

Umiejętność streszczania w języku obcym z perspektywy poziomów biegłości i praktyki dydaktycznej

DOI: 10.47050/jows.2021.4.109-118

JAN ILUK

Streszczeniami posługujemy się mniej lub bardziej świadomie w codziennej komunikacji w celu przekazania drugiej osobie najważniejszych informacji. Streszczanie i parafrazowanie są ważnymi działaniami mediacyjnymi, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy (ESOKJ 2003: 83). Pisanie streszczeń to doskonały sposób na szybki i wszechstronny rozwój obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej. Streszczanie jest też kluczową umiejętnością akademicką, która obok cytowania i parafrazowania umożliwia tzw. pisanie ze źródeł (*writing from sources*). W końcu umiejętność streszczania w języku obcym stanowi przedmiot egzaminów językowych, których zdanie umożliwia podjęcie studiów na zagranicznych uczelniach.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Przetwarzanie obcych tekstów wymaga uruchomienia złożonych procesów apercypcyjnych (rozumienia, interpretacji tekstu, hierarchizowania i selekcji informacji oraz wspierających ich szczegółów), reprodukcyjnych (np. parafrazowania, uogólniania) i tworzenia własnego tekstu w formie streszczenia. Na złożoność wymienionych operacji wpływa to, że w naturalnej sytuacji komunikacyjnej występują one równolegle. Wykonywanie ich w języku obcym jest z oczywistych powodów trudniejsze i skutkuje przeciążeniem pamięci roboczej oraz rozproszeniem energii poznawczej. To wszystko negatywnie wpływa na jakość streszczenia. Dlatego umiejętności rekapitulacji tekstów nie można nabyć szybko, bez progresji tekstowej, sprawnościowej i większego wysiłku.

Celem artykułu jest opisanie problematyki streszczania w języku obcym z wymienionych na wstępie punktów widzenia. Efektem tego opisu jest opracowana skala umiejętności streszczania oraz analiza sporządzonego streszczenia ujawniające istotne braki kompetencyjne na poziomie B2.

Znaczenie streszczeń w kształceniu kompetencji poznawczych

Jak zauważa Adam Wolański (2003: 341–347), pisanie streszczeń uczy formułowania informacji jasno i precyzyjnie. Pozwala na symultaniczne ćwiczenie koncentracji uwagi, umiejętności abstrahowania (od mniej ważnych detali), dostrzegania konstrukcji tekstu, parafrazowania wyrażań, zwięzłego formułowania myśli, głębszego zrozumienia tekstu oraz intencji jego autora. Ćwicząc umiejętność streszczania, rozwija się zatem istotne kompetencje poznawcze: określanie tematu i głównej myśli tekstu, wyodrębnianie najważniejszych treści, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, dokonywanie syntezy informacji i argumentów, oraz kompozycyjno-stylistyczne: zwięzłość i klarowność stylu. Wymienione sprawności

są też kluczowymi elementami kompetencji akademickiej. Są one nieodzowne w przetwarzaniu obcych tekstów i operowaniu cudzym słowem podczas przygotowywania referatów, prac zaliczeniowych lub dyplomowych, wobec których stawia się szczególnie wysokie wymagania merytoryczne i formalne.

W kontekście nauczania języków obcych ważnego argumentu za szerszym i regularnym streszczaniem tekstów dostarczają empiryczne badania Małgorzaty Marzec-Stawiarskiej (2006 i 2009). Wykazała w nich, że systematyczne streszczanie według podanej instrukcji i regularny feedback pozytywnie wpływają przede wszystkim na rozwój kompetencji czytania ze zrozumieniem. Wyniki testu tej sprawności w języku angielskim po zakończeniu eksperymentu były o 22,5 proc. lepsze w stosunku do dokonanego pomiaru przed jego rozpoczęciem, podczas gdy grupa kontrolna wykazała się zaledwie 4,7 proc. wzrostem kompetencyjnym (Marzec-Stawiarska 2006: 163). Pisanie streszczeń również korzystnie oddziałuje na rozwój kompetencji gramatycznej i leksykalnej. Potwierdził to końcowy test sprawdzający umiejętność wypowiedziania się w formie pisemnej. Do przygotowania była rozprawka na zadany temat. Teksty w grupie eksperymentalnej zawierały relatywnie małą liczbę błędów gramatycznych i leksykalnych oraz wykazywały wyraźne bogactwo językowe, przejawiające się w stosowaniu urozmaiconego słownictwa, frazeologii, struktur gramatycznych oraz elementów stylistycznych. Cechy te przyczyniły się do wyraźnej swobody w werbalizacji myśli (Marzec-Stawiarska 2006: 174–191). Największe przyrosty kompetencyjne odnotowano u osób, u których na początku eksperymentu stwierdzono znaczne deficyty językowe¹. Z tej perspektywy streszczanie tekstów można uznać za optymalny sposób na ich eliminację i to w relatywnie krótkim okresie.

Można zatem przypuszczać, że wyżej wymienione efekty są nie tyle rezultatem wielokrotnego powtarzania tej samej czynności edukacyjnej, co owocem regularnie aktywowanych procesów mentalnych, na których bazuje streszczanie. Poprawne wykonanie rekapitulacji wymaga bowiem głębszego przetworzenia tekstu wyjściowego, tzn. wnikliwszej analizy semantycznej i kognitywnej. Pozwala to m.in. lepiej

zrozumieć i zapamiętać treść tekstu oraz sposoby jej ujętkowania. Niezbędna przy tym aktywność oddziałuje korzystnie na dokładność i trwałość zapamiętania środków językowych. Uogólnianie i werbalizowanie informacji na potrzeby streszczenia utrwala zatem mimowolnie słownictwo oraz struktury gramatyczne i tym samym wpływa na poziom ich produktywnego opanowania (Marzec-Stawiarska 2009: 40–42).

