

Tomasz Moździerz

TEMPO CZYTANIA
ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM
JAKO RODZIMYM
I OBCYM

czytanie

skimming tempo

glottodydaktyka

rauding

rozumienie

szybkość

tempo

psycholingwistyka

rozumienie czytanie

szybkość skimming

tempo

rauding pismo

rozumienie

glottodydaktyka

psycholingwistyka szybkość

TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM JAKO RODZIMYM I OBCYM

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 27

Redaktor naukowy serii
Iwona Janowska

TOMASZ MOŹDZIERZ

TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM JAKO RODZIMYM I OBCYM

Z prac Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Biblioteka „LingVariów”
Glottodydaktyka t. 27

TOMASZ MOŹDZIERZ

TEMPO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM
W JĘZYKU POLSKIM JAKO RODZIMYM I OBCYM



WYDAWNICTWO
KSIĘGARNIA
AKADEMICKA

Kraków 2025

Tomasz Moździerz
Uniwersytet Jagielloński, Kraków
ID <https://orcid.org/0000-0002-2037-0469>
✉ tomasz.mozdzierz@uj.edu.pl

© Copyright by Tomasz Moździerz and Księgarnia Akademicka, 2025

Recenzentka
prof. dr hab. Elżbieta Awramiuk

Opracowanie redakcyjne
Agnieszka Kowalczyk

Projekt okładki
Paweł Sepielak

ISBN 978-83-8368-250-1 (druk)
ISBN 978-83-8368-251-8 (PDF)
<https://doi.org/10.12797/9788383682518>

Niniejsza publikacja została dofinansowana ze środków Wydziału Polonistyki
w ramach Programu Strategicznego Inicjatywa Doskonałości w Uniwersytecie Jagiellońskim

WYDAWNICTWO KSIĘGARNIA AKADEMICKA

ul. św. Anny 6, 31-008 Kraków
tel.: 12 421-13-87; 12 431-27-43
e-mail: publishing@akademicka.pl
<https://akademicka.pl>

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
Rozdział I. Czytanie jako zjawisko językowe	15
1. Wprowadzenie	15
2. Rozwój języka i powstanie pisma – zarys	16
3. Czytanie	21
3.1. Czytanie jako proces	22
3.2. Czytanie jako produkt – jakość czytania, czyli stopień rozumienia tekstu ...	33
3.3. Rodzaje czytania	42
4. Czytanie w języku pierwszym i w języku obcym	46
4.1. Czynniki wpływające na opanowanie języka pierwszego i obcego	46
4.2. Czytanie w języku pierwszym (J1) i obcym (JO) – podobieństwa i różnice .	48
5. Podsumowanie	50
Rozdział II. Modele czytania	51
1. Wprowadzenie	51
2. Modele czytania – opis szczegółowy	51
2.1. Modele <i>góra-dół, dół-góra</i> oraz modele zintegrowane	51
2.2. <i>Simple View</i>	53
2.3. Model <i>raudinga</i> Carvera	56
2.4. Psycholingwistyczne ujęcie procesu czytania	64
2.5. <i>Schema theory</i>	67
3. Podsumowanie	72
Rozdział III. Tempo czytania	75
1. Wprowadzenie	75
2. Stan badań	76

3. Wybrane badania tempa czytania	81
4. Mít szybkiego czytania.....	87
5. Podsumowanie	91
Rozdział IV. W poszukiwaniu jednostki pomiaru czytania.....	93
1. Wprowadzenie	93
2. „Klasyczne” jednostki pomiaru długości tekstu.....	93
2.1. Znaki.....	94
2.2. Sylaby.....	94
2.3. Wyrazy.....	95
3. Jednostka alternatywna – abstrakcyjny wyraz o wystandaryzowanej długości.....	95
3.1. Stan badań.....	95
3.2. Konstrukcja <i>przeciętnego polskiego wyrazu</i>	97
Rozdział V. Metodologia badań własnych	101
1. Wprowadzenie	101
2. Przedmiot i cel badań	101
3. Problem badawczy.....	102
4. Hipotezy badawcze.....	104
5. Instrumentarium badawcze	106
5.1. Jednostka pomiaru tempa czytania	106
5.2. Materiał wyjściowy (tekst)	106
5.3. Komponent testujący	114
6. Docelowe populacje badawcze	120
6.1. Maturzyści.....	120
6.2. Ósmoklasiści.....	121
6.3. Cudzoziemcy	121
7. Sposób przeprowadzenia badań	122
7.1. Platforma.....	123
7.2. Badania zdalne	124
7.3. Czas przeprowadzania badań	124
8. Planowany sposób analizy danych – ustalenia wstępne.....	125
8.1. Rodzimi użytkownicy języka	125
8.2. Grupy cudzoziemskie	126
8.3. Porównanie	126
9. Badania pilotażowe	127
9.1. Test rozumienia	128
9.2. Test plasujący.....	128

