przystąpieniem do realizacji przedsięwzięcia przeanalizowane zostały plan i warianty przebiegu projektu, a po przeprowadzeniu cyklu dyskusji, w których każdy student miał możliwość zaprezentowania swojej koncepcji, stwarzając asumpt do rozważenia mocnych i słabych stron danego pomysłu, stosując często technikę „burzy mózgów", podjęto decyzję co do ostatecznego kształtu całości. Następnie ustalona została strategia realizacji i, co się z tym łączy, przydzielono obowiązki. Zespół spotykał się regularnie w celu dokonania oceny postępu prac. Od tego momentu rola nauczyciela została ograniczona jedynie do dyskretnej koordynacji całości i kontaktu z „kierownikami zespołów", którzy byli odpowiedzialni za realizację poszczególnych części składowych.

Punktem wyjścia było przygotowanie scenariuszy dla poszczególnych zagadnień-działów w firmie prezentowanych w formach „stacji". Dla każdego wyżej wspomnianego aspektu tematycznego słuchacze przygotowali odrębne pomieszczenia, odpowiednio je dekorując i dostosowując do charakteru prezentowanych tam treści. Ze względu na stopień trudności przekazywanych zagadnień i słownictwa istotne było zaangażowanie wszystkich zmysłów (Van Dick za: Karpeta-Peć 2008: 66), co mogło nastąpić między innymi przez sto-

sowanie różnych mediów. Uczestnicy zostali podzieleni na grupy, a następnie rotacyjnie odwiedzali kolejne pomieszczenia – „stacje".

Należy zwrócić uwagę na rekwizyty – wykonane przez studentów materiały dydaktyczne, do których można zaliczyć plansze, filmy, kolaże, przebranie prezentujących etc. Słownictwo, będące przedmiotem projektu, powtarzało się w różnych kontekstach, aby można je było kilkakrotnie usłyszeć lub zobaczyć w formie pisemnej, a następnie przyswoić.

Podsumowując projekt, studenci doszli do wniosku, iż poprzez aktywne uczestnictwo mieli oni okazję poszerzyć zasób słownictwa o terminy związane z funkcjonowaniem przedsiębiorstwa i użyć nowo poznane trudne słówka, a przy tym dobrze się bawić. Jednak praca metodą projektów, obecnie bardzo atrakcyjna, nie jest, choćby przez duży nakład czasu, formą często stosowaną.

Biorąc pod uwagę fakt, iż uczącym się języka, w tym języka biznesu, należy dostarczać wielu bodźców, przesuwając środek ciężkości na ich samodzielne działanie, warto stosować różnorodne narzędzia, jakimi są ćwiczenia.

4.2. Wykorzystanie narzędzi-ćwiczeń na zajęciach języka biznesu

Josef Leisen opracował wiele narzędzi – od listy słów przez plakat dydaktyczny, diagramy po kongres ekspertów – które wspierają proces dydaktyczny i pomagają zmierzyć się z sytuacjami z życia zawodowego. Wszystkie one zostały szczegółowo przedstawione w *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (Leisen 2013).

Kryterium wyboru przedstawionych poniżej narzędzi było założenie osiągnięcia najwyższego poziomu kompetencji językowo-zawodowej i uatrakcyjnienia zajęć, a jednocześnie pozostawienie uczącym się dużej swobody działania. Istotny także jest fakt, iż narzędzia te są pomocne w przezwyciężaniu bariery mówienia.

Kugellager (łożysko kulkowe)

Założenie: Decydując się na zastosowanie tego narzędzia, nauczyciel ćwiczy sprawności mówienia, słuchania i streszczania.

Przebieg: Każdy z uczestników opracowuje pewne zagadnienie. Przenosząc to na grunt nauczania języka biznesu, mogą to być na przykład pytania dotyczące problematyki promocji: *Co rozumie się pod pojęciem Marketing-Mix?*; *Jakie jest znaczenie reklamy?*; *Na czym polega polityka cenowa?...*

Uczący się tworzą dwa kręgi – zewnętrzny i wewnętrzny, siadając naprzeciwko. W pierwszej rundzie osoby z kręgu zewnętrznego referują opracowany przez siebie temat osobom siedzącym naprzeciwko z kręgu wewnętrznego.

Te mogą sobie sporządzać notatki (wersja przeznaczona dla mniej sprawnych językowo), aby w kolejnej rundzie – po przesunięciu o 2 miejsca osób z kręgu zewnętrznego – móc zreferować usłyszane opracowanie tematu innej osobie.

Schaufensterbummel (spacerowanie i oglądanie wystaw sklepowych)

Założenie: Narzędzie to pomocne jest w doskonaleniu procesu czytania, pisania, analizy materiału i referowania oraz trudnej sztuki prezentacji. Należy tu wspomnieć o elemencie rywalizacji, który dodatkowo sprzyja procesowi uczenia się, a także o jednoczesnym występowaniu recepcji i produkcji.

Przebieg: Zadanie jest nawiązaniem do spaceru, którego celem jest oglądanie wystaw sklepowych. „Wystawione" zostają poszczególne zagadnienia, na przykład *rodzaje transakcji bankowych*, *E-Banking, płatności bezgotówkowe*, *kredyty*, *konto*, *lokaty...* . „Oglądający" – uczniowie (to zadanie można opracować w małych grupach) „kupują" – wybierają zagadnienie, które im najbardziej odpowiada i którym chcieliby się zająć. W kolejnej fazie opracowują zagadnienie, posiłkując się różnymi formami prezentowania materiału. Tak opracowane zagadnienie jest następnie prezentowane innym osobom bądź grupom, które przyznają punkty za najlepsze zaprezentowanie materiału.