Umiejętność streszczenia jako usankcjonowany cel edukacyjny

Wziąwszy pod uwagę kognitywne i praktyczne walory streszczenia, można domniemywać, że kształceniu tej umiejętności poświęca się właściwą uwagę w aktach programowych i w konsekwencji w całym procesie edukacyjnym. W celu zweryfikowania tej hipotezy w dalszej części artykułu zostaną poddane analizie cele związane z doskonaleniem tej umiejętności, wymienione w podstawach programowych dla nauczania języków dla II i III etapu edukacyjnego oraz w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003). Ze względu na istotną rolę kompensacyjnego transferu strategii komunikacyjnych w użyciu języków obcych analiza obejmuje również stosowne zapisy w podstawie programowej dla nauczania języka polskiego jako ojczystego². Kształcenie umiejętności świadomego stosowania transferu w celach kompensacyjnych przewidywane jest w podstawie programowej dla II i III etapu edukacyjnego (2017: 75 i 79 oraz 2018: 46 i 51).

Umiejętność streszczenia według podstawy programowej dla nauczania języków obcych nowożytnych

Podstawa programowa z 2017 r. dla szkoły podstawowej nie wymienia umiejętności streszczenia tekstów lub innych źródeł informacyjnych w języku obcym jako celu edukacyjnego. Podstawa programowa z 2018 r. dla III etapu edukacyjnego określa cele edukacyjne w nauczaniu języków obcych w dwóch wariantach. Wariant III.1.P wymienia zaledwie jeden cel mający związek ze streszczaniem: „[Uczeń] określa główną myśl wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi” (s. 43). W wariantcie III.1.R zakłada się, że uczeń opanuje umiejętność układania informacji w określonym porządku i określania głównej myśli tekstu lub

1 Grupa kontrolna, która uczyła się języka angielskiego za pomocą podręcznika i ograniczała się praktycznie do ustnego przerabiania tekstów i zawartych w nim ćwiczeń, wykazała minimalny przyrost kompetencyjny ww. zakresach. U wielu studentów nie odnotowano żadnego przyrostu kompetencyjnego lub stwierdzono nawet wyraźny regres (Marzec-Stawiarska 2006: 164–165).

2 Pod pojęciem transferu rozumiemy wykorzystanie umiejętności lub strategii (komunikacyjnych) nabytych w ramach innego przedmiotu, tu: języka ojczystego, w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych w języku obcym. Na marginesie warto dodać, że język polski jest nauczany również jako język obcy nowożytny.

fragmentu tekstu (s. 48) oraz streszczania w języku obcym przeczytanego tekstu (s. 51).

Z zacytowanych celów wynika, że autorzy podstawy programowej dla wariantu II.1 i III.1.P nie dostrzegali ani kognitywnych walorów streszczania tekstów, ani praktycznego znaczenia tej umiejętności w komunikacji, jak i konieczności jej progresywnego nauczania. Celowe kształcenie tej sprawności przewidziano wyłącznie na III etapie edukacyjnym i to tylko w wariantcie rozszerzonym bez określenia zakresu kompetencyjnego. Jest to kolejny dowód na to, że w trakcie opracowywania nowych aktów programowych niewystarczająco uwzględnia się badania naukowe i prowadzoną na ich tle dyskusję metodyczną. Skutek tego jest taki, że w podręcznikach do nauki języków obcych nowożytnych nie ma wcale zadań do kształcenia tej sprawności lub pojawiają się sporadycznie bez ich funkcjonalnych odniesień.

Umiejętność streszczania w ujęciu ESOKJ

W obu podstawach programowych potwierdza się, że „wszystkie warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego zostały opracowane w nawiązaniu do poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych określonych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*” (2017: 19 i 2018: 9). Zakładane w nich poziomy kompetencyjne mają następujące odniesienia do ESOKJ:

Wariant Poziom kompetencyjny wg ESOKJ

II.1 A2+

III.1.P B1+ (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi)

III.1.R B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)

Według ESOKJ (2003: 90) już na poziomie A2 w zakresie przetwarzania tekstów uczący się „potrafi wybierać z krótkich tekstów kluczowe wyrazy, wyrażenia lub zdania i odtwarzać je w ramach swojego ograniczonego zasobu środków językowych”. Wskazany zakres kompetencji dotyczy elementarnych działań warunkujących przetworzenie tekstu w formie streszczenia.

Na poziomie B1 oczekuje się opanowania następujących umiejętności w interesującym nas zakresie (ESOKJ 2003: 90): „[Uczący się] potrafi w uproszczonej formie parafrazować krótkie teksty pisane, zachowując oryginalne słownictwo i porządek logiczny. [...] Potrafi zestawić fragmenty informacji pochodzących

z wielu źródeł i streszczać je innym”. Na poziomie B1+ (ESOKJ 2003: 42): „[Uczący się] potrafi streścić krótkie opowiadanie, artykuł, rozmowę, dyskusję, wywiad, film dokumentalny [...]”. Poziom B2 w zakresie wymiany informacji i przetwarzania tekstu (ESOKJ 2003: 79 i 90): „[Uczący się] umie dokonać syntezy informacji i argumentów z wielu źródeł³. [...] Potrafi streszczać teksty, w których są omówione zarówno fakty, jak i zdarzenia wymyślone [...]. Potrafi streszczać fragmenty wiadomości bieżących, wywiady i teksty o charakterze dokumentalnym, prezentujące opinie, argumenty i dyskusję nad jakimś tematem. [...] Potrafi streścić fabułę i sekwencję zdarzeń filmu czy sztuki teatralnej”.

Z powyższego zestawienia wynika, że konstrukcja poziomów sprawnościowych w zakresie streszczania wykazuje wyraźną progresję między poziomami A2, B1, B1+ i B2. Obejmuje ona zarówno umiejętności cząstkowe, jak i gatunki tekstów oraz rodzaj informacji. Porównując analizowane cele kształceniowe ujęte w polskich aktach programowych i ESOKJ, dostrzega się daleko idące różnice. Podstawy programowe praktycznie nie przewidują możliwości celowego kształcenia umiejętności streszczania obcojęzycznych tekstów, rezerwując ją wyłącznie dla poziomu III.1.R. Zatem deklarowane w aktach programowych „nawiązanie do poziomów kompetencyjnych ESOKJ” w zakresie kształcenia umiejętności streszczania nie znajduje potwierdzenia. Problem wynika z treści § 2.1 pkt. 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Zgodnie z tym przepisem recenzent ma obowiązek potwierdzić poziom zaawansowania umiejętności językowych według skali ESOKJ. W jednym rozporządzeniu wskazuje się zatem na fakt nawiązania obowiązujących podstaw programowych do międzynarodowego aktu programowego w zakresie nauczania języków nowożytnych bez „formalnego odniesienia jednego dokumentu do drugiego”⁴, a w drugim sankcjonuje się wymóg określania poziomu kompetencyjnego podręcznika w skali ESOKJ. Takie rozbieżności świadczą o braku konsekwencji. W tym miejscu warto przypomnieć, że ESOKJ zawiera aż 56 skal dla różnych zakresów biegłości językowej, które w literaturze przedmiotu rzadko są wymieniane i szczegółowo dyskutowane (Iluk 2018: 83).

