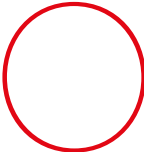


# Tempo czytania rodzimych i nierodzimych użytkowników polszczyzny. Studium porównawcze

TOMASZ MOŹDZIERZ

Czytanie jest umiejętnością nieodzowną dla wszystkich użytkowników języka. Nie każdy jest jednak sprawnym czytelnikiem, nie każdy bowiem swobodnie podąża za treścią przekazu, nie skupiając się w trakcie lektury na każdym słowie z osobna. Jednym z czynników decydujących o płynności czytania jest tempo, w jakim odkodowywane są zawarte w tekście informacje. Im czytelnik biegleszy, tym jest ono szybsze.

panowanie języka (pierwszego, drugiego, obcego czy odziedziczonego) nierozzerwalnie łączy się z rozwijaniem przez użytkowników umiejętności podejmowania rozmaitych działań językowych: produktywnych, receptywnych, mediacyjnych, interakcyjnych. Postęp w uczeniu się, widać zaś najlepiej w ich stale rosnących możliwościach realizacji tych działań, w stosowaniu przez nich odpowiednich do kontekstu sytuacyjnego/zadaniowego strategii komunikacyjnych (zob. ESOKJ 2003: 66).

## Waga sprawności czytania

Niniejszy tekst poświęcono sprawności czytania, gdyż jak pisze Grabe (2009: 5): „członkowie współczesnych społeczeństw, by odnieść sukces, muszą umieć dobrze czytać. A choć sprawne czytanie nikomu nie gwarantuje sukcesu, to jego osiągnięcie bez biegłego opanowania tej umiejętności jest zdecydowanie trudniejsze” (tłum. własne – T.M.). Płynna lektura wpływa też na motywację czytelników, jeśli bowiem proces zachodzi szybko i bezproblemowo, jest chętniej podejmowany. Jeśli zaś jest mozolny, powoduje zniechęcenie, zmęczenie, a niekiedy nawet frustrację.

Sprawność czytania nie jest dostępna w badaniach bezpośrednich i o stopniu jej rozwoju można wnioskować jedynie na podstawie tego, jak została wykorzystana w poszczególnych aktach czytania (Chodkiewicz 1986: 35). Tempo czytania natomiast, czyli szybkość, z jaką przetwarzane są zakodowane w tekście dane językowe, jest procesem wymiernym.

W artykule<sup>1</sup> przedstawiono wyniki badania, którego celem był porównanie tempa czytania rodzimych użytkowników polszczyzny oraz uczących się jej cudzoziemców na poziomie zaawansowanym. Glottodydaktyka polonistyczna dotychczas nie dysponuje w tej kwestii żadnymi danymi. Ich brak powoduje, że najczęściej wykorzystuje się ustalenia dla języka angielskiego poczynione przez Carvera (1992),

1 Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. Anny Seretny, prof. UJ.

z których wynika, że sprawny, dorosły użytkownik przetwarza (czyli czyta ze zrozumieniem) około 200–300 słów na minutę. Opisane w niniejszym tekście badanie, jest więc ostrożną próbą weryfikacji tych danych na gruncie polszczyzny w wymiarze (glotto)dydaktycznym, czyli zarówno w odniesieniu do języka polskiego jako rodzimego, jak i obcego.

### Czytanie – proces, produkt, tempo

Pismo, a więc również czytanie, towarzyszy naszemu gatunkowi od co najmniej 5 tysięcy lat i na stałe zmieniło ludzkie mózgi, które przez to postrzegają świat linearnie (Wolf i in. 2005: 440; Harari 2019: 149). Umożliwiło to ludziom magazynowanie wiedzy w sposób dalece przekraczający możliwości pamięci. Historie, opowiadania, mity, dokumenty, fakty i badania mogły być tworzone, gromadzone i wykorzystywane lata po śmierci ich autorów. Wynalezienie druku znacząco przyspieszyło proces kopiowania tekstów i rozszerzyło dostęp do słowa pisanego dla osób spoza elit społecznych. Z czasem alfabetyzacja powszechniała – dziś ludzie niepiśmienni stanowią niewielki odsetek mieszkańców Ziemi. W ostatnich dekadach wynalazkiem na skalę podobną do druku wydaje się internet, który wręcz osacza tekstami, choć linearność przekazu nie jest w nim oczywista.

