

MAGDALENA JOCHIMCZYK

ORCID 0000-0002-4729-0821

Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego

O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA UMIĘTNOŚCI TWORZENIA ZWIĄZKÓW MIĘDZYTEKSTOWYCH NA ETAPIE NAUCZANIA AKADEMICKIEGO

ABSTRACT. Jochimczyk Magdalena, *O potrzebie kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych na etapie nauczania akademickiego* [About the Need to Develop the Ability to Create Intertextual Relationships at the Academic Teaching Level]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 205-214. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.12

The article aims to indicate the need to train the skill to make intertextual relationships. The article focuses in particular on the academic teaching level, as the ability to operate someone else's word is its vital element. The publication proves that the need to train this skill stems from a number of reasons: the need to meet the requirements for academic texts, the high didactic value of incorporating source texts into the written production process and the unsatisfactory level of students' ability to create intertextual relationships.

Key words: intertextuality, intertextual relations, source texts, academic teaching, intercultural differences

Wprowadzenie

Bez wątpienia, naukę korzystania z tekstów źródłowych należy rozpocząć na etapie nauczania szkolnego. Polega ona wówczas w głównej mierze na przekazywaniu wiedzy na temat plagiatostwa, wykształcaniu nawyku podawania źródeł, odróżnianiu dosłownego kopiowania od parafrazy czy aktywizacji uczniów do odtwarzania treści tekstu własnymi słowami¹. Kształcąc wspomniane nawyki oraz umiejętności, a także przekazując odpowiednią

¹ M. Marzec-Stawiarska, *Umiejętność tworzenia tekstów obcojęzycznych z wykorzystaniem źródeł cytowania*, Języki Obce w Szkole, 2016, 2.

wiedzę pod szyldem „ćwiczeń rozwijających umiejętność pisania ze źródeł”², należy mieć na uwadze, że umiejętność w zakresie operowania cudzym słowem, jaką winni wykazać się studenci, wykracza daleko ponad kompetencje nabyte w szkole³. Słusznie wspomina Pospiech, w jednym ze swoich artykułów na temat kształcenia przyszłych naukowców pod kątem przygotowywania tekstów, że pisarstwo naukowe nie ogranicza się do referowania poglądów innych, a stanowi coś więcej niż tylko cytowanie pozbawione znamion plagiatu⁴. Według niej, zadaniem tekstu naukowego jest ustalenie prezentowanych w literaturze stanowisk, ich wzajemne powiązanie, a w konsekwencji uczynienie mentalnego kroku naprzód. Wspomniana umiejętność tworzenia związków między tekstami zalicza się do jednej z pięciu, jakie powinni posiadać studenci w zakresie pisarstwa akademickiego⁵.

W związku z powyższym nasuwa się pytanie o rzeczywistą umiejętność studentów w dziedzinie operowania cudzym słowem. Z ustalonego poziomu jej opanowania wynikać może potrzeba skierowania na nią szczególnej uwagi w procesie nauczania akademickiego. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na potrzebę kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych. Artykuł koncentruje się zwłaszcza na etapie nauczania akademickiego, ponieważ umiejętność operowania cudzym słowem stanowi istotny jego element. Publikacja dowodzi, że potrzeba kształcenia wspomnianej umiejętności wynika z co najmniej kilku powodów: konieczności sprostania wymogom, stawianym tekstom akademickim, wysokiej wartości dydaktycznej włączania w proces produkcji pisemnej tekstów źródłowych oraz niezadowalającego poziomu umiejętności tworzenia związków międzytekstowych przez studentów.

² Tamże.

³ Aby odpowiednio przygotować uczniów na sprostanie wymogom produkcji pisemnej na poziomie akademickim, w literaturze niemieckojęzycznej postuluje się włączenie w cykl nauczania szkolnego tekstów, które wymagają konfrontacji prezentowanych opinii różnych badaczy. Do teksów tego typu należy tak zwany *Diskursreferat* (L. Decker, *Die Textformen Fach- bzw. Seminararbeit und Diskursreferat als didaktische Brücke zwischen Schule und Hochschule*, *Zeitschrift Schreiben*, 2015, https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf, [dostęp: 23.05.2019]) oraz *Kontroversenreferat* (L. Schüler, *Integrieren, Strukturieren und Referieren als Fokuspunkte wissenschaftspropädeutischer Schreibprozesse*, [w:] *Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine Kontroverse*, red. K. Schindler, J. Fischbach, 2015, http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf, [dostęp: 10.01.2020]).

