

## Rhetoric of remembrance/oblivion Retoryka (nie)pamięci

11 (1) 2024 ISSUE EDITORS: MAREK JEZIŃSKI, ANNA M. KIEŁBIEWSKA

### VARIA

JADWIGA LINDE-USIEKNIEWICZ

UNIwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-7083-0486>

[jlinde@uw.edu.pl](mailto:jlinde@uw.edu.pl)

### Wokół uproszczonego stylu retorycznego wykładu akademickiego w języku obcym – przypadek studiów filologicznych Streamlined rhetorical style in university lecturing in a foreign language – the case of Modern Languages in Poland

#### Abstract

W artykule omawia się wpływ stylu retorycznego na rozumienie wykładów w języku obcym. Proponuje się kilka typów zabiegów retorycznych, uzasadnionych z jednej strony teorią stylów retorycznych, z drugiej zaś wybranymi teoriami lingwistycznymi i wynikami badań kontrastywnych i typologicznych. Proponowany uproszczony styl retoryczny oparty jest na stylu prostym, *actio capital* i wybranych cechach z poziomu *elocutio*.

The paper discusses the impact of rhetoric style on comprehension of lectures presented in a language that is foreign to the audience. Several rhetoric devices that enhance lecture comprehension are proposed, based on rhetorical theory and both theory-driven and data-driven linguistic findings. The advocated streamlined rhetorical style draws on plain style, *actio capital*, and specific features of *elocutio*.

#### Key words

rozumienie wykładów w języku obcym, prosty styl retoryczny, *actio capital*, *elocutio*  
foreign language lecture comprehension, plain style, *actio capital*, *elocutio*

#### License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 international (CC BY 4.0).  
The content of the license is available at <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Received: 8 August 2023 | Accepted: 7 March 2024  
DOI: <https://doi.org/10.29107/rr2024.1.7>

**JADWIGA LINDE-USIEKNIEWICZ**  
UNIwersytet Warszawski  
<https://orcid.org/0000-0002-7083-0486>  
jlinde@uw.edu.pl

## **Wokół uproszczonego stylu retorycznego wykładu akademickiego w języku obcym – przypadek studiów filologicznych**

### **1. Wprowadzenie**

Kwestia skuteczności nauczania akademickiego w językach obcych sytuuje się na pograniczu co najmniej trzech obszarów badawczych: metodyki nauczania konkretnych przedmiotów, nauczania języków obcych oraz retoryki, rozumianej tu jako ogół technik służących do budowania skutecznego przekazu (Sobczak 2009, 57). W obrębie dydaktyki uniwersyteckiej wyodrębnia się co najmniej trzy podejścia: nauczanie języka specjalistycznego (*language for specific purposes* – LSP), nauczanie i uczenie oparte na treści (*content based learning* – CBA) i zintegrowane nauczanie treści i języka (*content and language integrated learning* – CLIL), przy czym faktyczne nauczanie przedmiotów akademickich w obcym języku zachodzi przede wszystkim w dwóch ostatnich, a różnice między nimi opisano szczegółowo między innymi w pracy Browna i Bradford (2017). W literaturze przedmiotu poświęconej metodom CBA i CLIL podkreśla się przede wszystkim ich zalety i twierdzi, iż ich wykorzystanie nie prowadzi do zubożenia treści, choć zdarzają się prace empiryczne wskazujące na słabsze efekty przedmiotowe (Banegas i Hemmi 2021; Fernández Sanjurjo et al. 2019).

W pracach dotyczących uczenia (się) w języku obcym na poziomie uniwersyteckim opisuje się przede wszystkim dwie sytuacje związane z umiędzynarodowieniem kształcenia i potencjalną mobilnością studentów i absolwentów. Jedna z nich polega na tym, że pewne kierunki studiów lub tylko pewne przedmioty prowadzone są w języku obcym z wykorzystaniem metod CBA lub CLIL (Fajardo Dack, Argudo i Abad 2020, 41). Nadrzędnym celem jest wtedy przygotowanie absolwentów do pracy w środowisku międzynarodowym lub do dalszych studiów za granicą. W takim wypadku język wykładu jest językiem obcym w zasadzie dla wszystkich słuchaczy, jest też językiem obcym dla wykładowcy. Ta forma nauczania występuje w bardzo wielu krajach, czego dowodzi między innymi przegląd literatury przedmiotu dokonany przez Fajardo Dack, Argudo i Abad (2020).

Druga sytuacja związana jest z faktyczną mobilnością studentów. Studenci zagraniczni uczestniczą wtedy w zajęciach oferowanych w języku wykładowym danego kraju. O ile w sytuacji CLIL lub CBA sposób wykładania dostosowany jest do poziomu znajomości języka obcego przez słuchaczy, o tyle w drugiej – nie, co oczywiście utrudnia studiowanie (Bouchard 2007; Pastor Cesteros 2006). Aby temu przeciwdziałać, oferuje się zajęcia rozwijające kompetencje językowe niezbędne do studiowania w języku danego kraju i przygotowuje specjalne podręczniki języka akademickiego przeznaczone dla studentów obcokrajowców, bądź dotyczące wszystkich aspektów tego języka, jak np. Carras, Gewirtz i Tollas (2014) bądź wyłącznie przygotowujące do rozumienia wykładów, np. Cestero Mancera (2001).

W literaturze przedmiotu w zasadzie nie wspomina się o trzeciej sytuacji, regularnie pojawiającej się na kierunkach neofilologicznych w Polsce, gdzie język kierunkowy (obcy) jest, przynajmniej częściowo, także językiem wykładowym. Jeżeli znajomość tego języka jest wymagana od osób przyjmowanych na studia, jest on wykładowym językiem od początku studiów. Na kierunkach, gdzie nie wymaga się znajomości języka kierunkowego w chwili rozpoczęcia studiów, staje się on językiem wykładowym dopiero na jakimś etapie, np. po roku.

We wszystkich tych trzech sytuacjach język wykładowy nie jest pierwszym językiem studiujących, co utrudnia rozumienie wykładów, udział w zajęciach i przyswojenie wykładanych treści. W zależności od typu sytuacji różną wagę przypisuje się dwóm komponentom nauczania: treści i językowi (Arnó-Macià i Mancho-Barés 2015, 64; Chodkiewicz 2019, 19). W sytuacji studentów zagranicznych uczestniczących w zajęciach przeznaczonych dla rodzimych użytkowników języka wykładowcy nie mają zadania doskonalenia kompetencji językowych słuchaczy. Również na kierunkach inżynieryjno-technicznych przekazanie wiedzy wyraźnie dominuje nad ewentualnym doskonaleniem języka, nawet jeżeli zajęcia prowadzone są w języku obcym dla słuchaczy. Z kolei w sytuacji bardziej zbliżonej do modeli LSP, CBA i CLIL konieczne jest wyważenie obu komponentów, w zależności od tego, która z kompetencji (wiedza z zakresu dyscypliny czy znajomość języka) jest traktowana jako główna (Chodkiewicz 2019, 19).

