



# Czytanie tekstów uproszczonych, czyli jak przyjemnie rozwijać wszystkie kompetencje językowe

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA  
ANNA GAŁĘZIOWSKA-  
-KRZYSTOLIK

Czytanie w języku obcym istotnie wpływa na kształcenie innych sprawności językowych, ale uczący się na niskim poziomie znajomości języka nie są w stanie odbierać większości komunikatów i zrozumieć tekstów autentycznych napływających z otaczającej ich rzeczywistości. Warunek dostępności spełnia tekst uproszczony, którego lektura powinna przede wszystkim sprawiać czytającemu przyjemność. Nie zawsze jednak czytanie dłuższego tekstu jest uwzględniane przez metody, podręczniki i programy nauczania.

Czytanie traktujemy jako sprawność uniwersalną, znakomicie wzbogacającą i uzupełniającą program nauczania języka obcego. Ma ono niewątpliwą wartość w nauczaniu języków obcych, wspiera bowiem inne sprawności (Chodkiewicz 2016b: 84; Komorowska 2009: 188). Zdecydowanie podnosi również motywację uczniów do nauki, poszerza ich wiedzę i horyzonty myślowe oraz rozwija kompetencje nie tylko receptywne, ale także produktywne, zapewniając wzorzec tekstowy i podstawę budowania dłuższych wypowiedzi samodzielnych. Czytanie umożliwia kontrolę nad tekstem (zatrzymanie się czy powrót do danych treści), co przekłada się na wzrost poczucia bezpieczeństwa odbiorców oraz ich większą pewność siebie. Sprawność ta, kształcona na odpowiednim materiale tekstowym, motywuje do samodzielnej nauki poza lekcjami, kiedy to uczący się np. języka polskiego jako obcego (jpjo) w Polsce szybko wracają do własnego języka i – jak wynika z doświadczenia i obserwacji – rzadko korzystają z mediów polskojęzycznych (prasa, radio, telewizja). W zasobach internetowych z kolei szukają treści raczej w języku angielskim lub pierwszym. Początkujący nie są w stanie odbierać dyskursu publicznego w języku polskim, a konieczność tłumaczenia niemal każdego słowa z tekstu autentycznego może skutecznie zniechęcić ich do podejmowania dalszych prób.

W niniejszym artykule odwołujemy się do dydaktyki języka angielskiego i francuskiego oraz przedstawiamy własne próby przeniesienia popularnych metod i technik dotyczących sprawności czytania na grunt glottodydaktyki języka polskiego. Omawiane techniki są nieco słabiej wykorzystywane w nauczaniu języka polskiego jako obcego<sup>1</sup>. Refleksje tu zawarte mogą służyć dydaktyce różnych języków.

Nasza uwaga skupia się na rozwijaniu sprawności czytania wśród uczących się na najniższych poziomach znajomości jpjo (A1–A2) oraz na sposobie opracowywania ciągłych

<sup>1</sup> Intensywne przemiany, które dokonywały się – szczególnie w drugiej połowie XX w. – w metodyce nauczania tzw. dużych języków, pojawiały się w glottodydaktyce języka polskiego z pewnym opóźnieniem, nieraz już skumulowane w formie krytyki danej metody. Wynikało to z ówczesnej sytuacji polityczno-gospodarczej Polski, dużo mniejszej niż obecnie popularności polszczyzny jako języka nauczanego oraz skomplikowanej sytuacji Polonii i Polaków za granicą.

tekstów uproszczonych, przygotowywanych zwykle na podstawie oryginalnych artykułów publikowanych w prasie lub zamieszczonych w internecie. Teksty uproszczone pogłębiają znajomość języka polskiego uczących się i pozwalają im na niecelowy kontakt z językiem<sup>2</sup>. Czytanie sprawia przyjemność, ułatwia odnalezienie się w nowej rzeczywistości socjokulturowej, wspiera kształcenie sprawności produktywnych – budowanie samodzielnej wypowiedzi w mowie i w piśmie. Włącza także uczącego się w „akceptowaną współcześnie kulturę tekstu” (Chodkiewicz 2016b: 84), wspomagając go w staraniach służących uzyskiwaniu kolejnych szczebli edukacji czy zdobyciu i utrzymaniu pracy.

