Anna Majkiewicz
Uniwersytet Śląski
Katowice

Różne odmiany tekstów na lekcji języka polskiego jako obcego, czyli o potrzebie zachowania autentyczności językowej

Wprowadzanie na lekcji języka polskiego jako obcego różnych odmian tekstów autentycznych to propozycja nauczania kolejnych strategii rozumienia tekstu obcojęzycznego jako jednej ze sprawności językowych, której celem jest zmniejszenie dysonansu pomiędzy formalnojęzykową progresją – przede wszystkim na początkowych etapach nauczania – a faktycznymi potrzebami językowo-komunikacyjnymi.

Jeśli przeprowadzimy eksperyment i poprosimy o zapisanie sposobu obcowania z językiem w określonym czasie, np. w ciągu jednej doby, to z pewnością okaże się, że oprócz codziennego werbalnego komunikowania się (aktywizowana sprawności rozumienia, słuchania i sprawności mówienia) równie często pojawiają się dłuższe komunikaty tekstowe w formie pisanej i akustycznej. Każdego dnia, czasem nawet zupełnie nieświadomie, jesteśmy czytelnikami przeróżnych odmian i gatunków tekstów, spośród których wystarczy wymienić: rozkłady jazdy, listy, artykuły prasowe, karty dań, ogłoszenia, reklamy, ulotki informacyjne, szyldy, wreszcie tzw. *quasi*-dokumenty (bilety komunikacji miejskiej, formularze, dowody tożsamości) czy instrukcje obsługi (np. parkomaty, bankomaty) oraz teksty literackie (opowiadania, powieści). Te odmiany i gatunki tekstów tworzą tzw. rzeczywistość (realność) tekstową, związaną z obcowaniem z danym językiem w naturalnych warunkach kulturowych. Ponieważ codzienny kontakt z tekstem pisanym determinuje potrzeby językowo-komunikacyjne uczących się, więc sprawność rozumienia tekstu obcojęzycznego staje się niezwykle ważnym elementem

w procesie nauczania języka, ostatecznie decydującym o stopniu opanowania ogólnej sprawności językowej.

Oczywisty i naturalny wydaje się zatem fakt, iż konsekwencją dokonanego w metodyce nauczania języków obcych (w latach siedemdziesiątych) przełomu pragmatyczno-komunikacyjnego było zwrócenie uwagi na pomijaną do tej pory sprawność rozumienia czytania. Sformułowany z końcem lat siedemdziesiątych cel nauczania języka obcego dotyczył komunikacyjnych umiejętności językowych, obejmujących – oprócz rozumienia i mówienia – sprawność czytania i pisania. Odkryto bowiem, że dzięki wprowadzaniu tekstów, a tym samym rozwijaniu sprawności rozumienia czytania, można nie tylko wzbogacić lekcję w interesujące, aktualne i realioznawcze treści bez konieczności szczegółowego analizowania danego komunikatu tekstowego, lecz również znacząco wpłynąć na poziom przyswojenia języka.

Potwierdzeniem tego są wyniki analiz nad efektywnością nauczania języków obcych, wyraźnie świadczące o tym, że wypracowanie kolejnych technik i strategii czytania wpływa przyspieszająco na osiągnięcie kompetencji rozumienia, a tym samym ogólnej sprawności językowej. Jeśli przywołać badania Hansa-Eberhadra Piepho[1], według którego proporcje między wykorzystywanymi w procesie przyswajania języka obcego sprawnościami rozumienia ze słuchu, czytania, mówienia i pisania wynoszą odpowiednio 8 : 7 : 4 : 2, co oznacza, że częściej słuchamy i czytamy niż mówimy i piszemy, to nie powinien dziwić fakt, że w latach osiemdziesiątych zaznaczyły się dwie kolejne tendencje w metodyce nauczania języka obcego. Pierwsza dotyczyła odkrycia na potrzeby glottodydaktyczne utworów literackich, a druga – ćwiczenia sprawności pisania, niemal zupełnie do tej pory pomijanej w procesie uczenia, a teraz realizowanej za pomocą „produkcji" konkretnych komunikatów tekstowych[2].

