Anna Seretny

Czytanie ekstensywne - tekst w perspektywie glottodydaktycznej

Postscriptum Polonistyczne nr 1(13), 11-25

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2014 • 1 (13)
ISSN 1898-1593

ANNA SERETNY
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej

1. Wprowadzenie

Materiały do czytania o stopniowanym poziomie trudności, tzw. *graded readers* (*wypisy, czytanki*), znane są w glottodydaktyce od wielu lat. Przygotowuje się je dla uczniów, którym potencjał językowy nie pozwala jeszcze na swobodną lekturę oryginałów, by umożliwić im czytanie dla przyjemności w szerszym niż podręcznikowy zakresie. Czytanie takie nosi nazwę ekstensywnego, a od intensywnego, z którym zazwyczaj uczestnicy kursu językowego mają do czynienia na zajęciach, różni się funkcją, tempem oraz wielkością i stopniem trudności materiału wyjściowego (zob. Dakowska 2005; Seretny 2013a).

Zdaniem glottodydaktyków, oba rodzaje czytania powinny być udziałem uczących się. Intensywne przyczynia się bowiem do wzrostu ich potencjału językowego (poznają coraz więcej słów, struktur morfo-syntaktycznych itp.). Dzięki ekstensywnemu z kolei rośnie poziom ich ogólnej sprawności czytelniczej, mogą zatem w większym stopniu czerpać przyjemność z lektury (umiejętności receptywne). W wyniku zintensyfikowanego kontaktu z tworzywem języka maleje również czas dostępu do gromadzonych w ich umyśle środków językowych, co w rezultacie przekłada się na większą płynność oraz poprawność formułowanych przez nich wypowiedzi (umiejętności produktywne)[1].

[1] Szerzej na ten temat piszą, m.in. Day, Bamford 1998, 56–57; Waring 2010.

Czytanie intensywne z reguły stanowi integralną część nauczania języka polskiego jako nierodzimego. Jego rozwijaniu służą teksty podręcznikowe, a także materiały uzupełniające przygotowywane przez nauczycieli. O ekstensywnym natomiast w glottodydaktyce polonistycznej mówi się mało, a pozycji, z których mogliby korzystać uczący się na niższych poziomach zaawansowania, ciągle brakuje.

2. Specyfika materiałów do czytania ekstensywnego

Przygotowanie materiałów przeznaczonych do czytania ekstensywnego, czyli tzw. *czytanek*, wymaga wiedzy i doświadczenia. Miarą ich wartości jest bowiem to, w jakim stopniu spełniają stawiane im wymagania.

Pierwszym jest ograniczenie zawartości leksykalno-strukturalnej powstałego tekstu. W zależności od poziomu zaawansowania przyszłych czytelników warstwa słownikowa materiałów musi zostać ograniczona do kilkuset/kilku tysięcy wyrazów/rodzin wyrazów o najwyższej frekwencji (zob. tab. 1), a struktury morfo-syntaktyczne – do najprostszych lub prostych/podstawowych. Kluczowe znaczenie ma jednak odpowiednio przeprowadzona delimitacja zasobu leksykalnego tekstu wyjściowego, gdyż lektura materiałów o stopniowanym poziomie trudności ma z założenia umożliwiać uczącym się lepsze opanowanie wyrazów najczęściej używanych. Znajomość jedynie 2000 słów o najwyższej frekwencji sprawia bowiem, że przeciętny tekst oryginalny staje się dla nich leksykalnie dostępny aż w około 80% (zob. Nation 1990; Zgółkowa 1992). Poznanie kolejnych 3000 wyrazów umożliwia im zaś transfer umiejętności czytelniczych z języka rodzimego na docelowy (zob. Alderson 1984), a w szczególności – sprawne stosowanie niezbędnych w trakcie czytania strategii domysłu językowego (Miruyama 2009; Waring 2010).

Tabela 1. Pokrycie tekstu przez wyrazy z dwu pierwszych przedziałów częstości oraz listy akademickiej w materiałach serii Oxford Bookworms Library Graded Readers – poziomy 1–4

Poziomy w serii Oxford Bookworms	**Pokrycie tekstu w %**			
	Przedział 1–1000	**Przedział 1001–2000**	**Wyrazy z listy akademickiej**	**Wyrazy spoza listy**
1 : 400 rodzin wyrazów	76,6%	14,9%	0,3%	8,2%
2 : 700 rodzin wyrazów	65,6%	26,2%	0,6%	7,6%

3 : 1000 rodzin wyrazów	49,9%	39,4%	1,4%	9,4%
4 : 1400 rodzin wyrazów	41,2%	45,3%	3,8%	9,7%

(na podst. Claridge 2005)

