

## *Reakcja ustna na przeczytany/usłyszany tekst jako przedmiot kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym*

Emilia Podpora-Polit  
*podpora\_polit@vp.pl*

Oral reaction to a reading/listening text as an educational objective  
at the upper secondary school level

Oral reaction to a written or spoken text is an inherent part of comprehension in real life. In fact, there are many different forms of verbal reactions of this kind, starting with a simple 'Yes' and 'No' replies, through answers like 'Yes, I agree, but ...' or 'No I don't agree', to more or less sophisticated subjective evaluation of the form or/and content of the text. In second language classrooms, such reactions are entirely directed and supervised by the teacher. An important role in the process is also played by textbooks which help the teacher attain curricular goals. Upper secondary school pupils are young adults who usually have and want to express their own opinions. A question which comes to mind, however, is whether textbooks in fact give them any chance to do so as well as whether they teach them to be active and critical recipients of the messages conveyed to them. The aim of the article is therefore to investigate if and to what extent oral reaction to a read or heard text is developed in upper-secondary school foreign language classes. It presents the results of the analysis of the provisions included in the curricula as well as speaking tasks accompanying reading and listening texts in contemporary English and German textbooks for upper-secondary schools.

### 1. Wstęp

Jak pisze Rusiecki (1964: 68), „Podręcznik powinien być służką nauczyciela; jeśli jest inaczej, i jeśli przy tym podręcznik ma braki, biada nauczycielowi –

i uczniom jego (...)" . Ten brzmiały już nieco archaicznie i humorystycznie cytat został zaczerpnięty z książki wydanej w 1964 roku, a więc u zarania polskiej glottodydaktyki. Minęło niemalże pół wieku, a słowa te nadal są aktualne. Podręcznik nie powinien być jedynym wyznacznikiem działań dydaktycznych nauczyciela, gdyż jego zawartość pozostawia nieraz wiele do życzenia. To między innymi o tym będzie mowa poniżej.

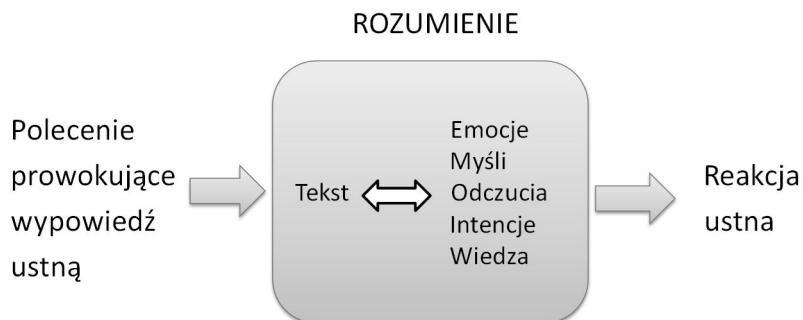
Reakcja na usłyszany/przeczytany tekst jest nieodłącznym elementem i zwieńczeniem komunikacji w realnym życiu. Sygnalizuje ona, czy i w jakim stopniu zrozumieliśmy odebrany komunikat i jakie on ma dla nas znaczenie. Formy werbalnej reakcji ustnej różnią się stopniem kognitywnego zaangażowania mówiącego: począwszy od zdawkowego „tak” lub „nie” czy „zgadzam się” lub „nie zgadzam się” po wypowiedź, której celem jest subiektywna, uzasadniona ocena treści lub/i formy tekstu. Jeśli odbiorcę coś poruszy, zastanowi czy zbulwersuje, czuje on z reguły potrzebę wyrażenia własnego zdania, emocji czy odczuć. Stąd też w codziennym życiu przejście od roli odbiorcy do roli twórcy wypowiedzi następuje niemal automatycznie i bezrefleksyjnie. Inaczej wygląda to zagadnienie w nauczaniu języków obcych, ponieważ tutaj proces komunikacji jest ograniczony stopniem biegłości językowej uczniów oraz sterowany przez nauczyciela za pomocą środków dydaktycznych.