9.3. Wyniki pilotażu	130
9.4. Podsumowanie badań pilotażowych	134
10. Zakończenie	134
Rozdział VI. Organizacja badań. Grupy badawcze	135
1. Wprowadzenie	135
2. I sesja badawcza (luty-kwiecień 2021).....	135
2.1. Maturzyści.....	135
2.2. Ósmoklasiści.....	136
3. II sesja badawcza (luty-kwiecień 2022)	137
3.1. Maturzyści.....	137
3.2. Ósmoklasiści.....	138
4. III sesja badawcza (listopad 2022-styczeń 2023).....	139
4.1. Maturzyści.....	139
4.2. Ósmoklasiści.....	139
5. Badania z udziałem uczących się języka polskiego jako obcego	140
Rozdział VII. Wyniki badań	143
1. Wprowadzenie	143
2. Badania w polskich szkołach podstawowych i średnich	144
2.1. Wyniki I sesji badawczej – rok szkolny 2020/2021.....	144
2.2. Wyniki II sesji badawczej – rok 2021/2022	148
2.3. Wyniki III sesji badawczej (listopad 2022-styczeń 2023)	151
3. Wyniki zbiorcze grupy polskiej	155
<i>Porównanie wyników obu populacji</i>	<i>159</i>
4. Wyniki grupy cudzoziemskiej	160
5. Porównanie wyników testu tempa czytania we wszystkich grupach cudzoziemskich	166
6. Wyniki zbiorcze projektu	168
6.1. Tempo czytania.....	169
6.2. Tempo czytania a czynniki środowiskowe	174
7. Podsumowanie	177
Rozdział VIII. Interpretacja wyników badań	179
1. Wprowadzenie	179
2. Badania w polskich szkołach podstawowych i średnich	179
2.1. Sesja I	179
2.2. Sesja II.....	180

2.3. Sesja III	181
2.4. Wyniki zbiorcze grup czytelników polskich	183
3. Cudzoziemcy uczący się języka polskiego jako obcego	185
4. Wyniki grup czytelników polskich i cudzoziemskich w ujęciu porównawczym ...	187
Podsumowanie badań	191
Zakończenie	197
Bibliografia	199
Spis tabel	213
Spis wykresów	216
Spis grafów	217
Summary	218
Aneks	219
Indeks nazwisk	239

WSTĘP

Ludzki system komunikacji – język – służy do wykonywania rozmaitych zadań stojących na co dzień przed jego użytkownikami. Wymagają one podejmowania działań o różnym charakterze: mediacyjnym, interakcyjnym, produkcyjnym oraz receptywnym, w których czasie pożytkowane są różne sprawności językowe.

Wśród sprawności receptywnych szczególne miejsce zajmuje czytanie, w odróżnieniu bowiem od słuchania znajduje się ono pod całkowitą kontrolą użytkownika. Odbiór dźwięków trzeba zawsze dostosować do tego, jak szybko mówi nadawca, czytać tymczasem można zgodnie z własnymi preferencjami. Do dowolnego ustępu w tekście można też wracać, aby poddać go powtórnej analizie, raz jeszcze go zinterpretować lub poszukać znaczeń niezrozumianych początkowo słów. Czytanie jest też sprawnością nieprzypisaną do konkretnego momentu w czasie: ten sam tekst można czytać wielokrotnie albo podzielić lekturę jednego fragmentu na wiele dni. Stanowi ono całkowite przeciwieństwo efemerycznego słuchania, które w codziennej komunikacji zachodzi równoległe do produkcji.

Czytanie, czyli umiejętność dekodowania znaków pisanych i łączenia ich ze znaczeniem, to sprawność wyjątkowa, a zarazem niezbędna w ludzkim życiu. Umożliwia zdobywanie informacji. Daje dostęp do informacji istotnych, zawartych w wiadomościach, e-mailach współpracowników i poleceniach zwierzchników, ale też tych błahych, gdy czytamy najnowsze wpisy na portalach społecznościowych. Czytanie poszerza naszą wiedzę o świecie, bywa też źródłem przyjemności. Jest ono przy tym tak wszechobecne, że często uznajemy je za coś oczywistego, nie do końca zauważając, jak ogromną rolę odgrywa w naszym życiu.

