



Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu

Halina Chodkiewicz

Kształcenie sprawności językowych uczniów wymaga gruntownego zrozumienia przez nauczycieli procesów odbioru tekstu i jego tworzenia, tj. recepcji i produkcji, z uwzględnieniem specyfiki modalności słuchowej i wzrokowej. Warunkiem właściwego zdefiniowania roli sprawności receptywnych, czyli rozumienia ze słuchu i czytania, w komunikacji językowej i przyswajaniu języka drugiego, jest odniesienie się do procesów psycholingwistycznych. Nie bez znaczenia jest również ustalenie wzajemnych powiązań pomiędzy tymi dwiema sprawnościami. To one zapewniają *input* językowy, a zatem wpływają na decyzje o doborze rozwiązań dydaktycznych.

Nauka języka obcego zawsze wymaga ekspozycji na wypowiedzi w danym języku oraz ich obserwacji, co w warunkach edukacji formalnej przekłada się na dostarczanie uczącym się *inputu* językowego i stanowi jedno z kluczowych zadań nauczycieli języków obcych. W odbiorze różnego rodzaju tekstów w formie ustnej oraz pisemnej dominującą rolę odgrywają sprawności receptywne – rozumienie ze słuchu i czytanie – które mogą się uaktywniać niezależnie lub stanowić integralną część interakcji językowej.

Czym jest recepcja języka? Charakterystyczne cechy sprawności receptywnych

Właściwy opis i interpretacja prawidłowości funkcjonowania receptywnych sprawności językowych: rozumienia ze słuchu i czytania, wymaga zdefiniowania procesu rozumienia

dyskursu, tj. przetwarzania informacji jako aspektu komunikacji językowej w zakresie języka mówionego i pisanego. Proces rozumienia dyskursu jest procesem aktywnym i konstruktywnym, ponieważ osoba odbierająca dany komunikat językowy rekonstruuje go w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego danego wydarzenia przy wykorzystaniu posiadanej wiedzy (Dakowska 2001). Jak zgodnie podkreślają eksperci, rozumienie słuchania i czytania opiera się na procesach *dół-góra, góra-dół*, a zatem na interakcji pomiędzy strukturą dyskursu a wiedzą, czyli jej mentalną reprezentacją u odbiorcy (Dakowska 2001, Field 2008a, Flowerdew i Miller 2005, Grabe 2009, Johnson 2006, Rost 2002, Vandergrift i Goh 2012). Nadrzędną cechą recepcji komunikatów językowych jest dogłębne przetwarzanie informacji w celu jej semantyzacji, interpretacji i ewaluacji (Dakowska 2001, 2005).

Warto podkreślić, że rozróżnienie pomiędzy procesami *dół-góra* oraz *góra-dół*, zwanymi też procesami niższego i wyższego rzędu, przyjęte w wielu modelach czytania i rozumienia ze słuchu, jest bardzo ważne dla dydaktyki języków obcych. Prowadzi ono bowiem do większej precyzji w opisie funkcjonowania poszczególnych komponentów procesów czytania i słuchania i ich wzajemnych relacji. Uznając rolę konstruowania znaczenia tekstu za prymarną, niektórzy specjaliści zajmujący się problemem kształcenia sprawności receptywnych w drugim języku zauważyli jednak, iż to właśnie umiejętność osiągnięcia przez uczniów znaczącego stopnia automatyzacji procesów niższego rzędu może zagwarantować im wysoki stopień biegłości językowej, co bywa zaniedbywane w dydaktyce (np. Birch 2002, Field 2008a; Flowerdew i Miller 2005).