W warunkach szkolnych ogromną rolę odgrywają podręczniki, które mają pomóc nauczycielowi osiągnąć cele kształcenia zawarte w podstawie programowej. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych to znajdujący się u progu dorosłości młodzi ludzie, którzy nie przyjmują wszystkiego bezkrytycznie, ale mają własne zdanie i potrafią ustosunkować się do tego, co przeczytali lub usłyszeli. Czy lekcje języka obcego dają im taką możliwość? Czy uczą ich aktywnego odbioru informacji? Celem niniejszego referatu jest zatem stwierdzenie, na podstawie zapisów podstawy programowej i zadań podręcznikowych, czy i w jakim zakresie rozwijana jest na poziomie ponadgimnazjalnym umiejętność reakcji ustnej na przeczytany bądź też usłyszany tekst w języku obcym.

## 2. Głębina rozumienia a jakość wypowiedzi ustnej

W prawdziwych sytuacjach komunikacyjnych reakcja ustna jest bezpośrednio pochodną rozumienia. Jeśli tekst wnosi nowe, interesujące nas fakty i informacje, czujemy potrzebę podzielenia się zdobytą wiedzą; jeśli prezentuje kontrowersyjne opinie, postawy i działania czujemy potrzebę wyrażenia własnego zdania; jeśli przedstawia fakty i zdarzenia niepewne oraz budzące wątpliwości, snujemy przypuszczenia. Na lekcji języka obcego reakcja ustna na przeczytany czy usłyszany tekst jest narzucona „odgórnie” w formie polecenia przez autora podręcznika lub nauczyciela. Stanowi ona czynnik wpływający na głębię i do-

kładność rozumienia. Tę zależność między rozumieniem a wynikającą z niego wypowiedzią ustną w warunkach szkolnych przedstawia rysunek 1.



Rysunek 1: Reakcja ustna na tekst w warunkach szkolnych.

Jak już wspomniano powyżej, rozumienie zainicjowane przez zadanie ustne może mieć różną głębię. Za Solmeckiem (1993: 27) możemy wyróżnić cztery poziomy rozumienia, z których dwa pierwsze reprezentują *przetwarzanie powierzchowne*, podczas gdy dwa kolejne *przetwarzanie głębokie*. Do przetwarzania powierzchownego zalicza się *identyfikację*, czyli odszukanie w pamięci odpowiednich znaczeń i przyporządkowanie ich do rozpoznanych form akustycznych lub wizualnych (dekodowanie = dostęp leksykalny + analiza syntaktyczna) oraz *rozumienie informacji wyrażonych wprost* (tj. „odbiór sensu”). Z przetwarzaniem głębokim mamy do czynienia, gdy uczeń wyciąga wnioski na podstawie tekstu i szuka odpowiedzi na pytania dotyczące celu danej wypowiedzi, motywów i postaw mówiącego oraz ustala relacje osobowe, czasowe i przestrzenne niewyrażone wprost w tekście, co wymaga *rozumienia analitycznego*. Zwieńczeniem komunikacji jest *rozumienie krytyczne*, czyli subiektywna ocena treści lub/i formy tekstu (Solmecke 1993: 27); zestawienie „zrekonstruowanej intencji nadawcy z własnym systemem wartości, postaw, przekonań i upodobań oraz potraktowanie jej subiektywnie” (Dakowska 2008: 157).

O tym, że warto wnikliwie czytać i słuchać, a następnie krytycznie odnosić się do przeczytanego bądź też usłyszanego tekstu, świadczą następujące fakty:

- Na zapamiętanie i odtwarzanie informacji wpływa głębokość ich przetworzenia (Craik i Lockhart 1972). Tym samym osoby, które analizują, interpretują oraz oceniają dany tekst, odwołując się przy tym do posiadanej wiedzy i doświadczeń, zapamiętują więcej zawartych w nim faktów. Dlatego ważne jest, aby nie poprzestać na pobieżnym przeczytaniu czy wysłuchaniu danego tekstu i wychwyceniu kilku zawartych w nim szczegółów, ale aby pracować z i nad danym tekstem i podejść do niego subiektywnie.

- Procesy interpretacji i ewaluacji wywierają pozytywny wpływ na czytającego i słuchającego, gdyż „doskonala jego świadomość, wzbogacają jego związki myślowe i jego osobowość. (...) Pod wpływem tych procesów rozwijają się i doskonala u czytającego [i słuchającego – E.P.P.] umiejętności rozumienia dowolnego tekstu” (Paliński 1990: 27-28).
- Głębokie rozumienie tekstu, jak ma to na przykład miejsce podczas streszczania, ułatwia zapamiętywanie słownictwa wraz z kolokacjami, a także utrwała poprawne stosowanie reguł gramatycznych (Marzec-Stawiarska 2006).