⁴ U. Pospiech, *Warum ist es heute nicht leicht, das wissenschaftliche Schreiben zu lernen und lehren?*, *KM-Magazin*, 2012, 66, s. 28, <http://www.kulturmanagement.net/af7d218924e2254d-4cbd633136a1a1f9,0fm.pdf>, [dostęp: 10.01.2020].

⁵ T. Kruse, E.-M. Jakobs, *Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick*, [w:] *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, red. O. Kruse, E.-M. Jakobs, Berlin 1999, s. 23-24; J. Dittmann i in., *Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung*, [w:] *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, red. K. Ehlich, A. Steets, Berlin – New York 2003, s. 157-159.

Umiejętność studentów w zakresie operowania cudzym słowem

W opinii studentów, najmniej problemów związanych z produkcją pisemną przysparza dostosowanie pracy do wymogów formalnych, dotyczących przykładowo cytowania czy poprawnego oznaczania literatury przedmiotu⁶. Ich poczucie pewności we wspomnianym zakresie stanowi wypadkową czynników mających na nią bezpośredni wpływ, to jest możliwości określenia jasnych norm oraz reguł, które zazwyczaj szczegółowo omawiane są przez prowadzących zajęcia lub autorów poradników dla piszących i przestrzeganie których nietrudno skontrolować⁷.

Wbrew powszechnemu przekonaniu umiejętność poprawnego operowania cudzym słowem stanowi wymagający proces myślowy. Poradniki i instruktaże dla piszących rzadko wychodzą naprzeciw pojawiającym się pytaniom w związku z koniecznością przeprowadzenia skomplikowanej operacji, jaką jest tworzenie sieci połączeń między tekstami istniejącymi w naukowej przestrzeni wypowiedzeniowej. Kierują one zwyczajowo uwagę na aspekt techniczny pracy odnośnie na przykład oznaczania pożytek tekstowych, sporządzania przypisów, bibliografii i tym podobnych. W swym ścisłym skoncentrowaniu na określaniu precyzyjnych reguł we wspomnianym zakresie⁸ ignorują, jak piszą Pieth i Adamzik, aspekt merytoryczny cytatów⁹.

Na tle ujęcia stroniącego od sprowadzania umiejętności operowania cudzym słowem wyłącznie do czynności czysto technicznej zrozumiałe jest, że zarówno opinie nauczycieli¹⁰, jak i obserwacje badaczy wskazują na deficyt wprawy studentów we wspomnianym zakresie. Oprócz usterek formalnych, takich jak chociażby błędne oznaczanie tekstów źródłowych, wspomina się o braku dostatecznej umiejętności samodzielnej prezentacji literatury, nieadekwatnym odtwarzaniu argumentacji w przywoływanym tekście, a ponadto o łączeniu nieprzystawalnych treści tekstów źródłowych czy problemach w odróżnianiu faktów od opinii¹¹. Owo pasywne postęgi-

⁶ N. Hoffmann, T. Seipp, *Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz*, Zeitschrift Schreiben, 2015, s. 6, https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf, [dostęp:10.01.2020].

⁷ Tamże.

⁸ Pieth i Adamzik dodają, że mimo precyzji reguł zawartych w instruktażach, wykazują one brak zgodności co do prezentowanych treści (Ch. Pieth, K. Adamzik, *Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive*, [w:] *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, red. K. Adamzik, G. Antos, E.-M. Jakobs, Frankfurt am Main 1997, s. 61).

⁹ Tamże.

¹⁰ N. Hoffmann, T. Seipp, *Förderung studentischer Schreibkompetenz*.

¹¹ E.-M. Jakobs, *Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion*, [w:] *Schreiben in den Wissenschaften*, red. E.-M. Jakobs, D. Knorr, Frankfurt

wanie się tekstami źródłowymi, do którego skłonność przejawiają według Jakobs zarówno studenci, jak i początkujący naukowcy, jest między innymi rezultatem braku umiejętności krytycznego oraz kreatywnego czytania¹². Ankieta Hoffmanna i Seipp, przeprowadzona wśród nauczycieli na temat poziomu umiejętności przygotowywania tekstów przez studentów, wyraźnie wskazuje na potrzebę dodatkowego wsparcia jej rozwoju na wszystkich etapach¹³. Rozbieżność wyników nauczających oraz uczonych świadczy o niedostatecznej świadomości tych drugich odnośnie rzeczywistego poziomu swych umiejętności.

