

II Dydaktyka języka

Anna GROCHULSKA

O prakseologicznych aspektach sprawności czytania

Artykuł zacznę od przywołania ciekawej refleksji Bogdana Nawroczyńskiego nad sytuacją ucznia w rzeczywistości szkolnej, tak sformułowanej ponad czterdzieści lat temu w znanych *Zasadach nauczania*: „Nauczyciele w klasie za dużo mówią, za dużo pytają, za dużo objaśniają, a za mało organizują pracę młodzieży [...]. Rzecz po prostu dziwna, jak bardzo zapominamy o tym, że ją trzeba wdrożyć do samodzielnych studiów, aby po ukończeniu szkoły średniej nie zawiodła w szkołach wyższych.”¹

Podobny wątek myślenia o powinnościach nauczyciela polonisty znajdujemy ostatnio w wielu pracach z dziedziny metodyki nauczania języka polskiego². I jednocześnie wszyscy chyba dostrzegamy, obserwując praktykę szkolną, marginalizację prakseologicznego aspektu uczenia się i, tym samym, przyznania uczniom prawa do samodzielności w uczeniu się, prawa do pogłębionego sposobu poznania³.

¹ B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wrocław–Warszawa–Kraków, 1961, s. 216.

² Między innymi Zenon Uryga pisze: „[...] nie można uważać za czas stracony momentów lekcji poświęconych na [...] rozmowy o technice uczenia się, współczesnych źródłach informacji i praktykowanych sposobach korzystania z nich.” Z. Uryga: *Spuścizna i spadkobiercy. Refleksje o polonistyce szkolnej*. „Polonistyka” 2000, nr 1, s. 9.

Cytowany autor w innej pracy, opublikowanej rok później, upomina się „o wprowadzenie uczniów w technikę pracy umysłowej i wyposażenie ich w narzędzia samodzielnej pracy umysłowej, a także o pobudzanie postaw kreatywnych ucznia w procesie zdobywania umiejętności i gromadzenia wiedzy”. Idem: *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*. W: *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej. Nowoczesna szkoła*. Kraków 2001, s. 9.

³ Pogłębione rozumienie poznawanego tekstu wielu badaczy wiąże nie tylko z interpretacją i oceną czytanych treści w kontekście zastanego doświadczenia czytelnika i celów, które sobie podczas czytania stawia, ale i z odkrywaniem znaczeń, które nie są wyrażone wprost. A. Brzezińska określa je mianem krytyczno-twórczego poziomu czytania. Za: H. Cybulska: *Percepcyjnie uwarunkowania osiągnięć w nauce czytania dzieci sześciolletnich*. Lublin 1987, s. 12.

Bez wątpienia istotnym elementem składowym podstaw samodzielnego uczenia się jest sprawność czytania, którą mają nabywać uczniowie na wszystkich poziomach edukacji szkolnej, przede wszystkim na lekcjach języka polskiego.

O umiejętności czytania nie bez racji mówi się, że leży u podstaw wszelkiego postępu, że jest najważniejszym czynnikiem rozwoju umysłowego człowieka⁴. A przede wszystkim w okresie szkolnym od poziomu sprawności czytania zależą osiągnięcia w nauce nie tylko języka polskiego, lecz także innych przedmiotów uwzględnionych w planie nauczania. A skoro tak, to na wstępie ustalmy, jakie umiejętności określają poziom sprawności czytania i pokrótce omówmy, jak przebiega proces czytania, zważywszy fakt, iż w ciągu ostatnich trzydziestu lat nauka dowiedziała się o czytaniu bardzo wiele.

Na sprawność czytania składają się:

- skala szybkości i elastyczności czytania, wyrażająca się zdolnością dostosowywania szybkości czytania do stopnia trudności i złożoności (komplikacji) tekstu;
- stopień rozumienia tekstu;
- umiejętność czytania orientacyjnego i selektywnego we wstępnej fazie poszukiwań wiadomości na określony temat⁵.

Wymienione umiejętności występują, rzecz jasna, łącznie i wzajemnie się warunkują.