W prezentowanych tu rozważaniach skupię się tylko na wykładzie jako formie dydaktyki uniwersyteckiej. Wybór analizowanego gatunku i wynikająca z tego perspektywa stawia w centralnym miejscu trzeci z wymienionych wyżej obszarów badawczych, czyli retoryczne dopasowanie przekazu do możliwości percepcyjnych odbiorców. Centralny dla moich rozważań jest najbardziej podstawowy aspekt odbioru wykładu w obcym języku, a mianowicie jego rozumienie, a główny cel to pokazanie wpływu szeroko pojmowanego stylu wykładania oraz stosowanych technik retorycznych (również ujmowanych bardzo szeroko) zwłaszcza z obszaru *actio* i *elocutio* na jego zrozumiałość. Ograniczenie rozważań jedynie

do zrozumiałości wynika z intuicyjnie oczywistego przekonania, że warunkiem skuteczności wykładu i przyswojenia treści jest zrozumienie. Intuicję tę pośrednio potwierdza wybór pytań badawczych w literaturze, dotyczących wpływu retorycznego ukształtowania komunikatu odpowiednio na rozumienie i na zapamiętywanie: badania dotyczące języka obcego skupiają się na wpływie zabiegów retorycznych na rozumienie (Vandergrift 2009 i cytowana tam literatura; Bloomfield et al. 2010 i cytowana tam literatura), a badania analizujące zapamiętywanie dotyczą wypowiedzi w języku ojczystym (Vackers 2021 i cytowana tam literatura), choć zdarzają się wyjątki, np. Jung (2003).

Przedstawiony w artykule wywód ma następującą strukturę: w następnej części omówię istotne dla moich rozważań czynniki wpływające na rozumienie ze słuchu tekstu obcojęzycznego w odniesieniu do konwencjonalnego nauczania języków obcych. W kolejnej części (3) skupię się na swoistych cechach wykładu akademickiego w obcym języku jako gatunku wypowiedzi rozumianej ze słuchu i wynikających z tych cech trudnościach. W części (4) zaproponuję kilka ogólnych i kilka szczegółowych rozwiązań prowadzących do uproszczenia stylu retorycznego stosowanego podczas wykładu w taki sposób, by wykład w języku obcym był zrozumiały dla słuchaczy. Propozycje te uzasadnię, wykorzystując bądź wybrane aparaty teoretyczne językoznawstwa, bądź obserwacje z zakresu językoznawstwa kontrastywnego i typologicznego.

## **2. Rozumienie tekstu mówionego w języku obcym**

Wśród cech charakterystycznych mowy, odróżniających ją od pisma, istotnych ze względu na mechanizmy rozumienia, wymienia się zarówno utrudniające rozumienie, jak i ułatwiające (Bloomfield et al. 2010). Wyodrębnienie w metaanalizach pojedynczego czynnika wpływającego w sposób decydujący na rozumienie ze słuchu w języku obcym jest niemożliwe (Bloomfield et al. 2010, 4; Vandergrift 2009, 191-192, a także nowsze zestawienie dokonane przez Crowthera, Holdena i Uradę 2022). Niemniej, badacze (np. Bloomfield et al. 2010) wskazują, iż na skuteczne rozumienie ze słuchu wpływ mają, po pierwsze, pewne cechy osoby słuchającej, po drugie, pewne cechy samego tekstu.

### **2.1. Rola kompetencji językowej i potencjału percepcyjnego osoby słuchającej**

Cechy osób słuchających mające wpływ na rozumienie ze słuchu tekstu obcojęzycznego to: po pierwsze, poziom znajomości języka; po drugie, pojemność pamięci roboczej; po trzecie – umiejętność wykorzystania kompetencji metapoznawczych; po czwarte, znajomość tematyki.

Wpływ poziomu znajomości języka ma charakter wieloaspektowy. Ogólna znajomość języka może przesądzać o sposobie przetwarzania. Przy rozumieniu ze słuchu wykorzystuje się bowiem dwa sposoby przetwarzania: oddolne i odgórne. W przetwarzaniu oddolnym punktem wyjścia jest rozpoznawanie kolejnych słów, a następnie odtwarza się relacje składniowe między nimi (Hellekjaer 2010, 237). Z kolei przy przetwarzaniu odgórnym wykorzystuje się kontekst oraz wcześniejszą wiedzę, by odtworzyć sens wypowiedzi, również ten, który mógł umknąć (Hellekjaer 2010, 237). Przy lepszej znajomości języka lub lepszej sprawności rozumienia ze słuchu oba te procesy zachodzą jednocześnie i uzupełniają się. Natomiast osoby słabiej znające język mogą ograniczać się do przetwarzania oddolnego i zatrzymywać na niezrozumiałym lub nieznanym słowie, przez co umyka im dalszy ciąg wypowiedzi (Hellekjaer 2010 i cytowana tam literatura, a także Staehr 2009). Niemniej, badania cytowane w Bloomfield et al. (2010, 15) sugerują, iż właśnie słabiej znający język (w zakresie słownictwa i gramatyki) w większym stopniu wykorzystują przetwarzanie odgórne. Być może jest to prawdą jedynie w stosunku do dysponujących stosunkowo wysoką sprawnością rozumienia ze słuchu.

Kolejnym ważnym aspektem znajomości języka jest bierna znajomość fonetyki (Staehr 2009, 581; Bloomfield et al. 2010, 3). Dodatkową komplikację może stanowić brak obeznania z wariantem wymowy używanym przez mówiącego (Chodkiewicz 2019, 25 i cytowana tam literatura).

Oczywiste jest również, że ważnym elementem rozumienia ze słuchu jest zasób biernego słownictwa, jakim dysponuje słuchający. Przy czym w literaturze przedmiotu wyróżnia się dwie miary znajomości słownictwa: jego zakres, czyli liczbę słów znanych w jakimkolwiek stopniu (zdefiniowanym jako umiejętność rozpoznania usłyszanego słowa) oraz głębokość, czyli „stopień przyswojenia w mentalnym leksykonie” (Staehr 2009, 580, przekład własny), polegający na tym, że słuchacz ma szczegółową wiedzę o danym leksemie, obejmującą „cechy morfologiczne, składniowe, łączliwość i cechy pragmatyczne” (Staehr 2009, 580, przekład własny).

W badaniach nad wpływem znajomości języka na zrozumienie tekstu mówionego stosunkowo mało uwagi poświęca się biernej znajomości składni (Vafae i Suzuki 2020). Znacznie więcej pisze się o składni (zdania i większych jednostek tekstowych) w badaniach nad wpływem cech tekstu na rozumienie.

Na wspomnianą wyżej sprawność rozumienia ze słuchu pozytywny wpływ mają pozostałe cechy osoby słuchającej: pamięć robocza, która pozwala na skuteczniejsze przetwarzanie oddolne, i znajomość tematyki, wspomagająca przetwarzanie odgórne. Z kolei kompetencje metapoznawcze pozwalają wybrać najdogodniejszy dla siebie model słuchania i selekcji materiału (Chodkiewicz 2019, 22 i cytowana tam literatura).

## 2.2. Rola własności tekstu

Cechy tekstu mówionego w obcym języku mające wpływ na jego rozumienie, przedstawione w literaturze przedmiotu, można podzielić na czysto językowe oraz na cechy z poziomu dyskursu.