### Pozycja czytania w nauczaniu języków obcych

Kontakt z dłuższym tekstem i czytanie były nieraz odsuwane na bok przez metody kładące większy nacisk na naturalny rozwój mowy i uznające prymat języka mówionego (metoda naturalna) czy zautomatyzowanie reakcji werbalnych (metoda bezpośrednia i audiolingwalna). Reakcją na nie było na powrót skupienie uwagi na tekście czytany także w ramach wspomnianych metod<sup>3</sup>.

W latach 60. XX w. w dydaktyce języka angielskiego pojawiła się *reading method*<sup>4</sup> (początkowo wykorzystywana w Indiach w celu utrzymania prymatu języka angielskiego w dawnych koloniach), która zakładała pracę zarówno z tekstami autentycznymi, jak i z tekstami tworzonymi na potrzeby lekcji, z odniesieniami do danej rzeczywistości socjokulturowej (Dakowska 2005: 26–27). Metoda zyskiwała na popularności także w nauczaniu innych języków. W 1962 r. we Francji Gaston Mauger opublikował *Contes et récits, histoires policières en français facile pour les exercices de lecture et de conversation* (Bajki, opowieści i historie kryminalne w łatwym języku francuskim do ćwiczenia czytania i konwersacji). W kolejnych latach zwrócono uwagę na rozróżnienie czytania intensywnego (podręcznikowego, w którym czytanie jest elementem wprowadzającym do kształcenia pozostałych sprawności) i ekstensywnego (uproszczonego, służącego przyjemności i skupionego na czytaniu (Seretny 2014: 12).

Ostatni typ jest dla nas szczególnie interesujący – omawiamy go szczegółowo w dalszej części artykułu.

### Teksty autentyczne i uproszczone w nauczaniu języków obcych

W latach 70. XX w. w dydaktyce języków obcych szczególnie duży nacisk położono na pracę z materiałami autentycznymi. Podkreślano wówczas konieczność połączenia nauczania systemu językowego i kultury oraz potrzebę zapoznania ucznia z „żywym, prawdziwym” językiem (Cuq i Gruca 2017: 401). Sophie Moirand w artykule *Les textes sont aussi les images* (za: Cuq, Gruca 2017: 155) podkreśla znaczenie skonfrontowania ucznia z tekstami, które – mimo że przekraczają jego kompetencje językowe – rozwijają ogólną umiejętność rozumienia globalnego. Radzi, by początkowo wybierać teksty, które odnoszą się do dziedzin bliższych uczniowi, np. przepisy kulinarne, horoskopy, a nawet instrukcje montażu czy obsługi popularnych urządzeń.

Teksty autentyczne zaczęły zastępować teksty lub dialogi preparowane, tworzone w konkretnych celach dydaktycznych i przedstawiające dosyć stereotypowy kontekst socjokulturowy. Zainteresowanie językiem używanym w codziennych kontaktach spowodowało zmianę zaleceń: wszystkie materiały dydaktyczne miały być od tej pory wiernym odbiciem rzeczywistości<sup>5</sup>. Dydaktycy podzielili się wówczas na dwie grupy – zwolenników bezpośredniego wprowadzania tekstów autentycznych i orędowników zachowania etapu pośredniego, czyli wprowadzania najpierw tekstów uproszczonych. We Francji tendencja pierwsza była reprezentowana przez zespół BELC<sup>6</sup>, który w latach 70. XX w. przygotował zestawy autentycznych materiałów do nauczania kultury.