Drugim wymaganiem stawianym tekstom przeznaczonym do czytania ekstensywnego jest niska gęstość wyrazów nieznanych (współczynnik GWN). By swobodnie czytać w języku docelowym, a zatem bez nieustannej konieczności sięgania do słownika, trzeba znać przynajmniej 95%–98% słów użytych w tekście (zob. Hu, Nation 2004). Oznacza to, że na każde 100 jego wyrazów najwyżej 5 może być czytelnikowi nieznanych. Współczynnik GWN przybiera wówczas wartość 1 : 20, uznaną za maksymalną dla tekstów *czytanek*[2]. Ważna jest również odpowiednia wartość współczynnika zróżnicowania leksykalnego (WZL) tekstu (czyli relacja *słownik – tekst*)[3]. Im bowiem jest ona niższa, tym większa redundancja materiału językowego, co z kolei sprawia, że staje się on bardziej przyjazny dla mniej wprawnego czytelnika, jakim niewątpliwie jest uczący się.

Wymaganie trzecie odnosi się do wyrazów wykraczających poza limit określony dla danego poziomu zaawansowania, których użycie w tekście *czytanki* okazuje się niezbędne ze względów stylistycznych i/lub merytorycznych. Ich znaczenia muszą zostać wyjaśnione na marginesach lub w specjalnie przygotowanych słowniczkach[4]. Zaleca się również, by je powtórzyć przynajmniej jeden raz w akapicie, w którym się pojawiły i tak często jak to możliwe (i naturalne) w całej pozycji[5].

Teksty przeznaczone do czytania ekstensywnego powinny być bogato ilustrowane i opatrzone rozmaitymi ćwiczeniami opartymi na treści lektury, których zadaniem jest ponowne ukierunkowanie uwagi czytelnika na najważniejsze wyrazy będące nośnikami treści.

---

[2] Oblicza się go metodą proporcji, zestawiając słowa znane i nieznane. Jeśli w tekście liczącym 200 wyrazów uczący się napotka 17 niezrozumiałych dla siebie jednostek, to GNW wynosi 1: 12, gdyż 17 do 200 ma się tak jak 1 do x, czyli około 12.

[3] Oblicza się go, dzieląc liczbę wyrazów niepowtarzających się przez liczbę wszystkich wyrazów tekstu. Otrzymany wynik mnoży się następnie przez 100 i podaje w %.

[4] Objaśnienia mogą mieć charakter ikoniczny, werbalny lub werbalno-ikoniczny.

[5] Zwielokrotnienie kontaktu czytelnika z materiałem leksykalnym skutkuje bowiem jego trwalszym zapisaniem się w pamięci czytającego.

3. Typologia tekstów przeznaczonych do czytania ekstensywnego[6]

Czytankami (*wypisami*) nazywa się w glottodydaktyce teksty dwojakiego rodzaju:

- adaptowane,
- opracowane,

a kryterium podziału stanowi pierwotny adresat oryginału.

Materiał wyjściowy tekstów dydaktycznych *adaptowanych* stanowią pozycje przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka (cudzoziemcy są więc odbiorcami wtórnymi). Zazwyczaj są to dzieła literackie, tj. powieści, nowele, opowiadania, należące do tzw. kanonu, często, choć nie wyłącznie, autorstwa nieżyjących już twórców, które dostosowuje się leksykalnie i składniowo do możliwości językowych uczących się na określonym poziomie zaawansowania (od A1 do C1). Teksty *opracowane* natomiast z założenia powstają z myślą o cudzoziemcach, którzy są wówczas ich odbiorcami pierwotnymi.

3.1. Teksty adaptowane

W przypadku dzieł oryginalnych uproszczenia mogą przybierać trojaką formę:

- adaptacji,
- symplifikacji wewnątrztekstowej,
- adaptacji częściowej połączonej z symplifikacją wewnątrztekstową.

3.1.1. Adaptacja glottodydaktyczna

W przypadku adaptacji treść dłuższych utworów literackich (głównie powieści) zostaje opracowywana w taki sposób, by mógł ją zrozumieć czytelnik o niepełnej kompetencji językowej. Owo dostosowanie polega na specyficznym zrelacjonowaniu treści utworu przy jego bardzo znaczącym skróceniu. Streszczając tekst, autor musi cały czas kontrolować zasób używanych struktur oraz słownictwa. Zawartość leksykalna adaptacji, zgodnie z wymogami tego gatunku, jest bowiem, jak już wspomniano (zob. 2), ograniczana dwojako: jakościowo oraz ilościowo. Przykładami adaptacji glottodydaktycznych są pozycje angielskich wydawnictw Macmillan (m.in. *Pride and Prejudice* J. Austin) lub Oxford University Press (m.in. *A Passage to India* E.M. Forstera).