Jeżeli chodzi o cechy językowe tekstów rozumianych ze słuchu, zwraca się uwagę na aspekt fonetyczny, leksykalny i składniowy (Gottardo et al. 2017). Lepiej rozumiane są teksty produkowane w wariacie fonetycznym znanym słuchaczom, niezależnie od tego, czy jest to wymowa charakterystyczna dla użytkowników tego samego języka pierwszego, co język słuchaczy, czy też znana słuchaczom odmiana używana przez rodzimych użytkowników danego języka. Jest to związane ze wspomnianą wyżej bierną znajomością fonetyki.

Na poziomie leksykalnym znaczenie ma odsetek znanych, czy też rozpoznawanych słów. W literaturze przedmiotu nie ma też jednolicie określonego progu zrozumiałości, a w pracach podaje się od 80% do 95% (Staeher 2009 i cytowana literatura).

Składniowy aspekt przystępności tekstu jest trudniejszy do badania, gdyż zjawiska składniowe nie są jednorodne, a ich ocena ilościowa – bardziej wymagająca. Z jednej strony im dłuższe są występujące w tekście zdania, tym mniej rozumiały tekst. Niemniej sama długość zdań liczona w wyrazach nie jest jedyną możliwą miarą ich długości; inną jest liczba zdań podrzędnych w obrębie zdania złożonego. Zwraca się też uwagę na to, że na złożoność składniową fragmentu wpływa nie tyle liczba zdań podrzędnych, co stopień upodrzednienia, czyli liczba poziomów (węzłów) w hierarchii składniowej (Bloomfield et al. 2010 i cytowana tam literatura).

Bloomfield et al. (2010) zwracają też uwagę na to, że na składniowy aspekt trudności tekstu może mieć wpływ użycie zaimków, jako że wymagają dodatkowego wysiłku związanego z ustaleniem odniesień (tekstowych i pozatekstowych). Niemniej omówione przez nich badania (np. Kostin 2004) nie wykazały takiej zależności – być może dlatego, że materiał badawczy stanowiły dialogi, w których zaimki anaforyczne pojawiły się stosunkowo blisko swoich antecedensów. Niewykluczone zatem, że w tekstach należących do innych gatunków mowy jest inaczej.

Ważnym czynnikiem wpływającym na zrozumiałość tekstu mówionego w obcym języku jest jego tzw. gęstość informacyjna – im „gęstszy” tekst, tym trudniejszy do zrozumienia (Bloomfield et al. 2010, 27, 30). Gęstość tekstu można mierzyć na dwa sposoby. Jeden z nich polega na obliczeniu stosunku liczby wyrazów-typów do liczby wyrazów-okazów. Przyjmuje się wtedy, że duża liczba wyrazów powtarzających się (okazów) oznacza mniejszą gęstość informacyjną tekstu (Bloomfield et al. 2010, 30). Niemniej przy takim liczeniu nie sposób uwzględnić

tęgo, że również powtórzenia niedokładne, np. w formie synonimów czy hiperonimów także mogą zmniejszać gęstość informacyjną tekstu. Drugi sposób liczenia to ustalanie liczby unikatowych sądów logicznych w stosunku do długości tekstu w słowach (Bloomfield et al. 2010, 30). Ten sposób pozwala uniknąć problemu niedokładnych powtórzeń i lepiej mierzy faktyczną gęstość treściową tekstu.

Choć przyjmowana miara gęstości informacyjnej tekstu ma charakter językowy, podobnie jak badane sposoby jej obniżania, to uznać należy, że jest ona cechą tekstu mówionego również na poziomie elementów większych niż zdanie, czyli organizacji dyskursu. Z badań odnoszących się do struktury obcojęzycznego tekstu mówionego również wynikają ważne obserwacje na temat tego, co ułatwia, a co utrudnia jego rozumienie.

Jak wynika z badań, na zrozumienie tekstu może wpływać prostota jego struktury, a właściwie fakt, że kolejne partie zbudowane są zgodnie z tym samym schematem. Wiele badań wskazuje na to, że na zrozumienie tekstu w obcym języku pozytywnie wpływają obecne w nim znaczniki dyskursu, a zwłaszcza makroznaczniki: operatory porządku logicznego i organizacyjne, czyli te, które wskazują na związek między większymi fragmentami wywodu, typu *po pierwsze, podsumujmy, powtórzmy*. Natomiast mikroznaczniki, wskazujące na związek między sąsiadującymi zdaniami (w tym zdaniami składowymi w obrębie zdania złożonego) mają mniejszy wpływ (Bloomfield et al. 2010, 47; Chaudron i Richards 1986 za Bloomfield et al. 2010, iv). Z kolei udział treści zawartych implicytnie, w tym dotyczących struktury tekstu, może negatywnie wpływać na jego zrozumienie.

Ważnym czynnikiem wpływającym na zrozumienie tekstu mówionego jest to, żeby był to tekst o postaci rzeczywistej mowy – im bardziej tekst zbliżony jest do spontanicznej wypowiedzi, tym łatwiejsze jego zrozumienie (Bloomfield et al. 2010, 42, 44). Z cytowanej literatury wynika, że teksty spontaniczne charakteryzują się tym, że nie są planowane, zawierają więcej elementów redundantnych, więcej nieciągłości (Bloomfield et al. 2010, 41-42), w tym pauz, zarówno pustych, jak i wypełnionych, czyli zawierających np. dźwięki nieartykułowane lub artykułowane nieleksykalne, takie jak *hm* (terminy polskie i przykład za Śniatkowski 2002, 104).

### **3. Wykład akademicki jako szczególny przypadek tekstu obcojęzycznego rozumianego ze słuchu**

Z badań nad rozumieniem wykładu akademickiego w obcym języku wynika, że nie jest to jedynie umiejętność rozumienia tekstu mówionego, wykorzystywana do rozumienia tekstu należącego do kolejnego gatunku mowy (Chodkiewicz 2019, 21). Jak zauważają Rogers i Webb (2016, 166), wykład akademicki zawiera nie

tylko elementy utrudniające rozumienie ze słuchu, ale pewne elementy, które to ułatwiają. Otóż inaczej niż przy większości ćwiczeń i testów rozumienia ze słuchu, prowadzonych w ramach praktycznej nauki języka obcego, wykład nie ma wyłącznie charakteru słuchowego: zawiera co najmniej jeden komponent wzrokowy w postaci osoby wykładającej. Jak pokazało badanie Ockeya (2007), widok mówiącego, nawet w postaci nagrania, ułatwia zrozumienie wygłaszanego tekstu. Pozytywną rolę odgrywa możliwość obserwowania ruchu warg, mimiki, gestykulacji i mowy ciała<sup>1</sup>.

Niemniej w pracach poświęconych rozumieniu wykładu w języku obcym nie wskazuje się żadnej pojedynczej cechy wyraźnie odróżniającej wykład od innych tekstów obcojęzycznych rozumianych ze słuchu. Z przeglądu literatury wynika raczej, że gatunek ten wykazuje nagromadzenie cech utrudniających rozumienie ze słuchu w języku obcym i jest najmniej skuteczną metodą nauczania typu CLIL lub CBA (Stoller 2002). Jednak w refleksji nad rozumieniem wykładu w obcym języku nie może zabraknąć obserwacji, że celem tego gatunku akademickiego jest dzielenie się ze słuchaczami wiedzą, a czasami wiedzą, która docelowo przełożyć się ma na umiejętności. W polskich warunkach wynika to z obowiązującej Polskiej Ramy Kwalifikacji, a zwłaszcza zapisów dotyczących efektów uczenia się. Efekty uczenia się związane z wykładanym przedmiotem determinują treść i zakres wykładów (np. wtedy, gdy w efektach uczenia się jest mowa o pogłębionym stopniu lub zaawansowanej wiedzy dotyczących nie tylko faktów, ale i teorii wyjaśniających zależności między nimi). Oznacza to, że słuchający wykładów, w tym wykładów w języku obcym, nie tylko muszą zrozumieć wykład, ale umieć wykorzystać go jako źródło wiedzy (Chodkiewicz 2019, 21 i cytowana tam literatura). Ponieważ jednak warunkiem wykorzystania wykładu jako źródła wiedzy jest jego zrozumienie, istotne znaczenie mają te jego cechy, które zrozumienie utrudniają lub przeciwnie, ułatwiają.

