

Agnieszka Kulczyńska

*Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski*

MODELOWANIE PROCESU CZYTANIA NA POTRZEBY GLOTTODYDAKTYKI

Modeling the process of reading in L2 pedagogy

The author investigates the presence of reading models in L2 teaching theory and research. She observes that such models seem to play a rather „ornamental” role. The author is convinced, however, that effective use of reading models would bring positive results, such as facilitating communication between researchers, and more effective planning of research and teaching. The model that might be taken into consideration is that developed by the Quebecois pedagogue J. Giasson.

Czy modele czytania są w glottodydaktyce do czegokolwiek potrzebne? Odpowiedź na to pytanie wydaje się brzmieć... „nie”. Do takiego wniosku może prowadzić lektura licznych tekstów poświęconych problematyce czytania, które – choć zawierają cenne analizy – nie powołują się *explicite* na żaden model lub w interesującej nas kwestii ograniczają się na przykład do stwierdzenia, że modele czytania dzielimy na wstępujące, zstępujące oraz interakcyjne. Stwierdzeniu temu rzadko towarzyszy prezentacja przedstawicieli wspomnianych typów, a czasem brak nawet odniesienia bibliograficznego, które umożliwiłoby zainteresowanemu odbiorcy samodzielne dotarcie i zapoznanie się z wybranymi modelami czytania. Może więc o modelach czytania wspomina się tylko *pro forma*, a w istocie są one zbędne i refleksja glottodydaktyczna może się bez nich doskonale obejść¹?

¹ Oczywiście można wskazać prace, które w sposób wyczerpujący przedstawiają konkretne modele czytania: np. Karpińska-Szaj (2005), Piasecka (2008), a także Kurcz i Polkowska (1990) czy Zagar (1992) – dwie ostatnie nie należą jednak do glottodydaktyki, lecz do psycholingwistyki.

Dyskusję o modelach czytania oraz ich skuteczne wykorzystywanie utrudniają moim zdaniem pewne nieporozumienia terminologiczne, które spróbuję wskazać w niniejszym referacie.

Źródłem nieporozumień może być, po pierwsze, niejednoznaczność kluczowego terminu *czytanie*. Niekiedy pod pojęciem tym rozumie się tylko dekodowanie oraz bezpośredni dostęp leksykalny, względnie integrację zdaniową – i niektóre modele, jak np. Gougha (1972), Rumelharta (1977) czy Stanovicha (2000) ograniczają się do tych właśnie procesów. Niekiedy zakres znaczeniowy pojęcia *czytanie* jest szeroki i obejmuje również tworzenie reprezentacji umysłowej dyskursu (np. w modelu Kintcha i van Dijka 1978, 1983). W tej sytuacji istnieje ryzyko, że omawiając różne modele czytania, porównywać będziemy rzeczy nieporównywalne, gdyż odnoszące się do rozmaitych dziedzin.

Kolejnym źródłem nieporozumień terminologicznych może być wieloznaczność terminu *model*. Ilustracją tego twierdzenia niech będzie interakcyjno-kompensacyjny model E. K. Stanovicha (2000) oraz model czytania w języku rodzimym i obcym L. Piaseckiej (2008). Stanovich zakłada, że podczas rozpoznawania wyrazów wykorzystywane są równocześnie rozmaite zasoby wiedzy – na tym polega interakcyjność tego modelu. Z kolei jego kompensacyjny charakter bierze się stąd, że w przypadku wystąpienia deficytów na poziomie któregoś źródła wiedzy, czytający w większym stopniu odwołuje się do źródeł pozostałych (Stanovich, 2000: 41). Zamiast o *modelu* można by tu – jak sądzę – mówić o interakcyjno-kompensacyjnym *charakterze* procesu czytania. Z kolei model czytania w L1 i w L2 Piaseckiej (2008) ukazuje wzajemną artykulację czynników psycholingwistycznych i socjokulturowych² – takich m.in. jak poziom znajomości języka, nastawienie, zdolności, dostęp do licznych i zróżnicowanych tekstów – które mają wpływ na sprawne czytanie. Koncepcji tej, która ma solidne podstawy empiryczne, nie zamierzam podważać. Warto jednak zauważyć, że *model czytania* znaczy tu zupełnie co innego niż np. u Stanovicha – przedstawia bowiem zewnętrzne wobec samego procesu czytania czynniki, które na czytanie mają wpływ.