[6] Stosowany podział jest autorski.

3.1.2. Wewnątrztekstowa symplifikacja glottodydaktyczna

Drugą formę uproszczenia, stosowaną zazwyczaj w przypadku dzieł krótszych, tj. opowiadań, nowel, można określić mianem symplifikacji wewnątrztekstowej. W przypadku składni polega ona na zamianie zdań wielokrotnie złożonych na pojedyncze lub złożone dwukrotnie[7] (zob. tab. 2), w odniesieniu do słownictwa – na zastępowaniu wyrazów rzadszych, trudniejszych częściej używanymi, tj. należącymi do niższego przedziału frekwencji (zob. tab. 3). Ze względu na ograniczenia językowe autor symplifikacji musi być także gotowy do dokonania pewnych zmian w zakresie treści. Nie powinny one jednak w sposób zasadniczy naruszać „ducha" oryginału (zob. Seretny 2013b).

Przygotowując teksty symplifikacji, nie można zapominać także o tym, że ich pierwotna trudność nie zawsze jest wynikiem zastosowania przez autora oryginału skomplikowanych środków językowych (zob. M. Gaszyńska-Magiera 2010). Hamletowskie pytanie: *Być albo nie być?*, które do dziś nurtuje rzesze czytelników i badaczy, jest w gruncie rzeczy banalne pod względem strukturalnym (zob. M. Dakowska 2005, 203–204). Z kolei w ciągu zdań: *Noga bolała go strasznie. Każdy niemal krok sprawiał mu trudność. Kuśtykał więc powoli, kierując się w stronę domu*, znaczenie trudnego czasownika *kuśtykać* jest stosunkowo łatwe do odczytania.

Przykładem symplifikacji wewnątrztekstowej jest uproszczona wersja opowiadania Sławomira Mrożka *Słoń*, przygotowana przez członków Koła Glottodydaktyki Polonistycznej Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w ramach projektu *Czytać z przyjemnością i dla przyjemności* (zob. Seretny 2013b).

Opowiadanie *Słoń* Sławomira Mrożka (fragmenty)

A – wersja oryginalna

> „Ja i cała załoga" – pisał – „zdajemy sobie sprawę, że słoń jest wielkim ciężarem na barkach polskiego górnika i hutnika. Pragnąc obniżyć koszty własne, proponuję zastąpić słonia wymienionego w odnośnym piśmie – słoniem własnym. Możemy wykonać słonia z gumy, w odpowiedniej wielkości, napełnić go powietrzem i wstawić za ogrodzenie. Starannie pomalowany, nie będzie się odróżniał od prawdziwego, nawet przy bliższych oględzinach. Pamiętajmy, że słoń jest zwierzęciem ociężałym, nie wykonuje więc żadnych skoków, biegów i nie tarza się. Na ogrodzeniu umieścimy tabliczkę wyjaśniającą, że jest to słoń szczególnie ociężały.

[7] W rezultacie zdania liczą mniej wyrazów.

Pieniądze zaoszczędzone w ten sposób możemy obrócić na budowę nowego odrzutowca albo konserwację zabytków kościelnych.
Proszę zwrócić uwagę, że zarówno inicjatywa, jak i opracowanie projektu jest moim skromnym wkładem we wspólną pracę i walkę. Pozostaję uniżenie" – i podpis.

(*Słoń*, S. Mrożek, fragment)

guma – materiał, z którego robi się balony

ogrodzenie

B – symplifikacja wewnątrztekstowa

„Ja i cała załoga wiemy" – pisał – „że słoń jest wielkim ciężarem dla polskiego robotnika. Chciałbym więc zmniejszyć ten ciężar i dlatego proponuję zastąpić słonia wymienionego w liście – słoniem własnym. Możemy zrobić go z gumy, w odpowiedniej wielkości, napełnić powietrzem i postawić za ogrodzeniem. Starannie pomalowany nie będzie się różnił od prawdziwego, nawet z bliska. Słoń to zwierzę, które nie lubi się ruszać, nie skacze, nie biega. Na ogrodzeniu powiesimy tabliczkę z wyjaśnieniem, że jest to słoń szczególnie leniwy. Za pieniądze, których nie wydamy, państwo będzie mogło zbudować nowy samolot lub wyremontować zabytkowy kościół. Proszę zwrócić uwagę, że zarówno pomysł, jak i wykonanie projektu – to mój skromny udział w naszej wspólnej pracy i walce. Z poważaniem" – i podpis.