Wśród czynników utrudniających rozumienie zasadnicze znaczenie ma długość przekazu. Przejawia się ona zarówno na poziomie makro, jak i na poziomie mikro. Wykłady są znacznie dłuższe niż teksty używane do doskonalenia umiejętności rozumienia ze słuchu (Llorian González 2018). W polskim systemie uniwersyteckim większość wykładów trwa 90 minut, niezależnie od kierunku studiów i języka wykładowego. Na poziomie mikro charakterystyczne dla stylu naukowego, nawet w odmianie mówionej, są frazy semantyczno-składniowe dłuższe niż w innych gatunkach (Llorian González 2018).

1. Innym elementem niefonicznym wykładu akademickiego są slajdy i prezentacje, jednak ich wpływ na rozumienie wykładu nie jest jednoznaczny i prawdopodobnie zależy od formy i zawartości (Chodkiewicz 2019, 27 i cytowana tam literatura). Kwestię tę pomijam.

Badacze zajmujący się od strony teoretycznej czynnikami wpływającymi na zrozumienie wykładu obcojęzycznego zwracają też uwagę na problem słownictwa, a w zasadzie terminologii (Chodkiewicz 2019, 25 i cytowana tam literatura). Jak się wydaje, trudności mogą tu być dwóch rodzajów: po pierwsze, niewystarczający zakres znajomości słownictwa specjalistycznego (czyli pojawienie się terminów „nowych”), a po drugie – niewystarczająca głębia, czyli nieznanostwo bardziej technicznych znaczeń (Oh 2016). O ile niewystarczający zakres dotyczy wykładów we wszystkich dziedzinach wiedzy, o tyle niewystarczająca głębia najprawdopodobniej w większym stopniu dotyczy dziedzin humanistycznych.

Różnice między naukami humanistycznymi i społecznymi z jednej strony a naukami ścisłymi i technicznymi z drugiej dotyczą także struktury wykładu. Jak twierdzą Bloomfield et al. (2010: 40), powołując się na Strodt-Lopez (1991), wykłady z dziedzin humanistycznych mają bardziej złożoną strukturę wyводу, gdyż omawiany temat przedstawiany jest z wielu perspektyw. Do tej uwagi można dodać jeszcze jedną obserwację: wykład akademicki w obrębie humanistyki nie jest jedynie prezentacją faktów, lecz pokazaniem teorii pozwalających dokonać interpretacji, a także zawiera uzasadnienia dla przedstawianych interpretacji i tez, tak jak to ma miejsce w tekstach pisanych z tej dziedziny (Załęska 2019a; 2019b). Dobrze przygotowany wykład musi mieć maksymalnie eksplicytną strukturę wyvodu, umożliwiającą jego przetwarzanie odgórne, jako że „Słuchacze muszą przetworzyć ogólną strukturę wykładu, by rozpoznać przekazywaną treść i żeby osiągnięty został cel komunikacyjny” (Chodkiewicz 2019, 21, przekład własny).

Choć w żadnym opracowaniu nie mówi się o tym wprost, wykłady są w sposób naturalny bardzo gęstym informacyjnie gatunkiem. Ponadto, na co zwraca się uwagę w literaturze przedmiotu, jego zrozumienie wymaga przetwarzania odgórnego (Chodkiewicz 2019, 21-22). Co więcej – o czym też w literaturze przedmiotu raczej się nie mówi w ten sposób – wykład akademicki charakteryzuje się stosunkowo wysokim stopniem implicytności: zrozumienie wykładanej treści wymaga, by słuchaczom były dostępne liczne przesłanki (w sensie teoriorelewacyjnym, cf. Mioduszevska 2008, 15), pozwalające odtworzyć związki między poszczególnymi fragmentami czy też odpowiadającymi im sądami. Odpowiednikiem tego wymogu, opisywanym w literaturze przedmiotu, jest ogólna wcześniejsza wiedza dotycząca tematyki wykładu.

#### **4. Uproszczony styl retoryczny, czyli dostrajanie formy przekazu do sytuacji komunikacyjnej**

Z dotychczas przedstawionych rozważań wynika, że forma wykładu w obcym języku powinna służyć najskuteczniejszemu przekazaniu treści. Innymi

słowy powinna zachęcać słuchaczy do przetwarzania w trybie centralnym (Petty i Cacioppo 1986 za Tokarz 2002), co jest domyślną i pożądaną sytuacją nauczania akademickiego. Wykład powinien być obudowany w rozwiązania wspomagające zarówno przetwarzanie oddolne, jak i odgórne. W kategoriach klasycznej teorii stylów retorycznych oznacza to, że ma być podporządkowany funkcji *docere*, a zatem jego styl ma być zbliżony do rodzaju niskiego (*genus humile*) (Załęska 2019a; 2019b). Przy czym na poziomie stylistycznym powinna to być raczej pewna odmiana stylu neutralnego: jednoczesne unikanie wyrażen nacechowanych jako potoczne i – na ile jest to możliwe – wyrażen książkowych oraz rezygnacja z barwności wypowiedzi. Nadmierna potoczność wykładu akademickiego, niezależnie od języka, może być odebrana jako naruszenie *decorum* (Załęska 2019a, 64; 2019b, 69).

Najważniejszą sprawą wydaje się zastąpienie wykładu czytanego autentyczną formą mówioną (Chodkiewicz 2019, 24-25). W sposób naturalny pojawią się w nim wtedy elementy ułatwiające zarówno przetwarzanie oddolne, jak i odgórne: pauzy, prostsze struktury składniowe, więcej makroznaczników dyskursu. Należy też maksymalnie wykorzystywać *actio capital* (termin zaproponowany przez Gelang 2013), czyli sygnały prozodyczne, w tym modulację głosu, a także mimikę, gesty towarzyszące mowie oraz mowę ciała. Przy czym ważne jest, by nie były to gesty kulturowo skodyfikowane (Kałuska 2013, 224-228), odpowiadające emblematom w klasyfikacji Kendona (2004), a raczej gestykulacja towarzysząca mowie (Antas 2013). Warto też zwrócić uwagę na to, by twarz mówiącego była cały czas widoczna, gdyż widok ust mówiącego ułatwia percepcję mowy. Moment, kiedy mówiący zagląda do notatek, powinien być naturalną przerwą w mowie. Same notatki powinny mieć raczej postać list w formie równoważników zdań, a nie wielokrotnie złożonych struktur zdaniowych, gdyż ta postać notatek może mieć wpływ na formę wypowiedzianego fragmentu.