3 Według *Słownika języka polskiego PWN* w wersji online synteza to całościowe ujęcie jakiegoś problemu. Dokonywanie syntezy wymaga zatem umiejętności streszczania.

4 Por. np. Podstawa programowa 2018, s. 9.

Umiejętność streszczania w podstawie programowej dla nauczania języka ojczystego

Zainteresowanie się podstawą programową dla nauczania języka ojczystego w kontekście nauczania języków obcych jest uzasadnione stosowaniem strategii kompensacyjnych w sytuacjach, w których poziom kompetencyjny jest niewystarczający do optymalnej realizacji zamiaru komunikacyjnego. Strategie kompensacyjne polegają na tym, że w razie potrzeby posiłkuje się umiejętnościami i sposobami działania w języku ojczystym lub innym, „by w najpełniejszy i najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie” (ESOKJ 2003: 61). Sprawdzenie możliwości realnego odwołania się do strategii streszczania w języku ojczystym w trakcie przetwarzania tekstu obcojęzycznego wymaga szczegółowej analizy podstawy programowej nauczania języka polskiego jako ojczystego.

Wbrew oczekiwaniu termin „streszczenie” nie pojawia się wprost w podstawie programowej nauczania języka ojczystego dla II etapu edukacyjnego. Sprawności związane z tą umiejętnością zostały ujęte w następujący sposób: „[W klasach VII i VIII w ramach tworzenia wypowiedzi ustnej lub pisanej uczeń] wykonuje przekształcenia na tekście cudzym, w tym skraca, streszcza, rozbudowuje i parafrazuje” (Podstawa programowa 2017: 68). Z kolei dla III etapu edukacyjnego w zakresie podstawowym podstawa programowa zawiera tylko jeden cel (2018: 32): „[Uczeń] odróżnia streszczenie od parafrazy”. Podczas analizy tych zapisów nasuwa się wniosek, że podstawy programowe dla nauczania języka ojczystego wyraźnie bagatelizują sens rozwijania tej sprawności. Rażąco jest też wadliwe sformułowanie celów edukacyjnych. Naruszają one zasadę progresji w kształceniu umiejętności kognitywnych i językowych. Podstawa programowa z 2017 r. zakłada nabycie praktycznej umiejętności streszczania po ukończeniu II etapu edukacyjnego, natomiast od uczniów na wyższym etapie – bardziej dojrzałych kognitywnie i sprawniejszych kompozycyjnie oraz językowo – wymaga jedynie jej opanowania na poziomie receptywnym, czyli na znacznie niższym poziomie kompetencyjnym. Ponadto wymienione operacje na tekście, jak skracanie i parafrazowanie, są procedurami składowymi streszczania, podczas gdy formaacytowanego zapisu sugeruje, że są to niezależne od

siebie sprawności. Podstawa programowa nie określa też, jaki rodzaj streszczeń uczeń ma umieć poprawnie sporządzić. Nigdzie nie ma, co bardzo ważne, mowy o kształceniu umiejętności funkcjonalnego stosowania streszczeń w zależności od celu wypowiedzi.

Z powyższego wynika, że aktualnie obowiązujące podstawy programowe nie dostrzegają walorów streszczania oraz potrzeby regularnego i progresywnego kształcenia tej tak ważnej sprawności w rozwijaniu sprawności kognitywnych i językowych uczniów. Podobny wniosek sformułował już w 2003 r. Wolański, który potwierdza, że rozwijaniu umiejętności streszczania w procesie edukacyjnym poświęca się zbyt mało uwagi. W takiej sytuacji trudno liczyć na kompensacyjny transfer strategii streszczania nabywanych w trakcie edukacji języka ojczystego w obcojęzycznych sytuacjach komunikacyjnych.

Metody streszczania

Jak wykazano wyżej, streszczenie to skondensowana treściowo informacja w formie ustnej lub pisemnej, która powstaje na bazie innego tekstu i jest wytworem streszczania, podsumowania, reasumowania lub rekapitulacji. Wolański (2003: 341–347) wyróżnia trzy sposoby kondensowania treści tekstu wyjściowego (bazowego):

- metodę skrótu;
- metodę skrótu z parafrazą;
- metodę skrótu z opisem w metajęzyku lub mowie zależnej.

Pierwszy sposób polega na eliminacji mało istotnych, powtarzających się informacji lub dygresji, a pozostawieniu tych, które są istotne z przyjętej perspektywy. Efektem takiego podejścia jest wyciąg, zwany też ekstraktem lub ekscerptem. Składa się on ze zdań wyjętych z tekstu wyjściowego. Teun Van Dijk (1980: 46–47) odróżnia strategię opuszczania (redukcji) informacji od jej selekcji. Ta pierwsza polega na pomijaniu informacji nieistotnych, ta druga na selekcji nadrzędnej informacji z fragmentu tekstu wyjściowego, która jest konsekwencją wcześniej opisanych działań lub warunków do jej zaistnienia.

Inna strategia polega na redukcji zawartości treściowej tekstu wyjściowego z jednoczesnym parafrazowaniem wybranych zdań z tekstu wyjściowego⁵. Istotnym elementem tej metody jest to, że treść tekstu bazowego przedstawia się własnymi słowami.

5 Parafrazowanie to wyrażanie tych samych treści przez różne pod względem strukturalnym wypowiedzi językowe (Polański 1999: 419). Ze względu na rodzaj przekształceń Przybylska (2002: 242–252) odróżnia parafrazy składniowe, słowotwórcze, leksykalne i pragmatyczno-językowe.