Być może antidotum na wymienione problemy mogłoby być częstsze i wyraźniejsze rozróżnianie lingwistycznych i kognitywnych aspektów czytania z jednej strony, a z drugiej – składnikowych i procesualnych modeli czytania (o tych nie dość często stosowanych rozróżnieniach przypomina Piasecka 2008: 12, 33, 188).

Jeszcze inne źródło nieporozumień terminologicznych stanowi według mnie termin *interakcyjność*. Może on oznaczać odrzucenie sekwencyjności – to jest przekonania, że czytanie jest sekwencją hierarchicznie uporządkowanych procesów, których kolejne produkty wyjściowe prowadzą do zrozumienia tekstu. W podejściu interakcyjnym zakłada się, że każdy z poziomów przetwarzania jest pod wpływem pozostałych i sam na nie oddziałuje, a zatem że przetwarzanie

² „an interplay of psycholinguistic and socio-cultural factors” (Piasecka, 2008:187).

pragmatyczne, składniowe, semantyczne oraz identyfikacja zależności grafemiczno-fonemicznych są od siebie ściśle uzależnione³.

Inne znaczenie przymiotnika *interakcyjny* każe odrzucić koncepcję tekstu jako „naczynia”, z którego czytelnik „czierpie”. W tej optyce znaczenie tekstu jest aktywnie konstruowane przez czytelnika dzięki interakcji pomiędzy jego intencjami i wiedzą, treściami niesionymi przez tekst oraz okolicznościami, w jakich odbywa się czytanie. Innymi słowy, proces czytania to efekt wzajemnego oddziaływania czytelnika, tekstu i kontekstu⁴.

Podsumowując: stosunkowo nieliczne prace glottodydaktyczne podejmujące problematykę czytania opierają się na konkretnym modelu czytania. Problematyka czytania bywa kompetentnie i rzeczowo omawiana przez autorów, którzy nie wspominają ani słowem na temat modelowania procesu (np. Schmitt, 2002) lub zamiast modelu proponują *an overview of reading comprehension* – zarys problematyki związanej z czytaniem, konstelację pojęć nie roszczącą sobie pretensji do jakiegokolwiek systematyczności czy kompletności (Grabe i Stoller, 2002:38). Przyczyn tej rezerwy – czy wręcz niechęci – upatruję przede wszystkim w sygnalizowanych wyżej problemach terminologicznych.

Czy modele czytania cieszą się większym powodzeniem wśród autorów prac empirycznych? W badaniach tego rodzaju zazwyczaj nie sposób uniknąć pytania, czy (i jak) badani zrozumieli czytany tekst. Zdarza się wprawdzie, że na którymś etapie analizy autor ogranicza się do aspektów czysto technicznych lub metakognitywnych, i interesuje go np. tylko liczba podkreśleń w czytany tek-

³ Tak pojmowaną interakcyjność ilustrują następujące zdania francuskie: *Nous portions des portions à chacun; C'est le vent d'est qui souffle*, gdzie identyfikacja zależności grafemiczno-fonemicznych jest pochodną analizy semantyczno-składniowej homonimów ortograficznych; *La clientèle est composée de mineurs*, gdzie przetwarzanie semantyczne wyrazu *mineurs* uzależnione jest od czynników pragmatyczno-kontekstowych (przykłady za Giasson, 1990: 4-5 i Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, 1991: 205).

⁴ W ten sposób rozumiana interakcyjność bywa uważana za tak dalece konstytutywną własność procesu czytania, że zdanie „czytanie jest procesem interaktywnym” niektórzy autorzy uznają za tautologiczne (Dakowska 2003:58). Jednak nawet ta „oczywista” interakcyjność procesu czytania stwarza możliwości oryginalnej i twórczej refleksji – a dotyczy to nie tylko glottodydaktyki, lecz i innych dziedzin, którym nieobce jest zainteresowanie społecznym wymiarem czytania. Interakcyjność leży na przykład u podstaw zapoczątkowanej przez H.-R. Jaussa estetyki odbioru – orientacji w badaniach literackich, której centralnym pojęciem jest *horizon oczekiwań*, w znacznym stopniu determinujący zarówno procesy odbioru, jak i produkcji dzieła literackiego. Z kolei w glottodydaktyce interakcyjne podejście do procesu czytania pozwala rzucić nowe światło na takie praktyki społeczne, jak np. ewaluacja rozumienia tekstów dokonywana w ramach egzaminów językowych. Myśl tu o analizach Hilla i Parry (1992), dla których punktem wyjścia jest nie tylko interakcyjność rozpatrywana w kategoriach tzw. *external reciprocity*, to znaczy relacji pomiędzy rzeczywistymi, dającymi się zidentyfikować uczestnikami komunikacji, lecz dodatkowo wprowadzone pojęcie *internal reciprocity*, polegającej na przypisywaniu potencjalnemu odbiorcy – a także sobie samemu jako nadawcy – określonej tożsamości.