Porównując czytanie tekstów w języku ojczystym oraz tych obcojęzycznych, można stwierdzić, że w zasadzie chodzi o ten sam proces. Na poziomie interakcji czytelnik – tekst ujawniają się pewne różnice, wynikające z odmiennych doświadczeń kulturowo-lekturowych. Oznacza to trudności w aktywizowaniu tak niezbędnej w procesie czytania wiedzy

---

[1] Por. H.-E. Piepho: *Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterrich*. In: *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts zur Pflege deutscher Sprache und Kultur im Ausland*. München 1974, s. 9.

[2] Na ten temat pisze również H.-J. Krumm. Por. H.-J. Krumm: *Die Funktion beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen*. In: *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Hrsg. K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. Bochum 1991, s. 97 [97–103].

już nabytej[3]. Praca z niezbyt trudnym leksykalnie artykułem prasowym, ale silnie osadzonym w kontekście kulturowym (a tym samym w życiu codziennym) przysporzyć może ogromnych problemów w rozumieniu, jeśli uczący się nie będzie „przygotowany" do procesu czytania, tzn. nie będzie potrafił wybrać odpowiedniej strategii czytania. Aby więc proces rozumienia był mimo wszystko efektywny, od początku należy uczącego się nauczyć czytania tekstów obcojęzycznych, wprowadzając różne techniki tak, by sam mógł je zastosować w odniesieniu do innych odmian komunikatów. Przede wszystkim chodzi o przyzwyczajenie do rozumienia globalnego, odczytania odpowiednio do danej odmiany tekstu tematu przewodniego.

Dlatego pierwszym etapem świadomej pracy z tekstem, służącym wypracowaniu dalszych technik rozumienia czytania[4], jest zwrócenie uwagi na występowanie w niemal każdym tekście elementów wewnątrztekstowych (internacjonalizmów, nazw własnych, nazw miejscowości, liczb, dat, tytułu, podtytułu, powtarzających się słów, lejtmotywów) oraz elementów im towarzyszących, tzw. zewnątrztekstowych (transferu języka ojczystego, transferu języka obcego już znanego, typograficznych cech tekstu, tj. interpunkcji, wytłuszczenia, kursywy, koloru itp. oraz fotografii, rysunku towarzyszących tekstowi i komentujących go, czyli wizualnych elementów typowych dla pewnych odmian tekstu).

Koncentrowanie czytelniczej uwagi na wspomnianych elementach nie tylko ułatwi proces rozumienia w rezultacie aktywizowania wiedzy nabytej, ale również uświadomi osadzenie danego komunikatu w pewnym kontekście formalnowizualnym. W ten sposób w punkcie centralnym znajdzie się zarówno warstwa treści (przekaz informacji, argumentów, itd.), jak i warstwa formalna (reprezentacja struktur językowych i wizualne presygnały treści)[5], czyli dwie warstwy równorzędne z punktu widzenia kryteriów tekstualności, a tym samym ich autentyczności.

Praca na lekcjach języka obcego z gotowymi tekstami, czyli zamkniętymi całościami tekstowymi, charakteryzującymi się odpowiednim zespołem cech, gwarantujących tekstowy charakter danego komunikatu, pozwoli przełamać zinstrumentalizowany, gdyż podporządkowany pro-

---

[3] Gerard J. Westhoff określa wiedzę nabytą terminem *Kenntnisse-aus-eigenem-Besitz*. Por. G. J. Westhoff: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München 1987, s. 61.

[4] Günther L. Karcher tego rodzaju pracę z tekstem nazywa pierwszym etapem ćwiczenia sprawności czytania na etapie identyfikacji słowa, po którym następuje etap rozwijania technik czytania. Por. G. L. Karcher: *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. (Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik)*. Heidelberg 1994, s. 290.