Druga grupa sugerowała wprowadzanie na poziomie A2 tekstów uproszczonych. Zalecano, by taki tekst poruszał tę samą tematykę i zawierał te same struktury (charakterystyczne dla danego rodzaju komunikatu), co tekst podstawowy – autentyczny. Celem było pełne wykorzystanie i analizowanie tekstu, który prymarnie powstał z myślą o codziennej komunikacji danej wspólnoty językowej.

2 Niepodporządkowany ćwiczeniu określonego problemu gramatycznego lub wprowadzaniu leksyki z danego zakresu.

3 W ramach metody bezpośredniej „brytyjski metodyk Michael West przedstawił zasady kształcenia umiejętności czytania w języku obcym poprzez kontrolę nad ilością wprowadzanych elementów leksykalnych w tzw. tekstach uproszczonych oraz poprzez stosowanie strategii selektywnego czytania tekstu” (Chodkiewicz 2016a: 13).

4 Nowsze ujęcie tej metody to *comprehension approach*, zawarte w pracy Harrisa Winitza *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction* z 1981 r. (za: Dakowska 2005).

5 Również polscy badacze (por.: Jekiel 1992; Rowiński 1992; Mazur 1995; Miodunka 1995; Martyniuk 2006, za: Gębał 2006: 216) dostrzegali znaczenie rozwijania kompetencji socjokulturowych i konieczność osadzenia języka w kulturze danej wspólnoty językowej. Miodunka zaproponował wykorzystanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego materiałów autentycznych, „przez które rozumie się najczęściej drobne ogłoszenia, rozkłady jazdy, reklamy czy afisze” (Miodunka 1995: 12, za: Gębał 2006: 216).

6 BELC – Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (biuro do spraw nauczania języka i kultury francuskiej za granicą).

W formie oryginalnej takie materiały często nie nadają się do wykorzystania w grupach początkujących.

### Tekst uproszczony do czytania ekstensywnego

W dydaktyce języka angielskiego i francuskiego panuje długoletnia już tradycja w opracowywaniu i publikowaniu tekstów uproszczonych, stanowiących rodzaj dydaktycznego materiału pośredniego. Bogata oferta obejmuje baśnie, powieści, kryminały, historie spisane na podstawie scenariuszy filmowych oraz teksty informujące o zagadnieniach społecznych<sup>7</sup>. Wydawcy to np. Penguin Random House z popularnymi publikacjami *Penguin Books*, Pearson English Readers, Oxford Bookworms Readers, Macmillan Readers, a w języku francuskim np. Hachette Fle z serią *Lectures faciles*, CLE z serią *Pause lecture facile* i BELC. Niemal wszystkie pozycje dostępne są w formie audiobooków<sup>8</sup>. Z kolei francuska strona internetowa <https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html> zamieszcza online kilkadziesiąt tekstów uproszczonych z nagraniami w dwóch wersjach odtworzeniowych (tempo normalne i wolne), z ćwiczeniami i kluczem. Propozycje wymienionych wydawnictw dostosowane są do poziomu językowego odbiorców pod względem użytych struktur gramatycznych, słownictwa, stopnia złożoności zdań, liczby słów na stronie i objętości całego tekstu oraz zróżnicowania ćwiczeń i zakładanej ilości czasu poświęconego na czytanie<sup>9</sup>.

Teksty uproszczone pojawiały się w glottodydaktyce języka polskiego w drugiej połowie XX w., ale były znacznie słabiej reprezentowane. Jedną z pierwszych prac tego typu w Polsce była wydana w 1977 r. publikacja Waldemara Żarskiego *Spotkania z Polską* z tekstami „uproszczonymi i przystosowanymi do poziomu średnio zaawansowanego czytelnika [...], pochodzącymi z polskich czasopism: tygodnika „Przekrój” i miesięcznika „Polska”; [które] były drukowane w latach 1957–1976” (Żarski 1977: 5).