Odbiór zakodowanych za pomocą znaków informacji staje się możliwy dzięki opanowaniu umiejętności czytania, czyli, według psycholingwistów, umiejętności wiązania „reprezentacji przechowywanych w jednym systemie (reprezentacji umysłowej słowa mówionego) z reprezentacją przechowywaną w innym systemie (reprezentacji umysłowej słowa pisanego)” (Wolf i in. 2005: 448). W badaniach rozróżnia się dwa podejścia do czytania, tj. do produktu i procesu (Chodkiewicz 1986: 35, Alderson 2000: 4). Wynik na teście rozumienia to niewątpliwie **produkt** aktu celowego (zob. Corder 1973: 116–121, za: Chodkiewicz 1986: 41; Williams 1984: 4, za: Chodkiewicz 1986: 24), natomiast tempo przetwarzania tekstu to szybkość tego **procesu**. Aby mógł on zajść, niezbędne jest spełnienie wielu wymagań: czytelnik musi umieć rozpoznać znaki, struktury leksykalno-gramatyczne i niesione przez nie znaczenia, musi też dokonać ich interpretacji, posiłkując się doświadczeniami i wiedzą o świecie. Czynnikiem wpływającym na jego efektywność są warunki zewnętrzne (temperatura, oświetlenie, poziom hałasu), trudność tekstu (Liu, Nation 1985; Laufer 1989; Seretny 2016), wiedza deklaratywna, metajęzykowa i metakognitywna czytelnika (Nutall 1996: 1–19; Alderson 2000: 41) oraz najważniejszy z nich, czyli motywacja do czytania (Alderson 2000: 44; Grabe 2009: 181–183; Charzyńska 2015).

Dwa klasyczne modele przetwarzania tekstu znane są jako *dół-góra* oraz *góra-dół*. By je zrozumieć, trzeba założyć, że „góra” symbolizuje nasz umysł, a „dół” to tekst. Pierwszy z wymienionych modeli sugeruje więc, że czytanie to proces odkodowywania tekstu, słowo po słowie, który prowadzi do odczytania znaczenia. W opozycji do niego stoi drugi, *góra-dół*. Zakłada on w czytaniu znacznie większy udział wiedzy o świecie, kontekstu i celowości działań czytelniczych. Czytelnik nie jest tu „przetwarzającą słowa maszyną”, lecz wchodzi z tekstem w aktywną interakcję, ma wobec niego określone oczekiwania, dysponuje też strategiami, które umożliwiają ich spełnienie (Alderson 2000: 15; Grabe 2009: 89). Większość badaczy obecnie jest zgodna co do tego, że procesy *dół-góra* oraz *góra-dół* współwystępują i wzajemnie się dopełniają. Łącząc te dwa konstrukty, tworzy się kolejne modele czytania i/lub listy operacji specyficznych/inherentnych dla samego procesu (Davis 1968; Munby 1978, za: Alderson: 2000: 10; Just, Carpenter 1992; Grabe 1999).