[5] Por. Ch. Edelhoff: *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*. In: *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. Hrsg. Ch. Edelhoff. München 1985, s. 8.

gresji gramatyczno-leksykalnej (czyli niekomunikacyjnej), porządek komunikatów tekstowych, preparowanych na użytek podręczników do nauki języka polskiego (przede wszystkim na poziomie początkującym), rzadko stających się nośnikiem informacji dotyczącej kontekstu kulturowo-realioznawczego oraz nazbyt rzadko – sposobem prowokowania do dyskusji i wyrażenia własnej opinii na temat omawianej kwestii.

Obecność tekstów „gotowych" znacząco przyczynić się może do wyrobienia sprawności komunikacyjnych, ponieważ proces czytania oznaczał będzie odszukanie makrostruktury tekstu, czyli semantycznie relewantnych treści komunikatu, oraz wyszukanie i analizowanie mikrostruktury, umożliwiającej zwrócenie uwagi na realizację danego zjawiska gramatycznego. Dlatego proces czytania na lekcjach języka obcego nie może oznaczać ani tłumaczenia, ani szczegółowej analizy językowej (rozumienia słowa po słowie). Bardziej chodzi tutaj o wykształcenie sprawności „deszyfrowania" informacji (odpowiednio do danej odmiany tekstu). Temu celowi służy koncentrowanie uwagi na elementach wewnątrz- i zewnątrztekstowych, gdyż pozwala „wypracować" sprawność wydobywania informacji z elementów „pozasemantycznych" na podstawie wiedzy już nabytej. Takie działanie ma również swój wymiar pedagogiczny, gdyż rozpoznanie znanego (jak również uchwycenie analogii i przywołanie skojarzeń) zwiększa motywację do dalszego czytania i wyczula na nielinearny charakter procesu czytania (a zatem i rozumienia) dzięki selektywnemu rozpoznawaniu informacji.

Aktywizowanie nabytej wiedzy może nastąpić już na etapie rozpoznania danej odmiany tekstu w rezultacie określenia kontekstu jego wystąpienia[6]. Jeśli jednak dany rodzaj komunikatu nie pokrywa się z tym znanym z kręgu kultury rodzimej, np. zaproszenie na wesele wygląda zupełnie inaczej w kulturze latynoamerykańskiej niż w polskiej, co wiąże się z odmiennymi rytuałami językowymi, to uczący się może tylko częściowo wykorzystać posiadaną wiedzę. Ta jednak jest niezbędna, aby rozbudzić skojarzenia i ciekawość – szczególnie istotne w pierwszej fazie pracy z tekstem. Gdy uczeń otrzyma jedynie tytuł (np. artykułu), a jego zadanie polegać będzie na opisaniu swoich asocjacji bądź wyrażeniu własnej opinii na zasygnalizowany temat[7], wówczas spełniony zostanie postulat aktywizowania wiedzy posiadanej.

---

[6] Wprowadzanie ćwiczeń polegających na uzupełnieniu luk w tekście (luka to miejsce na obligatoryjne uzupełnienie frazy, np. wynikające z walencji czasownika bądź treściowo powiązanych elementów, czyli chodzi o prawdopodobieństwo kombinacji słów będzie znacząco wspierać (czy raczej przyspieszać) proces rozumienia tekstu.

[7] Takie bowiem zadanie stanowić może sposób na wprowadzenie elementów kulturowych (wiedzy realioznawczej), które stanowią integralny element nowoczesnej lekcji języka obcego.