ście (por. Frier, Grossmann i Simon, 1994) – ale nawet w takim wypadku, aby sensownie liczbę podkreśleń zinterpretować, trzeba ją odnieść do jakiegoś modelu budowania znaczenia tekstu⁵.

Takim punktem odniesienia bywa w pracach empirycznych model van Dijka i Kintscha (1978, 1983), z jego trzema poziomami: formą powierzchniową, podstawą tekstową i modelem sytuacyjnym⁶. Stosunkowo liczne prace łączą tę konceptualizację z analizą propozycjonalną (opisaną m.in. przez Kintscha, 1998), która polega na wyodrębnieniu w tekście wyjściowym i w protokołach odpamiętywania poszczególnych sądów, złożonych z predykatów i odpowiadających im argumentów. W jednym z posługujących się tą metodą badań (Acuna, 2005) wykazano na przykład, że czytający w L2 – w przeciwieństwie do czytających w L1 – tworzą podstawę tekstową bliższą formie powierzchniowej niż modelowi sytuacyjnemu.

W badaniu Boyera, Dionne'a i Raymonda (1993) poziom rozumienia sprawdzano nieco inaczej, analizę propozycjonalną łącząc z kwestionariuszem dotyczącym globalnej struktury tekstu (przygotowanym w oparciu o typologię tekstów ekspozycyjnych Meyer, 1975⁷). Z kolei Frier, Grossmann i Simon (1994) – chcąc dotrzeć do tego, jak francuscy studenci rozumieją czytane przez siebie teksty naukowe – wykorzystali analizę semiotyczną A. Pétroffa, która pozwala wyróżnić w tekście naukowym trzy rodzaje jednostek: rdzenie, katalizy, i jednostki strukturyzujące⁸.

W badaniach mamy więc zazwyczaj do czynienia z analizą propozycjonalną. Aby zaś jej rezultat nie był po prostu listą sądów, pozbawionym jakiegokolwiek hierarchii wyliczeniem, badacze dokonują następujących zabiegów: a) odnoszą jej rezultaty do trójdzielnego modelu van Dijka i Kintcha; b) łączą je ze

⁵ Można też wykorzystywać istniejące już, opracowane przez różne instytucje sprawdziany czytania ze zrozumieniem, ale wówczas badacz nie ma wpływu na wybór tekstu ani na metodę ewaluacji.

⁶ Warto pamiętać, że ów trójdzielny model stanowi konceptualizację nie tyle procesu przetwarzania dyskursu, ile poziomów jego reprezentacji w pamięci. *Formę powierzchniową* stanowią przetworzone semantycznie i składniowo sekwencje wyrazów. *Podstawa tekstowa* oddaje strukturę głęboką zdań w formie sądów, na które składają się predykaty i odpowiadające im argumenty. *Model sytuacyjny* powstaje natomiast w wyniku integracji podstawy tekstowej z szeroko pojętą wiedzą odbiorcy. W ramach drugiego z tych poziomów – podstawy tekstowej – van Dijk i Kintch wyróżniają mikro- i makrostrukturę. *Mikrostruktura* jest to siatka sądów odpowiadająca treściom wyrażonym *explicitie* w tekście; natomiast *makrostruktura* zawiera sądy niewyrażone bezpośrednio, lecz będące wynikiem stosowania przez odbiorcę makroreguł (selekcji, generalizacji i konstrukcji).

⁷ Typy tekstów ekspozycyjnych to według Meyer (1975) opis, porównanie, wyliczenie, przyczyna-skutek i problem-rozwiązanie.

⁸ *Rdzenie* zawierają definicje pojęć, *katalizy* egzemplifikują i pogłębiają wprowadzone pojęcia) a *jednostki strukturyzujące* służą antycypacji, podsumowywaniu oraz przejściom. Aparat Pétroffa inspirowany jest koncepcją Rolanda Barthes'a, którą ten przedstawił we *Wprowadzeniu do analizy strukturalnej opowiadań*.

sprawdzeniem rozpoznawania superstruktur tekstowych; c) klasyfikują poszczególne sądy według obranych kryteriów, wyróżniając np. rdzenie, katalizy i jednostki strukturyzujące; d) przypisują poszczególnym sądom rangę ważności w skali od 1 do 4 na podstawie konsensusu grupy ekspertów (*scoring idea units*, por. Alderson, 2000).