Z badań Witt, przeprowadzonych wśród studentów germanistyki, wynika, że wymieniane powyżej problemy dotyczą w szczególności prac studenckich z dziedziny językoznawstwa oraz dydaktyki¹⁴. Zdaniem badaczki, lepszą umiejętność w dziedzinie tworzenia związków międzytekstowych wykazują autorzy prac literaturoznawczych. Powodem tego ma być położenie akcentu zajęć z języka ojczystego w polskiej tradycji kształcenia na aspekty ściśle związane z literaturoznawstwem, to jest na przykład interpretację tekstów literackich.

Dydaktyczne walory korzystania z tekstów źródłowych

Praca nad własnym tekstem rozpoczyna się od przeprowadzenia szeregu czynności przygotowujących. Oprócz ogólnej analizy zadania, która ma pomóc zdefiniować kształt pracy (jej cel, potencjalnego odbiorcę, informacje, jakie powinny zostać w niej zawarte itp.¹⁵), przygotowanie do pisania następuje poprzez zgromadzenie odpowiednich źródeł wiedzy zewnętrznej. Zdobywanie informacji o przedmiocie wypowiedzi zalicza się do warunków poprawnie sformułowanej pracy¹⁶.

Szczególne zalety posługiwania się zewnętrznymi źródłami wiedzy polega na tym, że pełnią one funkcję tekstu wyjściowego i tym samym stają się nie tylko nośnikami treści, ale też dostarczają językowych form ich utek-

am Main 1997a, s. 86; tenże, *Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs*, [w:] *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*, red. J. Klein, U. Fix, Tübingen 1997b, s. 201-202.

¹² E.-M. Jakobs, *Lesen und Textproduzieren*, s. 86.

¹³ N. Hoffmann, T. Seipp, *Förderung studentischer Schreibkompetenz*.

¹⁴ M. Witt, *Filolog studiuje pisząc*, *Zbliżenia Interkulturowe*. Polska. Niemcy. Europa, nr 2, 2007, s. 386.

¹⁵ E. Lesiak-Bielawska, *Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne*, *Języki Obce w Szkole*, 2005, 3, s. 36.

¹⁶ O tej konieczności wspomina także Pado (A. Pado, *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej*, *Języki Obce w Szkole*, 2013, 2, s. 86).

stowienia¹⁷, nie tylko w języku obcym. Korzystanie z cudzych prac pozwala w ten sposób zaoszczędzić energię kognitywną na dalsze czynności związane z produkcją pisemną¹⁸.

Teksty wyjściowe znajdują wykorzystanie zarówno na niższym, jak i wyższym poziomie zaawansowania piszących. Na wyższym poziomie praca z nimi polega na tym, że służą one jako punkt wyjścia do własnej produkcji pisemnej. Niższy poziom cechuje z kolei ścisła praca z danym tekstem, który służy jako wzór, dostarcza piszącym pewnych struktur¹⁹. Nie chodzi tu jednak o wprowadzenie niewielkich zmian w treść tekstu wyjściowego czy jego „niewolnicze” kopiowanie, lecz przejęcie pewnych wzorów sformułowań na potrzeby produkcji tekstu docelowego²⁰. Iluk podkreśla, że zadanie pisemne powinna poprzedzać analiza oraz restrukturyzacja tekstów wyjściowych²¹. Podobny sposób postępowania cechuje metodę kształcenia sprawności językowej, którą opisuje Dyduchowa, to jest metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów²². Począwszy od poddania tekstu wzorcowego zabiegom analitycznym (obserwacji leksyki, składni, kompozycji, relacji między formą językową a funkcją wypowiedzi itp.), poprzez ćwiczenia transformacyjne (przekształcanie elementów struktury tekstu wzorcowego), uczniowie przechodzą do ćwiczeń całkowicie twórczych, które polegają na pracy nad własnym tekstem na podstawie zdobytej wiedzy.