Czytanie, wydawałoby się tak zwyczajna i codzienna czynność, jest procesem wbrew pozorom skomplikowanym. Podstawą zaistnienia tego procesu jest koordynacja pracy oka z czynnościami umysłowymi. Proces czytania rozpoczyna się – jak wyjaśnia Ida Kurcz, powołując się na badania Marcela Justa i Patricii Carpenter – w momencie przesuwania wzroku z lewa na prawo (dla czytającego w alfabecie łacińskim) po wierszu tekstu, przy czym oczy nie poruszają się ruchem płynnym, lecz wykonują ruchy skokowe (sakkadyczne). Po każdym skoku, o średnim u wyrobionego czytelnika czasie wahającym się od 10 do 20 milisekund, następuje fiksacja, tj. zatrzymanie wzroku na jednostce tekstu (wyrazie), w czasie której dokonuje się właściwe czytanie.

⁴ „Niektórzy badacze – pisze Halina Cybulska – np. M.A. Linker (1980), N.G. Harring, R.L. Schiefelbusch (1981) twierdzą, że poziom rozwoju umysłowego zwiększa się proporcjonalnie do wzrostu wprawy w czytaniu.” Przywołana autorka już u sześciolatniego dziecka dostrzega dodatnią korelację pomiędzy poziomem procesów percepcyjnych i intelektualnych a postęпами w czytaniu. Ibidem..., s. 42 i n.

⁵ Zbliżony pogląd na temat istoty i determinantów sprawności czytania znajdujemy między innymi w pracach: Cz. Maziarz: *Proces samokształcenia*. Warszawa 1966; Z. Matulka: *Metody samokształcenia*. Warszawa 1983; J. Póliturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa 1983; J. Chylińska: *Szybkie czytanie*. Warszawa 1984; J. Rudniański: *O pracy umysłowej*. Warszawa 1987; Z. Pietrasiński: *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1990.

Czas fiksacji wynosi średnio od 200 do 250 milisekund i w tym ułamku sekundy czytający obejmuje wzrokiem maksymalnie 20 liter, 10 liter na lewo i 10 liter na prawo od punktu fiksacji, co średnio daje trzy wyrazy kolejno po sobie następujące w danym wierszu tekstu. Oznacza to, że w czasie jednej fiksacji jesteśmy w stanie objąć wzrokiem jeden wyraz na lewo i jeden wyraz na prawo od środkowego wyrazu, który jest punktem centralnym fiksacji. Nawiasem mówiąc, ta właśnie zdolność fizjologiczna receptora wzroku wyjaśnia dodatnią korelację między stopniem rozumienia tekstu i szybkością czytania.

Między jednym ruchem skokowym i drugim dokonuje się k o d o w a n i e p e r c e p c y j n e jednostki tekstu (jest nią wyraz), na której nastąpiło zatrzymanie wzroku trwające około 50 milisekund, i odszukiwanie wyrazu w ułamku sekundy (około 200 milisekund) w słowniku umysłowym. Po identyfikacji pojedynczych wyrazów następuje integracja zdaniowa i rozumienie tekstu. Miarą rozumienia jest możliwość opowiedzenia treści tego, co zostało przeczytane⁶. Wynika z tego, że nie tylko od stopnia trudności tekstu, lecz i od liczby ruchów skokowych w czasie przesuwania wzroku po linii tekstu, jak i od pola czytania (tu w rozumieniu liczby kolejnych wyrazów objętych spojrzeniem w czasie fiksacji) zależy szybkość czytania. Wiąże się z nią naturalnie wprawa czytającego. Przy tym szybkie tempo czytania nie jest, jak można by przypuszczać, negatywnie skorelowane z rozumieniem tekstu. Badania naukowe wykazały – wyjaśnia Józef Półturzycki – że w wypadku tekstów łatwiejszych w odbiorze szybsze czytanie łączy się z lepszym rozumieniem. Łatwiej jest bowiem uchwycić sens całego zdania, gdy czytelnik obejmuje wzrokiem od razu kilka wyrazów niż wtedy, gdy każdy wyraz spostrzega oddzielnie⁷.

Opanowanie biegłości czytania utrudniają jednak trzy destrukcyjne nawyki, przyswojone w pierwszym etapie nauki czytania. Są nimi:

- subwokalizacja⁸,
- czytanie słowa po słowie,
- regres.

S u b w o k a l i z a c j a jest niewątpliwie charakterystyczną z okresu wczesnoszkolnego „pozostałością” tendencji hiperpoprawnego czytania. Nie jest to zjawisko dla ucznia korzystne. Co prawda, pobudzanie do szybkiego czytania uczniów poniżej trzynastego roku życia jest niewskazane – zauważa Z. Pietrasiński – powodować bowiem może pośpieszne „przebieganie” tekstu bez

⁶ Zob. I. Kurcz: *Język a psychologia*. Warszawa 1992, s. 164–169.