Czytanie ze zrozumieniem kojarzone jest przede wszystkim z systemem edukacji. Szkoła i uniwersytet są tekstocentryczne: na każdym przedmiocie szkolnym wymaga się od ucznia lektury podręcznika, pracy ze zbiorom zadań, a dyskusje na zajęciach akademickich zazwyczaj bazują na tekstach naukowych, artykułach i prezentacjach. Można więc powiedzieć, że zdobywanie wiedzy opiera się na założeniu, że adepci nauki będą w stanie te materiały zdekodować. W kształceniu językowym, którego ta praca dotyczy, czytanie zapewnia niezbędny materiał stymulujący. Lektura

tekstów w klasie i poza nią daje uczącym się szansę na kontakt ze standardową, literacką odmianą języka; pozwala na poznawanie wyrazów zazwyczaj nieużywanych w codziennych rozmowach, które jednak każdy rodzimy użytkownik zna ze szkoły. Czytanie znacząco rozwija zasób leksyki, stanowi też okazję do utrwalania struktur gramatycznych i obserwacji, w jaki sposób używa się ich w prawdziwym, niespreparowanym na potrzeby zajęć kontekście: dzięki lekturze możliwe jest więc rozwijanie znajomości języka. Co istotne, korzyści z czytania, przy rozległej lekturze, czerpać można niemalże „mimochodem”. Celem czytania nie jest przecież zazwyczaj świadoma praca nad rozwojem kompetencji leksykalnej czy gramatycznej, ale poznanie interesującej historii lub zdobycie informacji/wiedzy na dany temat. Choć z pewnością czytelnik, zarówno w języku pierwszym, jak i w obcym, napotkawszy nieznane słowo w ciekawym dla siebie tekście, chętniej sprawdzi jego znaczenie.

W czytaniu można wyróżnić dwa podstawowe aspekty, względem których ocenia się czytelników: są to rozumienie, jakie osiągają, i tempo, w jakim czytają. Gdy mowa o biegłym/płynnym czytaniu, zawsze podkreślana jest waga obu elementów. Pierwszy jest dość oczywisty – chodzi o głębokość przetwarzania czytanej treści. Im jest większa, tym prawdopodobieństwo jej przyswojenia wyższe, rosną też szanse na jej ponowne wykorzystanie. Parametr drugi jest także bardzo istotny, choć często pozostaje nieuświadomiony, a przecież biegły czytelnik to taki, który nie tylko dużo rozumie, ale też czyta szybko. Na lekcji języka na przykład ramy czasowe wyznacza się zarówno lekturze tekstu, jak i wykonaniu towarzyszących jej zadań (rozumianych szeroko, tj. od wyboru jednej z trzech podanych odpowiedzi po pisanie rozprawki na kanwie lektury). Choć priorytetem pozostaje bezbłędne ich wykonanie, to elementem, który wyraźnie wyznaczy rytm pracy na zajęciach, będzie tempo przetwarzania tekstu przez uczących się.

Zarządzanie czasem, tj. organizacja kursu, planowanie lekcji egzaminów, jest zagadnieniem niezwykle ważnym w kontekście edukacji. W Polsce osoby odpowiedzialne za planowanie cyklu dydaktycznego, wyznaczając czas na lekturę, kierują się zazwyczaj intuicją, na naszym gruncie nie dysponujemy bowiem rzetelnymi wyznacznikami tempa czytania.

W tym miejscu warto przywołać trzy prace, w których mowa o szybkości przetwarzania tekstu przez Polaków. Sochacka (2004) w swoim badaniu wykazała, że jest to ~10-30 wyrazów na minutę. Jej wyliczenia odnoszą się jednak, po pierwsze, do czytania głośnego, które zasadniczo różni się od cichego; po drugie zaś, dotyczą dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej, tj. populacji mało jeszcze wprawnych czytelników. Seretny i Lipińska (2005: 193) z kolei piszą, że średnie tempo czytania wynosi od 200 (u typowych czytelników) do 350 (u biegłych) wyrazów na minutę. Są to jednak wartości zapożyczone z opracowań zachodnich, nie dotyczą więc konkretnie polszczyzny, ale zostały do niej przez autorki przeniesione. Z moich badań wynika natomiast (zob. Moździerz 2019), że dorośli czytają w tempie od 160 do

240 wyrazów na minutę. Był to wynik uzyskany przez pierwszorzecznych studentów kierunku Język polski w komunikacji społecznej, których tempo czytania wyniosło około 8 sylab na sekundę, przy założeniu, że polskie wyrazy zawierają ich średnio 2 lub 3 (zob. Seretny 2016). Respondenci w tej pracy to jednak studenci tylko jednego kierunku, badana populacja okazała się więc zbyt mała i jednorodna, żeby można było mówić o reprezentatywności wyników.

