

Halina Chodkiewicz

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Umiejętność czytania jako podstawa efektywnego studiowania wiedzy przedmiotowej

Streszczenie

Umiejętność czytania tekstów w różnych ich formach, tradycyjnych jak i elektronicznych stanowi uznany sposób komunikowania się we współczesnym społeczeństwie informacji globalnej, co więcej, w dużym zakresie determinuje nasze działanie i podejmowane zadania w sytuacjach edukacyjnych i zawodowych. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie krótkiego zarysu podstaw naukowych, które pozwalają na lepsze zrozumienie mechanizmów funkcjonowania umiejętności czytania wykorzystywanej przez uczących się w przyswajaniu wiedzy przedmiotowej w różnych dziedzinach nauki, szczególnie na zaawansowanym poziomie szkolnictwa średniego i wyższego. Artykuł opiera się głównie na literaturze anglojęzycznej poświęconej rozważaniom teoretycznym i wynikom badań empirycznych w obrębie tematyki określonej jako czytanie i uczenie się wiedzy przedmiotowej (ang. *content area reading and learning*), zainteresowanie którą w edukacji światowej ostatnio zdecydowanie wzrosło, również w związku z akceptacją języka angielskiego jako języka komunikacji międzynarodowej. Artykuł analizuje wybrane definicje czytania i jego modele oraz ich wkład w propagowanie bardziej rzetelnego opisu przebiegu procesu czytania i przetwarzania dyskursu pisanego, którego celem jest nie tylko zrozumienie jednostkowego tekstu, ale także budowanie przez czytającego wiedzy w zakresie danej dziedziny. Szczególna uwaga poświęcona jest wadze adekwatnego zrozumienia tego procesu przez nauczyciela akademickiego, który odpowiedzialny jest za dobór sekwencji tekstów stanowiących literaturę danego przedmiotu oraz ich wykorzystanie w oparciu o właściwie skonstruowane zadania. Omówione są przykłady zadań realizowanych w warunkach akademickich wychodzących od czytania tekstów w różnych ich formach w celu wyszukiwania wybranych informacji w tekście, ich integrowania, czy ewaluacji w celu wykorzystania ich do przygotowania się do zdawania egzaminów, pisania prac projektowych czy dyplomowych. Krótkiej charakterystyce zostanie poddanych kilka strategii wspomagających efektywność czytania i uczenia się z tekstu tj. konstruowania i zgłębiania wiedzy przedmiotowej.

Słowa kluczowe: umiejętność czytania, wiedza przedmiotowa, modele czytania, praca z tekstem, strategie czytania, funkcjonalne podejście do języka

Wstęp

Uznanie przewodniego miejsca umiejętności czytania i uczenia się z tekstu w realizacji całej gamy zadań realizowanych na poziomie studiów wyższych wydaje się nie sprawiać problemu ani nauczycielom akademickim ani studentom wyższych uczelni. Inną kwestią jest, na ile skutecznie nauczyciele potrafią

wykorzystać umiejętność uczenia się z tekstu i zaoferować studentom takie zadania praktyczne, które wynikają z implikacji rozważań teoretycznych specjalistów w tym zakresie. Niniejszy artykuł odniesie się do aktualnych poglądów na temat umiejętności czytania i jej roli w studiowaniu wiedzy przedmiotowej, które w opinii autorki powinni kształtować wiedzę fachową współczesnego nauczyciela akademickiego.

Jak wiele czasu spędzają studenci na pracy z tekstem zaobserwowali, w odniesieniu do uczelni amerykańskich, Nist i Simpson (2000), którzy ustalili, że może to stanowić w zależności od studiowanego przedmiotu nawet 85% czasu poświęcanego nauce. W efekcie stawianych przed nimi zadań akademickich studenci czytając, pisząc eseje i prace seminaryjne nie tylko stają się ekspertami w danej dziedzinie wiedzy, ale też w sposób intencjonalny i incydentalny doskonalią umiejętność użycia języka jako środka komunikacji i przekazu wiedzy w danym zakresie. W warunkach zinstytucjonalizowanych nauczyciele asystują studentom w przeprowadzeniu wyznaczonych zadań, ale także wskazują na efektywne techniki i strategie, które przygotowują ich do skutecznego działania autonomicznego w nauce poza uczelnią (Alexander, Jetton 2000). Przy obciążeniu dużą ilością zadań wymagających studiowania materiałów tekstowych, zwiększanie efektywności procesu czytania tekstów akademickich poprzez dobór i stosowanie właściwych zadań i strategii czytania dla realizacji wytyczonych celów staje się prymarnym celem edukacyjnym. W każdej dziedzinie wiedzy od studentów wymagany jest wysoki poziom kompetencji w czytaniu i pisaniu gatunków tekstów akademickich charakterystycznych dla tej dziedziny.