Dlatego tak istotną rolę w procesie przyswajania języka odgrywają teksty, czyli komunikaty osadzone w pewnym kontekście, wyposażone w makro- i mikrostrukturę oraz „zewnętrzną obudowę", formę dostarczającą sygnałów, ułatwiających zrozumienie. W opozycji do tekstów nierzeczywistych (gdyż nie mających kontekstu i formalnej obudowy, czyli nie należących do jakiejś odmiany tekstu), „sfabrykowanych" na potrzeby lekcji języka obcego, teksty „gotowe" stanowią rodzaj komunikatu dokumentarnego, tym samym zatem **autentycznego**, gdyż możliwego w analogicznym kontekście, w podobnej formie i w rzeczywistej sytuacji językowej. Tym samym autentyczność[8] na potrzeby nauczania języka obcego odnosi się do warstwy językowej (kod – redundancja), sposobów jej prezentacji[9] (przez istnienie medium, zewnętrznego kształtu) oraz do potencjalnego charakteru i kontekstowego wystąpienia (a tym samym wpisanych adresatów i intencji). Cechy te pokrywają się w zasadzie z kryteriami oceny autentyczności tekstu na potrzeby nauczania języka obcego zaproponowanymi przez Christopha Edelhoffa[10].

Zachowanie autentyczności językowej to wymóg nauczania metodą pragmatyczno-komunikacyjną, czyli nakierowaną na prezentację materiału leksykalnego, symulację sytuacji językowych, zbliżających się również tematycznie do realnych i prowokujących potencjalne reakcje językowe z życia codziennego w warunkach lekcyjnych. Aby proces czytania mógł spełniać cele dydaktyczno-komunikacyjne, powinien być traktowany jako działalność aktywna (*aktive Handlung*)[11]. Oznacza to taką pracę z tekstem, że czytający zmuszony jest wykonać pewne zadanie, zrobić coś z przeczytanym tekstem, a nie jedynie go przeczytać, by

[8] Christoph Edelhoff oprócz takiej definicji autentyczności w kontekście nauczania języków obcych przywołuje drugi sposób jej rozumienia. Autor mówi o autentyczności prezentowanego materiału, która odnosi się do miejsca i czasu jego zastosowania podczas konkretnych zajęć z języka obcego. Innymi słowy, komunikat autentyczny powinien odpowiadać interakcyjnym założeniom danej lekcji, wpisywać się w metodyczny aspekt *curriculum*, czyli być zorientowanym na odbiorcę prezentowanych tekstów. Por. Ch. Edelhoff: *Authentizität im Fremsprachenunterricht...*, s. 7.

[9] Podobnie jest z tekstem słyszanym, wyposażonym w sygnały akustyczne (wysokość tonu, akcent, szybkość przekazu informacji, emocje, hałasy i dźwięki towarzyszące), wskazujące na rodzaj przekazywanych treści. W przypadku tekstów audiowizualnych (informacje telewizyjne) proces rozumienia ułatwiają obraz i dźwięk, czyli pozajęzykowe elementy towarzyszące danej sytuacji komunikacyjnej (rzeczywistej).

[10] Edelhoff wymienia pięć kryteriów: formalny aspekt komunikatu, sugerujący jego przynależność do danej odmiany tekstu; sposób prezentacji (medium) tekstu (radio, prasa *etc.*); warstwę językową, odpowiedni styl wypowiedzi i rodzaj użytego kodu; wpisanych w tekst odbiorców, do których adresowany jest komunikat; intencję i cel wypowiedzi. Por. Ch. Edelhoff: *Authentizität im Fremdsprachenunterricht...*, s. 24.

[11] Por. G. J. Westhoff: *Didaktik des Leseverstehens...*, s. 85. *Aktive Handlung* oznacza według autora aktywizowanie kompleksowych procesów mentalnych.

odpowiedzieć na pytania typu „prawda – fałsz". Pytania te sprawdzają wprawdzie stopień zrozumienia wypowiedzi, lecz jako jeden ze sposobów pracy z tekstem nie mają wartości kształcącej, gdyż właściwie są nieprzydatne w naturalnych sytuacjach czytelniczych. Dlatego bardziej efektywne są ćwiczenia aktywizujące procesy mentalne przez budowanie hipotez do tekstu, jego części bądź samego tytułu i konfrontacja owych hipotez z przeczytanym tekstem. Natomiast pytania o „prawdę i fałsz" należą do zadań kontrolujących na poziomie co najmniej średnio zaawansowanym.