Rzetelnych, szerzej zakrojonych badań dotyczących tempa czytania w polszczyźnie jako języku rodzimym i obcym, prowadzonych zgodnie z zasadami metodologii badań ilościowych, do tej pory nie było, a tylko zebranie dużej, reprezentatywnej populacji pozwoliłoby na wiarygodną diagnozę sytuacji i wysunięcie wniosków obejmujących całą społeczność użytkowników języka polskiego. Chęć wypełnienia tej luki dała początek niniejszemu projektowi. Poddano w nim badaniom różne grupy użytkowników polszczyzny oraz dużą i zróżnicowaną zbiorowość obcokrajowców uczących się naszego języka. Wśród grup respondentów znaleźli się: ósmoklasiści, maturzyści oraz uczący się języka polskiego jako obcego na poziomach B2, C1 i C2, czyli ci średnio zaawansowani oraz zaawansowani. Polscy respondenci byli z różnych województw, które wybrano, kierując się wynikami z egzaminów wysokiej stawki odpowiednich dla badanych populacji. W trzech sesjach badawczych brali więc udział maturzyści wywodzący się z województw o kolejno: najwyższym, najbliższym średniej krajowej i najniższym odsetku zdawalności matury z języka polskiego, a ósmoklasiści pochodzili z tych województw, w których wyniki testu ósmoklasisty z języka polskiego były kolejno: najwyższe, najbliższe średniej krajowej i najniższe. Uczestnicy cudzoziemscy natomiast to młodzi dorośli ochotnicy z akademickich ośrodków nauczania języka polskiego w Polsce i na świecie. Taki dobór badanych umożliwił pokazanie:

- czy polski system edukacji rozwija sprawność czytania,
- czy i jak zmienia się kompetencja czytelnicza na kolejnych poziomach biegłości w języku polskim jako obcym,
- jak obcojęzyczni użytkownicy polszczyzny wypadają na tle rodzimych.

U respondentów badano tempo czytania niespecjalistycznego, relatywnie ciekawego tekstu, w powiązaniu z rozumieniem, mierzonym testem złożonym z dziewięciu pytań zamkniętych (pięć jednostek wyboru wielokrotnego, cztery jednostki typu prawda/fałsz); sprawdzano też ich subiektywną ocenę stopnia rozumienia tekstu w skali od 1 do 6 (gdzie: 1 oznaczało *nic nie zrozumiał* m*, a 6 – *zrozumiał* m wszystko bez problemu*). Analiza osiągniętych przez nich wyników miała przynieść odpowiedzi na następujące główne (PG) oraz pomocnicze (PP) pytania badawcze, a mianowicie:

1. Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim? (PG)
 - Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim maturzystów w polskich szkołach? (PP)

- Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim uczniów ostatniej klasy polskiej szkoły podstawowej? (PP)
 - Jakie jest przeciętne tempo czytania w języku polskim obcokrajowców uczących się języka polskiego, którzy znają język na poziomie średnim ogólnym (B2) lub zaawansowanym (C1/C2)? (PP)
2. Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego? (PG)
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie edukacji w polskiej szkole podstawowej, przyjmując, że uczniowie rozpoczynają naukę od zera? (PP)
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie edukacji w polskiej szkole średniej względem ostatniej klasy szkoły podstawowej? (PP)
 - Czy i w jaki sposób zmienia się tempo czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia tekstu czytanego w trakcie osiągania kolejnych poziomów znajomości języka polskiego jako obcego na skali ESOKJ (2003)? (PP)
 3. Czy czynniki takie jak miejsce zamieszkania, typ szkoły oraz profil klasy wpływają na czas czytania oraz osiągnięty poziom rozumienia? (PG)

Założono, że wyniki badań pozwolą ustalić punkty odniesienia dla tempa czytania i stopnia rozumienia tekstu, określające, czego można oczekiwać od ogółu uczniów na kolejnych etapach edukacji oraz od cudzoziemców na różnych poziomach zaawansowania.