W zakresie przetwarzania oddolnego zasadnicze znaczenie ma zmniejszenie gęstości (w sensie zdefiniowanym wyżej). Służą temu różne techniki, odwołujące się do poszczególnych podsystemów języka, omówione niżej. Techniki fonetyczne zaliczyć można do sfery *actio* (Gelang 2013) pozostałe należeć będą raczej do *elocutio* (Załęska 2019a, 63; 2019b, 69) lub reprezentować elementy *elocutio* i *dispositio* (por. Budzyńska-Daca 2011, 142).

Na poziomie fonetycznym ważne jest spowolnienie tempa mowy, jednak na tyle, by zachowała naturalną intonację i inne cechy prozodyczne. Spowoduje to dodatkowo, że wypowiedź zostanie rozbita na krótsze frazy prozodyczne, a zarazem semantyczno-składniowe. Przydatne jest też naturalne wykorzystanie pauz, zarówno kontrolowanych, jak i w mniejszym stopniu podlegających kontroli mówiącego – co zresztą będzie też konsekwencją wygłaszania, a nie czytania.

Gęstość informacyjną tekstu stosunkowo łatwo też zmniejszyć przez zwiększenie jego redundancji. Im bardziej redundantny będzie tekst mówiony, tym łatwiej go zrozumieć, między innymi dlatego, że wszelkiego typu powtórzenie treści, w tym jej rozwinięcie lub podanie przykładu, pozwala słuchającemu „nadrobić” ewentualne straty powstałe w wyniku zatrzymania się na przetwarzaniu oddolnym z powodu nierozpoznania słowa lub też straty powstałe z innego powodu. Dokonana przez Bloomfielda et al. (2010: 22-25) metaanaliza badań, dotyczących wpływu redundancji na zrozumienie tekstu mówionego, hipotezę tę potwierdza. Jednak nie wszystkie figury powtórzeń (Ziomek 1990, 203) są równie skuteczne.

Im bardziej wyraźny jest sam fakt powtórzenia, tym większy jego pozytywny wpływ na rozumienie tekstu. Przy powtórzeniach mniej wyrazistych lub uwikłaniu ich w bardziej złożone struktury składniowe pozytywny wpływ obserwowano wyłącznie w grupie lepiej znających język. Najbardziej wyrazistą formą, dostępną wszystkim słuchającym, było powtórzenie danego leksemu w prostej konstrukcji składniowej. Z kolei zastąpienie go synonimem lub powtórzenie w uwikłaniu składniowym pomagało jedynie lepiej znającym język. Podobnie działo się w przypadku innych form parafrazowania. W jednym z proponowanych wyjaśnień tego zjawiska twierdzi się, że prawdopodobnie słabiej znający język nie rozpoznają redundancji, jeżeli nie jest ona oczywista, i przetwarzają redundantną informację niezależnie od wynikającej z poprzedniej wypowiedzi. Druga hipoteza sugeruje, że nieoczywista redundancja nadmiernie obciąża ich pamięć roboczą (Bloomfield et al. 2010, 24 i cytowana tam literatura). Warto zauważyć, że nieoczywiste powtórzenia mają mniejszy wpływ na zmniejszenie mierzalnej gęstości tekstu: synonimy nie wpływają korzystnie na stosunek wyrazów-typów do liczby wyrazów-okazów w tekście, podobnie jak parafrazy z użyciem środków synonimicznych. Z kolei uwikłania składniowe powtózonego leksemu też mogą wprowadzać do tekstu większą liczbę wyrazów-typów lub zwiększać ilość prostych sądów logicznych wyprowadzalnych z tekstu. Jeżeli uwikłanie składniowe polega na użyciu zdania podrzędnego, zwiększa się także poziom komplikacji składniowej tekstu, co również utrudnia jego zrozumienie.

Wspomniane wyżej unikanie stylu książkowego jako technika *elocutio* dotyczy także szerzej ujmowanych zjawisk składniowych. W literaturze przedmiotu, poświęconej rozumieniu tekstów obcojęzycznych ze słuchu, w tym rozumieniu wykładów, zwraca się uwagę przede wszystkim na różnice między rozumieniem tekstu mówionego a rozumieniem tekstu pisanego. Pomija się tym samym fakt, że pojawienie się w tekście mówionym tych cech, które utrudniają rozumienie tekstu pisanego, może negatywnie wpłynąć na rozumienie również tekstu mówionego, nawet jeżeli jest to tekst autentycznie wygłaszany, a nie czytany. Charakterystyczne dla tekstów naukowych, niezależnie od tego, czy w mowie, czy w piśmie, jest

używanie tzw. stylu nominalnego, a przez to rozbudowanych fraz rzeczownikowych. Nadrzędnikami takich fraz są rzeczownikowe derywaty odczasownikowe, których podrzędnikami są kolejne rzeczowniki. Z kolei w mowie potocznej przeważa tzw. styl werbalny, w którym nadrzędnikami są osobowe formy czasownika, mniej jest zatem długich ciągów podrzędnych rzeczowników. W rezultacie w stylu nominalnym zredukowana jest liczba zdań podrzędnych, ale zdania składowe stają się znacznie dłuższe (Gruszczyński i Hadryan 2015: 68)<sup>2</sup>. Co więcej, w takich zdaniach relacje składniowe między osobową formą czasownika a nadrzędnymi członami podmiotu albo dopełnień (w zależności od szyku wewnętrznego takich złożonych nominalizacji i od szyku głównych członów zdania dopuszczalnego w danym języku) nie są sygnalizowane bezpośrednim sąsiedztwem, lecz zachodzą na wielowyrzową odległość<sup>3</sup>.

Styl nominalny może też zwiększać liczbę zhierarchizowanych węzłów składniowych, o których była mowa wyżej. Ponadto, jak piszą Chen, Deng i Liu (2022), trudność tekstu zwiększa także odległość między nadrzędnikiem i podrzędnikiem liczona w liczbie węzłów składniowych pojawiających się między nimi. Tak na przykład, w zdaniu angielskim *She gave a book borrowed from the library to the boy*, dosł. ‘Dała książkę pożyczoną z biblioteki chłopcu’ między *gave a boy* występują aż cztery węzły składniowe (po polsku trzy, gdyż wyrażeniu przyimkowemu *to the boy* odpowiada celownik *chłopcu*). Z kolei w innej wersji tego zdania *She gave the boy a book borrowed from the library* dopełnienie dalsze *the boy* sąsiaduje bezpośrednio z orzeczeniem. Z obserwacji tych trojga autorów wynika zatem, że tam, gdzie reguły szyku danego języka na to pozwalają, należy dążyć do tego, by z dwóch potencjalnie sąsiadujących podrzędników krótszy (i prostszy) pojawiał się bliżej nadrzędnika. Na zwiększenie odległości między nadrzędnikiem i podrzędnikiem wpływ mają także wtrącenia, co jasno wynika z pracy Chen, Deng i Liu (2022) i o czym piszą wprost Gruszczyński i Hadryan (2015, 74). Przy czym, jak pokazują autentyczne cytaty z wykładów w różnych językach, np. w pracy Cestero Mancera (2001), wykład akademicki nie jest od nich wolny. Obejmują one nie tylko powtórzenia, ale także fragmenty przynoszące nową informację.