Zintegrowane kształcenie sprawności mówienia oraz czytania i słuchania przyczynia się do znacznego zwiększenia się umiejętności receptywnych i produktywnych. Po pierwsze, wypowiedzi ustne na temat tekstu i w oparciu o tekst wymagają zapamiętania pewnych informacji nie tylko pod względem treści, ale również formy językowej. W ten sposób uczeń ćwiczy pamięć i koncentrację uwagi, pogłębia wiedzę i poszerza zasób słownictwa. Po drugie, zadania ustne bazujące na tekście umożliwiają formułowanie dłuższych, rozbudowanych wypowiedzi, wymagających zastosowania takich umiejętności, jak wnioskowanie, argumentacja czy też ewaluacja. Jednym słowem rozwijają zdolność krytycznego i refleksyjnego odbioru treści – umiejętność bardzo pożądaną w dzisiejszym, przetładowanym informacjami świecie. Biorąc pod uwagę powyższe, należy w tym miejscu postawić następujące pytania:

- Jakie zadania ustne towarzyszą tekstom pisanim i słuchanim? Czy wymagają one głębokiego przetworzenia treści?
- Czy lekcje języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej uczą aktywnego i świadomego odbioru informacji? Czy kształcą dojrzałego i refleksyjnego odbiorcę?

### 3. Cele kształcenia w zakresie mówienia na poziomie ponadgimnazjalnym

Na samym początku warto sobie zadać pytanie, jakich umiejętności w tym zakresie wymaga nowa podstawa programowa<sup>1</sup> (Rozporządzenie MEN 2008, załącznik 4, dalej: NPP). W tym dokumencie czytamy, że uczeń powinien ustnie (NPP 2008: 30):

- 1) opisywać ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności;
- 2) opowiadać o wydarzeniach życia codziennego i komentować je;
- 3) przedstawiać fakty z przeszłości i teraźniejszości;
- 4) relacjonować wydarzenia z przeszłości;

---

<sup>1</sup> Zapisy w zakresie języka obcego nowożytnego dotyczą też zasadniczych szkół zawodowych (Rozporządzenie MEN 2008, Załącznik 5).

- 5) wyrażać i uzasadniać swoje opinie, poglądy i uczucia (oceniać? – E.P.P.);
- 6) przedstawiać opinie innych osób (streszczać?);
- 7) przedstawiać zalety i wady różnych rozwiązań i poglądów;
- 8) opisywać intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
- 9) opisywać doświadczenia swoje i innych osób;
- 10) wyrażać pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
- 11) wyjaśniać sposób obsługi prostych urządzeń (np. automatu do napojów, bankomatu);
- 12) stosować formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji;
- 13) wyjaśniać sposób obsługi bardziej skomplikowanych urządzeń oraz procedury postępowania (np. załatwianie spraw w instytucjach) [dot. zakresu rozszerzonego];
- 14) przedstawiać w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu [dot. zakresu rozszerzonego].

Natomiast w zakresie ustnego przetwarzania tekstu uczeń powinien opanować następujące umiejętności (NPP 2008: 32):

- 1) przekazywanie w języku obcym informacji zawartych w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach), audiowizualnych (np. filmach, reklamach) oraz tekstach obcojęzycznych;
- 2) przekazywanie w języku polskim głównych myśli lub wybranych informacji z tekstu w języku obcym;
- 3) przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w języku polskim;
- 4) streszczanie usłyszanego lub przeczytanego tekstu;
- 5) rozwijanie notatki, ogłoszenia, nagłówków prasowych;
- 6) stosowanie zmian stylu lub formy tekstu.

Już podczas pobieżnej lektury tych zapisów można zauważyć, że od ucznia wymaga się przede wszystkim działań mownych bazujących na płytkim przetworzeniu tekstu. Jedynie dwie z podanych umiejętności, tj. streszczanie oraz wyrażanie i uzasadnianie własnych opinii, poglądów i uczuć, implikują głębokie zaangażowanie kognitywne. Według nowej podstawy programowej uczeń nie musi umieć ustnie porównywać, kategoryzować, analizować, interpretować, krytykować, uogólniać, oceniać, konstruować itp. Tak więc, zdaniem autorki, obowiązująca podstawa programowa niewystarczająco obciąża autorów podręczników do uwzględniania zadań ustnych polegających na głębokim przetworzeniu tekstów pisanych i mówionych.