Zdaniem Aldersona (2000: 19), sprawny czytelnik przetwarza tekst słowo po słowie, automatycznie odszyfrując jego znaczenie, gdy zaś zachodzi taka potrzeba, odwołuje się do kontekstu, dostosowuje swoje strategie w celu lepszego rozumienia treści lub snuje nad wypowiedzią refleksję krytyczną. Mniej wprawny częściej musi kompensować swoją słabą znajomość systemu i mniej wykształcone procesy *dół-góra* odwoływaniem się do wiedzy i posiłkowaniem się procesami wyższego rzędu, co nieuchronnie spowalnia czytanie, im częstsze bowiem i mniej zautomatyzowane są fiksacje (zatrzymania ruchu gałek ocznych na tekście w trakcie czytania), tym mniej płynny jest proces (Alderson 2000: 18; Grabe 2009: 14). Czynnikiem, który odróżnia dobrego czytelnika od słabego, jest też umiejętność dostosowywanie strategii czytania do celu, w jakim sięga on po tekst. Jak pisze Grabe (2009: 220), „czytelnik strategiczny to taki, który automatycznie i rutynowo wykorzystuje kombinacje efektywnych i odpowiednich strategii, zależnie od celów, zadań i umiejętności przetwarzania danych. Jest on również świadomy efektywności swojego rozumienia w kontekście celu czytania i wykorzystuje zestaw strategii odpowiedni do wzmocnienia tego rozumienia zależnie od stopnia trudności tekstu” (tłum. własne – T.M.).

Wiedząc, jakich operacji musi dokonać czytelnik i znając procesy zachodzące w trakcie odkodowywania znaczenia, można zastanowić się nad celowością lektury i zakładanymi korzyściami z niej, nad tym, jak bardzo szczegółowo czytelnik musi/chce analizować treść. Tradycyjnie rozróżnia się trzy rodzaje rozumienia: globalne, selektywne i szczegółowe (Chodkiewicz 1986: 132–133; Seretny, Lipińska 2005: 194; Komorowska 2009: 191).

TABELA 1 Relacje między rodzajami czytania a procesami w nich zachodzącymi (zależnymi od celu) z uwzględnieniem tempa czytania

POZIOM CZYTANIA	RODZAJE CZYTANIA	GŁÓWNY CEL DANEGO RODZAJU CZYTANIA	NAJWAŻNIEJSZY CZYNNIK DANEGO RODZAJU CZYTANIA
5	SCANNING	znalezienie najważniejszych słów	dostęp leksykalny
4	SKIMMING	znalezienie nośników treści	dekodowanie znaczeń
3	RAUDING	zrozumienie pełnej myśli każdego zdania tekstu	integrowanie znaczeń między zdaniami
2	LEARNING	zдание testu rozumienia	zapamiętywanie treści
1	MEMORIZING	przywołanie tekstu, w wypowiedzi pisemnej lub ustnej	odtworzenie szczegółów

\*ang. wpm – words per minute.  
(oprac. własne na podst. Carver, 1992: 87)

W kontekście niniejszych rozważań bardziej użyteczna okazuje się jednak propozycja Carvera (1992), badacz ten wyróżnił pięć rodzajów rozumienia i skorelował je z tempem czytania mierzonym w słowach na minutę (zob. tabela 1), a za punkt odniesienia przyjął tzw. *rauding*, czyli płynną lekturę tekstu przy pełnym rozumieniu treści.

### Czytanie w języku rodzimym a czytanie w języku obcym

Choć sam mechanizm pozostaje ten sam, czytanie w języku rodzimym (J1) różni się od czytania w języku obcym (J2) zazwyczaj poziomem wykonania (tj. interesującym nas tempem i stopniem/głębokością rozumienia), co wynika, m.in., z rozmiarów inputu, z jakim mamy kontakt w J1 i w J2, z jego jakości i zróżnicowania.