Ze względu na fakt, iż rozumienie ze słuchu i czytanie reprezentują dwie postaci dyskursu (język mówiony i pisany), ważne z punktu widzenia dydaktyki językowej jest zidentyfikowanie podstawowych różnic w stosowaniu formy graficznej i fonemicznej oraz ich wpływu na proces uczenia się. Przede wszystkim należy zauważyć, że materiał odbierany drogą słuchową ma charakter przemijający, a ograniczenia w percepcji i rozumieniu płynnej mowy wynikają z trudności w odbiorze segmentacji tekstu, tj. możliwości wyróżnienia poszczególnych fraz ułatwiających zrozumienie komunikatu (Rivers i Temperley 1978; Dakowska 2001). Pomimo wykorzystania elementów parajęzykowych, takich jak mimika, gesty czy język ciała nadawców informacji, osoba słuchająca może mieć trudności ze rozumieniem mowy w danym języku, przy czym w języku angielskim są one najczęściej związane z zacierającymi się granicami wyrazów, elizją czy użyciem form skróconych. Zatem uczący się języka angielskiego nie rozpoznają niektórych wyrazów, część wypowiedzi umyka ich uwadze, nie potrafią wyróżnić fraz w tekście, nie zauważają początku zdania, a także mają problemy z koncentracją na treści wypowiedzianego tekstu (Vandergrift i Goh 2012). W lepszej sytuacji znajduje się osoba czytająca, ponieważ wykorzystuje wszelkie informacje wizualne zawarte w tekście (układ tekstu, rodzaj czcionki, ilustracje, tabele itp.), a co więcej, posiada kontrolę nad tempem przetwarzania tekstu. Jest wiele czynników, które mają wpływ na sposób przetwarzania tekstu, takich jak poziom trudności danego tekstu dla osoby czytającej czy realizowane cele, ale w większości sytuacji to osoba czytająca

decyduje o stosowanych strategiach, przerwie w czytaniu lub ponownym przeczytaniu fragmentu tekstu.

Znaczenie *inputu* językowego i rozwoju sprawności receptywnych w procesie akwizycji języka drugiego/obcego

Bardzo ważne miejsce w wyjaśnianiu procesu akwizycji języka drugiego zajmuje hipoteza *inputu* (*Input Hypothesis*) Krashena (1989, 1991), zgodnie z którą przyswajanie języka następuje na skutek ekspozycji uczącego się na dane językowe, których treść jest przetwarzana, pomimo iż poziom struktur językowych danej wypowiedzi jest nieco wyższy od jego aktualnego poziomu biegłości. Z badań nad akwizycją języka drugiego jednak wynika, iż samo zrozumienie treści przekazu nie prowadzi bezpośrednio do opanowania formy językowej i umożliwia przyswojenie jedynie niektórych elementów kodu (tzw. *intake*). Jak zauważono, mimo zrozumienia dyskursu na poziomie znaczenia przy udziale całej wiedzy odbiorcy, dopiero jego przetworzenie na poziomie syntaktycznym prowadzi do procesu akwizycji kodu językowego (Gass i Selinker 2008).

Zadania wymagające przetwarzania elementów syntaktyczno-leksykalnych przez uczących się w procesie słuchania w języku drugim nie zawsze prowadzą do ich przyswojenia, co, wykazał w swoim badaniu Field (2008b). Uczący się języka angielskiego są mniej precyzyjni w odbiorze wyrazów funkcyjnych, w porównaniu z wyrazami będącymi nośnikami treści. Może to wynikać z problemów z wyróżnianiem sylab, ze sposobu ich akcentowania w języku angielskim, użycia form mocnych i słabych lub nieodpowiedniej percepcji fonemów w sylabach krótkich i słabo słyszalnych. Rozumienie ze słuchu jest także umiejętnością bardzo wymagającą pod względem kognitywnym, tzn. wykorzystania pamięci roboczej i procesów uwagi. Uczący się z większą łatwością są w stanie zauważyć sylaby akcentowane, najczęściej przypadające na wyrazy-nośniki treści. Stąd należy założyć, że w początkowej fazie nauki języka drugiego, opartej na ekspozycji na wypowiedzi w języku mówionym, uczący się będzie poszukiwał znaczenia w nośnikach treści, a tzw. *intake* nie będzie w dostatecznym stopniu obejmował elementów syntaktycznych języka docelowego (Field 2008b). Podobnie o przyswajaniu języka drugiego w warunkach immersji wypowiada się Bialystok (1994), twierdząc, iż w sytuacji kiedy uczniowie koncentrują się na opanowaniu treści

niejęzykowych, język przyswajany jest w sposób implicytny, a rozwój eksplicytniej wiedzy językowej wymaga formalnej analizy materiału.