#### 4. Rodzaje zadań ustnych

Po to, aby ostatecznie ustalić i rozstrzygnąć, czy i jakie zadania ustne towarzyszą tekstom podręcznikowym, dokładnie przeanalizowano zawartość następujących podręczników, które są przeznaczone dla poziomu ponadgimnazjalnego:

1. Podręczniki do języka angielskiego: Rosińska, M. i Kerr, P. 2009. *Matura masters pre-intermediate*. Macmillan (A2/B1); Falla, T. i Davies, P. A. 2008. *Matura solutions intermediate*. Oxford University Press (B1/B2) i Evans, V. i Obee, B. 2008. *Upstream upper intermediate B2+*. Express Publishing (B2+)
2. Podręczniki do języka niemieckiego: Sekulski, B., Drabich, N. i Gajownik, T. 2012. *Infos 2A*. Pearson (A1/A2); Betleja, J., Nowicka, I. i Wieruszewska, D. 2012. *Expedition Deutsch 2A*. Wydawnictwo Szkolne PWN (A2) i Łuniewska, K., Tworek, U. i Wąsik, Z. 2008. *Alles klar 2a. Zakres rozszerzony*. WSiP (B2).

Zadania ustne dołączone do tekstów pisanych i audialnych podzielone zostały na dwie grupy: 1) na te implikujące przetwarzanie powierzchniowe i 2) na implikujące przetwarzanie głębokie. Wśród poszczególnych grup, w zależności od wymaganych działań mownych i stopnia interakcji z tekstem, wyodrębniono przedstawione poniżej rodzaje zadań.

Na płytkim zrozumieniu tekstu bazują zadania ustne, w których:

- tekst jest traktowany jako nośnik określonego tematu, np. „What problems are there in Poland with football fans?” (*Matura Masters*, s. 41); aby odpowiedzieć na to pytanie, uczeń nie musi sięgać po wcześniej przeczytany tekst; co więcej, nie musi go wcale zrozumieć; tekst wprowadza ucznia w określoną tematykę, zaś na pytanie pod tekstem może on odpowiedzieć wyłącznie na podstawie posiadanej wiedzy ogólnej;
- tekst jako zbiór „złoty myśli”, np. „Say whether you agree or disagree with the opinions in exercise 6. Give reasons” (*Matura Solutions*, s.86); zadania tego typu polegają na ustnym ustosunkowaniu się do kilku zazwyczaj jednozdaniowych wypowiedzi zaczerpniętych z tekstu audialnego; ponieważ wypowiedzi te najczęściej mają dość ogólny, uniwersalny charakter (stąd określenie „złote myśli”), uczeń może wyrazić swoje zdanie, bazując na posiadanej wiedzy ogólnej; w związku z tym nie musi samodzielnie wynotować tych wypowiedzi, co wiązałoby się z koniecznością zrozumienia tekstu, ale otrzymuje je w formie pisanej; stąd nawet nie rozumiawszy tekstu, uczeń może zabrać głos na temat poruszonych w nim kwestii;
- przedstawienie wybranych informacji z tekstu, np. „Porównajcie w parach swoje notatki. Następnie omówcie na ich podstawie przedstawione projekty. Jedna osoba przedstawia jego zalety, druga – jego wady” (*Infos 2a*, s. 35), „Przeczytaj wypowiedzi młodych ludzi i wyszukaj w nich

różnice między rodziną współczesną i dawniejszą. Zaprezentuj wyniki pracy na forum klasy" (*Alles klar 2a*, s. 36) czy też „Który film obejrzeli chłopcy? Czy zrobił na nich raczej dobre, czy złe wrażenie? Postuchaj i powiedz. Wysłuchaj rozmowy jeszcze raz. Co się chłopcom podobało, a co nie? Powiedz" (*Alles klar*, s. 17); celem tych zadań jest przedstawienie w formie ustnej wyników rozumienia szczegółowo-selektywnego, przy czym informacje, które uczeń wychwytuje, zostały wyrażone wprost. Aby rozwiązać zadanie tego typu wystarczy zatem zrozumieć niektóre informacje z tekstu;