Parafrazy mogą mieć charakter powierzchniowy, tzn. mogą polegać na zastępowaniu oryginalnych wyrażeń prostymi synonimami⁶. Rozwinięte parafrazy charakteryzują się natomiast większymi zmianami leksykalnymi i składniowymi. Te ostatnie mają miejsce, jeśli parafrazujący synonim wymusza odmienną realizację predykatowo-argumentową semantycznie ekwiwalentnej wypowiedzi (Obrębska 2010: 42). W poniższych przykładach użycie parafrazującego predykatu powoduje zmianę funkcji akomodowanych członów. W parafrazie podmiot zdania wyjściowego staje się dopełnieniem, a dopełnienie podmiotem, np.:

Chłopiec oglądał film z dużym zainteresowaniem.

Film spodobał się chłopcu.

Peter enjoyed the film. The film pleased Peter.

Uogólnianie polega według van Dijka (1980: 48) na kondensacji kilku wypowiedzi (propozycji) w jedną za pomocą bardziej abstrakcyjnych pojęć (hiperonów, terminów specjalistycznych). Taka forma kondensacji ma charakter leksykalny. Jednakże zbyt niska kompetencja leksykalna w języku obcym ogranicza jej szersze stosowanie. Badania empiryczne Gülay Heppinar (2017: 160–161) potwierdzają, że tylko 8 proc. parafraz w sporządzonych przez studentów streszczeniach ma charakter leksykalny, tzn. osoby streszczające obcojęzyczny tekst wykazują silną tendencję do posługiwania się słownictwem zawartym w tekście.

Znacznie większe znaczenie ma kondensacja składniowa. Ma ona miejsce wtedy, kiedy tekst bazowy skraca się poprzez zabiegi składniowe, jak np. nominalizacja, zastępowanie konstrukcji analitycznych wyrazami pojedynczymi lub konstrukcjami słowotwórczymi, przekształcenia w strukturze zdań poprzez redukcję członów różnych zdań z równoczesnym łączeniem pozostałych w jedną, spójną konstrukcję. Problem polega jednak na tym, że transformacje składniowe w podręcznikowych eksplikacjach i ćwiczeniach gramatycznych nie ukazują ich znaczenia funkcjonalnego w kontekście streszczania tekstów. Dlatego najczęstszą strategią składniową stosowaną przez uczących się języków obcych jest zmiana szyku wyrazów z tekstu wyjściowego. W przypadku badań Heppinar (2017: 162) 78,5 proc. dokonanych przez studentów parafraz polega wyłącznie na zmianie szyku wyrazów.

Najbardziej złożoną operacją tekstową w funkcji kondensacji treści jest konstruowanie. Ma ona ma

miejsce wtedy, kiedy osoba streszczająca identyfikuje myśl przewodnią akapitu, grupy akapitów lub całego tekstu i samodzielnie formułuje ich zawartość treściową pod względem leksykalnym i składniowym (van Dijk 1980: 48). Ten poziom umiejętności streszczania charakteryzuje osoby z dużym doświadczeniem w rekapitulowaniu tekstów.

Streszczanie tekstu za pomocą trzeciej metody zawiera nie tylko najistotniejsze treści tekstu bazowego, lecz także metatekstemy wskazujące na relacje intertekstowe, akcentujące przebieg rozumowania lub wprowadzające przeformułowania (Gajewska 2004). Jest ono najczęściej stosowane w rekapitulacjach prac naukowych lub popularno-naukowych.

W praktyce komunikacyjnej scharakteryzowane strategie stosuje się równocześnie, dlatego redukcja informacji, parafrazowanie, uogólnianie oraz konstruowanie wypowiedzi wzajemnie się przenikają. Równoległe wykonywanie takich operacji jest jednakże bardzo złożonym procesem. Niezbędna jest wysoka kompetencja językowa, umiejętność koncentracji i szybkiego wyboru optymalnej metody kondensacji dla określonego fragmentu tekstu. Z tego powodu kształcenie umiejętności streszczania wymaga systematyczności, stosownej progresji tekstowej i sprawnościowej oraz właściwej informacji zwrotnej.

Rodzaje streszczeń

W polskiej literaturze przedmiotu odróżnia się rodzaje streszczeń ze względu na ich zróżnicowanie wewnętrzne, zawartość treściową i funkcję. Dla celów dydaktycznych wyróżnia się streszczenie linearne, które w swojej formie najbardziej odpowiada wymogom podstawy programowej (2017: 211). Polega ono na przedstawieniu najistotniejszych treści, tj. zasadniczych zdarzeń, faktów i problemów w porządku, w jakim występują w tekście bazowym. Forma ta jest zbliżona do konspektu, w którym ujmuje się najistotniejsze, niepogłębione problemy i wnioski tekstu wyjściowego w porządku linearnym, często w punktach. Ten typ streszczeń nadaje się do rekapitulacji tekstów, w których przedstawiane wydarzenia występują w porządku chronologicznym. Do rekapitulacji tekstów niefabularnych (nieliterackich) nadają się streszczenia tematyczne (tj. krótkie streszczenia o strukturze podstawowej) i tematyczno-rematyczne (streszczenie o strukturze rozbudowanej) (Bartmiński 1992: 11–13). Te pierwsze

6 Synonimy proste to takie wyrazy bliskoznaczne, które pomimo różnej formy mają to samo znaczenie i występują w tym samym kontekście syntaktycznym.

zawierają podstawowe informacje o temacie i remacie tekstu, czyli o czym jest mowa w tekście bazowym i co się na dany temat mówi. Nie zawierają natomiast żadnych wniosków lub komentarzy. Rozbudowane streszczenie tematyczno-rematyczne informuje natomiast o temacie i o tym, co się o nim mówi, a także o autorze, rodzaju gatunkowym tekstu i miejscu jego ukazania, co autor robi w płaszczyźnie poznawczej, logicznej, językowej, na jakiej podstawie opiera swoje tezy, jakimi metodami się posługuje, z jaką intencją się wypowiada, jaka jest jego myśl przewodnia. Kompozycja rozwiniętych streszczeń tematyczno-rematycznych zawiera zatem informacje metatekstowe we wstępie oraz uwzględnia tok myślenia autora tekstu i najważniejsze wątki ułożone w sposób logiczny i spójny. Zawiera też różnego rodzaju komentarze lub opinie odautorskie, czego nie ma w innych typach streszczeń. Ze względu na swoją specyfikę rozbudowane streszczenie tematyczno-rematyczne nosi nazwę streszczeń komentujących (Wolański 2003: 341)⁷.