Praca składa się z ośmiu rozdziałów oraz podsumowania. Rozdziały I, II i III stanowią wstęp teoretyczny, w którym przedstawiony został obecny stan badań w obszarze zagadnień poruszanych w pracy; rozdziały IV i V to metodologiczna część pracy, a rozdziały od VI do VIII stanowią jej część empiryczną.

Pierwszy rozdział został poświęcony czytaniu w sensie ogólnym. Przybliży on krótką historię języka i pisma, następnie skupia się na omówieniu komponentów konstytuujących procesy czytania oraz rozumienia, a także aspektów, które na rozumienie wpływają, takich na przykład jak strategie czytelnicze czy też parametry samego tekstu. W części tej dokonano także rozróżnienia między nauką czytania a czytaniem biegłym i opisano różne sposoby podejścia do lektury.

W rozdziale drugim przedstawione zostały różne modele czytania obrazujące ten złożony proces od momentu, w którym czytelnik patrzy na tekst, aż do osiągnięcia przez niego rozumienia i wykorzystania przyswojonej treści do realizacji działań. Każdy z modeli traktuje czytanie w nieco inny sposób, gdyż autorzy poszczególnych ujęć różne czynniki uznają za kluczowe. Modele typu góra-dół skupiają się więc

przede wszystkim na złożonych procesach umysłowych związanych z czytaniem, modele dół-góra podkreślają natomiast wagę mechanicznego procesu dekodowania.

Rozdział trzeci koncentruje się na zagadnieniu kluczowym w niniejszej pracy, tj. na szybkości czytania. Przedstawiono w nim stan wiedzy na ten temat z uwzględnieniem badań anglosaskich, światowych (tj. dotyczących języków innych niż polski i angielski) oraz lokalnych. Odróżniono w nim też ogólne, uniwersalne dla gatunku ludzkiego aspekty tempa czytania od idiosynkratycznych, czyli właściwych poszczególnym językom. Obecność tych ostatnich jest o tyle istotna, że wyklucza tak naprawdę możliwość dokonywania „międzykodowej” ekstrapolacji wyników.

W rozdziale czwartym przybliżono różne koncepcje pomiaru długości tekstu w kontekście szybkości czytania, omówiono w nim także proces konstrukcji jednostki pomiaru tempa czytania, tj. *przeciętnego polskiego wyrazu* (PPW). Część kolejna przedstawia natomiast instrumentarium wykorzystane w badaniach tempa czytania ze zrozumieniem. Opisano w niej szczegółowo proces konstruowania narzędzia pomiaru: od doboru odpowiedniego tekstu i jego adaptacji na potrzeby badania, poprzez opracowanie testu rozumienia aż po przygotowanie testu pasującego dla grup cudzoziemskich. W tej części znalazła się również charakterystyka internetowej platformy, za pomocą której narzędzie trafiało do respondentów.

W rozdziale szóstym scharakteryzowano populacje badane w trakcie każdej sesji, a w następnym przedstawiono uzyskane wyniki. Zestawieniom tabelarycznym towarzyszą wykresy ilustrujące, jak radzili sobie badani z różnych grup, tj. jak szybko czytali i jaki osiągnęli stopień rozumienia. Całość pracy wieńczy podsumowanie zawierające, poza krótką rekapitulacją wyników, najważniejsze wnioski wypływające z przeprowadzonych badań. Dokonano w nim interpretacji wyników oraz podsumowania rezultatów projektu. Zarysowano też perspektywy badawcze, wskazując kierunki badań, które mogłyby poszerzyć i ugruntować naszą wiedzę na temat tempa czytania ze zrozumieniem w języku polskim.

Niniejszy projekt ze względu na dużą skalę miał charakter pionierski. Wyniki otrzymane po przeanalizowaniu ponad 1700 formularzy pozwoliły wypełnić, w pewnym stopniu, istotną lukę badawczą, rysując jednocześnie dalsze perspektywy studiów w tej materii. W efekcie realizacji projektu uzyskano referencyjne wartości tempa czytania rodzimych i cudzoziemskich użytkowników języka. Służąc jako punkt odniesienia, pozwolą one na lepsze planowanie zarówno przebiegu, jak i ewaluacji procesu kształcenia w języku polskim jako pierwszym i jako obcym: dzięki nim nauczyciele zyskają bowiem możliwość lepszego, mniej intuicyjnego przewidywania czasu czytania przeciętnego tekstu przez uczniów/uczących się, egzaminatorzy będą zaś w stanie stwierdzić, czy czas przeznaczony na dany test jest wystarczający. Co szczególnie istotne z perspektywy użytkowej, wyniki mogą być przydatne dla samych polsko- i obcojęzycznych czytelników, gdyż będą oni mogli sprawdzić swoje tempo czytania oraz stopień rozumienia w odniesieniu do wyników średnich