(*Słoń*, S. Mrożek, wersja uproszczona)

Tabela 2. Tekst fragmentu oryginału a jego wersja uproszczona – poziom składni

	Długość fragmentu (w wyrazach)	**Liczba zdań**	**Średnia długość zdań (w wyrazach)**
wersja oryginalna	130	7 złożonych 1 proste	16,2
wersja uproszczona	119	7 złożonych 1 równoważnik	14,8

Tabela 3. Tekst fragmentu oryginału a jego wersja uproszczona – poziom słownictwa

Wersja oryginalna	**Wersja uproszczona**
– zdawać sobie sprawę – być wielkim ciężarem na barkach polskiego górnika i hutnika – wykonać	– wiedzieć – być wielkim ciężarem dla polskiego robotnika – zrobić

– wstawić za ogrodzenie	– postawić za ogrodzeniem
– zwierzę ociężałe	– zwierzę, które nie lubi się ruszać
– przy bliższych oględzinach	– nawet z bliska
– odrzutowiec	– samolot
– konserwacja zabytków kościelnych	– wyremontować zabytkowy kościół
– skromny wkład	– skromny udział

(oprac. własne)

3.1.3. Adaptacja częściowa połączona z symplifikacją wewnątrztekstową

Ostatni typ uproszczenia powstaje w wyniku połączenia adaptacji z symplifikacją. Tekst wyjściowy ulega wówczas zarówno skróceniu, choć nie tak znacznemu jak w przypadku adaptacji, jak i uproszczeniom leksykalno-gramatycznym. Trudniejsze partie są bądź parafrazowane, bądź opowiadane. Słownictwo pojawiające się w przekształceniach także podlega kontroli i zazwyczaj należy do warstwy z określonego przedziału frekwencji.

W przypadku adaptacji połączonej z symplifikacją celem działań jest umożliwienie uczącym się kontaktu z oryginałem w możliwie jak najszerszym zakresie, dlatego też ten rodzaj uproszczenia wydaje się szczególnie przydatny przy opracowywaniu materiałów dla szkół polskich poza Polską. Tam, ze względu na specyfikę nauczania, obecność tekstów kultury jest pożądana (zob. Lipińska, Seretny 2012). W wersji oryginalnej są one jednak często zdecydowanie dla dzieci za trudne i ich lektura zamiast sprawiać im przyjemność, staje się źródłem frustracji.

Przykładem adaptacji połączonej z symplifikacją wewnątrztekstową jest uproszczona autorska wersja II części *Dziadów* Adama Mickiewicza. Warstwa leksykalna dramatu ograniczona została do 3000 najczęściej używanych wyrazów. Trudniejsze partie zostały zastąpione tekstem ciągłym (opowiedziane), przy którego tworzeniu także stosowano zasadę delimitacji warstwy leksykalnej. Powstała adaptacja liczy około 6 stron, oryginał – ponad 11.

Dziady cz. II Adama Mickiewicza (fragment)[8]

Osoby: GUŚLARZ
STARZEC PIERWSZY Z CHÓRU
CHÓR KOBIET I MĘŻCZYZN ZE WSI

Miejsce i czas: KAPLICA, WIECZÓR | kaplica → miejsce, gdzie ludzie się modlą

[8] Cały tekst uproszczenia można znaleźć w: Lipińska, Seretny 2012.

CHÓR
Ciemno wszędzie, głucho wszędzie,
Co to będzie, co to będzie?

GUŚLARZ
Zamknijcie drzwi od kaplicy
I stańcie dokoła truny; | truna = trumna → w niej chowamy ludzi na cmentarzu
Żadnej lampy, żadnej świecy, | świeca → duża świeczka
W oknach zawieście zasłony.
Niech księżyca jasność blada
Szczelinami tu nie wpada. | szczelina → długi, bardzo wąski otwór
Tylko szybko, tylko śmiało.

STARZEC
Jak kazałeś, tak się stało.

CHÓR
Ciemno wszędzie, głucho wszędzie,
Co to będzie, co to będzie?

Na żądanie Guślarza w kaplicy pojawiają się duchy. Najpierw, kiedy zapala kądziel, przychodzą duchy lekkie. Są to Józio i Rózia, dzieci kobiety obecnej w kaplicy. | kądziel → przędza (nitki), z której robi się materiał na ubranie

(autor uproszczenia: A. Seretny)

3.2. Teksty opracowane

Adresatami tekstów opracowanych są, jak już wspomniano, od początku uczący się języka obcego. Ich cel i funkcja pozostaje natomiast taka sama – mają one umożliwić odbiorcom czytanie dla przyjemności, zapewniając im jednocześnie kontakt ze słownictwem najczęściej używanym.