Specyficzną formą streszczenia jest tytuł pełnotematyczny, który reprezentuje makrostrukturę tekstu, precyzyjnie określa jego przedmiot oraz informuje o przyjętej w nim tezie (Ballstaedt i in. 1981: 171). Pozwala adekwatnie uruchamiać schematy poznawcze i lepiej przetwarzać tekst (Iluk 2013: 24). Tę formę streszczenia wykorzystuje się w trakcie nadawania tytułów pojedynczym obrazkom i ilustracjom lub ich cykлом, zarówno na zajęciach z języka ojczystego, jak i obcego.

Z powyższego wynika, że sposób rekapitulacji oraz forma streszczenia zależą od gatunku streszczanego tekstu (tekst literacki, gazetowy, popularnonaukowy, naukowy) oraz przyjętego celu.

Poziomy kompetencji streszczania

Wydzielone poziomy kompetencji streszczania w ESOKJ uwzględniają wyłącznie gatunki tekstów, liczbę źródeł i ich długość, natomiast zupełnie pomija się w nich podstawowe kwestie umiejętnościowe. Powodem tego może być rozumienie wyrazu *streszczać* zgodnie z jego leksykalną definicją: „przekazać w zwięzły sposób treść tekstu, uwzględniając tylko najważniejsze wydarzenia, tematy czy zagadnienia”, która, jak widać, nie implikuje sposobów uzyskania oczekiwanego efektu. Takie ujęcie celu edukacyjnego obarczone jest poważną wadą. Można ją wyeliminować, jeśli za kryterium wydzielenia poziomów kompetencyjnych przyjmie się wyżej

scharakteryzowane metody rekapitulacji tekstów, ich złożoność kognitywną i językową oraz rodzaje streszczeń. Dzięki tym trzem kryteriom poziomy umiejętności przetwarzania tekstu można określić bardzo precyzyjnie. Przedstawia je poniższa tabelka.

POZIOM KOMPETENCYJNY	CHARAKTERYSTYKA POZIOMÓW
C2	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie tematyczno-rematyczne różnych źródeł (streszczenie dyskusyjne) za pomocą kondensacji zawartości treściowej tekstów wyjściowych i metatekstowych komentarzy.
C1	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie tematyczno-rematyczne z informacjami metatekstowymi (streszczenie komentujące) za pomocą kondensacji zawartości treściowej tekstu wyjściowego lub jego akapitów na płaszczyźnie leksykalnej i składniowej.
B2	Uczeń potrafi sporządzić rozwinięte streszczenie tematyczne (referujące), stosując strategię redukcji treści tekstu wyjściowego w połączeniu z większymi zmianami leksykalnymi i składniowymi polegającymi na uogólnianiu i kondensacji składniowej.
B1	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie tematyczne za pomocą redukcji treści tekstu wyjściowego w połączeniu z parafrazowaniem, stosując proste synonimy i niewielkie modyfikacje składniowe.
A2	Uczeń potrafi sporządzić streszczenie linearne za pomocą redukcji i selekcji treści tekstu wg relewancji informacji.
A1	Uczeń potrafi formułować proste, streszczające nagłówki do obrazków, ilustracji, krótkich tekstów lub ich fragmentów.

Wydzielone poziomy uwzględniają progresję umiejętności streszczania w sposób logiczny i klarowny oraz stopień złożoności poszczególnych rodzajów streszczeń. Przedstawiony opis można potraktować jako autorską propozycję modyfikacji skali umiejętności w zakresie przetwarzania tekstu⁸.

Wymogi stylistyczne

Dobre streszczenia powinno być (Wróbel 2014: 6):

- rzeczowe, tzn. ograniczać się do najważniejszych informacji lub momentów kulminacyjnych, jak w przypadku tekstów fabularnych;
- zwięzłe, tzn. bez powtórzeń treściowych;
- logiczne, tj. o uporządkowanej strukturze;
- zachowujące linearność tekstu wyjściowego, tzn.

⁷ W niemieckiej literaturze rekapitulacje w pracach naukowych dzieli się na streszczenia streszczające, referujące, dyskusyjne i konkluzyjne (Oldenburg 1992: 127).

⁸ Por. ESOKJ 2003: 90.

- odtwarzać kompozycję tekstu wyjściowego relacje między elementami treści (np. czas, miejsce, bohaterowie, albo teza, argumenty, dowody, wnioski);
- obiektywne, tzn. nie zawierać słownictwa nacechowanego emocjonalnie i językowych ozdobników;
 - napisane w czasie teraźniejszym;
 - zredagowane prostym językiem, czyli krótkimi i nieskomplikowanymi zdaniami.

To ostatnie kryterium dotyczy zapewne streszczeń tekstów literackich na niższych poziomach edukacyjnych. Do podkreślenia porządku chronologicznego zaleca się stosowanie odpowiednich określeń temporalnych. Mogą to być czasowniki fazowe, jak np. *rozpocząć, kończyć*, wyrażenia przyimkowe, np. *na początku, na końcu*, lub przysłówki czasu, np. *najpierw, następnie, ostatecznie*. Zgodnie z wymogami rzetelności i obiektywności proste streszczenia tematyczne nie powinny zawierać dygresji i własnych komentarzy oraz fragmentów skopiowanych z tekstu źródłowego czy cytatów przytoczonych dialogów.

W streszczeniach, a zwłaszcza w zdaniach początkowych (inicjalnych), używa się różnych wyrażeń formułicznych (rutynowych), przysłówków fazowych, wyrażeń metatekstowych komentujących działania i intencje autora tekstu. Ich produktywność opanowanie w języku obcym ułatwia w dużym stopniu proces rekapitulacji. Poniżej przykłady rutynowych wyrażeń używanych w streszczeniach w zależności od języka:

<i>The text is about...</i>	<i>Der Text handelt von...</i>	Tekst jest o...
<i>The article presents...</i>	<i>Der Artikel stellt dar...</i>	Artykuł przedstawia...
<i>The excerpt describes...</i>	<i>Der Textauszug beschreibt...</i>	Fragment opisuje...
<i>The author examines the question of...</i>	<i>Der Autor erörtert die Frage...</i>	Autor rozpatruje kwestię...
<i>The author points out that...</i>	<i>Der Autor weist darauf hin, dass...</i>	Autor zauważa, że...