Pracę wydał Uniwersytet Wrocławski (wówczas im. Bolesława Bieruta). Tekst pierwszy dotyczył tej uczelni, inne były poświęcone sztuce, muzyce, turystyce, a także znany i popularny wówczas Polakom, w tym mieszkającym za granicą.

Kilkadziesiąt lat później Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego opracowała unikatową serię *Czytaj po polsku*, która w 2018 r. liczyła 12 tytułów. Część stanowią uproszczone teksty literackie przygotowane

z myślą o początkujących, pozostałe to teksty oryginalne wraz z ćwiczeniami dla poziomu minimum B1. W ostatnich latach na polskim rynku wydawniczym pojawiło się więcej zbiorów tekstów uproszczonych. Dla dzieci są to m.in.: *Lubię czytać po polsku. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako obcego* Agnieszki Rabiej (2011) i *Czytam od A do Z. Literkowe opowiadania. Od 6 lat* Anny Sójki (2014), a dla dorosłych: *First Polish Reader. For beginners. Bilingual for speakers of English* Pauli Wojcik (2010), *Czytanie* Justyny Krztoń (2015), *Walizka. Czytam po polsku. Poziom A1* Beaty Jędryki (2016), *Polskie czytanki* Wioletty Gurdak i Wojciecha Sosnowskiego (2017), *Czytaj krok po kroku* Anny Stelmach (2018).

Prowadząc zajęcia z obcokrajowcami w grupach na poziomie A1–A2, zaproponowałyśmy własne teksty uproszczone odnoszące się do realnych sytuacji socjokulturowych, a dotyczące: obchodów wydarzeń historycznych, znanych współcześnie Polaków, polskich kreskówek, zabytków, górnictwa, zachowań społecznych, działalności charytatywnej, pogody.

Przygotowując je, najczęściej na podstawie artykułów prasowych lub tekstów zamieszczonych na stronach internetowych, kierowałyśmy się następującymi zasadami:

- objętość tekstów ograniczona do około 250–300 słów;
- przewaga słownictwa dostosowanego do danego poziomu znajomości języka;
- zdania złożone z maksymalnie dwoma, trzema wypowiedziami składowymi;
- „niska gęstość wyrazów nieznanymi” – na poziomie zaledwie kilku procent (Seretny 2014: 13);
- wysoki stopień redundancji, szczególnie słów nowych lub mniej znanych studentom;
- definiowanie słów nieznanymi;
- zgodność tematyki z zainteresowaniami uczących się;
- sprawianie uczącym się przyjemności atrakcyjnym tematem i samym aktem czytania, które stanowi swojego rodzaju nagrodę (Day i Bamford 2002: 137–141);
- „obudowanie” tekstu ćwiczeniami leksykalnymi i gramatycznymi;
- zachęcanie do dyskusji i wyrażania własnej opinii w mowie i piśmie.

Poniżej zamieszczamy przykładowy uproszczony tekst o polskim podróżniku Marku Kamińskim. Tekst został opracowany na podstawie materiału

7 Online: [www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html](https://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html) [dostęp: 12.09.2018].

8 Online: [readers.english.com/catalogue/readers?page=1](https://readers.english.com/catalogue/readers?page=1) [dostęp: 12.09.2018].

9 Online: [readers.english.com/about-readers/graded-readers](https://readers.english.com/about-readers/graded-readers) [dostęp: 12.09.2018].

autentycznego i liczy 255 słów. Przykładowe uproszczenia leksykalne ilustruje tabela 1. Jako trudne dla wskazanego poziomu uznałyśmy 13 słów, co stanowi 5 proc. leksyki<sup>10</sup>. W celu utrzymania wysokiego poziomu redundancji wiele słów zostało celowo powtórzonych lub pojawiły się wyrazy pokrewne, np. *podróżnik, podróż; koniec, ukończyć; przejść, dojść*. Ilustruje to tabela 2. W tekście pogrubiono słowa definiowane i podkreślono słowa pojawiające się co najmniej dwa razy w celu ułatwienia percepcji.