- odgrywanie ról/imitacja dialogów, np. „Work in pairs. Role-play the interview with Monika" (*Matura Masters*, s. 22) czy „Work in pairs. Practice reading the dialogue in exercise 1 replacing the words in red with your own ideas" (*Matura Solutions*, s. 50); zadania ustne polegające na rekonstrukcji lub niewielkiej modyfikacji przeczytanego lub usłyszanego tekstu również nie wymagają jego głębokiego zrozumienia;
- rozszerzenie treści w oparciu o wiedzę ogólną, np. „In pairs, think of other tips for a perfect job interview" (*Upstream B2+*, s. 50), „Have you heard of any other mysteries of history?" (*Upstream B2+*, s. 126) czy też „Have you heard of similar projects?" (*Upstream B2+*, s. 164).

Powyższe zadania ustne uczeń może rozwiązać również wtedy, kiedy niedokładnie i powierzchownie rozumie tekst. Decydującą rolę odgrywa bowiem tutaj posiadana wiedza ogólna.

Na głębokim zrozumieniu tekstu bazują zadania, w których:

- uczeń rozpatruje tekst na tle posiadanej wiedzy i doświadczeń, np. „Compare the information in the article with the situation in your country. In what ways is it similar or different?" (*Matura Masters*, s. 6), „How similar is the role of women in your country of that of women in modern Japan?" (*Upstream B2+*, s. 88) czy „How does the life of the average girl today differ from that described in the extract?" (*Upstream B2+*, s. 183); zadania tego typu wymagają od ucznia odniesienia tekstu do własnych przeżyć, wiedzy i doświadczeń; aby je poprawnie rozwiązać, uczeń musi wyciągnąć odpowiednie wnioski oraz subiektywnie ocenić podane informacje;
- uczeń dokonuje analizy „złotych myśli", opierając się na tekście, np. „How is the following statement related to the text?" (*Upstream B2+*, s. 85) czy też „History is always subjective. Explain in your own words what the writer means. Give examples from the text to support your answer. Do you agree with the writer?" (*Upstream B2+*, s. 123); w odróżnieniu od wcześniej omówionego zadania podobnego typu, tak

- sformułowane polecenie zmusza ucznia do ponownego sięgnięcia po tekst i jego wnikliwej lektury, połączonej z analizą i interpretacją;
- subiektywna ocena przedstawionych treści, np. „Co sądzisz o pomysle *Nocy Muzeów*? Czy chciałbyś / chciałybyś wziąć udział w tej imprezie? Dlaczego? Powiedz” (*Alles klar 2a*, s. 10), „Odpowiedz na podane niżej pytanie. Uzasadnij swoją wypowiedź, tak jak w przykładzie. Welche Reise aus Aufgabe 2 möchtest du selber machen? Warum?” (*Infos 2a*, s. 11); „Which was the worst of these jobs? Explain your reasons” (*Matura Masters*, s. 24), „Porozmawiajcie w parach o tym, kogo spośród wypowiedziujących się osób (1-4) uważacie za sympatyczną osobę a kogo nie” (*Infos 2a*, s. 17), „Co sądzicie na temat opisanych lokali (1-5)?” (*Infos 2a*, s. 27), „What do you think of the judge’s decision?” (*Matura Masters*, s. 90), czy też „In your opinion, which expert’s prediction is: 1) the most optimistic? Give reasons. (...)” (*Matura Solutions*, s. 49); podstawę wypowiedzi ustnej stanowi tutaj tekst, a jego dokładne zrozumienie jest konieczne, by uczeń mógł wyrazić i uzasadnić swoje zdanie;
  - uczeń dokonuje streszczenia tekstu, np. „Wybierz jedną wypowiedź (A-D) i zaprezentuj jej treść” (*Infos 2a*, s. 26) czy „In pairs, discuss three of the main points the writer makes” (*Upstream B2+*, s. 25); jak wynika z badania Marzec-Stawiarskiej (2006), streszczenie tekstu jest czynnością wysoce aktywną, która angażuje wiele umiejętności kognitywnych; dzieje się tak dlatego że, aby streścić tekst, uczeń musi go głęboko przetworzyć – tutaj nie wystarczy płytkie zrozumienie;
  - rozszerzenie treści, opierając się na tekście, np. „Work in pairs. Who do you think murdered Lord Snodbury? Discuss evidence in the interviews and the pictures” (*Matura Solutions*, s. 54) też „Which of the above predictions do you think will come true and which will not? In pairs, make your predictions about the things discussed in the recording” (*Upstream B2+*, s. 180); zadania polegające na rozwiązywaniu zagadek kryminalnych wymagają od ucznia swobodnego rozłożenia treści tekstu na elementy składowe, tj. analizy i interpretacji poszczególnych wypowiedzi i działań bohaterów oraz wzmoczonego wnioskowania; również ocena przedstawionych w tekście prognoz i snucie własnych przewidywań nie może obyć się bez głębokiego przetworzenia informacji zawartych w tekście.