W polskiej literaturze problematyka czytania na poziomie akademickim jest znaczenie rzadziej pojawiającym się problemem adresowanym do ogółu nauczycieli akademickich rozpatrywanym z punktu widzenia umiejętności czytania. Jest ona natomiast podejmowana w kontekście zagadnienia studiowania piśmiennictwa fachowego z zamiarem opracowywania stanu wiedzy w zakresie danego przedmiotu (np. Duraj-Nowakowa 2012). Jak podkreśla autorka, w zadaniach związanych z opracowywaniem studium teoretycznego jako elementu samokształcenia, opracowywaniem przesłanek teoretycznych oraz metodologicznych jako podstawy do rozwinięcia własnej koncepcji badań, a także z przygotowaniem się do kolokwium i egzaminów studenci podejmują tzw. studia literaturowe. Autorka przedstawia kilka etapów i metod studiowania literatury przedmiotu poczynając od jej wyszukiwania i właściwego dobierania źródeł, do formułowania finalnych wniosków. Przystudiowanie piśmiennictwa przedmiotu poznania, jeden z etapów, bazuje na umiejętności czytania, którą autorka nazywa naczelną metodą studiowania (Duraj-Nowakowa 2012).

Należy zauważyć, że wiedza na temat czytania z jego funkcją uczenia się z tekstów i studiowania wiedzy przedmiotowej wyrasta z interdyscyplinarnej perspektywy badawczej. Na temat czytania wypowiadają się m.in. eksperci z dziedziny językoznawstwa, psychologii kognitywnej i rozwojowej, psychologii uczenia się, psycholingwistyki, socjologii, socjolingwistyki, pedagogiki, glotto-dydaktyki, teorii dyskursu oraz dydaktycy szkolni i akademicy. Stąd wiedza na

temat roli czytania w przyswajaniu treści i wiedzy przedmiotowej często ulega modyfikacjom i uzupełnieniom spowodowanym rozwojem kilku dziedzin naukowych, granice między którymi są przeważnie płynne i elastyczne.

Umiejętność czytania: definicje i modele

Aby dyskusja na temat rozwijania i wykorzystywania umiejętności czytania w jego bardziej zaawansowanych formach we współczesnej edukacji akademickiej mogła być prowadzona w oparciu o rzetelne podstawy naukowe, należy nie tylko wziąć pod uwagę definicje czytania proponowane przez interdyscyplinarne grono specjalistów, ale także modele wyjaśniające funkcjonowanie czytania jako uniwersalnej umiejętności osadzonej w różnych kontekstach społecznych. Istotne spostrzeżenie, jakie przychodzi na myśl w odniesieniu do sytuacji w naszym kraju dotyczy obserwacji, iż literatura naukowa poświęcona umiejętności czytania zbyt często ogranicza się do zainteresowania nauczaniem wczesnoszkolnym, podczas gdy światowa literatura anglojęzyczna, nie zaniedbując tej problematyki, obfituje w liczne teoretyczne modele czytania, które na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat podejmowały próbę identyfikowania i opisu podstawowych komponentów i mechanizmów przetwarzania i rozumienia tekstu przez czytelnika dojrzałego. Modele te niewątpliwie wywarły i wywierają duży wpływ na rozumienie czym jest czytanie – proces i sprawność – dla osób podejmujących studia całej gamy przedmiotów specjalistycznych na poziomie akademickim. Znaczący wkład w rozwój teorii i propozycje nowoczesnych aplikacji dydaktycznych na tym właśnie poziomie edukacyjnym wnieśli uczeni Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych, Australii i Nowej Zelandii.

Definiując termin ‘czytanie’, należy przede wszystkim zauważyć, iż w jego opisie pojawiają się takie kategorie psycholingwistyczne jak: sprawność, umiejętność, kompetencje, a z drugiej strony: proces, akt, działanie, zachowanie. W ujęciu socjokulturowym czytanie to repertuar zróżnicowanych praktyk podejmowanych przez pewne grupy wiekowe, społeczne i zawodowe. Wielu badaczy definiuje czytanie odwołując się do jego głównych cech jako umiejętności (sprawności). Podczas gdy w opinii Smitha (1994) są to: celowość, selektywność, antycypacja oraz rozumienie, Koda (2005) wymienia trzy podstawowe aspekty czytania: poznawczy, rozwojowy oraz funkcjonalny. Pełniejsza definicja czytania, zaproponowana przez Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012, s. 261) wyróżnia następujące kategorie, które definiują czytanie:

1. wielowymiarowość – poznanie, motywacja, czynniki neurofizjologiczne i socjokontekstualne;
2. rozwój podczas całego życia – ciągłe zmiany w wyniku interakcji pomiędzy uczeniem się czytać i czytaniem w celu uczenia się (tj. uczenie się z tekstu);
3. ukierunkowanie na cele i intencjonalność – znaczenie powstające w rezultacie interakcji pomiędzy autorem i czytającym, który realizuje swoje cele, bardzo skomplikowany proces budowania wiedzy.

Bardzo ciekawą syntetyczną klasyfikację najbardziej znanych modeli czytania w literaturze anglosaskiej poczynając od lat 60-tych zaproponowali Fox i Alexander (2009), posługując się takimi kryteriami jak: rodzaj tekstu stosowanego dla celów dydaktycznych, opis samego aktu czytania oraz jego produktu. Pierwszy z modeli, zwany *Extraction-Assembly Model*, całkowicie błędny w świetle nowych badań naukowych, niestety ciągle jest akceptowany przez laików. Zakłada on, że proces czytania stanowi przekaz treści, które czytający wydobywa ze statycznego tekstu, najczęściej narracyjnego, jednoznacznego w swoim znaczeniu, tak więc odtwarza informacje z tekstu i porównuje je z posiadanymi schematami poznawczymi.

Model zwany *Constructive-Integrative Model* natomiast, ciągle znajduje poparcie w dydaktyce dzięki wprowadzeniu tekstu informacyjnego oraz interpretacji procesu czytania jako konstrukcji znaczenia tekstu. Czytający dociera do znaczenia tekstu na bazie posiadanej wiedzy, dzięki procesom integracji i elaboracji, które pomagają mu przejść od modelu tekstu do jego własnego, sytuacyjnego modelu tego tekstu. Według Kintscha (1998, 2005) do powstania sytuacyjnego modelu tekstu prowadzi aktywizacja wiedzy czytającego w pamięci długotrwałej i jej integracja ze znaczeniem tekstu przetwarzanym w pamięci roboczej przy użyciu odpowiednich strategii, które zostają uruchomione w razie zaistniałego problemu w rozumieniu tekstu. Inny model (Linderholm i in. 2004) podkreśla znaczenie bardzo ważnych relacji, jakie pojawiają się pomiędzy wiedzą czytającego i celem danego aktu czytania, w efekcie czego osoby czytające ten sam tekst osiągają różny stopień jego zrozumienia, jak również odmienną interpretację. Jest to istotna zaleta w modelowaniu procesu czytania, chociaż powodująca problem dla dydaktyki – brak jednej właściwej interpretacji tekstu zwyczajowo przyjmowany tradycyjnie dla oceny zrozumienia danego tekstu.

Najbardziej aktualny model czytania, tzw. *Transitional Extensions Model*, dodatkowo uwzględnia tekst elektroniczny, multimedialny, tj. tekst płynny, nieliniowy, argumentatywny oraz hipertekst (Fox i Alexander 2009). Czytający ma możliwość wejścia w interakcję z autorem tekstu i oceny jego wiarygodności. Co więcej, każda osoba czytająca tekst elektroniczny wybiera własną ścieżkę nawigacji. Czytający mogą pracować w zespole, a poza tym przetwarzają sekwencje kilku tekstów na wybrany temat tworząc mentalną reprezentację danej tematyki. Model ten jest interesujący z punktu widzenia budowania wiedzy przedmiotowej w wybranej dziedzinie, ponieważ pozwala czytającemu na dokonywanie wyboru tekstów, które zaspokoją jego zainteresowania i pozwolą mu na podjęcie indywidualnej drogi w realizowaniu celów poznawczych poprzez uczenie się z tekstu.