Wymienione kryteria poprawnościowe obowiązują w różnych kulturach językowych, chociaż mogą istnieć specyficzne odrębności. Fakt ten powinien ułatwić zachowanie w streszczeniach obcojęzycznych określonych wymagań formalnych i stylistycznych.

Podejście do zadań pisemnych w edukacji szkolnej

Zgodnie z podstawą programową na zajęciach szkolnych preferowane jest streszczanie ustne. Jest ono często stosowane jako narzędzie sprawdzające, czy uczniowie przeczytali i zrozumieli zadany tekst. Taka praktyka nie stwarza optymalnych warunków do rozwijania ww. umiejętności kognitywnych, kompozycyjnych i językowych. Co więcej, funkcja kontrolna streszczeń wpływa negatywnie na nastawienie uczniów do tego zadania edukacyjnego, zwłaszcza jeśli ma być wykonane w formie pisemnej. Badania Marii Wysockiej (1989: 106) potwierdziły, że negatywne nastawienie do zadań pisemnych utrzymuje się nawet w trakcie studiów językowych. Studenci anglistyki traktują zajęcia poświęcone pisaniu jako mało ważne i, co istotne, najmniej lubiane. Nie dziwi więc to, że i umiejętność pisemnego streszczania nie jest rozwinięta w wymaganym stopniu nawet u studentów neofilologii⁹. Również nauczyciele uważają, że nauczanie i ćwiczenie umiejętności streszczania w języku ojczystym w szkole jest zajęciem dość nudnym, chociaż bardzo potrzebnym (Reinert 2012: 1).

Istotnego argumentu w tej sprawie dostarcza obowiązkowa antyplagiatowa weryfikacja prac dyplomowych na każdej polskiej uczelni. Porównując procentowe rozmiary podobieństwa prac studentów, którym na zajęciach seminaryjnych nie przekazano zasad parafrazowania w funkcji streszczania tekstów, można stwierdzić, że w ich przypadku jest on dziesięć razy (sic!) wyższy niż prac studentów, którzy otrzymali właściwe instrukcje w tej materii¹⁰. Stwierdzony stan rzeczy ujawnia skalę problemu nie tylko w zakresie kształcenia umiejętności streszczania w języku obcym, ale pokazuje też, że braki kompetencyjne skutecznie można wyeliminować za pomocą odpowiednich zabiegów edukacyjnych. Potrzebne jest rozeznanie problemu i profesjonalne podejście do jego rozwiązania.

Problemy streszczania tekstu na poziomie kompetencyjnym B2

W celu przygotowania studentów do samodzielniego pisania prac licencjackich i magisterskich na wielu uczelniach prowadzi się seminaria, na których poznają i ćwiczą techniki pisania akademickiego¹¹. Ważnym zakresem kompetencyjnym jest tzw. dialog intertekstowy,

⁹ Taki stan rzeczy potwierdzają np. badania Keselinga (1993: 14–15) i Heppinar (2017: 162).

¹⁰ Wymienione dane otrzymałem od pracownika uczelni, który ma wgląd do bazy danych dotyczących weryfikacji antyplagiatowej prac dyplomowych.

¹¹ Pod pojęciem „pisanie akademickie” rozumie się tu tworzenie tekstów w trakcie odbywania studiów, jak np. prace seminaryjne, dyplomowe, rozprawki, eseje.

który powstaje na bazie cudzych tekstów w wyniku stosowania m.in. streszczenia. W ramach moich zajęć na III roku studiów licencjackich na kierunku nauczycielskim w Uniwersytecie Śląskim studenci otrzymali zadanie streszczenia obcojęzycznego tekstu zgodnie z podaną instrukcją i schematem. Celem tego zadania było zwrócenie uwagi na istotne elementy struktury streszczenia, sposoby streszczenia oraz ewaluacja dokonanych rozwiązań kondensacyjnych. Mimo że rekapitulacja jest zadaniem wieloetapowym, a każdy etap zależy od drugiego, na rzeczonych zajęciach główna uwaga została skierowana na redakcję streszczenia i jego jakość. Takie podejście umożliwiło to, że do rekapitulacji wybrano krótki i pod każdym względem prosty tekst, tak aby z jednej strony w fazie jego apercpcji nie powstawały problemy z jego zrozumieniem i interpretacją, rozpoznaniem struktury tematyczno-rematycznej, selekcją i hierarchizowaniem informacji. Z drugiej wybrany tekst miał umożliwić wykorzystanie różnych strategii streszczenia, dlatego zadanie nie zawierało limitu wyrazów. Mały limit wymusza bowiem radykalną redukcję treści tekstu wyjściowego, a to z kolei ogranicza możliwość zastosowania większej gamy technik kondensacyjnych w jednym tekście. Dlatego dla celów rozwijania i doskonalenia tej sprawności nie powinno się ograniczać zbyt mocno długości streszczenia.

Przyjęte założenia wynikały z przekonania, że rozwój kompetencji streszczenia w języku obcym

możliwy jest przy zastosowaniu krótkich i prostych tekstów. Ich zaletą jest to, że rekapitulacja takich tekstów nie musi nużyć, nie absorbuje zbyt dużo czasu i, co najważniejsze, nie obciąża zanedo pamięci roboczej. Eliminując te czynniki, stwarza się dogodne warunki dla mentalnych procesów redakcji streszczenia i poszukiwania kreatywnych rozwiązań.

Zadanie w formie pracy domowej wykonali studenci germanistyki, których stopień opanowania języka niemieckiego odpowiada co najmniej poziomowi B2. Ponadto ten sam tekst streściła osoba posiadająca wysokie kwalifikacje w zakresie tworzenia tekstów akademickich, ponieważ sama prowadzi tego typu zajęcia oraz prowadzi własne badania w tym zakresie. Poniżej przedstawia się tekst wyjściowy (bazowy) oraz oba streszczenia. Porównanie obu streszczeń pozwala stwierdzić wyraźne różnice w sposobach podejścia do jego kondensacji¹². Przedstawia je tabela poniżej.