Integrowanie w procesie nauczania różnorodnych odmian i gatunków tekstowych oznacza kształcenie kolejnych technik czytania, których zastosowanie determinowane będzie daną odmianą tekstowego komunikatu. Zaproponowana przez Güntera L. Karchera[12] typologia różnych strategii czytania może ułatwić przyporządkowanie określonych zadań do danego tekstu. Autor wyróżnia:

1. Czytanie selektywne, czyli poszukiwanie konkretnej informacji i jej lokalizacja (*scanning*).
2. Czytanie kursoryczne (*skimming*) polegające na ujęciu ewokowanego sensu, na rozdzieleniu informacji istotnych od drugorzędnych.
3. Czytanie intensywne (szczegółowe).

Czytaniu selektywnemu[13] poddają się teksty informacyjno-użytkowe, w formie ulotek, ogłoszeń, rozkładów jazdy, etykietek, szyldów, biletów wstępu, biletów jazdy, komunikatów pisanych i mówionych, reklam, programów telewizyjnych itp. Wyszukanie konkretnej informacji (np. adresu, numeru telefonu, nazwiska, godziny) służy wypracowaniu sprawności wybiórczego rozpoznania przekazywanych informacji bez potrzeby linearnego odczytywania sensu. Przy tej technice czytania nie chodzi o zrozumienie danego komunikatu tekstowego, ale jedynie o szybkie zlokalizowanie danej informacji, czego wymaga wiele sytuacji życia codziennego. Należy jednak pamiętać, że czytanie selektywne w zasadzie nie stanowi celu samego w sobie, lecz powinno być zintegrowane z pozostałymi sprawnościami językowymi i stanowić bodziec bądź do symulacji sytuacji komunikacyjnych z życia codziennego (np. rozmowa telefoniczna z prośbą o podanie adresu), bądź do produkcji krótkich komunikatów przynależnych do innych odmian tekstu (np. zaproszenie do kina na konkretną godzinę).

---

[12] Por. G. L. Karcher: *Das Lesen...*, s. 263–265.

[13] W terminologii metodycznej pojawia się wiele paralelnych określeń na ten styl czytania. Gerard Westhoff mówi o *suchendes Lesen* („poszukujące czytanie"), o „selegierendes Lesen" („wybierające czytanie"). W terminologii angielskiej określane jako *scanning*. Por. G. Westhoff: *Fertigkeit Lesen*. [Fernstudieneinheit 17]. Langenscheidt Berlin–München–Wien–Zürich–New York 1997, s. 101.

Czytanie kursoryczne[14] polega na rozpoznaniu głównych treści danego komunikatu. Umiejętność rozdzielenia informacji głównych od drugorzędnych, wyszukania słów-kluczy i lejtmotywów to propozycja pracy z wieloma odmianami tekstów, spośród których wystarczy wymienić sprawozdania, reportaże, wiadomości, artykuły prasowe, opowiadania itp. Celem takiego stylu czytania jest globalne zrozumienie treści przy jednoczesnym ograniczeniu czasowym. Wypracowaniu umiejętności wydzielenia semantycznie relewantnych informacji służyć mogą np. ćwiczenia polegające na oddaniu treści głównych w formie telegramu. Rozwijaniu sprawności czytania, czyli umiejętności wyszukania w tekście informacji najważniejszych, służą również pytania, które można sprowadzić do skrótu myślowego, wprowadzając zaimki pytajne: kto? gdzie? kiedy? po co? dlaczego? Pytania te, tzw. strategiczne, jak określił je Gerard Westhoff[15], niezależne od danego tekstu, mogą być zastosowane do każdej innej wypowiedzi celem odczytania jej intencji. Ta forma ćwiczeń służy wypracowaniu sprawności formułowania pytań do danego komunikatu tekstowego, prowadząc ostatecznie do jego zrozumienia. Jest to o tyle istotne, że nie zawsze teksty poddają się pytaniom strategicznym i wówczas czytający powinien umieć sformułować odpowiednie pytania, pozwalające uchwycić relewantne informacje. Temu celowi służą również takie ćwiczenia, które prowadzą do rozpoznania struktury tekstu i sposobu prezentacji jego właściwości (cechy tekstowe). Czytający, który dostaje ciągły tekst, ma za zadanie wyznaczyć akapity i nadać im tytuły (celem ułatwienia można podać liczbę akapitów występujących w oryginale). Porównanie wyników z wersją pierwotną daje możliwość konfrontacji ze strukturą tekstu odpowiednio do przekazywanych treści i uświadomienia uczniowi reguł organizacji danego komunikatu (notabene obowiązujących w wypowiedziach pisemnych). Podobnym ćwiczeniem jest ustalenie kolejności poszczególnych fragmentów „rozsypanego" tekstu bądź uzupełnienie luk przez dopasowanie odpowiednich spójników zdań współrzędnych i podrzędnych.