Czytanie tekstu jako studiowanie/budowanie wiedzy przedmiotowej

Jak wiadomo, umiejętność czytania wykorzystywana jest w licznych sytuacjach codziennych w związku z potrzebą odbioru zróżnicowanych tekstów pisanych, takich jak: ogłoszenia czy informacje umieszczone w naszym najbliż-

szym otoczeniu, gazety lub teksty literackie, które nas zaciekały. Z drugiej strony, w pewnej opozycji mamy do czynienia z tekstami informacyjnymi, akademickimi wymagającymi dogłębnego studiowania, typowymi dla środowiska edukacyjnego i zawodowego. W anglojęzycznej literaturze naukowej dotyczącej czytania niejednokrotnie podkreślany jest kontrast pomiędzy czytaniem dla przyjemności i czytaniem dla studiowania tekstu (ang. *reading for pleasure vs. reading to study*). Warto zauważyć, że w języku angielskim w użyciu jest jeszcze kilka innych terminów, które w swym znaczeniu nawiązują do uczenia się z tekstu w trakcie procesu czytania lub do procesu budowania/przyswajania treści/wiedzy. Są to takie wyrażenia jak: *reading to learn, learning by/from reading, learning from text, content-based learning* oraz *knowledge-based learning*.

Podstawową kwestią, jaką należy uwzględnić mówiąc o czytaniu w celu uczenia się z tekstu, tj. z nastawieniem na przyswajanie wiedzy na poziomie akademickim w zakresie danej dyscypliny naukowej, jest istnienie specyficznego rodzaju przestrzeni dyskursywnej, dzięki której wiedza ta jest rozpowszechniana. W gruncie rzeczy, oprócz wiedzy, nowych treści, czytający przyswajają pewne zasady, standardy, jakości struktury czy ograniczenia cechujące dany rodzaj dyskursu (Shanahan 2009). Z tego powodu liczne badania poświęcone czytaniu i uczeniu się z tekstu przeprowadzane w ostatnim dziesięcioleciu koncentrowały się na wybranych dyscyplinach wiedzy, tj. historii, biologii, naukach ścisłych, czy matematyce, uwzględniając specyfikę dotyczącą sposobu konceptualizacji przez nie wiedzy realizowanej poprzez dobór terminologii, struktur gramatycznych i kompozycyjnych odpowiadających gatunkom tekstów typowych dla dyskursu danej dyscypliny. Badacze udowodnili, iż osoby czytające teksty specjalistyczne a niebędące ekspertami w danej dziedzinie, napotykały trudności związane z właściwym zrozumieniem i interpretacją elementów leksykalno-gramatycznych oraz struktury tekstu, co rzutuje na skuteczny odbiór komunikacyjnej wartości dyskursu i krytyczne podejście do jego interpretacji (Shanahan 2009).

Ponadto, jak wykazały badania empiryczne dotyczące języka angielskiego jako rodzimego, typowe dla dyskursu akademickiego teksty ekspozycyjne-informacyjne przetwarzane w celu uczenia się angażują czytającego w odmienne procesy niż popularne czytanie tekstu dla przyjemności. I tak np. badania oparte na protokołach głośnego myślenia pozwoliły stwierdzić, że osoby czytające teksty ekspozycyjne często powtarzały fragmenty przeczytanego tekstu, uświadamiały sobie brak wiedzy w danym zakresie oraz dokonywały oceny ich zawartości treściowej (Navarez i in. 1999). Zaobserwowano także, że osobom, których pamięć robocza nie działa dość efektywnie, trudniej jest poradzić sobie z przetwarzaniem dyskursu pisanego, stąd ich ograniczenia w monitorowaniu rozumienia czytanego tekstu, dokonywania inferencji i przewidywania co do pojawiających się nowych treści (Linderholm, van den Broek 2002).

Casteel, Isom (1994) doszli do ciekawego wniosku, że istnieje duże podobieństwo pomiędzy wykonywaniem zadań opartych na umiejętności czytania i pisanego (ang. *literacy*) oraz tych, których celem jest budowanie wiedzy w zakresie nauk ścisłych. Paralelizm pomiędzy procesami czytania i konstruowania wiedzy w zakresie nauk ścisłych, jak zauważyli, jest widoczny w sekwencji faz przez jakie

przechodzą te procesy i w rodzajach aktywowanych procesów kognitywnych, stąd można je opisać przy pomocy podobnych konceptów. I tak, realizując zadania wymagające zdobywania wiedzy w ramach nauk ścisłych uczą się: zadaje pytania, stawia hipotezy, zbiera dane przy pomocy odpowiednich metod badawczych, analizuje wyniki, wyciąga wnioski i prezentuje/streszcza zdobytą wiedzę. Pracując zaś nad tekstem zawierającym informacje/treści reprezentujące daną dziedzinę, czytający rozpoczyna od postawienia celu dla wykonywanego zadania, czyni przewidywania co do treści tekstu, organizuje zdobyte informacje w mapy kognitywne przy pomocy odpowiedniego słownictwa technicznego, odnosi się do swoich doświadczeń i posiadanej wiedzy, po czym komponuje wypowiedź pisemną, dokonuje jej ewaluacji i dzieli się wnioskami z innymi osobami (Casteel, Isom 1994, s. 540-541). Nie ulega wątpliwości, że proces rozumienia czytanego testu akademickiego przy jednoczesnym wykorzystaniu go do budowania wiedzy przedmiotowej są ze sobą ściśle zazębiane i pozostają w ciągłej interakcji. Wynika to m. in. z faktu stosowania przez czytającego tej samej konstelacji mechanizmów psychologicznych w procesie czytania i uczenia się, a także z istnienia bardzo skomplikowanych zależności pomiędzy językiem jako narzędziem komunikacji i tekstem jako komunikatem – nośnikiem treści.