⁷ Zob. J. Półturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia...*, s. 179; także Z. Pietrasiński: *Sztuka uczenia się...*, s. 73.

⁸ Termin „subwokalizacja”, zaczerpnięty z książki J.M. Stine: *Jak szybciej i lepiej myśleć, uczyć się, zapamiętywać...* (Warszawa 1999), jest konstruktem pojęciowym, któremu odpowiadają bezgłośnie ruchy artykulacyjne warg i krtani, wykonywane przy czytaniu. Wydaje się on przydatny do klasyfikacji nawyków czytania tekstów pisanych i drukowanych.

przyswojenia sobie treści⁹, jednakże, poczynawszy od klasy szóstej, należałoby metodą systematycznych i odpowiednich ćwiczeń wdrażać uczniów do zaniechania artykulacji, a czytania tylko wzrokiem. Brak takich ćwiczeń pogłębia tylko u co pracowitszych a mniej zdolnych uczniów niezachwiane przez nikogo przekonanie, że bezgłośnie powtarzanie czytanych słów to miernik dokładności i warunek rozumienia tekstu.

Prawda jest natomiast taka, że subwokalizacja w miarę czytania spowalnia proces identyfikacji wyrazów i integrację zdaniową do tempa, w jakim mówimy, gdy tymczasem myślenie jest znacznie szybsze od mówienia. W rezultacie subwokalizacja, podobnie jak czytanie słowa po słowie, utrudnia integrację zdaniową i nie sprzyja rozumieniu tekstu. Trudniej przecież uchwycić sens całego zdania, gdy każde słowo jest wokalizowane lub spostrzegane oddzielnie.

Przewycięzenie subwokalizacji jest konieczne i możliwe. Wymaga tylko systematycznych i odpowiednio ukierunkowanych stosownymi wskazówkami ćwiczeń. Przykładowe wskazówki dla ucznia:

Zwróć uwagę na to, czy podczas czytania powtarzasz w myśli słowa.

Jeśli stwierdzisz, że tak, to wybierz nie za długi tekst z podręcznika (lub czasopisma) i zmusz się do tego, by ogarnąć wzrokiem słowa bez ich powtarzania. Nie musisz się spieszyć.

Kiedy przeczytasz tekst do końca, wypisz w punktach to, co zapamiętałeś.

Wróć jeszcze raz do tekstu. Ponownie go w ten sam sposób przeczytaj. Będziesz zdumiony, jak dużo zapamiętałeś.

Stale ćwicz tę technikę, aż przestaniesz nawykowo bezgłośnie powtarzać każdy wyraz.

Większość informacji w obrębie zdań tekstów drukowanych zawiera się w krótkich zwrotach: dwu-, trzy-, czterowyrazowych, i w każdym zamknięta jest określona myśl. Istota racjonalnego, sprawnego czytania polega właśnie na rozkodowaniu w kolejnych zwrotach myśli autora i ich integrowaniu, czyli – przywołując niezwykle trafny termin, jakim posłużyła się Ida Kurcz – „wyłapywaniu”¹⁰ myśli nie z pojedynczych wyrazów, lecz z kontekstów znaczeniowych i wiązaniu ich w sensowne ciągi. Jest to czytanie aktywne, w przeciwieństwie do postrzegania wyrazu po wyrazie.

Trudno jednak umiejętność czytania z w r o t p o z w r o c i e opanować bezwiednie i w warunkach niekontrolowanych (tu w znaczeniu autokontroli), pozbawionych pozytywnych wzmocnień oraz bezpośredniej informacji zwrotnej nawet i tym uczniom, którzy uzyskują bardzo wysokie noty szkolne. Zadanie wyćwiczenia tejże umiejętności jest wpisane w kanon społecznych zobowiązań nauczyciela języka polskiego. Tak stanowią od lat wytyczne, za-

⁹ Z. Pietrasinski: *Sztuka uczenia się...*, s. 74.

¹⁰ I. Kurcz: *Język a psychologia...*, s. 173.

warte w kolejnych wersjach programu nauczania tego przedmiotu. Ułatwieniu realizacji tego zadania może służyć kolejna technika, której w ćwiczeniach umiejętności czytania ze zrozumieniem pominąć nie wolno, poczynawszy od klasy czwartej szkoły podstawowej. Oto przykładowe wskazówki dla ucznia w pierwszej fazie ćwiczeń wdrożeniowych:

Wybierz z czasopisma artykuł o niewielkiej objętości lub z podręcznika tekst (nieliteracki). Poszukaj w nim krótkich zwrotów, które zawierają jedną myśl. Podkreśl każdy z nich kolorowym mazakiem.