Ćwiczenia te zmuszają uczącego się do wyszukania głównych treści i oddzielenia ich od treści sekundarnych, rozpoznania cech wspólnych i odmiennych dla poszczególnych fragmentów tekstu, jak również odszukania wniosków w drodze dedukcji na podstawie otrzymanych danych[16]. Takie ćwiczenia, o czym mówi również Gerard Westhoff, są

[14] Inne terminy na określenie tego sposobu czytania to globalne rozumienie tekstu, w terminologii angielskiej *skimming*. Por. ibidem.

[15] Por. ibidem, s. 24.

[16] Także por. ibidem, s. 28–29. Te informacje zebrał autor, dokonując w jednej z grup uczących się języka niemieckiego jako obcego eksperymentu, polegającego na podziale grupy na trzy podgrupy, z których każda otrzymała inne zadanie do tekstu, będące

o wiele bardziej efektywne, gdyż prowadzą do szybszego zrozumienia tekstu, ponieważ w wyższym stopniu aktywizują procesy myślowe, a tym samym przyczyniają sie do lepszego przyswojenia treści danego komunikatu, co stanowi jeden z etapów wykształcenia sprawności rozumienia czytania. Niestety, dominującą rolę na lekcjach języka obcego w pracy z komunikatem tekstowym odgrywają ćwiczenia polegające na formułowaniu odpowiedzi na pytania do tekstu, co świadczy raczej o pewnych nawykach dydaktycznych oraz łatwości przeprowadzenia takich ćwiczeń i możliwości dokonania za ich pomocą szybkiej kontroli, a także oceny czytającego.

Sprawność kursorycznego czytania może stanowić również etap wstępny do czytania intensywnego[17], które polega na dokładnym zrozumieniu każdego zdania. Do tego stylu czytania nadają się takie odmiany komunikatów, jak instrukcje obsługi, prognozy pogody, przewodniki turystyczne, wywiady, ankiety, formularze. Kolejnym etapem czytania intensywnego mogą być ćwiczenia polegające na przeformułowaniu danego tekstu, tak aby ta sama treść przyjęła inną formę, tzn. prezentowała inną odmianę tekstu (np. ankieta przekształcona zostaje na sprawozdanie).