Podstawową hipotezę Krashena, *Input Hypothesis*, uzupełnia tzw. *Reading Hypothesis*, która, jak pisał Krashen (1989), zakłada, iż słownictwo oraz pisownia wyrazów zostają opanowane w naturalny sposób w trakcie czytania dzięki spełnieniu podstawowego warunku, jakim jest dążenie do zrozumienia czytanego tekstu. Jeden z podanych przez Krashena (1989) argumentów podkreśla małą skuteczność nauczania pisowni, słownictwa i gramatyki w warunkach szkolnych dla rozwoju umiejętności czytania i pisania. Podobnie jednak jak w przypadku badań empirycznych nad rozumieniem ze słuchu, udowodniono, że rozumienie treści tekstu i jego przetwarzanie na płaszczyźnie kodu językowego stanowią odmienne procesy, ponieważ osoba czytająca konstruuje znaczenie w oparciu o informacje niejęzykowe, co ogranicza potrzebę przetwarzania elementów syntaktycznych (Lee 1998). Niezamierzone uczenie się słownictwa podczas czytania (ang. *incidental vocabulary acquisition*), które niewątpliwie ma swój wkład w przyswajanie języka obcego, nie rozwija się proporcjonalnie do wzrostu stopnia rozumienia tekstu, jak tego oczekiwał Krashen (Chodkiewicz 2000).

Aktualnie proponowane sposoby pracy z tekstem obcojęzycznym w warunkach formalnych zawierają dwa alternatywne rozwiązania. Jednym z nich jest zapewnianie tzw. *enhanced input*, czyli wprowadzanie zadań, które przyciągają uwagę czytającego i celowo wzmacniają wybrane elementy formy językowej (np. wyróżnienie w tekście), co gwarantuje lepsze zapamiętanie związku formy ze znaczeniem (Izumi 1999). Drugie zaś rozwiązanie, zaproponowane przez Han i D'Angelo (2010), zakłada przyjęcie podejścia, które wyodrębnia zadania skoncentrowane na czytaniu tekstu dla zrozumienia jego treści i doskonalenia umiejętności czytania od tych, które zapewniają przetworzenie tekstu pod kątem akwizycji aspektów gramatycznych oraz rozwoju świadomości metajęzykowej. Nation (2007) przypomina również fakt, iż *input* językowy w formie czytanego tekstu jest przetwarzany także dla przyjemności. Jak wiemy, czytanie ekstensywne ma duże znaczenie dla procesu akwizycji języka drugiego, przy czym istotną rolę odgrywają następujące uwarunkowania: materiał tekstowy jest obszerny, a uczący się są nim zainteresowani, czyli są zorientowani na jego zrozumienie. Jest to możliwe

jednak tylko wtedy, gdy znają oni 95-98 proc. wyrazów, a do znaczenia pozostałych będą w stanie dotrzeć przy wykorzystaniu wskazówek kontekstualnych oraz posiadanej wiedzy o świecie.

Rozumienie ze słuchu i czytanie w świetle zmieniających się koncepcji dydaktycznych

Zmieniające się poglądy na temat podejścia do sprawności receptywnych, ale także powrót do niektórych z nich, obserwujemy w dydaktyce językowej od drugiej połowy XIX wieku. Spuścizną metody naturalnej, nazywanej też bezpośrednią, było przekonanie o skuteczności nauczania języka obcego w warunkach analogicznych do tych, w jakich rozwija się język rodzimy. Podkreślenie roli rozumienia ze słuchu wynikało więc z uznania prymarności języka mówionego oraz akceptacji naturalnego następstwa sprawności językowych. Co do czytania, w świetle zakazu odwoływania się do języka rodzimego, faworyzowano umiejętność dochodzenia do zrozumienia tekstu poprzez domyślanie się znaczeń z kontekstu. W późniejszym okresie rozwoju metody bezpośredniej, pomimo akceptacji podejścia ustno-słuchowego, pojawiły się sugestie nowych rozwiązań dydaktycznych związane z rozwijaniem sprawności czytania, które doceniły wagę tekstu, jego wartości komunikacyjne, podatność na selekcję i gradację materiału. 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 1986).