Tab. 1. Słowa z tekstu oryginalnego, które zostały zastąpione przez słowa łatwiejsze

TEKST ORYGINALNY	TEKST UPROSZCZONY
dotrzeć	dojść
wyprawa	podróż
utracił w wypadku część prawej ręki i lewej nogi	nie miał części prawej ręki i lewej nogi
dokonał tego z kimś	zrobił to z kimś
wraz	razem





Tab. 2. Powtórzenia słów, w tym słów pokrewnych

SŁOWA	LICZBA POWTÓRZEŃ
biegun	6
cel	2
kolejny	2
polarnik	2
północny	2
niepełnosprawny	2
podróżować, podróż, podróżnik	8
zdobyć	4
dojść, przejść	4
koniec, ukończyć	3

Przykładowy tekst obudowany jest ćwiczeniami wprowadzającymi do lektury i wykonywanymi po lekturze, które doskonala sprawność czytania i koncentrują się na leksyce i strukturach gramatycznych, skłaniają także do kształcenia sprawności produktywnych.

## 1. Proszę dopasować słowo z ramki do obrazka.

biegun, narty, lotnisko, świat

1	2
	
3	4
	

## 2. Proszę dopasować słowo z ramki do definicji.

podróżnik, polarnik (polarnicy - pl), zdobyć, cel, kolejny, nastolatek, wychować się, pomagać/pomóc, niepełnosprawny, część

	SŁOWO	DEFINICJA
1		zrobić coś trudnego, tu: dojść do jakiegoś dalekiego i niebezpiecznego miejsca, np. na biegun
2		ktoś, kto podróżuje na biegun
3		nie 100%
4		robić coś dla kogoś lub z kimś, kiedy ktoś nie może robić czegoś sam
5		to, czego chcę; miejsce, do którego idę
6		ktoś, kto lubi podróżować, często jedzie gdzieś daleko i na długo
7		nie pierwszy
8		jestem coraz większy/większa i mądrzejszy/mądrzejsza, bo uczę się różnych rzeczy
9		ktoś, kto nie słyszy, nie widzi lub nie może chodzić
10		chłopiec, który ma od 11 do 19 lat

<sup>10</sup> Jak podkreśla Halina Chodkiewicz, zainteresowanie tekstem będzie możliwe „tylko wtedy, gdy znają oni [czytający] 95–98 proc. wyrazów, a do znaczenia pozostałych będą w stanie dotrzeć przy wykorzystaniu wskazówek kontekstualnych oraz posiadanej wiedzy o świecie” (Chodkiewicz 2016a: 13).

## Tekst

Polski **podróżnik** Marek Kamiński

Pod koniec XX [dwudziestego] wieku, 23 [dwudziestego trzeciego] maja 1995 [tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiątego piątego] roku, dwaj **polarnicy** – Wojciech Moskal i Marek Kamiński – **zdobyli biegun** północny. W 72 [siedemdziesiąt dwa] dni **przeszli na nartach** około 800 [ośmiuset] kilometrów. Na **lotnisku** w Warszawie Kamiński powiedział dziennikarzom: „Do **końca** nie wiedzieliśmy, czy **dojdziemy do celu**, do ostatniego dnia, do ostatniego kilometra. **Doszliśmy**, dlatego że bardzo chcieliśmy”.

Kilka miesięcy później Marek Kamiński miał **kolejny cel** – chciał **zdożyć biegun** południowy. **Polarnik doszedł** na miejsce 27 [dwudziestego siódmego] grudnia tego samego roku. Jako jedyny człowiek **zdożył** dwa **bieguny** w jednym roku. W **kolejnych** latach **podróżował** po całym **świecie**. Był w Afryce, Ameryce Południowej, Australii. Pojechał na Antarktydę, Grenlandię, dwa razy przepłynął Ocean Atlantycki. Jego **podróżami** interesowały się media.