Autorzy tekstów opracowanych także muszą sprostać wielu wymaganiom. Po pierwsze, przygotowywane przez nich pozycje muszą być ciekawe, a zatem opowiadać o rzeczach, które interesują/zainteresują potencjalnych odbiorców. Wciągająca i/lub wartko tocząca się historia jest o tyle istotna, że uczący się języka obcego jako mniej wprawni, wolniejsi czytelnicy, łatwiej się zniechęcają i są skłonni szybciej porzucić lekturę. Ważne są również:

- ciekawy tytuł pozycji,
- intrygujące tytuły rozdziałów,

- skutkowo-przyczynowy lub chronologiczny układ treści (ważny zwłaszcza w materiałach przeznaczonych na niższe poziomy zaawansowania),
- mocne osadzenie akcji w czasie i przestrzeni (na podst. Waring 2010).

Zaleca się także autorom, by starali się unikać zbyt długich wyjaśnień i/lub opisów, zwłaszcza tych, które zostały wprowadzone kosztem akcji. Niepożądane są też: brak konsekwencji w kreowaniu postaci, mało prawdopodobne zwroty akcji, a także niewyjaśnione okoliczności zdarzeń. Słowem wszystko, co typowe dla złej fikcji.

Lektura tego typu tekstów nie może wymagać od uczących się zbyt rozległej wiedzy deklaratywnej. Ścieżki edukacyjne i doświadczenia życiowe czytelników mogą być bowiem bardzo różne, a brak specyficznych wiadomości z zakresu historii, geografii, kultury kraju, którego język poznają, nie powinien uniemożliwiać im zrozumienia treści tekstu.

Przygotowanie dobrych tekstów opracowanych nie jest więc rzeczą łatwą. Ich autorzy mają bowiem do dyspozycji jedynie ściśle określony zasób słownictwa oraz struktur. Dlatego też zanim przystąpią do pracy, powinni odpowiedzieć sobie na pytanie, czy, przy takim ograniczeniu, będą w stanie zrealizować swój pomysł, tworząc wiarygodne postaci i pisząc naturalnie brzmiące dialogi. To ostatnie jest szczególnie istotne, gdyż wymiany komunikacyjne są ważną częścią tego typu materiałów. „Przerywają" one tekst ciągły, który zawsze jest trudniejszy w odbiorze.

Poniżej zamieszczony został fragment materiału (oryginał liczy 588 wyrazów), opowiadający historię powstania legendarnego zespołu *The Beatles*. Został on przygotowany dla uczących się angielskiego na poziomie A. Tekstowi (w wersji oryginalnej) towarzyszą zdjęcia, ilustracje, nagranie tekstu, piosenki zespołu (może on więc służyć również jako audiobook), a także rozmaite ćwiczenia językowe.

WHEN JOHN MET PAUL

On 6 July, 1957, a chance meeting between two teenagers begins the most successful songwriting partnership in popular music

A church fete

It is late afternoon. In a church hall in a suburb of Liverpool a summer fete is coming to an end. A group of school friends is playing music on the stage. They call their band, The Quarrymen, after their school Quarry Grammar. A tall, very thin sixteen-year-old young man sings and plays guitar. He is clearly the leader of the band. Because of his very poor eye-

> sight he stands very close to the microphone and stares out into the audience. It makes him look angry and aggressive.
> 'Who is that boy?' people whisper.
> His name is John Lennon.
>
> **Looking for girls**
> Fifteen-year old Paul McCartney is in the audience. He is only there because his friend has promised, there'll be lots of girls.' That's why Paul is wearing his best clothes: white jacket and drainpipe trousers. But all the girls seem to be with other boys. The band isn't too good, either. But there's something about John Lennon that gets Paul's attention: 'There was a guy up on the stage wearing a checked shirt,' he remembers many years later. 'He was singing a song I loved, the Del-Vikings' Come Go With Me. I thought he was singing well.' McCartney begins to listen more closely. He notices that Lennon's guitar is out of tune.
>
> http://www.teachingenglishtoolkit.com/sample-materials/category/elementarylisten

Materiałów tego typu przygotowanych z myślą o uczących się polskiego jako obcego nie ma, choć zainteresowani stale sygnalizują chęć czytania czegoś więcej niż teksty podręcznikowe, a dostosowanego do ich obecnego poziomu zaawansowania językowego.

4. Lektura tekstów uproszczonych – za i przeciw

Czytanie ekstensywne jest przede wszystkim doskonałą okazją utrwalania leksyki, pozwala bowiem na wystarczającą liczbę ekspozycji na słowa nowo poznane na danym etapie kształcenia (tzw. *recykling leksykalny*).