Lehrerkarrussel (karuzela nauczycieli)

Założenie: Ćwiczenie znajduje zastosowanie najczęściej w celu powtórzenia i ugruntowania materiału, a także struktur językowych oraz rozwijania sprawności mówienia. Dodatkową zaletą tego narzędzia jest zamierzona zamiana ról społecznych: uczeń – nauczyciel.

Przebieg: Podobnie jak wcześniej, i to ćwiczenie przebiega w wielu fazach. Krok 1 – tworzy się grupy 3-osobowe – każda grupa opracowuje jeden problem, na przykład: *Czym są i do czego służą dobra konsumpcyjne, a do czego dobra produkcyjne?*; *Usługi jako dobro – proszę wyjaśnić i podać przykłady.*; *Czym są wolne dobra i dobra gospodarcze i jaka jest różnica między nimi?…*
Krok 2 – każda grupa deleguje swojego przedstawiciela – nauczyciela, który staje się koordynatorem, tj. ekspertem-moderatorem zmagań z tym tematem w nowej grupie.
Krok 3 – uczestnik rozmowy staje się nauczycielem w kolejnej grupie.

Expertenkongress (kongres ekspertów)

Założenie – to narzędzie przeznaczone dla grup zaawansowanych, którego złożoność polega na przyswojeniu materiału, opracowaniu właściwym dla odbiorcy, prezentacji i dyskusji.

Dzięki zastosowaniu tego narzędzia następuje ćwiczenie sztuki argumentacji, prezentacji, obrony własnego zdania, referowania czy rozumienia tekstu pisanego. Poprzez pracę zespołową rozwija się kompetencję społeczną, zapewniając uczącym się duży stopień autonomii.

Przykładowe zagadnienia to: *kanały dystrybucji*, *pośrednicy w dystrybucji towarów, sprzedaż na rynki zagraniczne*. Praca następuje w grupach 3-osobowych (liczba osób w grupie zależy od aspektów przedmiotowych)

Przebieg: Krok 1 – każda osoba w grupie opracowuje jeden aspekt (nauczyciel przygotowuje różne materiały dotyczące danego aspektu: teksty, wykresy, tabele, obrazki…). Tutaj nakład pracy nauczyciela jest bardzo duży.
Krok 2 – przy jednym stole zbierają się „eksperci" z jednego zakresu, wymieniają się informacjami uzyskanymi z materiałów przygotowanych wcześniej przez nauczyciela i opracowują wspólnie jedno zadanie, na przykład: *Informacje dla partnera handlowego z Niemiec o specyfice naszego rynku (rozporządzenia administracyjne, przepisy celne...), czynnikach ryzyka, możliwościach osiągania zysku..., możliwe kanały dystrybucji – proszę wyjaśnić ich zasadność w przypadku różnych grup towarów, pośrednicy w łańcuchu handlowym.*

5. Podsumowanie

Reasumując, nauczanie języka biznesu wymaga stosowania narzędzi przystosowanych do potrzeb uczących się, dzięki którym zajęcia mogą przybierać różne, bardzo urozmaicone formy. Szczególnie pożądane są takie, które dają dużo swobody zarówno uczącym się, jak i nauczycielowi, oferując mu wiele możliwości atrakcyjnego przygotowania zajęć, co jest niewątpliwie trudne, bo odnosi się często do treści przedmiotowych, które nie są znane nauczycielowi języka obcego. Przy zastosowaniu różnorodnych form pracy można liczyć na sukces procesu dydaktycznego.

Bibliografia

Buhlmann R., Fearns A., 1987: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin–München: Langenscheidt.

Buhlmann R., Fearns A., 2000: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Fluck H.-R., 1985: *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Fluck H.-R., 1996: *Fachsprachen*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Karpeta-Peć B., 2008: *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy; Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Krumm H.-J., 1991: *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht.* München: Verlag Klett Edition Deutsch.
Legutke M., 2003: *Projektunterricht*. In: Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke-Verlag.
Leisen J., 2013: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
Mehisto P., Marsh D., Frigols M., 2008: *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. London: Macmillan.
Peterssen W., 1997: *Fächerverbindender Unterricht: Begriff – Konzept – Planung – Beispiele*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
Wicke R.-E., 2004: *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht.* Ismaning: Max Huber Verlag.
Wicke R.-E., Rottmann K., 2013: *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

Źródła internetowe

Bach G., 2016: *CLIL – wohin geht die Reise? Ein Blick in die Literatur*. https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20782495.html [dostęp: 19.12.].
Leisen J., 2017: *Wie wird Sprache im Fachunterricht gelernt?* http://www.sprachsensibler fachunterricht.de/veroeffentlichungen/02%20Wie%20wird%20Sprache%20im%20Fachun terricht%20gelernt.pdf [dostęp: 11.02.].
Osterloh D., 2016: *Fächerübergreifender Unterricht und Projekte mit CLIL*. https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20760532.html [dostęp: 19.12.].
https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html [dostęp: 19.12.2016].

CLILiG and business language teaching

Abstract: This article presents proposals for didactic solutions related to business language teaching, using the current CLILiG approach. According to the assumptions of CLIL, teaching the subject should correspond with the teaching of a foreign language. This assumption generates some problems, i.e. the participation of a teacher who should teach the content in a foreign language, his or her education, the selection of appropriate tools in the form of appropriate exercises, the needs of target groups, the linguistic specificity, the insufficient number of textbooks in which appropriate material has been developed etc. All these problems are added in a wider social and communication context. It is important to be aware that while learning the business language, you acquire professional competence at the same time.

Keywords: integrated language-specific teaching, specialized languages, business language, exercise-tools