Polski **podróżnik** urodził się w 1964 [tysiąc dziewięćset sześćdziesiątym czwartym] roku w Gdańsku i **wychował się** na Pomorzu. **Ukończył** liceum w Koszalinie, studiował filozofię i fizykę na Uniwersytecie Warszawskim. W 1996 [tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiątym szóstym] roku założył organizację, która **pomaga** osobom chorym i **niepełnosprawnym**.

Najważniejszą **podróżą** Marka Kamińskiego była zorganizowana w 2004 [dwa tysiące czwartym] roku akcja „Razem na **biegun**”. Kamiński drugi raz **zdożył** dwa **bieguny**, ale zrobił to z **niepełnosprawnym nastolatkiem**, Jaśkiem Melą, który nie ma **części** prawej ręki i lewej nogi.

Marek Kamiński powiedział: „Razem z przyjaciółmi chcieliśmy **pomóc** Jaśkowi Meli. I, ponieważ jestem **podróżnikiem**, pomyślałem o tym, że możemy razem zorganizować jakąś **podróż**. Mój przyjaciel Wojtek Ostrowski zaproponował wtedy **biegun** północny. Najpierw interesowałem się poznawaniem **świata**. Potem jednak pomyślałem, że kiedy podróżuję, to mogę **pomóc** też innym ludziom”.

Na podstawie:

→ [www.papierowemysli.pl/autorzy/autorzyReadFull/437](http://www.papierowemysli.pl/autorzy/autorzyReadFull/437);

→ [www.polskieradio.pl/43/279/Artykul/1971512,Marek-Kaminski-%E2%80%93-czlowiek-dwoch-biegunow-ktory-nie-wyklucza-wyprawy-w-kosmos](http://www.polskieradio.pl/43/279/Artykul/1971512,Marek-Kaminski-%E2%80%93-czlowiek-dwoch-biegunow-ktory-nie-wyklucza-wyprawy-w-kosmos).

## Ćwiczenia po lekturze

### 3. Proszę zaznaczyć, czy zdania są prawdziwe (P), czy nieprawdziwe (N)?

	P	N
0. Marek Kamiński i Wojciech Moskal byli razem na biegunie północnym.	X	
1. Ich podróż trwała ponad trzy miesiące.		
2. Kamiński i Moskal szli pieszo przez około 800 km.		
3. Po powrocie do Polski Kamiński powiedział dziennikarzom, że do ostatniego momentu nie był pewien, czy zdobędzie biegun.		
4. Kamiński i Moskal doszli do celu, bo mieli silną motywację.		
5. W następnym roku Kamiński zdobył biegun południowy.		
6. Po zdobyciu dwóch biegunów Kamiński odpoczywał w domu.		
7. Kamiński pochodzi z Pomorza.		
8. Podróżnik ukończył studia w rodzinnym mieście.		
9. Kamiński sam jest osobą niepełnosprawną.		
10. Kamiński organizuje akcję „Razem na biegun” dla bogatych turystów.		
11. Polarnik jeszcze raz zdobył dwa bieguny w 2004 roku.		
12. Kamiński zorganizował podróż na biegun, ponieważ chciał pomóc innemu człowiekowi.		

### 4. Proszę połączyć kolumny.

0. dwaj	a. polarnicy
1. zdobyć	b. organizację
2. przejść na	c. ocean
3. dojść do	d. razy
4. podróżować po	e. chorym
5. dwa	f. nartach
6. przepłynąć	g. świecie
7. założyć	h. biegun
8. pomagać	j. celu

### 5. Proszę wybrać dobrą formę

Polski **podróżnik** / *podróżnikiem* / *podróżnicy*<sup>0</sup> urodził się w 1964 roku w Gdańsku i *wychowałem się* / *wychował się* / *wychowała się*<sup>1</sup> na Pomorzu. Ukończył liceum w Koszalinie, studiował *filozofii* / *filozofia* / *filozofię*<sup>2</sup> i fizykę na Uniwersytecie Warszawskim. W 1996 roku założył organizację, *która* / *której* / *które*<sup>3</sup> pomaga osobom chorym i niepełnosprawnym.