Z perspektywy stylistycznej streszczenie sporządzone przez osobę studiującą spełnia wszystkie kryteria na poziomie zadowalającym. Natomiast z perspektywy umiejętności i biegłości stosowania metod rekapitulacji ujawnia szeroką paletę braków kompetencyjnych. Mimo nieskomplikowanej treści tekstu wyjściowego streszczenie zawiera jedną informację niezgodną z treścią tekstu wyjściowego, co poważnie obniża jego jakość¹⁵. Nie jest to zapewne rezultatem błędnego odczytania tekstu, lecz skutkiem przeciążenia pamięci

TEKST WYJŚCIOWY ¹⁴	STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ OSOBĘ STUDIUJĄCĄ	STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ EKSPERTA ¹⁵
Ich mache jeden Samstag größere Einkäufe, alleine oder mit meiner Frau. Unter der Woche habe ich keine Zeit dafür. In unserer Gegend gibt es einige Selbstbedienungs-geschäfte und dort kaufe ich besonders gern ein. Sie haben immer ein großes Angebot an Waren. Man kann die Preise vergleichen und in aller Ruhe entscheiden, was man kauft. Es ist auch von großem Vorteil, dass es dort oft Sonderangebote gibt. Dann kann man viele Produkte wirklich günstig kaufen. Meistens fahre ich mit dem Auto zum Aldi, Spar-Laden oder HL-Markt und kaufe vor allem Getränke, Reis, Zucker, Cornflakes, Nudeln und so. Wenn wir Obst oder Gemüse brauchen, geht meine Frau auf den Markt. Tomaten, Gurken, Paprika, Äpfel, man kann dort alles kaufen, und was wichtig ist - frisch. Brot, Milch, Joghurt, Quark kaufen wir im Tante-Emma-Laden gleich um die Ecke. Der Laden ist ein Familienunternehmen - die Müllers kennen wir seit Jahren. Früher gab es solche Geschäfte an jeder Straßenecke, heute gibt es sie kaum noch.	Der Autor macht jeden Samstag Einkäufe in verschiedenen Supermärkten. Unter der Woche kauft er in unterschiedlichen Selbstbedienungsgeschäften ein, denn dort ist ein günstiges Angebot an Waren zu finden. Es gibt dort sehr oft auch viele Produkte günstiger zu kaufen und man wählt in Ruhe, was man will. Der Autor meint, dass Obst und Gemüse frischer auf dem Markt sind. Im Tante-Emma-Laden kauft er Milchprodukte und Brotwaren. Er kauft dort ein, weil es ein Familienunternehmen ist. Er kennt diese Leute persönlich. Solche Geschäfte gibt es in der Gegend immer weniger.	Die sämtlichen Wocheneinkäufe werden aus Zeitgründen vom Autor alleine oder mit seiner Frau samstags in etwas entfernteren Supermärkten getätigt. Angesichts des großen Warenangebots lassen sich die Preise in Ruhe vergleichen. Grundnahrungsmittel bekommt man in den gängigen Supermärkten. Frisches Gemüse und Obst gibt es auf dem Markt, Milchprodukte hingegen schon lange im nahe gelegenen Tante-Emma-Laden, von denen es heute immer weniger gibt.

12 Dokładna analiza tekstologiczna obu streszczeń została przedstawiona w Iluk 2021.

13 Źródło: Luniewska, Tworek i Wąsik 2002: 26.

14 Autorką streszczenia akademickiego jest dr Elisabeth Venohr, lektor DAAD na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

15 W tekście wyjściowym jest mowa o tym, że narrator tylko w sobotę dokonuje większych zakupów, natomiast w streszczeniu informuje się, że czynność ta wykonywana jest w ciągu całego tygodnia.

STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ STUDENTA	STRESZCZENIE WYKONANE PRZEZ EKSPERTA
mała paleta zastosowanych strategii parafrazowania i kondensacji treści	duże zróżnicowanie strategii parafrazowania i kondensacji treści
linearne stosowanie metod rekapitulacji	równoległe stosowanie różnych metod rekapitulacji
dominacja strategii opuszczania i selekcji informacji	dominacja makroreguł generalizacji (uogólniania) i konstruowania (van Dijk 1980)
silna tendencja do reprodukcji (kopiowania) sformułowań z tekstu wyjściowego	sformułowanie treści za pomocą własnych środków językowych na płaszczyźnie leksykalnej i składniowej
powierzchniowe parafrazowanie bez jednoczesnej kondensacji treści	parafrazowanie z jednoczesną kondensacją treści
ignorowanie wyrażen sygnalizujących relewancję informacji w tekście wyjściowym	wybór informacji zgodnie z sygnalizowaną relewancją w tekście wyjściowym
ignorowanie wyrażen sygnalizujących redundantność informacji zawartych w tekście wyjściowym	konsekwentne skracanie redundantnych informacji
ograniczony sposób wykorzystania środków językowych w tworzeniu kondensatu tekstowego	swobodne i kreatywne użycie środków językowych w tworzeniu kondensatu tekstowego
silna tendencja do kwantytatywnej redukcji treści tekstu wyjściowego w streszczeniu	dbałość o maksymalne zachowanie zawartości treściowej tekstu wyjściowego w streszczeniu
niewykorzystanie konstrukcji słowotwórczych w funkcji kondensacji treści	umiejętne wykorzystanie konstrukcji słowotwórczych w funkcji kondensacji treści
niska frekwencja wskaźników więzi międzyzdaniowej	prawidłowe nasycenie tekstu wskaźnikami więzi międzyzdaniowej

roboczej. W takiej sytuacji pamięć nie jest w stanie wiernie odtworzyć zmagazynowanych w niej informacji oraz kontrolować ich zgodności ze źródłem. Utrudniony jest też dostęp do wyrażen bliskoznacznych zapisanych w pamięci. Potwierdza to mała liczba parafraz leksykalnych za pomocą synonimów. Mało sprawnie przebiega kondensowanie treści za pomocą reguł słowotwórczych. Ten ostatni problem jest charakterystyczny dla osób uczących się języka niemieckiego. Na szeroką skalę tworzy się w nim i używa różnego rodzaju złożeń, które ułatwiają zagęszczenie treści oraz upraszczają formę składniową wypowiedzi poprzez redukcję gramatycznych wskaźników zespolenia konstytuujących je składników¹⁶. W języku polskim kondensacja za pomocą złożeń jest bardzo ograniczona. Różnica ta usprawiedliwia po części silną tendencję do zachowania struktur składniowych zamiast ich skracania za pomocą reguł słowotwórczych. Trudno natomiast wyjaśnić przyczynę ignorowania tekstowych wykładników relewancji i redundancji informacji zawartych w tekście wyjściowym.