Spróbuj objąć wzrokiem kolejno zwrot po zwrocie jako pojedyncze elementy.

Nie zwalniasz, aby przyswoić sobie pojedyncze słowo, nawet wtedy, gdy wydaje ci się, że nie wychwyciłeś w danym zwrocie myśli.

Kiedy skończysz, napisz streszczenie tego, co przeczytałeś (w klasie czwartej i piątej – zapisz to, co zdołałeś zapamiętać).

Przejrzyj jeszcze raz tekst i porównaj ze streszczeniem (z zapisaną notatką).

Będziesz zdumiony, jak dużo zapamiętałeś¹¹.

Trzecim nawykiem, który obniża sprawność czytania, jest regresja, czyli zawracanie do wyrazów i zwrotów już przeczytanych i ponowne ich czytanie¹² nie tyle z dociekliwości poznawczej i potrzeby głębszego zrozumienia tekstu, ile z uświadomienia sobie własnej skłonności do dekoncentracji uwagi i na skutek tego „zagubienia” pewnych wyrazów, a nawet zwrotów. Regresja nie tylko nie poprawia zrozumienia tekstu, ale nawet je pogarsza. Takie cofanie się w wypadku tekstów łatwych do „zagubionych”, na skutek chwilowej nieuwagi, jednostek tekstu po to, by przeczytać je poprawnie, wywołuje nowe myśli i skojarzenia, luźno związane z ogólnym sensem czytanej treści. I, co więcej, spowalnia czytanie i w naturalnym niejako następstwie czyni je czynnością nużącą i frustrującą, nie mówiąc już o „trwonieniu niewykorzystanej zdolności koncentracji i recepcji”¹³.

Częściowo można to wytłumaczyć różnicami w cechach osobowości, a konkretnie tym, że uczniowie najzdolniejsi są bardziej refleksyjni od mniej zdol-

¹¹ Pomysł ćwiczeń na przezwyciężenie nawyku subwokalizacji i czytania słowa po słowie zaczerpnięty z cytowanej książki J.M. Stine i zmodyfikowany do warunków nauki szkolnej.

¹² Nawyku zawracania (regresji), jednego z bardziej istotnych przeszkód w szybkim czytaniu, nie należy utożsamiać z techniką studiowania tekstu. Regresja na ogół spowodowana jest brakiem zaufania czytającego do własnych umiejętności rozumienia tekstu, studiowanie tekstu jest natomiast najwyższym stopniem dokładności poznawania; sekwencją czynności celowych i logicznie uporządkowanych, takich przede wszystkim, jak: czytanie tekstu w całości i w szczegółach; wielokrotne powracanie do niektórych fragmentów i poszukiwanie w nich uzasadnień własnych refleksji, wątpliwości, pytań, sformułowanych tez; notowanie; odwoływanie się do źródeł pomocniczych.

¹³ J. Półturzycki uważa, że przeciętny czytelnik ma dużą rezerwę niewykorzystanej zdolności koncentracji i recepcji. Tę rezerwę właśnie zaprzepaszczają trzy destrukcyjne nawyki związane z czytaniem: subwokalizacja, czytanie słowa po słowie, regresja. J. Półturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia...*, s. 180–181.

nych – to po pierwsze. A po drugie, regresja w ich wypadku jest nie tyle nawykiem związanym z czytaniem (choć i takie sytuacje są możliwe), ile częściej celowym elementem metody czytania tekstów trudnych. W procesie poznawania utworów literackich z kanonu lektur szkolnych oraz trudnych w odbiorze tekstów o funkcji informatywnej uczeń często powraca do już przeczytanych fragmentów po to, by pogłębić zrozumienie tematu, rozwiązać wątpliwości bądź też znaleźć odpowiedź na pytania, jakie nasunęły się w procesie czytania. Tego rodzaju zawracanie nie jest czytelniczym nawykiem, lecz metodą pracy z tekstem. Nie wszystkie bowiem teksty można czytać jednakowo. Co więcej, w obrębie jednego tekstu są takie jednostki treściowe, które wymagają zmiany tempa czytania i metody czytania – słowem, wymagają czytelniczej elastyczności.