Założenia metody bezpośredniej, podkreślającej wagę ustnego opanowania materiału przed jego pojawieniem się w formie tekstu przeznaczonego do czytania, znalazły poparcie wśród zwolenników metody audiolingwalnej, opartej na prymarności języka mówionego w nauczaniu języków obcych. Nie oznaczało to jednak właściwego wykorzystania potencjału sprawności rozumienia ze słuchu, ponieważ zbyt duży nacisk kładziono na produkcję językową, nawet w początkowej fazie jego nauki. Rozumienie ze słuchu traktowano zazwyczaj jako sprawność rozwijającą się automatycznie przy okazji ćwiczeń w mówieniu, co w efekcie, zdaniem niektórych specjalistów, spowodowało jej marginalizację (np. Lund 1991; Nunan 2002; Field 2008a). Rozważania na temat rozwijania sprawności językowych nie znalazły

Materiał odbierany drogą słuchową ma charakter przemijający, a ograniczenia w percepcji i rozumieniu płynnej mowy wynikają z trudności w odbiorze segmentacji tekstu, tj. możliwości wyróżnienia poszczególnych fraz ułatwiających zrozumienie komunikatu.

się w centrum szczególnego zainteresowania przedstawicieli podejścia komunikacyjnego, ponieważ zakładano, iż są one kształtowane przez komunikację językową rozumianą holistycznie, tzn. przez interakcję i negocjację znaczenia w rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Richards 2006). Ważne publikacje z zakresu dydaktyki języka angielskiego nadały jednak problematyce kształcenia sprawności językowych odpowiednią rangę (Dakowska 2005; Harmer 2001; Hedge 2000; Johnson 2007; Komorowska 2002; Ur 1996).

Pomimo uznania przewodniej roli języka mówionego w dydaktyce języków obcych od tak wielu lat, jak zauważył Lund (1991), więcej badań empirycznych i zainteresowania poświęcano procesowi i sprawności czytania. Wynikało to z aktywności specjalistów proponujących nowe teoretyczne modele czytania, jak również z burzliwych dyskusji nad stosowaniem skutecznych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu czytania w języku angielskim jako języku rodzimym. Prace w zakresie dydaktyki języka angielskiego jako obcego zazwyczaj omawiają poszczególne sprawności językowe oddzielnie, w różnej kolejności. Jeden z zaakceptowanych podziałów opiera się na klarownym rozróżnieniu sprawności receptywnych i produktywnych, z użyciem tych obu terminów (np. Harmer 2001; Komorowska, 2002).

Harmer (2001) na przykład, po wprowadzeniu koncepcji sprawności receptywnych omawia wspólne cechy słuchania i czytania związane z rozumieniem dyskursu językowego, po czym prezentuje te sprawności osobno, podkreślając ich odmienność. Ciekawe ujęcie problemu proponuje Johnson (2001), ponieważ na jego rozdział poświęcony sprawnościom językowym składają się podrozdziały poświęcone omówieniu *comprehension skills*, czyli sprawności rozumienia tekstów pisanych i ustnych, oraz pisania.

Przypisania odpowiedniej rangi sprawnościom receptywnym w dydaktyce języków obcych, w szczególności rozumieniu ze słuchu, domagał się Lewis (1993), autor podejścia leksykalnego. W swojej argumentacji twierdził, że przymuszanie uczniów do zbyt wczesnej, często błędnej produkcji językowej, jest dla nich demotywujące i nie przynosi właściwych efektów. Zalecał więc, aby rozpocząć naukę języka obcego od obserwacji języka, znajdowania w nim sensu oraz przyswajania dużej liczby elementów leksykalnych oraz gramatycznych. Innym ważnym argumentem jest również to, iż słuchanie ma znaczący udział w indywidualnej komunikacji przeciętnego użytkownika języka, ponieważ stanowi około 45 proc. jego aktywności językowej (Rivers i Temperly 1978). Biorąc pod uwagę szybki rozwój mediów i zaawansowanych rozwiązań technologicznych w ostatnich latach, wydaje się, że proporcja ta jest nadal aktualna. Hedge (2000) dodatkowo podkreśla fakt zainteresowania dydaktyków, również w języku rodzimym, funkcjonowaniem języka mówionego, retoryką, sztuką słuchania, rolą *inputu* w akwizycji języka, a także nauczaniem immersyjnym.