Składniowe aspekty *elocutio* ułatwiające zrozumienie dotyczą też innych zjawisk. Na zrozumienie pozytywnie wpływa unikanie zdań wielokrotnie złożonych (niejako wbrew temu, co powiedziano wyżej o stylu nominalnym) i zastąpienie, tam gdzie to możliwe, parataksy hipotaksą. Dotyczy to również równoważników zdania z centrum niefinitywnym – imiesłowem lub bezokolicznikiem – zwłaszcza w językach dopuszczających dość swobodny szyk takich elementów w stosunku do zdania głównego. Związek między treścią wypowiedzenia

2. Cytowana praca dotyczy języka polskiego, ale analogiczne obserwacje można znaleźć w większości prac poświęconych zrozumiałości tekstu pisanego – por. omówienie w Bailin i Grafstein 2016.

3. Doskonale ilustruje to budowa tego zdania: nadrzędnik podmiotu (*relacje*) jest oddalony od orzeczenia (*nie są*) o 28 wyrazów tekstowych.

imiesłowowego a treścią zdania głównego zwykle jest niedookreślony (Kopcińska i Linde-Usiekniewicz 2010 dla polskiego; Leiva 2022 dla hiszpańskiego; Van den Pol i Petre 2015 dla angielskiego), a w wypadku nowych treści trudny do trafnego odtworzenia. Słuchającym może też sprawiać trudność ustalenie, do którego członu zdania nadrzędnego odnosi się niefinitywna forma czasownika. W mowie częściej niż w piśmie koreferencję tę trzeba odtwarzać *ad sensu*, co niepotrzebnie zwiększa stopień implicytności wypowiedzi. Co więcej, w niektórych językach wykładowych, np. w hiszpańskim, nie ma wymogu koreferencji między podmiotem zdania nadrzędnego a domyślnym wykonawcą czynności, do którego odnosi się forma nieosobowa (Pawłowska 2012), co jeszcze bardziej utrudnia zrozumienie.

W celu ułatwienia przetwarzania informacji, zwłaszcza odgórnego, ważne jest, by *dispositio* wykładu w sposób dostępny słuchaczom wyrażało się na poziomie *elocutio*. Służą temu zapowiedzi poruszanych zagadnień, jawne wskazywanie, jakie zagadnienie jest właśnie omawiane, wskazywanie roli danego fragmentu w strukturze wywodu, wyraźne wskazywanie, czy referowana jest teoria, czy jej zastosowanie, czy przedstawiane są fakty, czy ich interpretacje, czy wykorzystany przykład ilustruje wcześniej przedstawioną tezę, czy jest kontrargumentem – katalog jest tu otwarty. Dobrze jest też dążyć do tego, żeby każdy krok przedstawianego na wykładzie rozumowania był wyraźnie zaznaczony, a wszelkie przywołane relacje między zjawiskami nazwane *explicite*. Pożądane jest, by wszelkie tranzycje sygnalizować środkami leksykalnymi, przede wszystkim konstrukcjami z leksemami pełnoznacznymi, wyżej nazwanymi makroznacznikami (Bloomfield et al. 2010, 41), a nie wyrazami funkcyjnymi, takimi jak spójniki i partykuły, określonymi terminem mikroznaczniki (Bloomfield et al. 2010, 46). Większą łatwość przetwarzania makroznaczników niż mikroznaczników w tekście obcojęzycznym można próbować wyjaśnić na gruncie teorii relewancji, a zwłaszcza różnicy między znaczeniem konceptualnym, którego nośnikami są właśnie leksemy pełnoznaczne, i znaczeniem proceduralnym, którego nośnikami są między innymi spójniki (Wilson 2011 i cytowana tam literatura). W wypadku pełnoznacznych wykładników związków między kolejnymi fragmentami treści przetwarzanie oddolne wspiera przetwarzanie odgórne, gdyż przedmiotem obu są jednocześnie te same jednostki: jeżeli słuchacz rozpozna wyrażenie *podsumujmy*, to jednocześnie wie, że następujący fragment jest podsumowaniem. Natomiast przetwarzanie znaczeń proceduralnych wymaga jednoczesnego przetwarzania zapamiętanego w pamięci roboczej fragmentu poprzedzającego i bieżącego fragmentu tekstu. Co więcej, czasami wymaga swoistej rewizji zrekonstruowanego sensu zapamiętanego fragmentu, wstępnie przetworzonego oddolnie. Oznacza to, że efekty przetwarzania oddolnego i odgórnego nie są ze sobą zbieżne.

Ważne jest także, by relacje anaforyczne były sygnalizowane powtórzeniami tego samego leksemu, a nie synonimami, hiperonimami czy zaimkami<sup>4</sup>. Ułatwia to zarówno przetwarzanie oddolne, jak i odgórne. W odniesieniu do zaimków szczególną ostrożność należy zachować, jeżeli w języku wykładowym system zaimkowy jest bardziej rozbudowany niż w języku ojczystym słuchaczy lub opozycja między zaimkami ma inną strukturę, np. obejmuje trzy wartości, tak jak w hiszpańskim czy portugalskim (Urbaniak 2017). W szczególności trudności sprawiać będzie odróżnienie odniesienia zaimków z serii dystalnej, czyli np. hiszpańskiego *ese* ‘tamten’ wobec *aquel* ‘ów’, zwłaszcza w konstrukcjach anaforycznych. Podobnie, jak sugerują Aguilar Pérez i Arnó Macià (2002), trudne w przetwarzaniu są także składniowe wykładniki struktury tematyczno-rematycznej w postaci zdań rozszczepionych i pseudorozszczepionych, które w zasadzie nie mają w polskim swoich dokładnych odpowiedników formalnych i funkcjonalnych (Linde-Usiekniewicz 2006, 91-92; Linde-Usiekniewicz 2016, 27, Mieszek 1974, 233).

## 5. Zakończenie

Przedstawione wyżej rozważania dotyczyły zastosowania retorycznego stylu prostego w swoistym gatunku akademickim, jakim jest wykład prowadzony w języku kierunkowym na studiach neofilologicznych. Sam styl nazwano „uproszczonym”, z uwagi na dodatkowe elementy, które należy w nim uwzględnić, by ułatwić słuchaczom rozumienie. Pokazano, jakie techniki retoryczne ze sfery *actio* i *elocutio* mają pozytywny wpływ na rozumienie takiego wykładu. W odniesieniu do *actio* wskazano na rolę wygłaszania na podstawie notatek (a nie czytania), w maksymalnie zwolnionym naturalnym tempie, z naturalnymi pauzami i żywą mimiką i gestykulacją oraz w rezultacie krótkimi frazami intonacyjno-składniowymi. W odniesieniu do *elocutio* wskazano na powtarzanie tych samych jednostek leksykalnych (a nie parafrazowanie). Pokazano też, jakich struktur składniowych warto unikać i jakimi równorzędnymi komunikacyjnie wyrażeniami je zastępować. Wskazano też, że choć niski styl retoryczny w klasycznej teorii stylów zawiera elementy funkcjonalnego stylu potocznego, to stosowanie wyrażen potocznych może utrudniać rozumienie wykładu. Zwrócono też uwagę na to, iż przejścia kompozycyjne powinny być zaznaczone odpowiednimi figurami o charakterze tranzycji, również realizowanymi przede wszystkim środkami leksykalnymi.