Opracowaniem teoretycznych modeli oraz wynikających z nich aplikacji praktycznych, które powiązałyby proces czytania tekstu z celową pracą nad jego treścią w zakresie pewnej dziedziny wiedzy zajmuje się z dużą intensywnością w ciągu ostatnich kilkunastu lat grupa badaczy amerykańskich, określających swoje pole działania jako *content reading and learning*. Zwolennicy tego podejścia jako podstawę swoich rozważań traktują funkcjonalną analizę języka, którą postrzegają jako szczególnie użyteczną dla osoby, którego celem jest rozwinięcie umiejętności dogłębnego i krytycznego czytania tekstów w zakresie wybranej wiedzy przedmiotowej. Fang i Schleppegrell (2010, s. 9) twierdzą, iż prymarnym środkiem dla rozwoju wiedzy staje się tekst, za pośrednictwem którego wiedza jest produkowana i w którym jest zawarta, stąd właściwe odczytywanie tekstu i jego krytyka stanowią jedną z ważniejszych praktyk społecznych.

Uczenie się z tekstu – budowanie i kumulowanie wiedzy: funkcjonalne podejście do języka

Nie ulega kwestii, iż w poszukiwaniu bardziej adekwatnego sposobu pracy z tekstem ekspozycyjnym, gdzie czytający w sposób intencjonalny rozwija wiedzę przedmiotową, zasadniczą rolę odegrało umocnienie się funkcjonalnego podejścia do tekstu pisanego. Opiera się ono na systemowym funkcjonalnym językoznawstwie, dla rozwoju którego podwaliny stworzył w ostatnim czterdziestoleciu Michael Halliday (Fang, Schleppegrell 2010). W ujęciu pedagogicznym szczególne miejsce zajęła akceptacja poglądu, iż znaczenie komunikacyjne tekstu jest współtworzone przez czytającego i autora, a kluczową rolę w tym procesie ogrywa gatunek tekstu, jego makro-organizacja, kohezja, oraz dobór leksykalny, z podstawami opisywa-

nymi przez specjalistów analizy dyskursu (Miller, 1997). Martin (2013) podkreśla przekonanie, iż sukces w opanowaniu i skumulowaniu u wiedzy z zakresu danej dziedziny na poziomie szkolnictwa średniego może zapewnić jedynie skuteczne nauczanie pisanego dyskursu, czyli rozwijanie zaawansowanej umiejętności czytania i pisania. Nie należy zapominać, że środowisko edukacyjne dodatkowo cechuje współkonstrukcja wiedzy pomiędzy uczącymi się i nauczycielem (Lyster 2007).

Szczegółowe wyjaśnienie jak powstaje wiedza w systemie edukacyjnym proponuje Maton (2013), który swoje poglądy opiera na socjologicznym podejściu do języka i nauczania (socjologia edukacji Bernsteina). Rozróżnia on pomiędzy dyskursem poziomym dotyczącym wiedzy codziennej (podzielonej na segmenty, opartej na różnorodnych kryteriach) oraz pionowym dyskursem edukacyjnym bazującym na wyspecjalizowanych strukturach symbolicznych wiedzy *explicite*. Wiedza ta jest systematyczna, spójna, oparta na regułach, gdzie jedno znaczenia powiązane są z innymi. Powszechnym jest dążenie do generalizacji – teorii, integrowanie wiedzy, przyporządkowywanie informacji strukturze hierarchicznej wiedzy, a zadaniem uczących się jest rozumienie treści pojawiających się w różnych kontekstach.