Świadomość występowania różnic kulturowych istotnym elementem kształcenia umiejętności tworzenia związków między tekstami

Wysoka wartość włączania w proces produkcji pisemnej tekstów źródłowych z jednej strony i niezadowolający (rzeczywisty) poziom umiejętności tworzenia związków międzytekstowych studentów z drugiej skłania do refleksji nad możliwościami jej wspierania. Działania zmierzające ku zwiększeniu świadomości studentów (zwłaszcza filologii obcych) na temat odmien-

¹⁷ J. Iluk, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, Języki Obce w Szkole, 2012, 4, s. 19.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ B. Kast, *Fertigkeit Schreiben*, Berlin – München 1999, s. 66.

²⁰ W. Börner, *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*, [w:] *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, red. G. Antos, H.P. Krings, Tübingen 1989, s. 366-367; J. Iluk, *Systematyczne pisanie*, s. 19.

²¹ J. Iluk, *Systematyczne pisanie*, s. 19. O tej konieczności wspomina także Pado (A. Pado, *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi*, s. 88).

²² A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1998, s. 62-84.

ności tworzenia związków międzytekstowych przez przedstawicieli różnych kultur zdają się szczególnie predestynowane do zastosowania w nauczaniu akademickim. Pozwalają one zrozumieć, że w trakcie działań tekstowych do głosu dochodzą dominujące typy zachowań społecznych (style komunikacyjne)²³. Owo zrozumienie jest konieczne do wykształcenia kompetencji w dziedzinie dyskursu, definiowanej jako komunikacyjno-interakcyjną kompetencję tekstową,

(...) zdolność tworzenia i odbierania tekstów, które w sposób naturalny wpasowują się w kulturowe i językowe uwarunkowania danego systemu komunikacyjnego w ogóle, a w realia na bieżąco realizowanego aktu komunikacji w szczególności²⁴.

W zasięgu szczególnej trudności, wynikającej z przyswojenia pewnych konwencji tekstowych wpisanych w obszar dyskursu akademickiego, pozostają studenci filologii obcej. Muszą oni bowiem nie tylko zapoznać się z ogólnobowiązującymi zasadami tworzenia związków międzytekstowych, ale też mając na uwadze kulturowe determinanty różnic, zdobyć wiedzę na temat zachowań komunikacyjnych typowych dla kultury docelowej. Na zachowania te składa się między innymi:

- dbanie o image partnera dialogu międzytekstowego;
- narażanie partnera dialogu na utratę „twarzy”;
- przypisywanie odpowiedzialności za dane słowa innym autorom;
- przejmowanie roli autorytetu w przytoczeniach;
- kierowanie uwagi czytelnika na swą pozycję wśród społeczności naukowej;
- kierowanie się zasadą skromności w ocenie własnego wkładu w poszerzanie wiedzy;
- dążność do uzyskania opinii osoby sytuowanej w hierarchii autorytetów nie wyżej niż pozostali członkowie społeczności naukowej;
- wskazywanie na więź interpersonalną wewnątrz wspólnoty akademickiej, w której autor uczestniczy i z którą dzieli wiedzę;
- wyrażanie podziękowań za rozmowy i otrzymane porady;
- wyrażanie poważania względem partnera dialogu intertekstualnego itp.²⁵

Istotnych uwag z perspektywy dydaktyki, które można odnieść również do kształcenia umiejętności tworzenia związków międzytekstowych,

²³ Przyjmuję za Duszak, że styl komunikacyjny, to „całokształt ludzkich zachowań językowych w procesach społecznego porozumiewania się, charakteryzujący daną społeczność (...) kulturową” (A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 260-262).

²⁴ Tamże, s. 252.

²⁵ M. Jochimczyk, *Dialog intertekstualny w polskich i niemieckich rozprawach lingwistycznych – próba konfrontacji*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Jana Iluka, Katowice 2019.