Najważniejszą *podróż* / *podróżą* / *podróżą*<sup>4</sup> Marka Kamińskiego była zorganizowana w 2004 roku akcja

„Razem na biegun”. Kamiński drugi *razu / raz / razy*<sup>5</sup> zdołał być dwa bieguny, ale zrobił to z niepełnosprawnym nastolatkiem, Jaśkiem Melą, który nie ma *część / częścią / części* prawej ręki i lewej nogi.

## 6. Proszę odpowiedzieć na pytania

1. Czy wyprawa Marka Kamińskiego i Wojciecha Moskala na biegun północny była łatwa/trudna i dlaczego?
2. Czym zajmował się Marek Kamiński po powrocie z pierwszej wyprawy?
3. Dlaczego zdobycie bieguna południowego było czymś wyjątkowym?
4. Która podróż Kamińskiego jest uważana za najważniejszą? Dlaczego?

## 7. Mówienie

1. Praca w grupie: Proszę przygotować i przeprowadzić konferencję prasową z uczestnikami wyprawy na biegun – Markiem Kamińskim i Jaśkiem Melą.
2. Wypowiedź indywidualna: W jaki inny sposób można pomagać osobom niepełnosprawnym?

## 8. Pisanie

Jak wyobraża sobie Pani/Pan jeden dzień z przygotowań do wyprawy na biegun/na safari/w Himalaje ze znanym podróżnikiem Markiem Kamińskim? Proszę napisać kartkę z dziennika.

### Klucz:

Zadanie 3.

1. N, 2. N, 3. P, 4. P, 5. N, 6. N, 7. P, 8. N, 9. N, 10. N, 11. P, 12. P

Zadanie 4.

1. h, 2. f, 3. j, 4. g, 5. d, 6. c, 7. b, 8. e

Zadanie 5.

1. wychował się, 2. filozofię, 3. która, 4. podróżą, 5. raz, 6. części

## Proces percepcji i rozumienia tekstu

Wprowadzenie do nauczania języków obcych tekstów autentycznych i uproszczonych pokazało, jak złożonym procesem jest rozwijanie kompetencji rozumienia tekstów pisanych. Zaczęto przy tym zwracać uwagę na znaczenie wiedzy ogólnej ucznia i jego percepcji otaczającego świata. Każdy odbiorca stosuje pewne strategie, czytając teksty w języku ojczystym, i przenosi je na grunt języka obcego. Metodocy francuscy – Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca – podpowiadają, jak powinna wyglądać praca z tekstem: należy aktywizować ucznia, stawiając przed nim konkretne zadania. Według nich etap pierwszy to wstęp do lektury, polegający na odwołaniu się do wiedzy i doświadczenia

uczącego się. Jest to czas stawiania pytań wprowadzających, zorganizowanie gry językowej, burzy mózgów, zachęcenia do komentarzy. Następnym krokiem jest przyjrzenie się tytułowi, podtytułowi, zdjęciom i formułowanie hipotezy na temat treści tekstu. Po wstępnym etapie następuje cicha lektura, ukierunkowana poleceniami, które ułatwiają zrozumienie treści. Autorzy podkreślają, że pierwsze czytanie powinno odbyć się w ciszy, gdyż proces wstępnej percepcji jest wystarczająco złożony. Bardzo pomocne może być kolejne, tym razem głośnie, czytanie lub wysłuchanie nagrania, ponieważ właściwa intonacja ułatwia dotarcie do sensu. Następnie warto zająć się warstwą leksykalną, np. odnaleźć słowa kluczowe, wykonać ćwiczenia poświęcone łączliwości wyrazów, dokonać analizy kompozycji wypowiedzi: spójności logicznej, środków stylistycznych, zdań wprowadzających i kończących akapity. Prowadzi to do uzyskania odpowiedzi na podstawowe pytania: kto pisze? co pisze? do kogo? gdzie? kiedy? w jaki sposób? po co? Nauczyciel dostarcza uczniom w ten sposób narzędzi wspomagających samodzielne czytanie i rozumienie tekstów potrzebnych w codziennym życiu. Zadania mogą aktywizować całą klasę lub mniejsze grupy uczniów. Ważne jest odwołanie się do doświadczeń odbiorcy, które może przyjąć formę komentarzy i dyskusji. Zawsze należy zachęcać do wymiany myśli i pamiętać o możliwych różnicach kulturowych (Cuq i Gruca 2017: 157–158).