Rozumienie ze słuchu i czytanie a integracja sprawności językowych

Ważnym zagadnieniem związanym z miejscem i funkcjonowaniem sprawności receptywnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych jest integracja sprawności językowych. Nad zasadami koordynacji poszczególnych sprawności językowych debatowano od dawna, a ustalenia specjalistów co do przestrzegania określonej kolejności ich wprowadzania, o czym wspomniano wcześniej, wyznaczały nauczycielom sposób pracy z materiałem językowym. Jak zauważa Oxford (1991), z jednej strony, sprawności językowe traktowane są jako odrębne pola działania w użyciu języka z podkreśleniem ich charakterystycznych cech, co za wartościowe uważa Field (2008a) ze względu na potrzebę kształcenia niezależnej

umiejętności rozumienia ze słuchu. Z drugiej zaś strony, popularną opcją w praktyce staje się nauczanie zintegrowane w zakresie kilku sprawności (ang. *multiple skill instruction*) (Hinkel 2006). Jest wiele rozwiązań w dydaktyce języków obcych, które można byłoby uznać za realizujące ten drugi tok myślenia, a wśród nich najczęściej wymienia się nauczanie języka przez treść oraz nauczanie oparte na zadaniach (Oxford 2001; Hinkel 2006).

Nauczanie języka przez treść lub zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL) wymaga przetwarzania dużej ilości materiału tekstowego, przy czym nadrzędnym i znaczącym czynnikiem dla uczącego się jest treść przekazu, a język postrzegany jest jako narzędzie do realizacji celu komunikacyjnego oraz instrukcji (Chodkiewicz 2011; Dakowska 2014; Komorowska 2010). W świetle konieczności pracy z wieloma typami tekstów dziedzinowych pod kątem ich zawartości treściowej, pojawiła się nowa koncepcja *czytania i uczenia się z tekstu* (ang. *reading to learn*), któremu towarzyszy szeroka dyskusja na temat całej gamy strategii służących realizacji celów niejęzykowych, związanych z przyswajaniem wiedzy przedmiotowej (np. streszczanie, zadawanie pytań, notowanie, parafrazowanie) oraz odpowiedniego definiowania celów językowych (Chodkiewicz 2014).

Warto zauważyć, iż niektóre rodzaje integracji sprawności językowych oznaczają ich naturalne współwystępowanie, jak np. słuchanie i mówienie, które stanowią nierozłączną formę działania językowego w konwersacji. W świetle rozważań podjętych w niniejszym artykule warto natomiast zwrócić uwagę na zadania wymagające jednocześnie rozumienia ze słuchu i czytania, co świadczy o wzajemnym wspomaganie i wzmacnianiu ustnej i graficznej reprezentacji języka w umyśle uczącego się. I tak, na przykład, w niektórych zadaniach w słuchaniu wykorzystywany bywa równolegle transkrypt danego tekstu. Zadanie typu *jigsaw dictation* wymaga, aby uczniowie pracujący w parze odczytywali sobie nawzajem brakujące fragmenty posiadanego tekstu w celu ich uzupełnienia. Inne zadanie polega na tym, że w trakcie słuchania tekstu uczniowie identyfikują i poprawiają zauważone błędy w transkrypcie. Uczeń może również uzupełniać brakujące elementy gramatyczne w tekście, którego słucha i który jednocześnie czyta. W czasie prezentacji ustnej treści przedmiotowych (np. w formie wykładu) słuchacze często bywają wyposażeni w tekst do jednoczesnego czytania (Rost 2002). Wielu badaczy prowadzi dyskusje na temat użycia napisów

w czasie oglądania materiałów filmowych. Zaobserwowano, iż napisy w języku docelowym (a nie rodzimym) sprzyjają osiągnięciu wyższego stopnia rozumienia tekstu przez uczniów, pomagają w przyswojeniu pewnych elementów językowych, a także wzbudzają pozytywny stosunek do wykonywanego zadania (Chang 2009).

W przypadku rozwijania umiejętności czytania w języku drugim równie cenne, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania, okazuje się wykorzystywanie ustnej formy danego tekstu przy użyciu techniki zwanej wielokrotnym czytaniem (ang. *repeated reading*). Celem kilkukrotnego, zazwyczaj głośnego czytania wybranego fragmentu tekstu, jest budowanie płynności w czytaniu. Czytający osiąga także automatyzację procesów niższego rzędu, większą precyzję w produkcji dźwięków danego języka oraz użycia elementów prozodycznych, jak również wyższy stopień zrozumienia danego tekstu. Uczniowie pracują sami albo imitują zaproponowany wcześniej model, czyli tekst odczytywany przez nauczyciela lub odtwarzany z nagrania (Taguchi i in. 2004). Popularną techniką jest tzw. czytanie wspierające słuchanie (ang. *reading while listening*), w której odczytywanie przez uczącego się tekstu (po cichu lub głośno) stanowi pomoc w rozumieniu ze słuchu. W wersji zaprezentowanej przez Komorowską (2002) po pierwszym wysłuchaniu danego nagrania uczeń słucha tekstu po raz kolejny, korzystając z jego zapisu. W momencie zatrzymania nagrania może zostać poproszony o przeczytanie kilku zdań. Wszystkie wymienione techniki, tak proste w zastosowaniu, niewątpliwie potwierdzają duże znaczenie integrowania sprawności słuchania i czytania w rozwijaniu umiejętności receptywnych w języku docelowym.