Jako główny problem, idąc tym samym torem rozumowania, Martin (2013) postrzega fakt, iż wiedza pojawiająca się w danych warunkach edukacyjnych jest zależna od kontekstu i operuje uproszczonymi znaczeniami, podczas gdy przyszłe jej użycie wymaga dekontekstualizacji i dużego stopnia skondensowania. Krytykując psychologiczne ujęcie procesu budowania wiedzy jako formy, badacz ten postuluje zajęcie się wiedzą *sensu stricte*, czyli samą wiedzą. Jak twierdzi, dotychczas tworzone typologie wiedzy potrzebują zestawu reguł, które będą służyć generowaniu konkretnych praktyk, czyli działania związanego z określoną dziedziną wiedzy. Osiągnięcie tego celu, w opinii badacza jest możliwe dzięki zastosowaniu profili semantycznych, w których zmienia się zasięg, ciężar gatunkowy oraz gęstość znaczeniowa pomiędzy przyswajanymi kategoriami oraz konceptami używanymi do opisu tej wiedzy.

Taka konceptualizacja wiedzy wymaga odpowiedniego opisu funkcjonowania języka jako środka służącego powstawaniu dyskursu specjalistycznego, i ustalenia jaki ma on udział w ujęciu wiedzy w danej dziedzinie/dyscyplinie. Wiele wysiłku w analizę tego zagadnienia włożyli specjaliści edukacji przedmiotowej na gruncie anglosaskim, prowadzący badania dotyczące rozwijania i posługiwania się wiedzą z zakresu historii, matematyki, biologii, chemii, fizyki czy literatury. Jak zauważono, akceptując odmiennosć dyskursów – tekstów reprezentujących różne dziedziny wiedzy, dajemy przyzwolenie na wprowadzenie terminu oznaczającego umiejętność rozumienia tekstów należących do różnych dziedzin (ang. *disciplinary comprehension*).

Co do programu nauczania przedmiotów szkolnych, idąc za ogólnym postulatem, Martin (2013) proponuje, aby nauczyciele opierali swoje działania dydaktyczne na właściwym zrozumieniu funkcjonowania języka – jego płaszczyzn o wzrastającej abstrakcyjności, tj. podsystemu fonologicznego/graficznego, leksykalno-gramatycznego, semantykę dyskursu oraz trzy rodzaje osiąganego znaczenia: konceptu-

alne, interpersonalne oraz tekstowe. Dla funkcjonowania każdej z tych płaszczyzn kontekst stanowi gatunek tekstu. Tworzenie wiedzy naukowej wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na elementy leksykalne (nie tylko na ich definicje, ale też gęstość semantyczną – wyrazy techniczne), użycie metafory gramatycznej (np. fraza nominalna, sekwencje wyrazowe w ramach zdania pojedynczego) oraz kompozycję tekstów. Każda dziedzina opiera się bowiem na charakterystycznych dla niej gatunkach tekstów. Teksty te zawierają opisy, wyjaśnienia reprezentujące daną dziedzinę, a zadaniem ucznia jest opanowanie odpowiednich gatunków tekstów w sposób świadomy w celu przyswojenia sobie sposobu organizacji wiedzy dla danej dyscypliny.

Czytanie tekstu akademickiego – główne cele i zadania

Zadania w czytaniu na poziomie akademickim, kiedy czytający wyraźnie kieruje swoją uwagę na zawartość informacyjną tekstu mogą stawiać przed nim kilka głównych celów do realizacji. Grabe (2009) opisuje te cele w sposób następujący:

- zrozumienie głównych myśli tekstu;
- poszukiwanie informacji – lokalnych lub związanych z głównymi myślami tekstu;
- przetwarzanie tekstu z myślą o jego późniejszej przydatności: odwoływanie się do wiedzy posiadanej przez czytającego, dążenie do spójności w jego odbiorze;
- integrowanie i organizowanie informacji z różnych części tekstu lub z kilku tekstów, radzenie sobie z informacjami sprzecznymi;
- ewaluacja, krytyka, wykorzystanie informacji z tekstu – monitorowanie stosunku do odbieranych treści, interpretacja/reinterpretacja tekstu w kontekście posiadanej wiedzy i przyszłego celu.

Należy podkreślić, że kiedy proces czytania przybiera swój akademicki charakter jest on bardzo czasochłonny, ponieważ tekst przetwarzany jest w niezbyt szybkim tempie i przy znacznym wysiłku, z jakim wiąże się jednoczesne organizowanie informacji. Bardzo popularnym zabiegiem, a wręcz wymogiem jest łączenie zadań w czytaniu z pisanem lub dyskusją, co z jednej strony ma zapewnić bardziej skuteczne gromadzenie i zapamiętywanie nowych informacji przy pomocy pisanego dyskursu typowego dla danej dziedziny wiedzy, a z drugiej zaktywizować krytyczne myślenie czytającego.