Ekspozycji takiej nie umożliwiają teksty podręcznikowe. Większość wyrazów wprowadzanych w materiałach dydaktycznych pojawia się w nich bowiem jeden, najwyżej dwa razy (zob. Schmitt 2000; Waring 2010). W wyniku pojedynczego kontaktu/pojedynczych kontaktów ślad pamięciowy znajduje się więc wyłącznie w fazie niestabilnej, czyli w pamięci krótkotrwałej. Jest wówczas

> podatny na destrukcję i wymazanie. W miarę powtarzania (ponawiania kontaktów) ślad podlega konsolidacji, przechodząc w fazę stabilną, niewrażliwą na czynniki destrukcyjne.
>
> (W. Kostkowski)

Jednym z przejawów konsolidacji jest stopniowe zwiększanie łatwości przewodzenia sygnału w reagujących synapsach (udrożnienie synaps), w wyniku czego proces przypisywania formie/formom znaczenia/znaczeń (poziom recepcji) lub znaczeniu/znaczeniom formy/form (poziom produkcji) staje się sprawniejszy. Stąd w opracowaniach glottodydaktycznych często mówi się o wielokrotnym kontakcie[9] w celu utrwalenia jednostki leksykalnej w pamięci uczących się, zaznaczając jednocześnie, że styczność skomasowana (*massed repetition*), z którą najczęściej mają do czynienia na zajęciach, jest daleko mniej efektywna niż rozłożona w czasie (*spaced repetition*), możliwa dzięki czytaniu ekstensywnemu[10].

Kontakt z oryginalnymi tekstami pisanymi także niewystarczająco wspomaga recykling leksykalny, zwłaszcza w przypadku uczących się na niższych poziomach zaawansowania. Powody takiego stanu rzeczy są dwa. Po pierwsze, słowa najczęściej używane, należące do przedziału częstości 1–100, dwa razy częściej występują w mowie niż w piśmie, a te, które należą do kolejnych przedziałów (zob. tab. 4), choć zdecydowanie częstsze w tekstach pisanych, nie pojawiają się w nich z wymaganą dla ich opanowania powtarzalnością. Po drugie, lektura taka musiałby być odpowiedniej długości. Jak wynika bowiem z analiz Toma Cobba (2007), angielski czasownik *look*, należący do wyrazów o najwyższej frekwencji (przedział 1–100) pojawia się 1 336 razy w korpusie liczącym 1 000 000 słowoform, czyli średnio 13 razy na 10 000 słowoform, czyli około 29 (!) stron znormalizowanego maszynopisu. Dziesięciokrotny kontakt z częstym w angielszczyźnie czasownikiem *like* wymaga zaś lektury o łącznej długości około 4150 wyrazów, czyli mniej więcej 13 standardowo zapisanych stron formatu A4. A przecież swobodna lektura zdecydowanej większości tekstów oryginalnych dla użytkowników o ograniczonych kompetencjach językowych jest a b s o l u t n i e n i e d o s t ę p n a.

Jeszcze mniej efektywny w przypadku uczących się na niższych poziomach zaawansowania byłby kontakt z oryginalnymi tekstami mówionymi. Choć wyrazy, które należy opanować w pierwszej kolejności, pojawiają się w nich, jak już wspomniano, z wystarczającą częstością, to jednak ze względu na słabo jeszcze opanowaną przez uczniów umiejętność segmentacji strumienia mowy, w dużej części pozostałyby one nierozpoznane.

---

[9] W niektórych aż o 10-krotnym (zob. Saragi i in. 1978), większość natomiast podaje liczbę od 5 do 7 (zob. m.in. Nation 2001).

[10] Lepiej jest napotykać dane słowo kilka razy z rzędu przez kilka kolejnych dni, miesięcy, niż równie często, lecz wyłącznie w ciągu jednego dnia.

Tabela 4. Częstość występowania wyrazów o wysokiej frekwencji w tekstach mówionych i pisanych

Wyrazy z przedziału 1–100 (na milion słów)			**Wyrazy z przedziału 101–1000 (na milion słów)**			**Wyrazy z przedziału 1001–2000 (na milion słów)**			**Wyrazy z przedziału 2001–3000 (na milion słów)**		
rodzina	**pismo**	**mowa**	**rodzina**	**pismo**	**mowa**	**rodzina**	**pismo**	**mowa**	**rodzina**	**pismo**	**mowa**
look	1336	2124	welcome	122	53	accuse	64	7	glory	62	20
think	638	3703	Sun	403	104	accu-stom	42	2	stain	17	2
people	1211	1757	produce	768	334	ache	5	5	collar	14	13
out	1880	2635	Worth	160	224	admire	61	14	widow	42	3
up	2087	3074	Try	195	342	afford	43	78	chew	8	12
back	1224	1562	some-body	50	358	alike	20	4	appal	17	10
średnia	1396,00	2475,83		283,00	235,83		39,17	18,33		26,67	10,00
std.	474,99	748,85		242,46	120,26		21,02	26,95		19,06	6,14