Sformułowane w *Podstawie programowej*¹⁴ zadania do realizacji w przedmiocie języka polskiego implikują trzy możliwe do opanowania przez uczniów sposoby (nazywane zamiennie metodami) czytania:

- czytanie orientacyjne,
- czytanie selektywne,
- czytanie dokładne.

Metodę czytania wyznaczają, rzecz jasna, cel lektury, rodzaj i funkcje drukowanego tekstu oraz faza lektury, rozumianej tu w kategorii czynności poznawczych.

Ograniczenie kontaktu z dziełem literackim, stanowiącym przedmiot lektury szkolnej, do czytania selektywnego budzi uzasadniony niepokój, chociażby ze względu na fakt, iż właściwie organizowany proces poznawania utworu literackiego jest układem czynności wzajemnie uzależnionych, tworzących określoną strukturę. Podstawowymi elementami struktury tego procesu są:

- przygotowanie (merytoryczne, motywacyjne, sprawnościowe) do czytania utworu;
- czytanie utworu;
- omawianie utworu;
- samodzielna, pozalekcyjna praca ucznia związana z omawianym podczas lekcji utworem literackim¹⁵.

¹⁴ W obowiązującej od roku szkolnego 1999/2000 *Podstawie programowej* czytamy, iż w przedmiocie języka polskiego jednym z podstawowych celów edukacyjnych jest kształcenie sprawności czytania, a w zakresie osiągnięć ucznia w drugim etapie edukacyjnym – czytanie różnych rodzajów tekstów z uwzględnieniem celu i funkcji tekstu; w trzecim etapie (gimnazjalnym) – rozpoznawanie tekstów informacyjnych, opisujących, wartościujących, opiniotwórczych i ich etycznego wymiaru.

Jak widać problematyka sprawności czytania zajmuje dziś ważne miejsce w przedmiocie polonistycznej edukacji.

¹⁵ Szczegółowo omawia tę problematykę W. Pasterniak: *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Wyd. 2 poprawione. Warszawa 1991.

Czytanie selektywne może być tylko częścią tego układu w fazie omawiania, np. jakiegoś elementu świata przedstawionego, czy też samodzielnej pracy ucznia z tekstem, zorientowanej na pogłębienie określonego zagadnienia. Nigdy jednakże nie zastąpi uważnego przeczytania całego dzieła literackiego z nastawieniem na uchwycenie jego walorów estetycznych i nie wywoła swobodnego stanu umysłowego zdziwienia literacką fikcją; empatii i identyfikacji z bohaterem; przyjemności w odbieraniu warstwy dźwiękowej lub słownej; nie uświadomi czegoś, na co przedtem nie zwracało się uwagi; nie pobudzi refleksji i wyobraźni.

Trudno jednak kategorycznie zakwestionować przydatność metody selektywnego czytania w samodzielnej pracy ucznia. W pewnych warunkach zdobywania informacji przynosi ona niezaprzeczalne korzyści. A skoro tak, to poświęćmy jej nieco uwagi.

Czytanie selektywne, inaczej nazywane przeszukiwaniem¹⁶, to czynność z określonym nastawieniem na wyszukanie informacji na określony temat i pomijanie tego, czego czytający nie musi wiedzieć lub co jest mu już znane. Opanowanie tej umiejętności jest dla ucznia rzeczą korzystną, ponieważ po pierwsze – zabezpiecza przed obciążeniem pamięci zbędnymi szczegółami; po drugie – pozwala koncentrować uwagę na tych informacjach, które są dla czytającego w danym momencie istotne, oraz stwarza korzystne warunki do ich zrozumienia i zapamiętania.

Są różne techniki czytania selektywnego. Jedna z nich polega na utrzymywaniu w świadomości słów-kluczy lub zdań-kluczy, które są poszukiwane w tekście. Na przykład uczeń w samodzielnym przygotowaniu materiału do charakterystyki literackiego bohatera „przechodzi” wzrokiem całe akapity, zatrzymując wzrok na tym układzie wyrazów lub zdań, w którym pojawia się imię lub nazwisko bohatera. Imię bohatera, wokół którego ogniskują się treści dla tematu istotne, jest w tym wypadku dla czytającego słowem-kluczem. W poszukiwaniu słów-kluczy lub zdań-kluczy można przebiegać wzrokiem wzdłuż środkowej części strony lub po jej przekątnej, można też przesuwając wzrok po tekście zygzakiem – odpowiada Józef Półturzycki¹⁷.