## Podsumowanie

Czytanie jest ważną kompetencją językową i – jak każda sprawność – powinno być wprowadzane w nauczaniu języka w sposób zrównoważony. Podręczniki do nauczania jpo przeznaczone dla poziomów A1–A2 kładą nacisk przede wszystkim na dialogowość, która odzwierciedla zwykle codzienne sytuacje komunikacyjne, jednak nie daje narzędzi tworzenia dłuższych wypowiedzi o określonej strukturze: zawierających wstęp, rozwinięcie z tezą popartą argumentami oraz zakończenie. Uczący się mają ogromny problem z przedstawianiem własnej opinii, ponieważ brak im wzorców na poziomie recepcji. Umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi samodzielnych jest konieczna już na niższych poziomach nauczania języka, a przygotować do niej i rozwinąć ją może właśnie sprawność czytania tekstów uproszczonych.

## BIBLIOGRAFIA

- Barthe, M., Chovelon, B. (2016), *Je vis en France. Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française*, Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.

- Chodkiewicz, H. (2016a), *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 11–16.
- Chodkiewicz, H. (2016b), *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79–85.
- Dakowska, M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Day, R.R., Bamford, J. (2002), *Top ten principles for teaching extensive reading*, „Reading in a Foreign Language”, nr 14, s. 136–141.
- Gębał, P.E. (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 205–242.
- Hajduk-Gawron, W. (2013), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*, [w:] W. Hajduk-Gawron, A. Madeja (red.), *Adaptacje I. Język – Literatura – Sztuka*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, nr 3, s. 353–365.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Seretny, A. (2014), *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(13), s. 11–25.

#### NETOGRAFIA

---

- Apprendre le Français, *Textes FLE*, < [www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html](http://www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html) >, [dostęp: 12.09.2018].
- Pearson, *How are Pearson English Readers graded?*, < [readers.english.com/about-readers/graded-readers](http://readers.english.com/about-readers/graded-readers) >, [dostęp: 15.09.2018].
- Pearson, *Readers*, < [readers.english.com/catalogue/readers?page=1](http://readers.english.com/catalogue/readers?page=1) >, [dostęp: 12.09.2018].

**DR ANNA GAŁĘZIOWSKA-KRZYSTOLIK** Romanistka i tłumaczka przysięgła języka francuskiego. Prowadziła kursy języka francuskiego w Ośrodku Alliance Française na Uniwersytecie Śląskim; od 2011 r. pracuje w Szkole Języka i Kultury Polskiej UŚ, gdzie uczy języka polskiego jako obcego. Interesuje się kształceniem wiedzy socjokulturowej i nauczaniem kompetencji komunikacyjnych na lekcjach języka obcego. Prowadzi również zajęcia z zakresu etykiety i protokołu dyplomatycznego.

**DR MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA** Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień kognitywno-kulturowych oraz glottodydaktycznych, a także możliwości wykorzystania wiedzy i praktyki logopedycznej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Współautorka 6. tomu serii *Czytaj po polsku*, zawierającego utwory Nataszy Goerke (*Paralele*) i Ryszarda Kapuścińskiego (*Wewnątrz góry lodowej*). Od 2017 r. na liście egzaminatorów Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.