(zob. Cobb 2007)

W materiałach o stopniowanym poziomie trudności natomiast uczący się z założenia stykają się z materiałem językowym, którego stopień trudności nie przekracza obecnego poziomu ich umiejętności językowych[11], a liczba ekspozycji jest stosowna do potrzeb dydaktycznych. Dzięki lekturze takich tekstów uczący się szybciej stają się bardziej wprawnymi czytelnikami, czyli takimi, którzy szybko rozpoznają graficzne kształty wyrazów, łącząc je ze znaczeniem w tempie niehamującym procesu rozumienia[12]. Niejako „przy okazji", incydentalnie, w ich pamięci utrwalają się także charakterystyczne połączenia wyrazowe (frazy, zwroty, wyrażenia), sprawiając, że w akcie komunikacji stają się one dostępne jako całostki.

Przeciwnicy stosowania materiałów uproszczonych w procesie kształcenia językowego uważają, że ich teksty ograniczone do podstawowej warstwy leksykalno-gramatycznej nie brzmią naturalnie, przez co nie są autentyczne językowo. Na kwestię autentyczności warto jednak spojrzeć w tym miejscu z perspektywy glottodydaktycznej. Nation (2001), na przykład, porównuje ją do trafności testu, mówiąc, że test nie jest trafny sam w sobie, lecz jedynie

[11] W niektórych opracowaniach określa się go mianem *i* – 1. Zob. Miruyama (2009), por. Krashen, Terrel (1983, 32).

[12] Rozpoznawanie graficznego kształtu wyrazów i łączenie go ze znaczeniem jest jedną z ważnych umiejętności niższego rzędu. Zatrzymanie lub zbyt wielkie spowolnienie procesów (*dół – góra*) sprawia, że niemożliwe staje się nadanie komunikatowi znaczenia (proces *góra – dół*). Uczący się, którzy brali udział w programie czytania ekstensywnego, rozpoznawali słowa znacznie szybciej niż ci, którzy nie brali w nim udziału (Waring 2010).

jako narzędzie pomiaru tego, do czego mierzenia został przygotowany. *Czytanka* jest zatem autentyczna, jeśli jest odpowiednim, czyli przygotowanym zgodnie z wymaganiami gatunku, narzędziem umożliwiającym uczącym się sprawniejszy, bardziej efektywny rozwój językowy. Jeszcze bardziej przekonywająco brzmi stwierdzenie Widdowsona (1976), który uważa, że o autentyczności tekstu dla czytelnika decyduje przede wszystkim interakcja, do jakiej dochodzi między nim a lekturą. Zbyt trudny pod względem językowym tekst ogranicza ją lub wręcz uniemożliwia. *Casus* ten z pewnością dotyczy uczących się języka, którym niepełne kompetencje nie pozwalają na swobodną lekturę materiałów oryginalnych, lecz nie tylko ich. Czym można bowiem wytłumaczyć niechęć polskich dzieci do *Krzyżaków* Sienkiewicza, jeśli nie nagromadzeniem w powieści wyrazów przestarzałych, a także opisywaniem w niej świata odległego obecnym doświadczeniom i zainteresowaniom dwunastolatków?

Przeciwnicy *czytanek* podkreślają również, że zwłaszcza w przypadku adaptacji, a częściowo także symplifikacji, oryginał traci niemal wszystkie swoje pierwotne walory językowe. Jedyne bowiem co autor opracowania jest w stanie, to:

- przybliżyć, i to w znacznym skrócie, przebieg akcji (ogranicza się go zazwyczaj do dziejów głównego bohatera, pomijając wszelkie istotne i mniej istotne wątki poboczne);
- przytoczyć, w dużym uproszczeniu, najważniejsze dialogi/polilogi między głównymi postaciami.

Należy jednak pamiętać, że tylko niewielka liczba uczących się osiągnie taki poziom znajomości języka, który umożliwi im czytanie literatury pięknej w oryginale. Dla zdecydowanej większości natomiast teksty te pozostaną na zawsze „poza zasięgiem”[13]. Zapoznanie się z wersją uproszczoną jest więc dla nich jedyną możliwością obcowania z namiastką dzieła w języku docelowym, a co zatem idzie – kojarzenia treści, tytułu, twórcy, epoki. Można mieć też nadzieję, że zachęceni lekturą z ciekawości sięgną po tłumaczenie tekstu, a potem, być może, po kolejne prace danego autora lub inne polskie utwory.