Niemniej nie można zapominać, że niektóre elementy uproszczonego stylu retorycznego naszkicowanego powyżej, np. liczne powtórzenia i swoista monotonia

4. Inaczej niż to się przyjmuje w retoryce, pojęcie anafory i anaforyczności rozumiane jest tu szerzej, jako „nawiązanie do spraw i przedmiotów już w tekście wspomnianych i w związku z tym poprzez tekst znanych odbiorcy” (Topolińska 1984, 327, por. także Zawisławska 2015 i Rębkowska 2022).

leksykalna, choć powodują, że wykład jest łatwiejszy do zrozumienia, mogą być interpretowane przez słuchaczy jako cechy mówcy nieporadnego (Aguilar Pérez and Arnó Macià 2002, 16), co stanowi zagrożenie dla autorytetu wykładowcy, zwłaszcza wykładającego w obcym języku. Jest to paradoksalna konsekwencja stosowania uproszczonego stylu retorycznego. Ponadto, akceptowalny i zgodny z *decorum* poziom uproszczenia tekstu naukowego na poziomie *elocutio* jest różny dla różnych języków (Bennett i Mureşan 2016).

Obniżenie gęstości informacyjnej wykładu i spowolnienie tempa może budzić (po stronie wykładowcy) poczucie, że nie przekazuje całej zaplanowanej wiedzy i że spłyca referowaną problematykę. Wydaje się jednak, że warto z pewnych informacji zrezygnować na rzecz skutecznego przekazania tego, co najważniejsze.

Uproszczenie stylu retorycznego, a przez to formy wykładu i jej zbliżenie do stylu mówionego, ogranicza rolę wykładu jako techniki przygotowującej do samodzielnego czytania tekstów akademickich w obcym języku, zmniejsza też udział wykładu w kształceniu językowym typu CLIL lub CBA. Skoro jednak i tak wykład jest najmniej skuteczną formą kształcenia tego typu, być może warto poświęcić te aspekty nauczania akademickiego dla osiągnięcia większej skuteczności w przekazywaniu treści.

Choć w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na dość oczywisty fakt, że im lepsza znajomość języka wykładowego, tym lepsze rozumienie wykładów, na kierunkach neofilologicznych, gdzie nie wymaga się znajomości języka kierunkowego przy przyjęciu na studia, rozumienie wykładów nie musi być gorsze niż w przypadku pozostałych filologii. Jak pisze Chodkiewicz (2019, 21, powołując się na Rogersa i Webba 2016, 169), wcześniejsza znajomość struktury wykładu akademickiego jako gatunku pozytywnie wpływa na jego rozumienie, a studenci, którzy przez rok uczestniczyli w wykładach prowadzonych w języku ojczystym, mogli dobrze poznać cechy tego gatunku przy mniejszym obciążeniu poznawczym, co pozwala im wykorzystywać umiejętności metapoznawcze przy przetwarzaniu wykładu obcojęzycznego.

## Bibliografia

- Aguilar Pérez, Marta** i **Elisabeth Arnó Macià**. 2002. "Metadiscourse in Lecture Comprehension. Does It Really Helps Foreign Language Learners?" *Atlantis* 24 (2): 3-21.
- Antas, Jolanta**. 2013. *Semantyczność ciała. Gesty jako oznaki myślenia*. Łódź: Primum Verbum.
- Arnó-Macià, Elisabet** i **Guzman Mancho-Barés**. 2015. "The Role of Content and Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL) at University: Challenges and Implications for ESP." *English for Specific Purposes* 37: 63-73.
- Bailin, Alan** i **Ann Grefstein**. 2016. *Readability: Text and Context*. Londyn: Palgrave Macmillan.
- Banegas, Darío Luis** i **Chantal Hemmi**. 2021. "CLIL: Present and future." W *International perspectives on CLIL*, red. Chantal Hemmi i Darío Luis Banegas, 281-296. Cham: Palgrave.

- Bennett Karen i Laura-Mihaela Mureşan.** 2016. "Rhetorical Incompatibilities in Academic Writing: English Versus the Romance Cultures." *Synergy* 1: 95-119.
- Bloomfield, Amber, Sarah C. Wayland, Elizabeth Rhoades, Allison Blodgett, Jared Linck i Steven Ross.** 2010. "What Makes Listening Difficult? Factors Affecting Second Language Listening Comprehension". <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA550176>.
- Bouchard, Robert.** 2007. "Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux: quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers? L'ouverture des filières universitaires francophonesaux étudiants étrangers: enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles." hal-00376999.
- Budzyńska-Daca, Agnieszka.** 2011. „Debaty konkursowe i telewizyjne debaty przedwyborcze – problemy *dispositio* w dwóch realizacjach gatunkowych”, *Forum Artis Rhetoricae* 2: 137-153.
- Brown, Howard i Annette Bradford.** 2017. "EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals." W *Transformation in language education*, ed. Peter Clements i Aleda Krause, 328-334. Tokio: JALT.
- Carras, Catherine, Océane Gewirtz i Jacqueline Tolas.** 2014. *Réussir ses études d'ingénieur en français*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cestero Mancera, Ana María.** 2001. *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Chaudron, Craig i Jack C. Richards.** 1986. "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures." *Applied Linguistics*, 7(2): 113–127.
- Chen, Ruina, Sirui Deng i Haitao Liu.** 2022. "Syntactic Complexity of Different Text Types: From the Perspective of Dependency Distance Both Linearly and Hierarchically" *Journal of Quantitative Linguistics*, 29 (4): 510-540, DOI: <https://doi.org/10.1080/09296174.2021.2005960>.
- Chodkiewicz, Halina.** 2019. "Academic Lecturing Through the Medium of a Non-Native Language: A Collaborative Endeavour of Lecturers and Students." *Roczniki Humanistyczne* 57 (11): 17-33. DOI: <https://dx.doi.org/10.18290/rh.2019.67.11-2>.
- Crowther, Dustin, Daniel Holden i Kristen Urada.** 2022. "Second Language Speech Comprehensibility." *Language Teaching* 55 (4): 470-489. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444821000537>.
- Fajardo Dack, Tammy Mercedes, Juanita Argudo i Mónica Abad.** 2020. "Language and Teaching Methodology Features of CLIL in University Classrooms: A Research Synthesis". *Colombian Applied Linguistic Journal* 22 (1): 40-54.
- Fernández-Sanjurjo, Javier, Alberto Fernández-Costales i José Miguel Arias Blanco.** 2019. "Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (6): 661-674. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1294142>.
- Gelang, Marie.** 2013. "Actio Capital: The Non-verbal Resources of Rhetoric". In *Verbal and Visual Rhetoric in a Media World: Rhetoric in Society*, red. Hilde van Belle, Paul Gillaerts, Baldwin van Gorp, Dorien van de Mierop i Kris Rutten, 165–177, Amsterdam: Leiden University Press.
- Gottardo, Alexandra, Amna Mirza, Pol Wee Koh, Aline Ferreira i Christine Javier.** 2017. "Unpacking Listening Comprehension: The Role of Vocabulary, Morphological Awareness, and Syntactic Knowledge in Reading Comprehension." *Reading and Writing* 31 (8): 1741-1764. DOI: <https://doi.org/10.1007/S11145-017-9736-2>.
- Gruszczyński, Włodzimierz i Milena Renata Hadryan.** 2015. „Cechy tekstu trudnego.” W *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*, red. Włodzimierz Gruszczyński i Maciej Ogrodniczuk, 39-76. Wrocław: Aspra.
- Hellekjaer, Glenn Ole.** 2010. "Language Matters: Assessing Lecture Comprehension in Norwegian English Medium Higher Education." W: *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, ed. Christiane Dalton-Puffer, Tarja Nikula i Ute Smit, 233-258. Amsterdam: John Benjamins.