Uwagi końcowe

Niniejszy artykuł jedynie zarysowuje złożoną problematykę *inputu* językowego i rozwijania sprawności receptywnych. Z punktu widzenia uczących się języka obcego ważna jest zawartość informacyjna prezentowanych materiałów, ich treść kulturowa, atrakcyjność oraz możliwość zaspokojenia zainteresowań ucznia. Nauczyciele natomiast powinni dobrze zrozumieć mechanizmy kierujące procesami odbioru tekstu mówionego i pisanego w procesie akwizycji języka oraz czynniki, które na nie oddziałują, co pozwoli im na wypracowanie właściwego podejścia do kształcenia sprawności receptywnych w warunkach formalnej edukacji językowej.

Bibliografia

- Birch, B. M. (2007) *English L2 Reading: Getting to the Bottom*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Chang, A. (2009) Gains to L2 Listeners from Reading while Listening vs. Listening Only in Comprehending Short Stories. W: *System*, nr 37, 652-663.
- Chodkiewicz, H. (1986) *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: WSIP.
- Chodkiewicz, H. (2000) *Vocabulary Acquisition from the Written Context: Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodkiewicz, H. (2011) Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 4, 11-29.
- Chodkiewicz, H. (2014) Explaining the Concept of 'Reading to Learn': A Way Forward in Exploring the Issues of L2/FL Reading Competence. W: H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska. (red.) *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 238-255.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne postawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo PWN.
- Dakowska, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M. (2014) *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Field, J. (2008a) *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2008b) Bricks or Mortar: Which Parts of the Input Does a Second Language Listener Rely On? W: *TESOL Quarterly*, nr 42(3), 411-432.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005) *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S., Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition. An Introductory Course. Third Edition*. New York: Routledge.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, Z. H., D'Angelo, A. (2010) Balancing between Comprehension and Acquisition: Proposing a Dual Approach. W: Z. H. Han, N. J. Anderson (red.) *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 173-191.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching. Third Edition*. Harlow: Longman.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel, E. (2006) Current Perspectives on Teaching the Four Skills. W: *TESOL Quarterly*, nr 40(1), 109-131.
- Izumi, S. (2002) Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: an Experimental Study on ESL Revitalization. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 24, 541-577.
- Johnson, K. (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2010) Content and Language Integrated Learning. W: H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich. W: *Coping with Diversity: Language and Culture Education*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, 54-77.
- Krashen, S. (1989) We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. W: *The Modern Language Journal*, nr 73, 440-464.
- Krashen, S. (1991) The Input Hypothesis: An Update. A paper presented at the Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.
- Lee, J. F. (1998) The Relationship of Verb Morphology and Second Language Reading Comprehension and Input Processing. W: *The Modern Language Journal*, nr 82 (1), 33-48.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lund, R. J. (1991) A Comparison of Second Language Listening And Reading Comprehension. W: *The Modern Language Journal*, nr 75(2), 196-204.
- Nation, P. (2007) The Four Strands. W: *Innovation in Language Learning and Teaching*, nr 1(1), 2-11.
- Nunan, D. (2002) Listening in Language Learning. W: J. C. Richards, W. A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 238-241.
- Oxford, R. (2001) Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. W: *ESL Magazine*, nr 4(1), 18-20.
- Richards, J. C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W., Temperley, M. (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass M., Gorsuch (2004) Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development. W: *Reading in a Foreign Language*, t. 16, nr 2, 70-90.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York: Routledge.

dr hab. Halina Chodkiewicz, prof. UMCS

Kierownik Zakładu Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej prace badawcze dotyczą m.in. rozwijania sprawności czytania, akwizycji i nauczania słownictwa obcojęzycznego, strategii uczenia się języków obcych oraz uczenia się języka przez treść.