Przy wyborze tekstów autentycznych należy jednak pamiętać o optymalizacji procesu czytania. Progresję materiału wyznaczać powinien stopień trudności rozczytania głównych treści przekazywanych w danym komunikacie oraz kolejne techniki czytania[18]. Należy jednak pamiętać, aby wprowadzane teksty stanowiły dla czytającego wyzwanie, ale nie przekraczały jego możliwości językowych. Tekst nie może być zbyt trudny, gdyż czytający musi mieć szansę odkrycia nieznanego za pomocą elementów znanych; tym bardziej że celem wyćwiczenia pewnej strategii czytelniczej konieczne jest ograniczenie czasu przeznaczonego na wykonanie konkretnego ćwiczenia. Na potrzeby danej grupy nauczyciel może się zdecydować na uproszczenie tekstów autentycznych (jedynie jeśli dotyczy to dłuższych jednostek wypowiedzeniowych). Zabiegi upraszczające nie mogą jednak spowodować utraty intencji tekstu czy

---

trzema różnymi sposobami pracy z tekstem pisanym (pytania do treści, pytania strategiczne, uporządkowanie tekstu). Najlepszymi rezultatami w zrozumieniu tekstu wykazała się grupa, której zadanie polegało na uporządkowaniu rozsypanego tekstu. Por. ibidem, s. 29.

[17] Synonimicznie używa się tutaj określeń „totalne czytanie", *detailliertes Lesen*. Por. ibidem, s. 101.

[18] Ciekawy sposób sprawdzenia przydatności danego tekstu (chodzi o tekst dłuższy) dla danej grupy proponuje G. Westhoff. Po wybraniu odpowiedniego fragmentu tekstu należy korektorem w płynie zamalować w regularnych odstępach kolejne słowa. Jeśli grupa poprawnie zapełni przynajmniej 50% luk, to tekst ten będzie odpowiedni pod względem trudności. Por. ibidem, s. 84–85.

zmiany implikowanych znaczeń. Dlatego procedury upraszczające mogą prowadzić również do rozszerzenia ilości leksemów bądź wprowadzenia dodatkowych struktur wyjaśniających lub uzupełnień zdań eliptycznych[19]. A wszystko to celem oddania jak największej liczby znaczeń i zachowania intencji wypowiedzi tekstowej.

Jak podaje Günter Karcher[20], dopuszczalne procedury to, po pierwsze, wprowadzenie leksemów częściej używanych oraz konkretnych zamiast metaforycznych, po drugie – zmiany na poziomie składni i redukcje wieloczłonowych struktur na rzecz zdań prostych lub parataktycznych zamiast hipotaktycznych oraz po trzecie – uproszczenia struktur gramatycznie skomplikowanych.

Nie zawsze jednak, co również podkreśla autor, trudność tekstu wiąże się z jego językowym kształtem, lecz raczej z podejmowanym tematem. Dlatego przy wyborze i sposobach uproszczeń tekstów autentycznych powinny zostać uwzględnione następujące kryteria:

1. Najważniejsze kryterium to zorientowanie na odbiorcę, gdyż prezentowane teksty, szczególnie na poziomie podstawowym, powinny odpowiadać oczekiwaniom i zainteresowaniom czytających.

2. Każdy tekst powinien zachować swoją zewnętrzną formę. Dotyczy to zarówno tekstów pisanych, jak i tekstów w formie akustycznej, mających w tle dźwięki towarzyszące. Zachowanie zewnętrznej osobliwości danego komunikatu pozwala na późniejsze jego przyporządkowanie do danej odmiany tekstów, a tym samym poprawną interpretację wpisanej w niego intencji.

3. Uwzględnić należy medium, czyli sposób przekazu danego komunikatu. Wiele informacji, zawartych w różnych odmianach tekstów, uwarunkowanych jest sposobem ich przekazu. Inną formę przyjmie transmisja meczu w radiu czy w telewizji, a inną w gazecie sportowej. Zachowanie kontekstu wystąpienia danej jednostki testowej daje możliwość przyporządkowania jej do innych jednostek oraz wyznaczenia cech typowych dla tej samej informacji, lecz występującej w różnych mediach (a tym samym w różnych odmianach tekstu).

4. Istotny jest również sposób przekazu informacji, czyli kod językowy charakterystyczny dla danej jednostki tekstowej. Stanowi on kolejne kryterium oceny autentyczności tekstu i możliwości jego modyfikacji. Pozbawienie np. ogłoszenia o sprzedaży mieszkania typowych skrótów kwestionuje charakter i osobliwość tej odmiany tekstu.