dostarcza Olszewska²⁶. Uzupełniając model rozwoju naukowej kompetencji tekstowej Steinhoffa, wskazuje na potrzebę eksplicytnego przekazu wiedzy na temat wzorców tekstowych (wiedzy pragmatycznej, stylistycznej i leksykalnej), szczególnie w przypadku nierodzimych użytkowników języka²⁷. Autorka uzasadnia swe zdanie stwierdzeniem, że ich kontakt z tekstami naukowymi jest sporadyczny, co w rezultacie ogranicza możliwość konfrontacji ze skonwencjonalizowanymi działaniami językowymi oraz komunikacyjnymi. W obliczu powyższych utrudnień proponowana możliwość optymalizacji rozwoju naukowej kompetencji tekstowej zdaje się zasadna, zwłaszcza że model Steinhoffa zakłada samodzielne jej wykształcenie – w pierwszej kolejności poprzez lekturę prac naukowych²⁸. Olszewska tłumaczy w tym kontekście, że widoczne postępy można zaobserwować jednak dopiero wśród doktorantów, którzy zdecydowanie częściej sięgają do prac naukowych²⁹. Poprzez częstszy kontakt z nimi zyskują większą szansę zapoznania się z ich specyfiką oraz konwencjami. Ograniczony kontakt z literaturą uniemożliwia im wychwycenie różnic w pracach naukowych, w tym także w sposobie prowadzenia dialogu intertekstualnego. W odniesieniu do intertekstualności, eksplicytność powinna nie tylko dotyczyć przekazu wiedzy na temat sposobów tworzenia więzi międzytekstowej przez rodzimych użytkowników języka docelowego, ale i różnic występujących w obu kulturach, zakresów przystawalności oraz odrębności. Działania nauczyciela uwzględniające wspomniane aspekty realizują założenia obydwu podejść wyróżnianych w dydaktyce języków obcych, to jest komunikacyjnego oraz interkulturowego. O ile pierwsze z nich koncentruje się na elementach kultury docelowej, wykształceniu kompetencji zbliżonej do tej rodzimego użytkownika języka, drugie uwzględnia również kulturę własną oraz inne kultury³⁰. Podejście interkulturowe charakteryzuje pogłębiona refleksja nad zagadnieniami występujących różnic w ich obrębie. Aby móc rozwijać umiejętności interkulturowe, uczący się winni dysponować zarówno wiedzą na temat kultury własnej, jak i kultur obcych³¹.

Wskazane byłoby rozpoczęcie treningu międzykulturowego na temat nawiązań intertekstualnych od przekazania treści ogólnokulturowych. Świadomość w kwestii determinowania ludzkich zachowań przez kulturę, nie-

²⁶ D. Olszewska, *Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz: ohne oder mit expliziter Präskription?* [w:] *Wissenschaftssprache Deutsch: international, interdisziplinär, interkulturell*, red. M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler, R. Krapp, Tübingen 2015.

²⁷ T. Steinhoff, *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Tübingen 2007.

²⁸ Tamże.

²⁹ D. Olszewska, *Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz*, s. 71.

³⁰ M. Białek, *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, *Języki Obce w Szkole*, 2017, 4, s. 15.

³¹ Tamże.

rozerwalności jej związku z komunikacją oznacza w przypadku intertekstualności wprowadzenie jej zagadnień w szerszy (niekonkretny) kontekst kulturowy. Równie istotną rolę, co trening skupiający się na treściach ogólnokulturowych, odgrywa trening zintegrowany z treściami kultury docelowej. Jego przedmiotem uczyzione zostają

zagadnie[nia] obejmując[ę] wiedzę, umiejętności i świadomość w zakresie kultury języka docelowego, związanego z nim systemu wartości, norm, tematów tabu itp.³²

Zakończenie

Niniejszy artykuł prowadzi do wniosku, że potrzeba wprawy studentów w tworzeniu nawiązań intertekstualnych wynika co najmniej z kilku powodów. Są nimi: niezadowalający poziom umiejętności tworzenia związków międzytekstowych przez studentów oraz wysoka wartość dydaktyczna włączania w proces produkcji pisemnej tekstów źródłowych. Powód rozwoju umiejętności studentów operowania cudzym słowem można wymienić co najmniej jeszcze jeden: konieczność sprostania wymogom, jakie są stawiane tekstom akademickim. Dydaktyka szkoły wyższej umiejscawia studentów w obowiązku sprostania pewnym wymogom produkcji pisemnej. Aby je spełnić, konieczne jest wykształcenie kompetencji w zakresie rodzajów tekstów, stylu, retoryki, czytania i recepcji³³. Listę tę dopełnia umiejętność tworzenia związków międzytekstowych, która w przypadku studentów filologii obcej oznacza między innymi znajomość różnic kulturowych, występujących w sposobie prowadzenia dialogu międzytekstowego przez autorów³⁴. Zważywszy na czas poświęcany przez studentów na lekturę tekstów naukowych, zaleca się eksplicytny przekaz wiedzy na temat zakresu przystawalności oraz odrębności we wspomnianej dziedzinie. Podczas treningu międzykulturowego warto uwzględnić przekaz treści ogólnokulturowych oraz dotyczących kultury docelowej.