Inna godna uwagi technika czytania selektywnego to stosowanie czasoszczędnych skrótów za pomocą „mapy czytania”¹⁸, Technikę tę uzasadnia przesłanka, iż większość podrzdziałów, rozdziałów, całych artykułów i książek o charakterze informatywnym, dokumentalnym i popularnonaukowym, także tekstów w szkolnych podręcznikach jest skonstruowana według klasycznej zasady:

¹⁶ Termin „przeszukiwanie tekstu” przywołany z pracy I. Kurcz: *Język a psychologia...*, s. 173.

¹⁷ J. Półturzycki: *Wdrażanie do samokształcenia...*, s. 182.

¹⁸ Termin „mapa czytania” zapożyczony z pracy J.M. Stine: *Jak szybciej i lepiej myśleć, uczyć się, zapamiętywać...*, s. 111–112.

- główny temat (główna teza);
- materiał potwierdzający (ilustrujący lub konkretyzujący i uzasadniający);
- podtematy (tezy drugorzędne);
- materiał potwierdzający;
- podpodtematy (tezy trzeciorzędne);
- materiał potwierdzający;
- potwierdzenie tezy, wyartykułowanie jej znaczenia.

Zdanie pierwsze w każdym niemal akapicie sygnalizuje bądź zwięźle przedstawia temat. Część zasadnicza zawiera informacje szczegółowe. Zdanie ostatnie podsumowuje tezę.

Świadomość takiej konstrukcji większości tekstów pomaga szybciej dotrzeć do treści poszukiwanych i uniknąć „przedzierania” się przez szczegóły, rozpraszające tylko uwagę czytającego. Czasem zatrzymanie się przy pewnych szczegółach prowadzących do myśli głównej jest konieczne dla jej zrozumienia. Nie będzie to zatrzymywanie się przy wszystkich szczegółach, lecz jedynie tych, które odnoszą się do tez trudniejszych w odbiorze.

Jeszcze inną techniką selektywnego czytania jest szukanie zdania wprowadzającego w temat lub zmieniającego temat. W wielu akapitach zdanie pierwsze zawiera zwięźle streszczenie zawartości merytorycznej akapitu, co niewątpliwie ułatwia znalezienie w obszernym tekście informacji interesujących czytelnika. Nie zawsze jednak czytanie każdego zdania wprowadzającego jest konieczne, zwłaszcza w odniesieniu do tekstów wielotematycznych, bo też nie każdy kolejny temat musi zawierać poszukiwane informacje. Dobrze jest zatem wiedzieć, że są pewnego rodzaju znaki werbalne, pojawiające się zazwyczaj na początku akapitu, np.: „następnie”, „z kolei”, „mimo to”, „poza tym”, „podobnie jak”, „a jednak”, „w przeciwieństwie”, „otóż” i inne, które sygnalizują zmianę tematu. Dla stylistyki kognitywnej są to leksykalne wskaźniki nawiązania, decydujące o spójności poszczególnych członów wypowiedzi i uwydatniające stosunki ich myślowej łączności. Przebiegając wzrokiem po lewym brzegu strony, łatwo je rozpoznać na pierwszy rzut oka. Któryś z nich może właśnie otwierać temat, który czytającego interesuje¹⁹.

Inną metodą jest czytanie całościowe, dokładne. Wymaga wolnego tempa i dużej koncentracji uwagi, refleksyjnego odbioru treści, czasem zwracania uwagi na organizację językową tekstu, wyjaśniania nieznanych wyrazów, wypisywania co ciekawszych sentencji, zaznaczania zakładkami wybranych fragmentów itp.

Podręczniki szkolne i teksty popularnonaukowe to na ogół dla przeciętnego i słabego ucznia teksty trudne. Są częściej czytane w warunkach „szkolnego przymusu”, rzadziej z własnego wyboru; czytane w sposób uproszczony,

¹⁹ Ibidem, s. 117.

z nastawieniem na odbiór odtwórczy i zapamiętanie wiadomości. Tymczasem w racjonalnej metodzie czytania tekstów o funkcji informatywnej, trudnych treściowo i terminologicznie, zapoznanie się z treścią tekstu wiąże się z:

- wybieraniem określonych informacji;
- szukaniem istotnych elementów treści i ich wartościowaniem, odrzucaniem nieistotnych;
- porównywaniem informacji do czegoś, co ma podobne cechy;
- szukaniem potwierdzenia informacji w innych źródłach (np. w słownikach specjalistycznych, leksykonach, encyklopediach i innych);
- systematyzowaniem przyswojonych w ten sposób wiadomości.