uzyskanych przez odpowiednie populacje. Dobry wynik zarówno dla rodzimych, jak i dla nierodzimych użytkowników polszczyzny może korzystnie wpłynąć na ich motywację do nauki i czytania w ogóle, rezultat słabszy może zaś stać się bodźcem do zintensyfikowania pracy nad językiem.

Dzięki dwojakiej naturze rozważań nad czytaniem przyjętej w niniejszej pracy, psycholingwistycznej oraz glottodydaktycznej, możliwe było zarówno wypełnienie istniejącej luki w naszej wiedzy o przebiegu procesu czytania w polszczyźnie jako języku rodzimym i obcym, jak również zyskanie ważnych wykładników przydatnych w codziennej praktyce kształcenia językowego.

ROZDZIAŁ I

CZYTANIE JAKO ZJAWISKO JĘZYKOWE

We wstępie przedstawiono cel pracy. Zanim wyłożona zostanie metodologia badań, niezbędne staje się precyzyjne i kompleksowe opisanie zagadnienia, jakim jest czytanie, by osadzić projekt w ramach teoretycznych, w których interpretowane będą uzyskane wyniki. Przywoływane prace i koncepcje, opublikowane do roku 2021, powstały nie tylko na gruncie glottodydaktyki, lecz także językoznawstwa oraz psycholingwistyki.

1. Wprowadzenie

W swojej książce *Adam's tongue* Bickerton pisze (2009: 4): „[j]ęzyk jest tym, co czyni nas ludźmi. Możliwe, że jest jedyną rzeczą, która czyni nas ludźmi”¹. Pozwala nam komunikować się z innymi (Dołęga 1990: 292). Nasz sposób komunikacji, jak zaznacza de Saussure (1961: 31), „jest systemem znaków wyrażających pojęcia”. Zdaniem badacza (1961: 78) na każdy z nich składają się dwie płaszczyzny – obiekt znaczony, czyli jakiś element rzeczywistości (desygnat), oraz jego abstrakcyjny symbol (słowo). System ten, najważniejszy z wszystkich stworzonych przez człowieka, ma cztery istotne cechy:

- jest arbitralny, co oznacza, że jego symbole odnoszą się do konkretnych elementów bez żadnej naturalnej z nimi więzi;
- konwencjonalny, gdyż tylko na umowie społecznej opiera się relacja symbolu do desygnatu;
- niezmienny w teraźniejszości, ponieważ nie podlega kontroli;
- zmienny w czasie (de Saussure 1961).

¹ Wszystkie tłumaczenia, o ile nie wskazano inaczej, są autorskie.

Jego użytkownicy wykorzystują go do realizacji rozmaitych zadań. Wówczas,

[u]względniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji.

(ESOKJ 2003: 20)

Realizacja bardzo zróżnicowanych działań jest możliwa dzięki opanowaniu przez użytkowników języka słownictwa, którego łączeniem rządzą reguły gramatyczne, a teksty (tworzone/rozumiane) nadawane są i/lub odbierane w kanale mówionym bądź pisany (Seretny i Lipińska 2005: 15).

Kanał pierwszy jest pierwotny, lecz w dzisiejszym świecie trudno wyobrazić sobie życie bez znajomości pisma, a przede wszystkim – umiejętności czytania. Czytanie, w każdym języku, poszerza horyzonty, zwiększa zasoby wiedzy ogólnej użytkowników języka, wzbogaca zasób słownikowy, pozwala utrwalać formy gramatyczne i konstrukcje składniowe (Stanovich 1986). Przyczynia się też do coraz sprawniejszego rozpoznawania wyrazów, do lepszego rozumienia języka, a nawet poprawia wymowę (Elley i Mangubhai 1983). Stanowi również świetny sposób na odpoczynek, gdyż jako ludzie uwielbiamy śledzić historie, które może zapewnić właśnie dobra lektura. Sharon (1973) nazywa czytanie czynnością „wszechobecną”, a Grabe (2009: 5) stwierdza wprost, że

[...] [o]bywatele współczesnych społeczeństw, by odnieść sukces, muszą umieć dobrze czytać. Czytanie nikomu wprawdzie nie gwarantuje sukcesu, ale osiągnięcie sukcesu bez umiejętności czytania jest zdecydowanie trudniejsze.