Z powyższego przeglądu wynika, że na warsztat brane są – z konieczności – wybrane elementy czy też aspekty procesu czytania. Jednak autorzy badań empirycznych nie przywołują zazwyczaj modelu, który pozwoliłby umieścić analizowany fragment w kontekście całokształtu procesu. Wyjątek stanowi model Kintcha i van Dijka, który bywa wykorzystywany – a nie tylko przywoływany – w badaniach empirycznych.

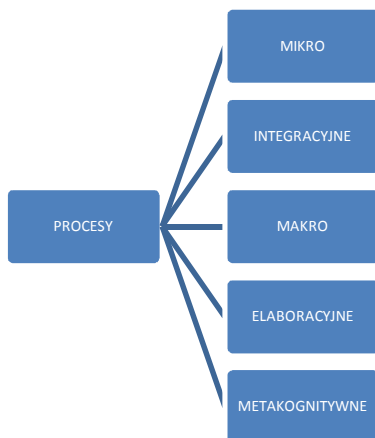
A zatem – czy możemy się obejść bez modeli czytania? Mimo wszystko sądzę, że są one potrzebne. Spróbuję to uzasadnić przedstawiając model autorstwa francuskojęzycznej Kanadyjki, J. Giasson (1990). Nie rości on sobie pretensji do roli kompletnego systemu pozwalającego, na przykład, automatycznie symulować przetwarzanie tekstów, lecz stanowi schemat, porządkujący elementy, które należy brać pod uwagę w analizie procesów czytania⁹ w kontekstach (glotto)dydaktycznych.

W modelu wyróżniono trzy zmienne: *czytelnika*, *tekst* i *kontekst*. W sposób najbardziej wyczerpujący autorka omawia zmienną *czytelnik*, wyróżniając w jej ramach: z jednej strony *struktury* (afektywne i kognitywne), w które wyposażony przystępuje on do czytania; z drugiej strony *procesy*, które w trakcie czytania uruchamia – a mianowicie mikroprocesy, procesy integracyjne, makroprocesy, procesy elaboracyjne oraz procesy metakognitywne (rys. 1).

Mikroprocesy

Giasson wyróżnia następujące mikroprocesy, czyli te procesy czytania, które zachodzą na poziomie pojedynczego zdania: 1. identyfikację wyrazów; 2. segmentację zdania; 3. mikroselekcję. Omawiając *identyfikację wyrazów*, Giasson przyjmuje szeroko znane (choć pod różnymi nazwami) rozróżnienie między dekodowaniem i bezpośrednim dostępem leksykalnym. Z kolei *segmentacja zdania*, umożliwiająca przetwarzanie grup wyrazowych, jest ważna ze względu na ograniczenia pamięci krótkotrwałej, zdolnej do przetwarzania średnio 7 (+/- 2) jednostek (por. Kurcz i Polkowska 1990:18). Trzeci wreszcie typ mikroprocesów, *mikroselekcja*, polega na podejmowaniu przez czytelnika decyzji na temat tego, na co warto zwrócić uwagę i co warto zapamiętać ze zdania, które właśnie przeczytał, a co jest elementem o poślednim znaczeniu. Podobnie jak w przypadku segmentacji zdania, doniosłość procesów mikroselekcji można wyjaśnić odwołując się do ograniczeń pamięci krótkotrwałej.

⁹ W założeniu autorki jest to model czytania w języku rodzimym, jednak może on również mieć zastosowanie do czytania w języku obcym.



Rys. 1: Procesy kognitywne czytelnika w modelu czytania Giasson (1990).

Procesy integracyjne

Procesy integracyjne zachodzą na poziomie ponadzdaniowym i pozwalają ustalać związki spójności lokalnej, czyli relacje znaczeniowe zachodzące pomiędzy poszczególnymi zdaniami (zarówno między zdaniami samodzielnymi, jak między zdaniami składowymi, tworzącymi zdania złożone). Giasson wyodrębnia następujące procesy integracyjne: 1. wykorzystywanie wykładników spójności tekstu; 2. dokonywanie inferencji logicznych i pragmatycznych. Pierwszy z tych procesów polega na *rozpoznawaniu relacji spójnościowych wyrażonych* *explicite* w tekście. Pozwala ustalać koreferencję¹⁰ oraz rozpoznawać funkcje konektorów, takich jak spójniki i wyrażenia spajające. Drugi z procesów integracyjnych polega na *inferowaniu ponadzdaniowych relacji spójnościowych*, które w tekście wyrażone *explicite* nie są. Inferencje logiczne dokonywane są w oparciu o znajomość leksyki, natomiast inferencje pragmatyczne dokonywane są w oparciu o wiedzę o świecie czytelnika¹¹.