Do czytania aktywnego, dokładnego, wdraża się uczniów stopniowo, od klasy czwartej począwszy. Opanowanie tej umiejętności wymaga specjalnych, wielofazowych ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela, które należałoby poprzedzić bezpośrednimi wskazówkami, typu: *Przeczytaj powoli i uważnie, zwracając uwagę na...*, a następnie systematycznie wdrażać uczniów do swobodnego dialogu z tekstem. Dialog ów może przyjąć postać formułowanych wobec tekstu oczekiwań poznawczych i motywacyjnych, zwerbalizowanych w formie pytań, np. *Czy znajdę w tekście...? Co mnie może w nim zainteresować?* i innych.

Po fazie ćwiczeń przygotowawczych, w miarę rozwoju umysłowego uczniów, wprowadza się ich na wyższy poziom efektywnego czytania z nastawieniem na transfer wiedzy przez wspólne z uczniami opracowanie modelu metody aktywnego czytania tekstów informatywnych. Metoda ta opiera się na pytaniach, które czytający stawia sobie w toku pracy z tekstem. Za przykład modelu metody aktywnego czytania posłużyć może siedem interaktywnych „wzmacniaczy czytania”:

Przejrzyj tekst, który ma zostać przyswojony i wyodrębnij w nim jednostki do czytania.

Przed przystąpieniem do czytania każdej wyodrębnionej jednostki tekstu (np. podrozdziału lub obszernego akapitu) postaw sobie pytania (najlepiej będzie, jeśli je sobie zapiszesz):

Co, według mnie, jest tutaj najważniejsze?

Czy są tu informacje, które przypominają mi coś, czego się już nauczyłem?

Czy znajdę tu takie treści, których nie potrafiłbym zrozumieć (przewidzieć, wyobrazić sobie)?

Czy jest w tekście coś, w odniesieniu do czego będę miał pytanie?

Czy przyswojone wiadomości będą dla mnie w jakimś sensie przydatne?

Czytaj wyodrębnioną jednostkę tekstu na tyle uważnie i dokładnie, aby podczas czytania próbować znaleźć odpowiedzi na postawione sobie pytania.

Po przeczytaniu danej jednostki tekstu zastanów się przez chwilę i spróbuj porównać nowe treści z już posiadanymi wiadomościami na ten temat.

A teraz przypomnij sobie, jakie wiadomości zawierała przeczytana jednostka tekstu, i postaraj się odpowiedzieć sobie w myśli na postawione pytania. Jeśli nie

potrafisz na któreś z nich odpowiedzieć lub masz jakieś wątpliwości, przeczytaj powtórnie jednostkę tekstu lub stosowną do postawionego sobie pytania część danego tekstu.

W ten sposób czytaj kolejno każdą wyodrębnioną przez siebie jednostkę tekstu.

Po zakończonej pracy nad całością tekstu przypomnij sobie najważniejsze informacje. Jeszcze raz odpowiedz na zadane sobie pytania²⁰.

Tego rodzaju ćwiczenia aktywnego czytania uruchamiają wielorakie czynności umysłowe ucznia. Wymagają przetwarzania informacji zawartych w tekście; uchwycenia tego, co najważniejsze, i oddzielenia tego, co mniej ważne; wymagają porównania, oceny i dokonywania wyboru. Uświadamiają, że pomiędzy kolejno przyswajanymi informacjami istnieje logiczny związek. Słowem – uczą rozumienia tekstów pisanych²¹.

Nabywanie umiejętności aktywnego czytania to nic innego, jak „uczenie się uczenia”, które w warunkach lekcyjnych może być realizowane na początku w formie treningu w niewielkiej grupie z udziałem nauczyciela, a w miarę nabierania wprawy staje się indywidualną pracą ucznia. Opanowanie tej umiejętności pozwala „uporać się” z każdym trudnym tekstem. Czytanie dokładne, racjonalnie monitorowane przez czytającego, daje jeszcze jedną korzyść. Jest znacznie bardziej prawdopodobne, że uczeń skupi się na tym, co zamierza poznać, lepiej to zrozumie i zapamięta.