2. Rozwój języka i powstanie pisma – zarys

Język jest dziś tak mocno obecny w ludzkim życiu, że trudno sobie wyobrazić, iż kiedyś go nie było. W historii naszego gatunku to jednak „wynalazek” relatywnie nowy. Rodzaj hominidów określany jako *homo* pojawił się około 3 milionów lat temu, *homo sapiens* około 300 tysięcy, a *homo sapiens sapiens*, człowiek współczesny, 200-150 tysięcy lat temu (Aitchison 2000: 74). Język natomiast, jak mówią szacunki, zaczął rozwijać się dopiero mniej więcej 100 tysięcy lat temu, przy czym do jego zintensyfikowanego rozwoju doszło prawdopodobnie przed 50 tysiącami lat (Aitchison 2000: 74). Od tamtej pory ludzie byli wreszcie w stanie swobodniej

wymieniać informacje i myśli czy przekazywać intencje, co pozwoliło im na nawiązywanie trwalszych relacji, formowanie więzi społecznych, wywieranie wpływu na innych, a w rezultacie na konstytuowanie się mocniejszych, zdolnych do bardziej skomplikowanego działania grup. Wówczas to nastąpił rozkwit kultury i technologii. Język, w przeciwieństwie do funkcjonującego dużo dłużej i właściwego nie tylko gatunkowi ludzkiemu systemu zawołań, pozwalał na konceptualizację elementów abstrakcyjnych, mówienie o rzeczach wyobrażonych, oderwanie się od „tu i teraz”, od kontekstu sytuacji, co przełożyło się na lepsze planowanie podejmowanych działań i ich bardziej skuteczną realizację (Aitchison 2000: 42; Bickerton 2009: 191). Stał się więc kamieniem milowym w rozwoju naszego gatunku.

Język jest kodem komunikacji prymarnie mówionym – początkowo jego znaki przekazywano wyłącznie dźwiękowo, co oznacza, że niknęły natychmiast, gdy nadawca skończył mówić; był więc ulotny, nietrwały, wymagał też obecności mówiącego (Wolf, Vellutino i in. 2005: 440). Jednakże dzięki wynalezieniu pisma od tysiącleci nie jest to już jedyna forma obecności języka w naszym świecie. Pomysł graficznego kodowania dźwięków i odsyłania w ten sposób do desygnatów był przełomowy dla ludzkiej komunikacji. Wynalazek ten pozwolił na gromadzenie informacji i przekazywanie ich nie tylko żyjącym towarzyszom, lecz także kolejnym pokoleniom, żyjącym wieki później. Watt i Goody (1963: 330), cytując Oswalda Spenglera, podkreślają, że pismo uwolniło ludzi od „tyranii chwili”². Tekst zapisany mógł – w przeciwieństwie do przekazu oralnego – przebyć wiele kilometrów, obieć nawet cały świat, w niezmienionej formie. Pismo dało nam możliwość kumulowania wiedzy i rozbudowania łańcuchów współpracy na niespotykaną wcześniej skalę. Społeczeństwa niepiśmienne są w stanie utrwalić tylko niewielką część swojej kultury w formie rytuałów, formuł, modlitw i pieśni, piśmienne natomiast mogą gromadzić ten dorobek niemal w całości. Owo nagromadzenie informacji stało się jednocześnie powodem, dla którego nie jest możliwe uczestniczenie we wszystkich elementach danej kultury (Goody i Watt 1963: 344).

Pismo przyczyniło się także do znacznego poszerzenia się zasobów leksykalnych języka. Podczas gdy grupy niepiśmienne koncentrowały się głównie na „nazywaniu codzienności” i bezpośrednio ich otaczającej rzeczywistości, piśmienni byli w stanie kumulować słowa odnoszące się do wszelkich ziemskich zjawisk i stale poszerzać swój słownik. Słowa są bowiem, jak pisze Bartmiński (2001: 19), „odbiciem intelektualnego i emocjonalnego stosunku człowieka do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej. Ich liczba jest [więc] wprost proporcjonalna do stopnia rozwoju cywilizacyjnego”. Pismo umożliwiło akumulację wiedzy i rozwój kultury oraz pozwoliło na krytykę ludzkiego dorobku i dziedzictwa (wcześniej działało to w zdecydowanie węższym zakresie ze względu na ulotny charakter języka

² Ang. *the tyranny of the present*.