*(...) czytanie przez godzinę dziennie w J1 (włączając w to magazyny, ulotki, źródła internetowe, e-maile, napisy w telewizji, opakowania płatków śniadaniowych itp.) wystawi użytkownika J1 na 3–4 miliony słów rocznie (zakładając, że tempo czytania wynosi 200 słów na minutę x 365 dni w roku). Bardzo trudno byłoby próbować bronić tezy, że uczący się J2 mogą choćby zbliżyć się do takiej liczby, podczas gdy czytelnicy w J1 łatwo ją osiągają, ucząc się na poziomie akademickim.*

*(Grabe 2009: 134; tłum. własne – T.M.)*

Nieporównywalnie większa ilość „kontaktowych danych językowych” w J1 sprawia, że podstawowe procesy

przetwarzania (*dół-góra*) zachodzą w nim niemal bezwiednie. Tymczasem w J2, póki nie osiągniemy wysokiego poziomu zaawansowania (nie zautomatyzujemy jego użycia), skupiamy się głównie na operacjach zachodzących na płaszczyźnie formy. Zasoby słownika w J2 są też dużo uboższe niż w J1, a opanowywanie nowych wyrazów, na co zwracają uwagę Kroll i Tokowicz (2005), początkowo opiera się na tworzeniu związków J1-J2, co znacząco spowalnia tempo ich rozpoznawania<sup>2</sup>. Wydajność procesów *dół-góra* jest także mniejsza, gdy J2 operuje innym kodem graficznym czy sposobem organizacji tekstu<sup>3</sup>. Czytanie w J2 wymaga wreszcie przyjęcia zawartego w tekstach językowego obrazu świata. Spojrzenie na nie jedynie przez pryzmat tłumaczeń dosłownych, odziera je z ich socjolingwistycznej i kulturowej zawartości<sup>4</sup>. Proces transferu umiejętności czytelnicy z J1 do J2 jest możliwy, ale nie zachodzi automatycznie. Alderson (2000: 23), autor *threshold hypothesis*, twierdzi, że takie przeniesienie może istnieć dopiero wówczas, gdy nasze kompetencje językowe w J2 przekroczą pewien próg, ale nie definiuje jego „wysokości”. Podobnie myśli Grabe (2009: 146–148), zastrzegając przy tym, że dokładne określenie warunków niezbędnych do przekroczenia tego progu jest niekiedy wręcz niemożliwe ze względu na wielość wchodzących w grę czynników.

W J2 czytamy zatem mniej sprawnie, czyli wolniej (Segalowitz 1991, za: Alderson 2000: 58), a najważniejszym czynnikiem jest tu słabsza automatyzacja procesów niższego rzędu. Dostęp do zmagazynowanych znaczeń

2 Użytkownicy J2 zazwyczaj mają też uboższą niż rodzimi użytkownicy znaczeniową reprezentację słów (Perfetti 2002, 2007, za: Grabe 2009: 133), gdyż płytsza jest ich semantyzacja.

3 Badania wykazały, że Polacy czytają wolniej, gdy tekst ułożony jest pionowo (Włodek-Chronowska 1985, za: Sochacka 2004: 133). Zatem o ile wolniej czytają teksty japońskie, gdy i sposób organizacji tekstu i sam system graficzny są tak odległe od polskiego.

4 Kiedy Polak coś ocenia, może powiedzieć np. *To jest niezłe* lub *To nie jest złe*. Dla obcokrajowca różnica jest niewielka. W rzeczywistości jednak są to dwa różne komunikaty: pierwszy jest zazwyczaj komplementem, drugi brzmi jedynie neutralnie. Trzeba więc wiedzieć, jakie znaczenie przypisują rodzimi użytkownicy pozornie identycznym strukturom językowym, a to wymaga wprawy i obycia z językiem, czego uczącym się zazwyczaj brakuje.

nie jest tak płynny jak w J1, co z kolei wymaga wykorzystania dodatkowej energii, którą w przypadku J1 można spożytkować na procesy wyższego rzędu: na wbudowywanie nowych informacji w obszar uprzednio zdobytej wiedzy, analizowanie tekstu itp.