Poza czytaniem selektywnym i dokładnym, całościowym, istnieje jeszcze czytanie orientacyjne, nazywane zamiennie przeglądaniem, rzadziej – kartkowaniem. Bez wątpienia umiejętność szybkiego przeglądania książek i tekstów prasowych ułatwia dokonanie trafnego wyboru po wstępnym zorientowaniu się w ich treściach i wartościach. Polega na zapoznaniu się z nazwiskiem autora, z tytułem, ogólnie określającym zakres tematyki, spisem treści, ilustracjami czy wykresami, wstępem i zakończeniem. W wypadku tekstu popularnonaukowego ważna jest orientacja, w którym roku został wydany i które to jest wydanie. Jeżeli to wydanie kolejne, warto sprawdzić, czy zostało zmienione, poprawione i uzupełnione. Większą bowiem wartość poznawczą mają zazwyczaj wydania ostatnie.

²⁰ Podany model aktywnego czytania tekstów informatywnych jest zmodyfikowaną wersją pomysłu Thomasa i Robinsona, przytoczonego przez I. Kurcz w pracy *Język a psychologia...*, s. 172–173.

²¹ Regina Pawłowska zaznacza, iż podstawowa umiejętność czytania ze zrozumieniem obejmuje nie tylko identyfikację znaczeniową wyrazów odnoszących się do dziedzin życia dostępnych w codziennych doświadczeniach ucznia i ustalenie znaczeń nowych wyrazów z kontekstu. Obejmuje także szukanie w tekście odpowiedzi na zadane pytanie, porządkowanie wybranych informacji, przewidywanie następstw. Por. R. Pawłowska: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk 1993, s. 28.

Wstępne zorientowanie się w treści tekstu, niezależnie od jego funkcji i objętości, jest ważną pierwszą fazą czytania i ma znaczenie przy wypożyczeniu książek z biblioteki, kupowaniu ich w księgarni do własnej biblioteczki, przy współdecydowaniu o wyborze podręcznika szkolnego, a także przy wyborze książek, które należy przeczytać. Przeglądanie różnych publikacji jest tym szczególnym rodzajem umiejętności czytania, którą uczeń gimnazjum powinien już dobrze sobie przyswoić, zważywszy fakt, iż do przeglądania książek (podręczników szkolnych, książek o charakterze informatywnym, dokumentalnym, popularnonaukowym, lektur szkolnych) i wydawnictw prasowych (gazet i czasopism) był wdrażany w szkole podstawowej, począwszy od klasy czwartej. Takie przynajmniej założenie znajdujemy w obszarze treści programowych przedmiotu język polski.

Uważam, że efektywne czytanie, jak każda inna praca umysłowa w zakresie uczenia się, wymaga swoistego treningu w warunkach informacji zwrotnej i pozytywnego wzmocnienia. Takie warunki może zapewnić tylko dobrze przygotowany do pracy zawodowej nauczyciel języka polskiego. Poziom sprawności czytania jest zapewne nie tyle kwestią układu motywacyjnego ucznia, ile bardziej w tym zakresie indywidualnych doświadczeń, wpisanych do rejestru polonistycznych zadań szkolnej edukacji. A „przeoczenie” tychże zadań niewątpliwie ogranicza zakres szkolnych kompetencji ucznia i blokuje w jakimś stopniu jego możliwości rozwojowe.

Анна Грохульска

О ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ УМЕНИЯ ЧИТАТЬ

Резюме

Автор текста считает умение читать, в смысле шкалы и плавности чтения, а также степени понимания текста, существенным фактором умственного развития и условие самостоятельного учения. Это умение развивают разнообразные, систематически и соответствующим образом организованные упражнения. Они должны заключать в себе обратную информацию, зафиксированную в системе интерактивных „усилителей” чтения в виде коммуникативных, дружественных по отношению к ученику праксеологических указаний, помогающих расшифровать значения, а также понять и запомнить существенные вопросы. В зависимости от цели чтения и степени осложнения текста эти упражнения выполняют разную роль. Однако прежде всего они представляют собой для ученика хорошо организованную тренировку активного чтения.

ON PRAXIOLOGICAL ASPECTS OF READING SKILLS

Summary

The author of the text recognises reading skills (scale of reading, level of the reading comprehension) as an important factor for students' mental development and their self-study abilities. Reading skills can be developed by various systematic and well-organised exercises. The exercises must contain the return information encoded in a system of interactive 'amplifiers' of reading. These 'amplifiers' should appear as communicative, student-friendly praxiological indications which make easier deciphering of true meanings and grasping core meanings. The exercises perform various functions depending on the goal of reading and the level of the text complexity. But for students they are mainly a well-organised training of the active reading.