SUMMARY

READING FLUENCY IN POLISH AS A NATIVE AND A FOREIGN LANGUAGE

In reading studies, particularly in the context of language education, the primary focus is often on text comprehension. However, the time required for the process is equally significant. The lack of reliable data on fluent reading rate in Polish gave rise to this project. Its objective was to determine the average fluent reading rates among various groups of Polish language users: high school graduates from Polish schools, eighth-grade students from Polish schools, and learners of Polish as a foreign language at levels B2, C1, and C2.

The monograph comprises an introduction, eight chapters, and a conclusion. The first chapter provides a general overview of reading, including a brief history of language and writing, and a detailed analysis of the reading process from biomechanical and cognitive perspectives. The distinctions between learning to read and fluent reading, and between reading in a first and a foreign language were drawn. The second chapter presents various reading models that illustrate the decoding process, from initial visual perception to comprehension. It discusses psycholinguistic approaches, schema theory, the Simple View of Reading, and Carver's rauding model.

In the third chapter the data regarding reading speed across different languages were collected. This part also examines the phenomenon of "speed reading." The fourth chapter presents various methods for measuring text length in the context of reading speed, while the fifth one describes the instruments used in research on reading speed with comprehension. It outlines the development of the measurement tool, including selection of a text, construction of a comprehension test, and the design of a placement test for foreign language learners.

Chapters VI–VIII present the conducted research, results, and discussion. The findings indicate that Polish eighth-graders read at an average speed of approximately 152 words per minute (wpm) with 67% comprehension. With 78% comprehension high school graduates achieved a reading speed of approximately 174 wpm, B2-level – 95 wpm, a C1-level – 98wpm. C2-level readers read at 137 wpm, with 89% comprehension.

The results of this study may influence the planning and evaluation of Polish language education, both as a first/educational and as a foreign language. Additionally, the data may serve as a tool for self-assessment for both native and non-native speakers of Polish.

Keywords: reading, reading rate, Polish as a foreign language, Polish

Monografia *Tempo czytania ze zrozumieniem w języku polskim jako rodzimym i obcym* to pierwsze w językoznawstwie polskim opracowanie dotyczące płynności czytania w ujęciu ilościowym. Jej celem było opisanie, jak szybko i na jakim poziomie rozumienia czytają polscy ósmoklasiści i maturzyści oraz osoby uczące się języka polskiego jako obcego na poziomach B2, C1 i C2.

Publikacja przedstawia wyniki trzyletnich badań nad tempem czytania ze zrozumieniem. W początkowych rozdziałach zebrano wyczerpujący opis procesu w ujęciu psycholingwistycznym i glottodydaktycznym: wymieniono najistotniejsze komponenty, które wpływają na jego jakość, oraz scharakteryzowano najważniejsze modele, które z różnych perspektyw ujmują dekodowanie tekstu. Zestawiono również dane dotyczące szybkości czytania w różnych językach i opisano stan badań tzw. szybkiego czytania.

W części metodologicznej przedstawiono aparaturę badawczą możliwą do wykorzystania również w innych projektach, w tym nową jednostkę pomiaru długości tekstu, jaką jest tzw. *przeciętny polski wyraz*. W trzeciej części pracy zreferowano wyniki pomiarów z wyszczególnieniem każdej grupy oraz w zbiorczym porównaniu, dzięki czemu Czytelnik może zobaczyć, jak przyrasta kompetencja czytelnicza w trakcie edukacji w szkole średniej lub na przestrzeni kolejnych poziomów zaawansowania w języku polskim.

Zebrane dane mogą przełożyć się zarówno na systemowe podejście do czytania, na przykład w perspektywie egzaminów wysokiej stawki (matura, testy certyfikacyjne) czy planowania cykli dydaktycznych, jak również na codzienną pracę nauczycieli – tak lektorów języka polskiego, jak i innych dydaktyków, którzy na co dzień wykorzystują teksty w nauczaniu.

Tomasz Moździerz – doktor nauk humanistycznych, asystent w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego. W swoich badaniach skupia się na porównywaniu użytkowników rodzimych i nierodzimych polszczyzny oraz na kwantytatywnym opisie ich umiejętności.