5. Kolejne kryterium to wpisany w komunikat cel, intencja oraz potencjalny odbiorca, do którego adresowany jest dany komunikat.

---

[19] Por. G. L. Karcher: *Das Lesen...*, s. 277.
[20] Por. ibidem, s. 276.

Uwzględnienie tego aspektu pozwoli odpowiednio dobrać teksty dla danej grupy uczących się.

Pracując z tekstami autentycznymi, kiedy to uczący skonfrontowany zostaje ze skomplikowanym konstruktem tekstowym, należy wystrzegać się trzech sytuacji[21]:

1. Pierwsza sytuacja to taka, że uczący się przed rozpoczęciem aktu czytania nie otrzymał zadania, jakie ma wykonać. Powoduje to chaotyczne czytanie bądź koncentrowanie się na każdym słowie, gdyż proces czytania nie jest w żaden sposób sterowany, np. przez wyszukiwanie makrostruktury tekstu.

2. Uchwycenie detalu nie może stanowić podstawowego sposobu pracy z tekstem, gdyż pomijane są ważniejsze techniki czytania, jak wykrycie mikrostruktur tekstu oraz ich połączeń, jak również elementów spajających (odpowiedzialnych za koherencję całego tekstu).

3. Streszczanie tekstu nie jest formą pracy z tekstem, jeśli nie będzie poprzedzone odpowiednimi ćwiczeniami. Czytający wprawdzie musi sam zbudować makrostrukturę oraz odkryć kryteria selekcji materiału, lecz proces ten nie odbywa się na podstawie wypracowanej techniki. Streszczenie, jako jeden z elementów pracy z tekstem czy wprowadzania technik czytania, powinno wynikać ze sformułowanych wcześniej zadań, stanowiących punkty odniesienia. Jedynie wówczas wypracowana zostanie strategia czytania – rozumiana jako sprawność językowa. Niezwykle ważne jest zatem, aby formułowane zadania do tekstu sterowały procesem rozumienia, czyli były pomocne w skojarzeniu i dopasowaniu wydarzeń, wykryciu elementów służących koherencji oraz określeniu makrostruktury.

Kolejnym etapem pracy z tekstem (i chyba najważniejszym) jest **produkcja** komunikatu tekstowego. To forma sprawdzenia stopnia przyswojenia materiału leksykalnego, ale również próba naturalnej, czyli autentycznej z psychologiczno-metodycznego punktu widzenia, konfrontacji z tekstem przez zajęcie stanowiska czy produkcję analogicznego tekstu przy zmienionych danych wyjściowych.

Jak już wcześniej wspomniano, proces czytania nie może być celem samym w sobie, lecz powinien stanowić pomost między umiejętnościami receptywnymi i kreatywnymi, których efektem jest np. stworzenie danej wypowiedzi tekstowej. Należy jednak zaznaczyć, że celem pisania nie jest powstanie równie autentycznego jak oryginał tekstu, lecz działanie językowe, czyli odpowiednie do danej sytuacji, przez nią zatem sprowokowane i sterowane. Podsumowując, należy podkreślić, że wpro-

[21] Por. H. Schreider: *Von Lesern und Texten. Fremdpsrachendidaktische Perspektive des Leseverstehens*. Hamburg 1996, s. 161–162.

wadzanie tekstów autentycznych służyć ma rozwijaniu – z jednej strony – umiejętności rozumienia, uchwyceniu najważniejszej informacji na dany temat oraz – z drugiej strony – stanowić punkt wyjścia pisemnego lub ustnego działania językowego. Choćby już z tego powodu, że receptywna sprawność jest – jak zaznacza również Christoph Edelhoff – zawsze wyższa niż sprawność produktywna[22].

[22] Por. Ch. Edelhoff: *Authentizität im Fremdsprachenunterricht...*, s. 13.