Kondensacja treści za pomocą redukcji tekstu wyjściowego eliminuje automatycznie wskaźniki więzi międzyzdaniowej¹⁷. Potwierdza to studenckie streszczenie, w którym zależności semantyczne między zdaniami zostały słabo zaznaczone, co negatywnie

wpływa na spójność i jakość całego tekstu. Jest to zatem aspekt, na który również należy zwrócić uwagę w trakcie doskonalenia umiejętności streszczania.

Podsumowanie

W trakcie nauki języków obcych uczący się wykonują zadania, w ramach których należy wypisać wyrazy kluczowe, dostosować podane nagłówki do wyodrębnionych akapitów lub je samemu sformułować albo podkreślić główną myśl. Jednakże ze względu na kontekst są to ćwiczenia, które raczej służą kontroli zrozumienia przeczytanego tekstu niż kształceniu elementarnych umiejętności rekapitulacji.

Wyodrębnione w powyższej tabeli problemy unaczyniają, jakie aspekty wymagają szczególnej uwagi w kształceniu i doskonaleniu tej umiejętności, zwłaszcza na wyższym poziomie opanowania języka obcego. Efektywne kształcenie wymaga również znajomości elementarnej wiedzy teoretycznej (tekstologicznej) dotyczącej form streszczeń, norm tekstowych, strategii rekapitulacji, możliwości transformacji struktur językowych, środków wyrażania więzi międzyzdaniowej itp. Ze względu na wieloetapowość i kognitywną złożoność procesu streszczania, łatwość przeciążenia pamięci roboczej i zniechęcania się do wykonywania zadań pisemnych powinno się przestrzegać zasady progresji

16 Por. *aus Zeitgründen – Unter der Woche habe ich keine Zeit dafür. großes Warenangebot – Sie haben immer ein großes Angebot an Waren.*

17 Powiązania logiczne między zdaniami wyraża się formalnie m.in. za pomocą spójników lub stosownych fraz wyrażających stosunki nawiązania.

tekstowej i sprawnościowej oraz stopniowej integracji kompetencji cząstkowych. W celu zneutralizowania działania negatywnych czynników można wykorzystywać proste i krótkie teksty podręcznikowe.

Oferowane w internecie poradniki streszczania są pewną pomocą w doskonaleniu tej umiejętności. Ich skuteczność jest jednak ograniczona, ponieważ nie uwzględniają one specyficznych potrzeb osób uczących się danego języka, a umieszczane w nich wzorcowe streszczenia nie zawierają komentarzy, które wyjaśniałyby, za pomocą jakich strategii zostały sporządzone. Ponadto uczący się nie ma możliwości weryfikacji swoich streszczeń z perspektywy zastosowanych metod rekapitulacji i ich adekwatności. Aspekty te prawdopodobnie uykają uwadze dydaktyków, jeśli koncentrują się wyłącznie na ocenie powierzchownych cech streszczeń sporządzanych przez uczniów.

AKTY PROGRAMOWE

- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: CODN.
- Podstawa programowa dla II etapu edukacyjnego, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.
- Podstawa programowa dla III etapu edukacyjnego, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.

BIBLIOGRAFIA

- Ballstaedt, S.P. i in. (1981), *Texte verstehen – Texte gestalten*. München, Wien: Baltimore.
- Bartmiński, J. (1992), *Streszczenie w aspekcie typologii tekstów* [w:] T. Dobrzyńska (red.), *Typy tekstów. Zbiór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo IBL, s. 7–14.
- Gajewska, U. (2004), *Metatekstemy w języku nauk ścisłych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Iluk, J. (2013), *Wpływ tytułu na zakres i trwałość przyswajanej wiedzy z tekstów edukacyjnych*, „Kształcenie językowe”, t. 11, s. 11–27.
- Iluk, J. (2018), *Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 79–91.
- Iluk, J. (2021), *Zusammenfassen in der Fremdsprache Deutsch: Fertigkeitsförderung und produktorientierte Evaluation*, „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung”, nr 64, s. 30–44.

- Keseling, G. (1993), *Schreibprozess und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen*, Tübingen: De Gruyter.
- Łuniewska, K., Tworek, U., Wąsik, Z. (2002), *Alles klar 1b*, Warszawa: WSiP.
- Marzec-Stawiarska, M. (2006), *Wpływ streszczania tekstów na rozwój wybranych sprawności w języku angielskim* [rozprawa doktorska], Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Marzec-Stawiarska, M. (2009), *Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 38–42.
- Obrębska, A. (2010), *Algorytmy słowotwórczego parafrazowania*, Łódź: Prima Verbum.
- Oldenburg, H. (1992), *Zusammenfassungen und Conclusions im Vergleich: Empirische Ergebnisse und praktische Perspektiven* [w:] K.D. Baumann, H. Kalverkämper (red.), *Kontrastive Fachsprachenforschung*, Tübingen: Narr, s. 123–134.
- Polański, E. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Przybylska, R. (2002), *Techniki parafrazowania w procesie tworzenia spójnego tekstu* [w:] J. Porayski-Pomsta (red.), *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, Warszawa: Elipsa, s. 242–252.
- Reinert, J. (2012), *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform* [dysertacja], Universität Hildesheim.
- Wolański, A. (2003), *Streszczenie jako ponadgatunkowa forma przetwarzania komunikatu* [w:] E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa: Książka i Wiedza, s. 331–351.
- Wróbel, A. (2014), *Jak napisać dobre streszczenie? Poradnik dla ucznia (i nauczyciela)*, Warszawa, bit.ly/3DoSpTb, [dostęp: 27.08.2021].
- Wysocka, M. (1989), *Rozwój umiejętności mówienia i pisania w języku angielskim*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

PROF. ZW. DR HAB. JAN ILUK Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004–2012.