## 5. Zakończenie

Analizowane podręczniki wykazują bardzo duże zróżnicowanie pod względem zadań rozwijających sprawność mówienia z wykorzystaniem tekstu pisanego/mówionego. Wystarczy na przykład porównać reprezentujące prawie taki sam



poziom podręczniki *Infos 2a* i *Expedition Deutsch*. W tym pierwszym znajdziemy zadania ustne wymagające głębokiego przetworzenia wcześniej zaprezentowanego tekstu (zob. podane powyżej przykłady poleceń), podczas gdy w tym drugim tekst jest traktowany wyłącznie jako nośnik określonego tematu, a wypowiedzi ustne uczeń formułuje w oderwaniu od tekstu. Bardzo duże różnice pod względem długości i jakości zastosowanych tekstów, jak również towarzyszących im zadań ustnych wykazują podręczniki *Alles klar 2a. Zakres rozszerzony* i *Upstream Upper Intermediate B2+*. Ten pierwszy obfituje bowiem w zazwyczaj krótkie, spreparowane teksty informacyjne, pod którymi najczęściej znajdziemy zadania ustne polegające na selektywnym odtworzeniu (płytkie rozumienie) lub na ewaluacji wyrażonych treści (głębokie rozumienie). Natomiast ten drugi cechuje bogactwo i różnorodność użytych tekstów i dołączonych do nich zadań ustnych, o czym świadczą chociażby podane powyżej przykłady poleceń. Ponadto w podręcznikach występuje znikoma liczba zadań ustnych wymagających głębokiego zrozumienia tekstu audialnego. Mimo że w realnych sytuacjach komunikacyjnych często formułujemy krytyczne opinie na temat tego, co usłyszeliśmy, np. w radiu, telewizji, podczas osobistej rozmowy czy przysłuchując się cudzej rozmowie, umiejętność krytycznej reakcji ustnej na tekst usłyszany nie jest przedmiotem kształcenia. Na koniec warto podkreślić jeden napawający optymizmem fakt. Otóż pomimo zdawkowych zapisów w podstawie programowej i w podręcznikach, choć nie we wszystkich i nie w takiej samej liczbie, znajdziemy zadania rozwijające postawę aktywnego, refleksyjnego odbioru treści. A jeśli podręcznik takich zadań nie zawiera, pozostaje żywić nadzieję, że nauczyciel nie jest „służką podręcznika” i modyfikuje polecenia według własnych potrzeb lub wprowadza nowe.

## Bibliografia

- Betleja, J., Nowicka I. i Wieruszewska D. 2012. *Expedition Deutsch 2A*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Craik, F. I. M. i Lockhart, R. S. 1972. „Levels of processing: A framework for memory research”. *Journal of Verbal Learning and Behavior* 11. 671-684.
- Dakowska, M. 2008. *Psychologiczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Evans, V. i Obee, B. 2008. *Upstream upper intermediate B2+*. Liberty House, New Greenham Park, Newbury, Berkshire: Express Publishing.
- Falla, T. i Davies, P. A. 2008. *Matura solutions intermediate*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Łuniewska, K., Tworek, U. i Wąsik, Z. 2008. *Alles klar 2a. Zakres rozszerzony*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Marzec-Stawiarska, M. 2009. „Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym”. *Języki Obce w Szkole* 3. 38-42.
- Paliński, A. 1990. *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.
- Rosińska, M. i Kerr, P. 2009. *Matura masters pre-intermediate*. Warszawa: Macmillan.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 5: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych. Dz. U. nr 4, poz. 17.
- Rusiecki, J. 1964. *O nauczaniu języków obcych. Zarys metodyki ogólnej kursu podstawowego*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Sekulski, B., Drabich, N. i Gajownik, T. 2012. *Infos 2A*. Warszawa: Pearson.
- Solmecke, G. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)*. München: Langenscheidt.