5. Podsumowanie

Opracowanie zestawów materiałów przeznaczonych do czytania ekstensywnego w języku polskim jako nierodzimym wydaje się konieczne. Dzięki

[13] Spośród 780 uczących się języka polskiego jako nierodzimego, którzy wzięli udział w badaniach kompetencji leksykalnej, najwyższym poziomem zaawansowania językowego, C2, legitymowało się mniej niż 5% respondentów (zob. Seretny 2011).

nim uczący się, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania, szybciej opanowaliby trudną w przypadku języka fleksyjnego umiejętność łączenia form danego wyrazu z jego znaczeniem. Poznawaliby także treść polskich dzieł, które w oryginale przeczytają, i to po latach nauki, tylko nieliczni z nich.

Czytanie ekstensywne działa również motywująco: umożliwiając uczącym się czytanie bez trudności, daje poczucie sukcesu[14]. To z kolei zachęca ich do podejmowania dalszych wysiłków, które w rezultacie przekładają się na podniesienie poziomu ich biegłości językowej. Czytanie ekstensywne pomaga także kształtować nawyk „sięgania po lekturę". Nawyk o tyle istotny, że dla większości uczących się, którzy opanowują polszczyznę, czytanie stanowi niekiedy jedyne dostępne im narzędzie spowalniające proces uwsteczniania się znajomości języka (*language attrition*). Nie wszyscy bowiem mają możliwość posługiwania się nim na co dzień, wszyscy zaś mogą mieć z nim kontakt dzięki lekturze tekstów.

Literatura

Alderson J.C., 1984, *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem*, w: Alderson J.C., Urquhart A.H., red., *Reading in a Foreign Language*, London.

Claridge G., 2005, *Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts*, "Reading in a Foreign Language", vol. 17.

Cobb T., 2007, *Computing the vocabulary demands of L2 reading*, "Language Learning & Technology", vol. 11, nr 3.

Dakowska M., 2005, *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa.

Day D., Bamford, J., 1998, *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge.

Gaszyńska-Magiera M., 2010, *Spójność tekstu a ocena stopnia jego trudności*, „Kwartalnik Polonicum", nr 10.

Grossman E., 1998, *Historia literatury czy literatura? Problemy nauczania dziewiętnastowiecznej literatury polskiej studentów obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym,* w: Ostromęcka-Frączak B., red., *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*, Łódź.

Hu M., Nation I.S.P., 2004, *Unknown vocabulary density and reading comprehension*, "Reading in a Foreign Language", nr 13 (1).

Kostkowski W., *Choroba pamięci?*, http://www.academia.pan.pl/pdf/wiezi_12–15_kostowski.pdf [dostęp: 15.12.2012].

Krashen S.D., Terrell T., 1983, *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford.

Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem obcym a ojczystym*, Kraków.

Miruyama Y., 2009, *Graded Readers: Selecting an Appropriate Level for University EFL Students,* "OnCUE Journal", nr 3 (1).

[14] Zbyt trudne teksty nie pobudzają ich bowiem do pracy, a często gaszą wręcz ich zaangażowanie, pogłębiając uczucie porażki (Grossman 1998, 261).

Nation I.S.P., 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*, New York.
Nation I.S.P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
Saragi T., Nation I.S.P., Meister A., 1978, *Vocabulary learning and reading*, "System", nr 6.
Schmitt N., 2000, *Vocabulary in language teaching*, Cambridge.
Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
Seretny A., 2013a, *Funkcja czytania ekstensywnego w procesie kształcenia językowego*, Lublin.
Seretny A., 2013b, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: Achtelik A., Tambor J., red., *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Katowice.
Waring R., 2010, *Researching Vocabulary Acquisition in Extensive Reading*, www.robwaring.org /presentations [dostęp: 17.11.2012].
Waring R., Takaki M., 2003, *At what rate do readers learn and retain New vocabulary from Reading a graded reader?*, "Reading in a Foreign Language", nr 15 (2).
Widdowson H., 1976, *Teaching Language as Communication*, Oxford.
Zgółkowa H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: Miodunka W., red., *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.

Anna Seretny

Extensive reading – text in glottodidactic perspective

Graded readers are designed for students whose level of language proficiency is not sufficient to enable them to read authentic texts. Such materials are either written especially for glottodidactic purposes or they are created by simplifying works of literature. Such simplifying can take three different forms. The first one is called adaptation, the second can be described as simplification, that is made within the text, the last one combines adaptation and simplification. The aim of the article is to present the rules of preparing graded reader materials and to discuss the three types of simplification. It explains also the advantages for readers that result from reading texts which actually meet the level of their language proficiency.

Key words: extensive reading, original text, adapted text, adaptation in glottodidactics, frequently used words, simplification