Makroprocesy

Giasson omawia następujące makroprocesy, to jest procesy czytania zachodzące na poziomie tekstu jako całości: 1. identyfikacja głównych myśli; 2. konstruowanie makrostruktury; 3. wykorzystanie schematów tekstowych. W kwestii *identyfikacji głównej myśli* tekstu istotne są następujące dwa rozróżnienia: po pierwsze bywa ona wyrażona *explicite* albo zawarta *implicite*, a po drugie bywa ważna z

¹⁰ Na przykład zaimków anaforycznych, synonimów, hiponimów i hiperonimów.

¹¹ Np. „Piotr *zdołał* otworzyć okno” implikuje w sposób leksykalny, że było to trudne, natomiast „Fenicjanie kierowali się *na zachód*” implikuje – w sposób pragmatyczny – że Fenicjanie kierowali się drogą morską w zachodnie rejony basenu Morza Śródziemnego (a nie na przykład drogą lotniczą do Las Vegas...).

punktu widzenia piszącego albo z punktu widzenia czytelnika. Jeśli chodzi o *konstruowanie makrostruktury* – czyli swego rodzaju streszczenia tekstu – to może ono przebiegać w sposób rekursywny aż do zastąpienia całego tekstu jednym sądem. Trzecim wreszcie typem makroprocesów jest *wykorzystywanie schematów tekstowych*: proces interpretacji dyskursu może się bowiem do pewnego stopnia opierać na znajomości organizacji typów tekstów.

Procesy elaboracyjne

W ujęciu Giasson (1990) elaboracjami są te inferencje, których dokonania przez czytelnika autor tekstu nie zakłada w sposób oczywisty, i które w związku z tym nie są konieczne, by dokonać procesów integracyjnych, o których była mowa wyżej. Giasson wymienia następujące procesy elaboracyjne: 1. przewidywanie; 2. obrazowanie; 3. reakcję emocjonalną; 4. krytyczną ocenę tekstu; 5. łączenie z dotychczasową wiedzą, czyli elaborację właściwą. O *przewidywaniu* treści tekstu możemy mówić wówczas, gdy odbywa się ono w oparciu o wskazówki takie jak tożsamość nadawcy, tytuły, śródtytuły, elementy ikoniczne, typograficzne, i wszelkie inne wskazówki związane z typem dyskursu, jaki tekst reprezentuje oraz z dziedziną wiedzy o świecie, do której się odnosi. *Obrazowanie* polega na tworzeniu wyraźnej reprezentacji umysłowej, odwołującej się do doznań wzrokowych lub/i słuchowych, dotykowych, kinestetycznych itp. *Reakcja emocjonalna* jest w ujęciu Giasson kolejną odmianą procesów elaboracyjnych. Ma ona wpływ zarówno na rozumienie, jak na zapamiętywanie tekstów. Element mało istotny – na przykład z punktu widzenia organizacji superstrukturalnej tekstu – może za sprawą reakcji uczuciowej czytelnika zostać przez niego zapamiętany w sposób nadszpodziewanie trwały. Kolejnym typem procesów elaboracyjnych jest *krytyczna ocena tekstu*. Giasson wymienia tutaj – przykładowo – odróżnianie faktów od opinii, ocenę wiarygodności źródła, a także odróżnianie konotacyjnej i denotacyjnej warstwy języka¹². Ostatnim wymienionym przez Giasson procesem elaboracyjnym jest łączenie informacji zawartej w tekście z dotychczasową wiedzą czytelnika, czyli *elaboracja właściwa*. Elaboracje tego typu są nieprzewidywalnym, właściwym dla każdego czytelnika pomostem pomiędzy tekstem a strukturami jego wiedzy.

Procesy metakognitywne

Giasson wyróżnia dwa podstawowe typy procesów metakognitywnych, które mogą sprawować kontrolę nad całokształtem procesów przetwarzania dyskursu. Są to: 1. *monitorowanie*; 2. *regulacja*. Tę podstawową dychotomię należy moim zdaniem uzupełnić o element trzeci, obecny u licznych autorów, a mianowicie o *planowanie zadania*.