### Badanie tempa czytania

W polskiej literaturze przedmiotu dotyczącej czytania mało uwagi poświęca się zagadnieniu jego tempa, przyjmując wspomniane wcześniej ustalenia Carvera (1992). Ponieważ wartości dla języka polskiego jako rodzimego nie są znane, ich wstępne określenie stało się głównym celem przeprowadzonego badania. Nie mniej istotne było też porównanie szybkości czytania Polaków oraz zaawansowanych obcokrajowców poznających nasz język (poziomy C1 oraz C2). Podstawowe pytania badawcze były więc następujące:

1. *Jak szybko czytają rodzimi użytkownicy polszczyzny?*
2. *Jak szybko czytają uczący się na poziomie zaawansowanym?*
3. *Czy jest różnica – a jeśli tak, to jaka – w tempie czytania między Polakami a obcokrajowcami zaawansowanymi w polszczyźnie?*

W trakcie prowadzenia badania sformułowano także szereg bardziej szczegółowych pytań, a mianowicie:

- *Jaki jest przeciętny czas lektury rodzimych użytkowników polszczyzny, gdy celem jest „normalne” czytanie, czyli zrozumienie i możliwość przekazania treści tekstu (mediacji językowej)?*
- *Jaki jest poziom rozumienia tekstu przy osiągniętym tempie czytania?*
- *Jaki jest przeciętny czas czytania obcokrajowców na wysokim poziomie zaawansowania językowego (grupy C1 i C2)?*
- *Jaki średni wynik uzyskają obcokrajowcy z testu rozumienia?*
- *Która grupa przeczyta tekst szybciej?*
- *Która grupa uzyska lepszy średni wynik testu rozumienia?*
- *W której grupie jest lepszy stosunek wyniku testu rozumienia do czasu poświęconego na czytanie tekstu?*
- *Czy przeciętny wynik Polaków będzie zbliżony do wyników Carvera, tj. czy będzie określał tempo czytania na poziomie 200–300 słów na minutę?*

Badanie tempa czytania, które przeprowadzono w grupie rodzimych i nierodzimych użytkowników polszczyzny, składało się z dwóch etapów – pierwszym była lektura tekstu na czas, drugim – wypełnienie liczącego trzy zadania testu sprawdzającego rozumienie globalne i selektywne (najbardziej użyteczne w życiu codziennym), z którego można było uzyskać maksymalnie 12 punktów. W badaniu wykorzystany został tekst *Jak odróżnić naukę od pseudonauki*<sup>5</sup>. Został on uprzednio pozbawiony zbyt trudnych słów i konstrukcji gramatycznych. Jego uproszczona wersja miała poziom 3/7 według aplikacji jasnopis.pl, jej indeks FOG wyniósł zaś 8.39 (zob. tabela 2 i 3).

TABELA 2. Stopień trudności tekstu na podstawie jasnopis.pl

STOPIEŃ TRUDNOŚCI	OKREŚLENIE STOPNIA TRUDNOŚCI
1	dziecinnie łatwy
2	bardzo łatwy
3	łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka
4	nieco trudniejszy
5	trudniejszy
6	trudny dla przeciętnego Polaka
7	skomplikowany, fachowy

(oprac. własne na podst. jasnopis.pl)

TABELA 3. Wskaźnik czytelności FOG dla języka angielskiego

WSKAŹNIK FOG	LICZBA LAT EDUKACJI
6	6 klas szkoły podstawowej
6–8	6–8 klas szkoły podstawowej
10	poziom liceum
11	poziom liceum
14	studia licencjackie
15–20	studia magisterskie
powyżej 20	studia doktoranckie
powyżej 30	?

(oprac. własne na podst. Seretny 2006)

Po edycji tekst liczył 590 słów. W toku rozważań zauważono jednak, że miara „słowa na minutę” nie wydaje się odpowiednia, gdyż wyraz wyrazowi nie jest równy zarówno co do stopnia trudności<sup>6</sup>, jak i co do długości<sup>7</sup>.

5 Opublikowany 30.07.2014 r. na stronie spidersweb.pl.

6 W angielskim na przykład przeciętne słowo ma dwie sylaby, trudne trzy bądź więcej, w polskim natomiast przeciętne liczy 2–3 sylaby, a trudne powyżej czterech. Czas przetwarzania wyrazów łatwych i trudnych jest inny (zob. Seretny 2016).