Integrowanie zadań w czytaniu z pisanem od wielu lat stanowi istotny punkt rozważań specjalistów czytania, a wielu nauczycieli szkolnych i akademickich uważa takie rozwiązanie dydaktyczne za niezbędne. Istnienie bliskiej relacji pomiędzy czytaniem i pisanem uzasadniane jest w kategoriach: proceduralnych (realizacja zintegrowanych zadań akademickich), retorycznych (bazowanie na tej samej roli nadawcy i odbiorcy komunikatu) oraz w kategorii wspólnej reprezentacji wiedzy, wykorzystywania tych samych procesów i mechanizmów językowych, kognitywnych, czy ograniczeń kontekstualnych (Fitzgerald, Shanahan 2000).

Macnaught i in. (2013) proponują zastosowanie trójstopniowego cyklu służącego budowaniu wiedzy poprzez czytanie i pisanie tekstów reprezentujących podstawowe gatunki dyskursu w danej dziedzinie. Fazy tego cyklu to:

1. dekonstrukcja – kontekstualizacja, analiza i anotacja tekstu modelowego, sprawdzenie znajomości pojęć przez studentów, dokonywanie analizy struktury tekstu w celu określenia roli elementów leksykalno-gramatycznych w jego kompozycji, rozwój potrzebnego metajęzyka;

2. zespołowa konstrukcja – wspólne tworzenie tekstu, negocjacje w sprawie powstającego tekstu, ze szczególnym naciskiem na odpowiednie użycie wybranych jednostek leksykalnych;

3. samodzielna konstrukcja – indywidualne tworzenie tekstu przez uczących się.

Jak widać, w cyklu tym bardzo ważna jest rola nauczyciela, który towarzyszy uczącym się nie tylko w dekonstrukcji tekstu, ale także w próbach konstrukcji tekstu w zakresie danego tematu w zgodzie z właściwym rejestrem i gatunkiem tekstu.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż poza stosowanymi podręcznikami wiedzy przedmiotowej, czy skryptami na poziomie akademickim, wyższy stopień zaawansowania znajomości danego przedmiotu w naturalny sposób wymaga wprowadzania do kursu wielu źródeł wiedzy. Dla specjalistów zajmujących się czytaniem i uczeniem się z tekstu w centrum zainteresowania jest także precyzyjny opis procesów związanych z kumulacją informacji przez czytającego. Vitale i Romance (2007), na przykład, zakładają, że w sytuacji gdy czytający napotyka materiał zawierający nowe informacje możliwe są trzy scenariusze:

1. nowo nabywana wiedza staje się częścią wiedzy ogólnej czytającego, chociaż nie oznacza to, że posiada on już pełną strukturę podstawowych pojęć danej dziedziny wiedzy w swoim umyśle;

2. struktura podstawowych pojęć w zakresie danej dziedziny wiedzy czytającego nie jest odpowiednia do przyswojenia nowej porcji wiedzy, tak więc integracja nowej i posiadanej już wiedzy wymaga zastosowania efektywnych strategii metapoznawczych (elaboracji, mapy konceptów, streszczenia);

3. nowo nabywana oraz posiadana już wiedza przez czytającego nie zapewniają zrozumienia danego problemu (deficyt informacji) – czytający poszukuje kolejnego źródła wiedzy – tekstu, z którego zaczerpnie potrzebne mu informacje do dokonania pełnej integracji wiedzy.

Tego rodzaju interpretacja przyswajania nowej wiedzy związana jest silnie z koncepcją integracyjno-kompensacyjnych modeli czytania i problematyki integracji wszelkich informacji pochodzących z tekstu ze strukturą wiedzy i wszystkimi innymi umiejętnościami czytającego. W przypadku deficytu informacji następuje wprowadzenie źródła uzupełniającego.

Kolejna koncepcja powstała z myślą o wykorzystywaniu kilku tekstów z tego samego zakresu tematycznego w czytaniu jako dodatkowych materiałów

wzmacniających dyskusję na dany temat i rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia (Almasi 2008). Hartman i Allison (1996, za Almasi 2008, s. 492-494) w ciekawy sposób ujmują 5 rodzajów zestawiania tekstów opartych na innych zależnościach między nimi i przypisują im następujące terminy:

1. komplementarny – teksty uzupełniające się nawzajem dzięki wprowadzeniu dodatkowych informacji na dany temat;
2. alternatywny – teksty różnorodne, pokazujące odmienne perspektywy dla tego samego zagadnienia;
3. kontrolujący – jeden z tekstów przedstawia ogólny schemat omawianej tematyki, inne teksty odbierane są w jego kontekście i z nim porównywane;
4. synoptyczny – teksty przeglądowe zawierają kilka wariantów, ujęć tego samego zagadnienia nadając mu inną perspektywę;
5. dialogiczny – teksty ukazujące zmiany w perspektywie podejścia do danego zagadnienia w czasie, wyjaśniające ich przyczyny.