¹² Giasson poprzestaje na wymienieniu tych trzech elementów. Krytyczna ocena tekstu odpowiada według mnie temu poziomowi procesu czytania, na którym odbywa się również interpretacja znaczeń metaforycznych czy też implikatur Grice'a.

Model Giasson (1990) ma następujące zalety:

- Uwzględnia zarówno procesy lingwistyczne, jak i kognitywne (a także afektywne) – jest więc modelem czytania rozumianego szeroko, nie ograniczającym się do poziomu rozpoznawania wyrazów i integracji zdaniowej.
- Jest kompatybilny z aparatem pojęciowym dziedzin bliskich glottodydaktyce, takich jak psycholingwistyka i analiza dyskursu. Wśród pojęć kluczowych dla psycholingwistyki – a zarazem dających się pomieścić w omawianym modelu – figurują pojęcia takie jak inferencja, makrostruktura czy schemat kognitywny; model Giasson daje się też pogodzić z psycholingwistycznym modelem przetwarzania dyskursu van Dijka i Kintscha. Z dziedziny analizy dyskursu można natomiast wymienić np. superstrukturę tekstową, spójność formalną tekstu i spójność opartą na schematach jako te pojęcia, dla których jest miejsce w modelu Giasson.
- Model ten pozwala przyglądać się w sposób systematyczny badaniom empirycznym dotyczącym czytania i sprowadzać do wspólnego mianownika ich wyniki – mimo występujących rozbieżności terminologicznych.
- Ma on wreszcie walory heurystyczne – traktując go jako punkt wyjścia czy odniesienia możemy skuteczniej projektować nasze działania – zarówno badawcze, jak dydaktyczne i dotyczące ewaluacji.

Model Giasson ma charakter dydaktyczny, a jego zasługą nie jest wyczerpanie problematyki czytania, lecz zaprowadzenie pewnego ładu, zestawienie zagadnień z nim związanych w spójną i przejrzystą całość. Całość intersubiektywnie komunikowalną (co ważne) – również między przedstawicielami różnych dyscyplin (co rzadkie). Nie jest ani doskonały ani jedyny – zaprezentowanie go ma po prostu stanowić zachętę do dyskusji o modelach czytania. Parafrazując tytuł tegorocznej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego: refleksja nad koncepcjami – w tym wypadku modelami – czytania przyniesie z pewnością cenne wdrożenia glottodydaktyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Acuna, T. 2005. "Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. La lecture en langue étrangère*. <http://aile.revues.org/document356.html> DW 14.10.2009.
- Alderson, J.C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bentolila, A., Chevalier, B., Falcoz-Vigne, D. 1991. *La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Boyer J.Y., J.P. Dionne, P. Raymond, 1993. „Profils de lecteurs de différents niveaux de compétence en fonction des caractéristiques du texte lu” (w)

- L'Hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du 5e colloque international de didactique du français langue maternelle* (red. M. Lebrun i M.-C. Paret). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Dakowska, M. 2003. *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- van Dijk T.A., Kintsch W., 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Frier C., F. Grossmann, J.P. Simon, 1994. „Lecture et construction du sens: évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG”. *LIDIL* 10: 149-178.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan Morin.
- Gough, P.B. 1972. „One second of reading” (w) *Language by ear and by eye* (red. J.F. Kavanagh i I.G. Mattingly). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe W., F. Stoller, 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hill C., K. Parry, 1992. „The Test at the Gate: Models of Literacy in Reading Assessment?”. *TESOL Quarterly* 26(3): 433-461.
- Karpińska-Szaj K., 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch W., T. A. van Dijk, 1978. „Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Kurcz I., A. Polkowska, 1990. *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław: Ossolineum.
- Meyer, B.J.F. 1975. *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Piasecka, L. 2008. *Psycholinguistic and socio-cultural perspectives on native and foreign language reading*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Rumelhart, D.E. 1977. „Toward an interactive model of reading” (w) *Attention and performance VI* (red. S. Dornic). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmitt, N. 2002. *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold.
- Stanovich, K. E. 2000. *Progress in understanding reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, London: The Guilford Press.
- Zagar, D. 1992. „Accès au lexique et calcul syntaxique” (w) *Psychologie cognitive de la lecture* (red. M. Fayol, J.E. Gombert, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar). Paris: Presses Universitaires de France.