7 Przymiotnik *inteligentny* ma pięć sylab, więc tyle, ile przykładowe zdanie liczące trzy wyrazy: *Pies sobie szczeka*.

W związku z tym jednostką pomiaru szybkości czytania w niniejszym badaniu stały się nie słowa na minutę, ale sylaby na sekundę (sns)<sup>8</sup>. Tekst wykorzystany w badaniach liczył zatem 1258 sylab. Na potrzeby badań stworzony też został koncept **średniego studenta**. Średni student reprezentuje matematyczną średnią osiągniętego w grupie czasu czytania i punktów uzyskanych na teście, dzięki czemu można odpowiednio porównywać dane i obserwować zachodzące prawidłowości.

W badaniu wzięło udział pięć grup:

- rodzimi użytkownicy języka polskiego, studenci pierwszego roku kierunku *Język polski w komunikacji społecznej* Uniwersytetu Jagiellońskiego (16 osób),
- studenci kursu języka polskiego jako obcego w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ (dalej: CJiKPwŚ) na poziomie C.1.1 (8 osób),
- studenci kursu języka polskiego jako obcego programu Erasmus+ na poziomie C1 na końcu semestru nauki (grupa pilotażowa, 9 osób),
- inni studenci programu Erasmus+ na poziomie C1 na początku semestru (8 osób),
- studenci programu Erasmus+ na poziomie C2 na początku semestru nauki (4 osoby).

Badane grupy były niewielkie, próba stanowi więc jedynie zaczątek badań nad problematyką tempa czytania. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w formie tabeli oraz wykresu (zob. wykres 1, tabela 4).

WYKRES 1. Szybkość czytania średnich studentów każdej z badanych grup

(oprac. własne)

Jak widać, wszystkie grupy osiągnęły podobne wyniki na teście rozumienia (8–10 pkt, tj. 67–83 proc.), czynnikiem różnicującym okazała się natomiast szybkość wykonania zadania.

W tabeli 4. zostały zaprezentowane dwa rankingi – rozumienia i szybkości, z których wynika, że te dwa zjawiska nie są skorelowane. Na wykresie 1. widać wyraźną przewagę grupy rodzimych użytkowników: uzyskując podobny średni poziom rozumienia, ukończyli czytanie o około minutę szybciej od nawet najbardziej zaawansowanych uczących się polszczyzny. Warta odnotowania jest tendencja wzrostowa, którą widać na przykładzie grup programu Erasmus+: gdy rosną kompetencje językowe, rośnie też tempo czytania. Grupa C1 na początku semestru wykonała zadanie najwolniej, grupa C2 najszybciej, choć wolniej od rodzimych użytkowników języka. Grupa C1 badana na koniec semestru zajmuje miejsce pośrednie. Grupa C1.1 studentów CJiKPwŚ osiągnęła najwyższy poziom rozumienia, plasując się w tym samym przedziale szybkości co grupa C2 programu Erasmus+. Tak wysoki wynik może być skutkiem dużej liczby zajęć językowych, a co za tym idzie – większej ekspozycji na język pisany, przy niekoniecznie wyższych ogólnych kompetencjach językowych.

Rezultaty badania potwierdziły, że nierodzimi biegli użytkownicy polszczyzny czytają wolniej niż rodzimi. Udało się również uzyskać odpowiedzi na pozostałe pytania. Proces czytania tekstu zawierającego 1258 sylab zabrał grupie rodzimej średnio 20 minut i 20 sekund, co oznacza, że prędkość czytania w ich przypadku wynosiła około 8 sns, co jest równe tempu czytania w przedziale od 160 do 240 wyrazów na minutę. Grupa C1 programu Erasmus+ badana na początku semestru czytała ze średnią prędkością 4 sns, czyli około 80–120 słów na minutę; grupy: C1 programu Erasmus+ badana na końcu semestru oraz C1.1. z CJiKPwŚ