BIBLIOGRAFIA

- Białek M., *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*, Języki Obce w Szkole, 2017, 4.
- Börner W., *Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache*, [w:] *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, red. G. Antos, H.P. Krings, Max Niemeyer, Tübingen 1989.

³² Tamże, s. 17.

³³ T. Kruse, E.-M. Jakobs, *Schreiben lehren an der Hochschule*, s. 23-24; J. Dittmann i in., *Schreibprobleme im Studium*, s. 157-159.

³⁴ Tamże.

- Decker L., *Die Textformen Fach- bzw. Seminararbeit und Diskursreferat als didaktische Brücke zwischen Schule und Hochschule*, Zeitschrift Schreiben, 2015, https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontrover-sendossier.pdf [dostęp: 23.05.2019].
- Dittmann J., Geneuss K.A., Nennstiel C., Quast N.A., *Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung*, [w:] *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, red. K. Ehlich, A. Steets, Walter de Gruyter, Berlin – New York 2003.
- Duszek A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Hoffmann N., Seipp T., *Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz*, Zeitschrift Schreiben, 2015 https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf [dostęp: 10.01.2020].
- Iluk J., *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, Języki Obce w Szkole, 2012, 4.
- Jakobs E.-M., *Lesen und Textproduzieren. Source reading als typisches Merkmal wissenschaftlicher Textproduktion*. [w:] *Schreiben in den Wissenschaften*, red. E.-M. Jakobs, D. Knorr, Peter Lang, Frankfurt am Main 1997.
- Jakobs E.-M., *Quellenverfälschungen im wissenschaftlichen Diskurs*, [w:] *Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität*, red. J. Klein, U. Fix, Stauffenburg, Tübingen 1997.
- Jochimczyk M., *Dialog intertekstualny w polskich i niemieckich rozprawach lingwistycznych – próba konfrontacji*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Jana Iluka, Katowice 2019.
- Kast B., *Fertigkeit Schreiben*, Langenscheidt, Berlin – München 1999.
- Kruse T., Jakobs E.-M., *Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick*, [w:] *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, red. O. Kruse, E.-M. Jakobs, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin 1999.
- Lesiak-Bielawska E., *Psycholingwistyczny model procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku obcym i jego implikacje dydaktyczne*, Języki Obce w Szkole, 2005, 3.
- Marzec-Stawiarska M., *Umiejętność tworzenia tekstów obcojęzycznych z wykorzystaniem źródeł cytowania*, Języki Obce w Szkole, 2016, 2.
- Olszewska D., *Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz: ohne oder mit expliziter Präskription?* [w:] *Wissenschaftssprache Deutsch: international, interdisziplinär, interkulturell*, red. M. Szurawitzki, I. Busch-Lauer, P. Rössler, R. Krapp, Narr Francke Attempto, Tübingen 2015.
- Pado A., *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej*, Języki Obce w Szkole, 2013, 2.
- Pieth Ch., Adamzik K., *Anleitungen zum Schreiben universitärer Texte in kontrastiver Perspektive*, [w:] *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, red. K. Adamzik, G. Antos, E.-M. Jakobs, Peter Lang, Frankfurt am Main 1997.
- Pospiech U., *Warum ist es heute nicht leicht, das wissenschaftliche Schreiben zu lernen und lehren?* KM-Magazin, nr 66, 2012 <http://www.kulturmanagement.net/af7d218924e2254d-4cbd633136a1a1f9,0fm.pdf> [dostęp: 10.01.2020].
- Schüler L., *Integrieren, Strukturieren und Referieren als Fokuspunkte wissenschaftspropädeutischer Schreibprozesse*, [w:] *Zwischen Schule und Hochschule: Akademisches Schreiben. Eine*

- Kontroverse*, red. K. Schindler, J. Fischbach, 2015, http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/schindler_fischbach_kontroversendossier.pdf [dostęp 10.01.2020].
- Steinhoff T., *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Sprachentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2007.
- Witt M., *Filolog studiuje pisząc*, Zbliżenia Interkulturowe. Polska. Niemcy. Europa, 2007, 2.