- Jung, Eyen Hyuk Sarah.** 2003. "The Role of Discourse Signaling Cues in Second Language Listening Comprehension." *The Modern Language Journal* 87 (4): 562-577.
- Kałuska Agnieszka.** 2013. "The role of non-verbal communication in second language learner and native speaker discourse". W: *PLEJ 2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, red. Olga Majchrzak, 217-230. Łódź: Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kendon, Adam.** 2014. *Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kopcińska, Dorota i Jadwiga Linde-Usiekniewicz.** 2010. „O celowym i skutecznym użyciu form imiesłowu przysłówkowego współczesnego.” W *Słowa – kładki, na których spotykają się ludzie różnych światów*, red. Iwona Burkacka, Radosław Pawelec i Dorota Zdunkiewicz-Jedynak, 315-328. Warszawa: Nakładem Wydziału Polonistyki UW.
- Kostin, Irene.** 2004. "Exploring Item Characteristics That Are Related to The Difficulty of TOEFL Dialogue Items". (TOEFL Research Report RR-79). Princeton, NJ: Educational Testing Service. DOI: doi.org/10.1002/j.2333-8504.2004.tb01938.x.
- Leiva Salum, Natalia.** 2022. "Implicit Connections in Gerund Clauses in Spanish: A Systemic-Functional Approach." *Revista Signos, Estudios de Lingüística* 55(110): 816-843.
- Linde-Usiekniewicz, Jadwiga.** 2006. "On the relative depth of cleaving." W *La focalization dans les langues*, red. H elene Wlodarczyk i Andr e Wlodarczyk, 81-94. Paris: L'Harmattan.
- Linde-Usiekniewicz, Jadwiga.** 2016. „Kłopoty z to. Na marginesie artykułu Magdaleny Derwojedowej i Doroty Kopcińskiej”, *Poradnik Językowy* 8, 22-34.
- Llori n Gonz lez, Susana.** 2018. "La evaluaci n de la habilidad comunicativa espec fica en contextos acad micos: la compresi n de las clases magistrales." *Revista Nebrija* 12 (24). DOI: https://doi.org/10.26378/rnlael122443.
- Mieszek, Agnieszka.** 1974. "Some remarks on pseudo-cleft sentences in English and Polish", *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 3, 225-242.
- Mioduszevska Ewa.** 2008. „Relevancja w j zykoznawstwie.” *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis* 56 (Studia Logopaedica 2): 9-19.
- Ockey, Gary J.** 2007. "Construct Implications of Including Still Image or Video in Computer-Based Listening Tests." *Language Testing* 24 (4): 517-537. DOI: https://doi.org/10.1177/0265532207080771.
- Oh, Eunjou.** 2016. "Comparative Studies on the Roles of Linguistic Knowledge and Sentence Processing Speed in L2 Listening and Reading Comprehension in an EFL Tertiary Setting." *Reading Psychology*, 37 (2): 257-285. DOI: https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1049389.
- Pawłowska, Marta.** 2012. „Gerundio espa ol e imiesł w polaco: aproximaci n a un estudio morfosint ctico contrastivo.” *Studia Iberystyczne* 11: 147-163.
- Pastor Cesteros, Susana.** 2006. "La ense anza del espa ol como lengua vehicular en los contextos acad micos." *Revista Did ctica ELE* 2:1-15.
- Petty, Richard E. i John T. Cacioppo.** 1986. *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. Berlin: Springer Verlag.
- van de Pol, Niki i Peter Petr .** 2015. "Why is there a Present-Day English absolute?" *Studies in Language* 39: 199-229.
- R bkowska, Agata.** 2022. „Nie tylko retoryczna. Anafora jako przedmiot bada n j zykoznawstwa francuskiego.” *Prace J zykoznawcze* 24(4); 63-79.
- Rogers, Michael P. H i Stewart Webb.** 2016. "Listening to Lectures." W *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, ed. Ken Hyland i Philip Shaw, 165-76. Londyn: Routledge.
- Sobczak, Barbara.** 2009. „Retoryka a niej zykowe srodk komunikacji.” *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria J zykoznawcza*, 15, 57-76. DOI: https://doi.org/10.14746/pspsj.2009.15.4.

- Stæhr, Lars Stenius.** 2009. "Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension on English as a Foreign Language." *Studies in Second Language Acquisition* 31: 577– 607. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263109990039>.
- Stoller, Frederika L.** 2002. "Content-Based Instruction: A Shell For Language Teaching Or A Framework For Strategic Language And Content Learning", Wykład plenarny na konferencji TESOL w Salt Lake City, UT, USA. <https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/stoller2002/stoller.pdf>.
- Strodt-Lopez, Barbara.** 1991. "Tying It All In: Asides in University Lectures." *Applied Linguistics* 12: 117-140.
- Śniatkowski, Sławomir.** 2002. *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwo- edukacyjne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tokarz, Marek.** 2002. „Argumentacja i perswazja.” *Filozofia Nauki* 39-40: 5-39.
- Topolińska, Zuzanna.** 1984. „Składnia grupy imiennej.” W *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*, red. Zuzanna Topolińska, 301-386. Warszawa: PWN.
- Urbaniaak, Ewa.** 2017. „Pojęcie przestrzeni w językach romańskich.” W: *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców*, red. Rafał Maćkowiak i Edyta Wojtczak, 104-114. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Vackers, Martijn.** 2021. *Making Messages Memorable. The Influence of Rhetorical Techniques on Information Retention*. Amsterdam: LOT.
- Vafaee, Payman i Yuichi Suzuki.** 2020. "The Relative Significance of Syntactic Knowledge and Vocabulary Knowledge in Second Language Listening Ability." *Studies in Second Language Acquisition* 42: 38-410. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263119000676>.
- Vandergrift, Larry.** 2009. "Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research." *Language Teaching* 40: 191-210. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>.
- Wilson, Deidre.** 2011. "The Conceptual–Procedural Distinction: Past, Present and Future." W *Procedural Meaning: Problems and Perspectives*, ed. Victoria Escandell-Vidal, Manuel Leonetti i Aoife Ahern, 3-31. Bingley: Emerald.
- Załęska, Maria.** 2019a. "Retoryczne style przedstawiania wiedzy naukowej." W: *Tropami retoryki, stylistyki i dziennikarstwa. Tom dedykowany Profesor Barbarze Bogołębskiej*, red. Monika Worsowicz i Bogumiła Fiołek-Lubczyńska, 61-75. Łódź: Wydawnictwa UŁ.
- Załęska, Maria.** 2019b. "Rhetorical Styles in Knowledge Communication". *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica* 3: 67-80.
- Zawislawska, Magdalena.** 2015. „O problemach z koreferencją”. *Studia Semiotyczne* 28: 303-318.
- Ziomek, Jerzy.** 1990. *Retoryka opisowa*. Wrocław: Ossolineum.