TABELA 4. Wyniki testów czytania średnich studentów w każdej z grup

NUMER	STUDENT	CZAS	SZYBKOŚĆ CZYTANIA (SNS)	PUNKTY	RANKING SZYBKOŚCI	RANKING ROZUMIENIA
1	średni student grupy rodzimych użytkowników	160,611	8	9	1	2
2	średni student grupy C2 programu Erasmus+	230,913	6	8	2	3
3	średni student grupy C1 (1) programu Erasmus+	282,826	5	9	4	2
4	średni student grupy C1 (2) programu Erasmus+	312,855	4	8	5	3
5	średni student grupy C1.1 CJiKPwŚ	238,036	5	10	3	1

(oprac. własne)

8 W tym wypadku wartości Carvera wynosiłyby między 400 a 600 sylab na minutę (200-300\*2), czyli ok. 7–10 sns.



czytały ze średnią prędkością 5 sns, czyli około 100–150 słów na minutę, a grupa C2 programu Erasmus+ badana na początku semestru czytała ze średnią prędkością 6 sns, czyli ok. 120–180 słów na minutę. Oznacza to, że zaawansowani cudzoziemcy czytali około 1,5–2 razy wolniej od Polaków (por. Taguchi i Gorsuch 2002).

### Podsumowanie

Badania są z naukowego punktu widzenia relewantne, jeśli przyczyniają się do wytworzenia nowej lub weryfikacji pozyskanej wcześniej wiedzy naukowej oraz gdy przyczyniają się do naukowego poznania przedmiotu. Dzięki opisanej tu próbie udało się wstępnie potwierdzić ustalenia Carvera (1992) na przykładzie polszczyzny. Badane grupy nie były jednak reprezentatywne. By wyniki można była ekstrapolować na szerszą populację, konieczne jest przetestowanie większej liczby rodzimych użytkowników języka polskiego (z uwzględnieniem rozróżnienia według płci, wieku, wykształcenia, miejsca zamieszkania) oraz obcokrajowców (z powyższymi rozróżnieniami, jak również według narodowości). Zagadnienie to jest warte poznania, chociażby dlatego, że rodzimy użytkownik języka jest stawiany często za wzór dla uczących się, dobrze więc byłoby dysponować mierzalnymi danymi dotyczącymi tempa czytania w języku polskim.

Niezwykle interesującą kwestią byłoby też przebadanie uczących się mniej biegłych językowo. Wymagałoby to z pewnością innego rodzaju adaptacji wykorzystywanych tekstów, pozwoliłoby jednak zaobserwować, jak zmienia się tempo czytania wraz z rozwojem kompetencji językowych. Dane takie mogłyby być pomocne np. przy tworzeniu konspektów lekcji czy egzaminów, gdyż byłoby wiadomo, jakiego tempa pracy od uczniów na danym etapie zaawansowania językowego należy oczekiwać. Dla uczących się wyniki takich badań stanowiłyby zaś swego rodzaju wyznaczniki umożliwiające kontrolowanie samorozwoju.

### BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Broda, B., Ogrodniczuk, M., Nitoń, B., Gruszczyński, W. (2014), *Measuring Readability of Polish Texts: Baseline Experiments*, [w:] N. Calzolari i in. (red.), *9th International Conference on Language Resources and Evaluation*, Rejkiavik: ELRA. s. 573–580.
- Carver, R.P. (1992), *Reading rate: Theory, research and practical implications*, „Journal of Reading”, nr 36, s. 84–95.
- Charzyńska, E., Dębowski, Ł. (2015), *Empirical verification of the Polish formula of text difficulty*, „Cognitive Studies”, nr 15, s. 125–132.
- Charzyńska, E. (2015), *Text topic interest, the willingness to read and the level of reading comprehension among adults — the role of gender and education level*, „The New Educational Review”, vol. 39, nr 1, s. 84–95.
- Chłopek, Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, r 1, s. 4–10.
- Chodkiewicz, H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chodkiewicz, H. (2016), *Sluchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 111–120.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Davis, F. (1968), *Research in Comprehension in Reading*, „Reading Research Quarterly”, vol. 3, nr 4, s. 499–545.
- Dębowski, Ł., Nitoń, B., Broda, B., Charzyńska, E. (2015), *Jasnopis – A Program to Compute Readability of Texts in Polish Based on Psycholinguistic Research*, [w:] B. Sharp, W. Lubaszewski, R. Delmonte (red.), *Natural Language Processing and Cognitive Science*, Kraków, Libreria Editrice Cafoscarina, s. 51–63.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Grabe, W. (1999), *Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment*, [w:] M. Chalhoub-Deville (red.), *Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 11–48.
- Grabe, W. (2004), *Research on Teaching Reading*, „Annual Review of Applied Linguistic”, nr 24, s. 44–69.
- Grabe, W. (2009), *Reading in a second language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruszczyński, W. i in. (2015), *Measuring Readability of Polish Texts*, [w:] Z. Vetulani, J. Mariani (red.), *Materiały konferencji LTC 2015 (7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics)*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie i Fundacja Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, s. 445–449.
- Gruszczyński, W., Broda, B., Nitoń, B., Ogrodniczuk, M. (2015), *W poszukiwaniu metody automatycznego mierzenia stopnia zrozumiałości*, „Poradnik Językowy”, nr 2, s. 9–22.
- Gruszczyński, W., Ogrodniczuk, M. (red.) (2015) *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, Warszawa: Wydawnictwo ASPRA-JR.
- Harari, Y.N. (2019), *Sapiens. Od zwierząt do bogów*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

- Janicka, M. (2017), *Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 28–34.
- Just, M., Carpenter, P. (1987), *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Boston: Allyn and Bacon, s. 425–452.
- Just, M., Carpenter, P. (1992), *A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory*, „Psychological Review” vol. 99, nr 1, s. 122–149.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kroll, J.F., Tokowicz, N. (2005), *Models of Bilingual Representation and Processing: Looking Back and to the Future*, [w:] J.F. Kroll, M.B. De Groot (red.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, New York: Oxford University Press, s. 531–553.
- Langhoff, D. (2010), *Wiązania leksykalne: strategie czytania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 111–120.
- Laufer, B. (1989), *What percentage of text-lexis is essential for comprehension?* [w:] C. Laurén, M. Nordman (red.), *Special language: From Humans Thinking to Thinking Machines*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 316–323.
- Lipińska, E., Seretny, A. (red.) (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Liu, N., Nation, I.S.P. (1985), *Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context*, „RELC Journal”, vol. 16, nr 1, s. 33–42.
- Majkiewicz, A. (2001), *Różne odmiany tekstów na lekcjach języka polskiego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej*, [w:] R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 84–96.
- Nuttall, C. (1996), *Teaching Reading Skills in a foreign language*, Oxford: Macmillan English Language Teaching.
- Seretny, A. (2006), *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „LingVaria”, nr 2, s. 87–98.
- Seretny, A. (2013), *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, [w:] J. Tambor, A. Achtelek (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (3), Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 208–220.
- Seretny, A. (2016), *Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 17–25.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Sochacka, K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Trans Humana.
- Taguchi, E. Gorsuch, G.J. (2002), *Transfer Effects on Repeated EFL Reading on Reading New Passages: A Preliminary Investigation*, *Reading in a Foreign Language*, vol. 14, nr 1, s. 43–65.
- Weir, C.J. (2005), *Language Testing and Validation*, New York: Palgrave Macmillan.
- Wolf, M., Vellutino, F., Berko Gleason, J. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, [w:] J. Berko Gleason, N.B. Ratner (red.), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP, s. 439–469.

**TOMASZ MOŹDZIERZ** Specjalista ds. xxxxxxxxxxxx