W warunkach edukacji na poziomie akademickim na tworzeniu właściwie dobranych list materiałów źródłowych nie tylko opierają się wykładowcy opracowujący poszczególne kursy przedmiotowe. Studenci przygotowujący prace seminaryjne, licencjackie, czy magisterskie stają przed trudnym zadaniem przestudiowania całego zbioru tekstów dających obraz wybranej tematyki, widzianej z wielu perspektyw, również z tych odmiennych lub zgoła przeciwstawnych.

Uczenie się z tekstu – strategie czytania

Jak już wspomniano, czytanie tekstów akademickich w celu budowania w oparciu o nie wiedzy przedmiotowej jest czynnością pochłaniającą wiele czasu i wysiłku czytającego. Jednak efektywność jej może znacząco podnieść się dzięki zastosowaniu odpowiednich strategii czytania. Działanie strategiczne oznacza wykonywanie przez czytającego czynności zaplanowanych, o charakterze globalnym lub lokalnym, które zwiększają poziom zrozumienia czytanego tekstu i pozwalają czytającemu monitorować proces przetwarzania tekstu w celu realizacji postawionych celów (Dakowska 2005, Chodkiewicz 2013). Specjaliści badający proces czytania zaproponowali dotychczas wiele taksonomii strategii czytania, wyróżniając różne typy strategii identyfikowanych przez czytających. Z punktu widzenia pracy z tekstem akademickim, dyskursem charakterystycznym dla danego rodzaju wiedzy przedmiotowej, wśród najbardziej skutecznych strategii wymieniane są: strategia elaboracji, podkreślanie informacji w tekście, robienie notatek, streszczanie tekstu oraz stosowanie elementów wizualnych.

Strategia elaboracji wykorzystywana jest przez nauczyciela w opracowywaniu nowego materiału lub samodzielnie przez czytającego w celu lepszego zrozumienia i zapamiętania czytanego tekstu. Jej zastosowanie polega na refleksyjnym wyjaśnianiu posiadanej wiedzy na dany temat przez czytającego oraz jego ogólnej wiedzy o świecie w celu osiągnięcia jej skuteczniejszej integracji z nowymi informacjami (King 1994, Vitale, Romance 2007).

Podkreślanie wybranych fragmentów tekstu przyjmuje różne formy, które służą zwróceniu uwagi przez czytającego na uznane przez niego za ważne wyrazy, wyrażenia czy fragmenty tekstu w kontekście przetwarzanych treści. Strategia ta pomocna jest w monitorowaniu procesu czytania, kiedy to czytający dokonuje samooceny pod kątem realizowanych przez siebie celów czytania. Pozwala mu także wyselekcjonować ważne środki językowe zastosowane do przekazu kluczowych informacji zawartych w tekście, np. ważne terminy i ich definicje (Chodkiewicz 2006, Chodkiewicz 2011).

Robienie notatek w trakcie czytania umożliwia czytającemu przeprowadzenie selektywnych operacji myślowych, które w swym efekcie prowadzą do lepszego zrozumienia tekstu. Co więcej, dzięki nim czytający jest w stanie wybrać informacje ważne, dokonać ich ewaluacji i odpowiednio ująć je w formie pisemnej, która syntetyzuje i koduje informacje pojawiające się w tekście oryginalnym. Notatki mogą przybierać różny format, który personalizuje zawarte w nich informacje, ale także wspomaga ich zrozumienie i zapamiętanie (Chodkiewicz 2009, Chodkiewicz 2011).

Streszczanie jest popularną strategią, uznaną za pomocną w zapamiętywaniu najważniejszych informacji z tekstu, ale zarazem trudnym zadaniem w pisaniu. Osoba tworząca tekst streszczenia, w przemyślany sposób eliminuje informacje z tekstu oryginalnego i reorganizuje informacje zawarte w nim, uzyskując ich skondensowaną, ale pełną pod względem przewodniego znaczenia formę. Kintsch (1998) wymienia 3 główne reguły, na których opiera się streszczenie; są to: selekcja najważniejszych informacji, dokonywanie generalizacji oraz konstrukcja nowego tekstu. Dla wielu studentów pisanie streszczenia stanowi spore wyzwanie w sensie intelektualnym, związane z potrzebą dokonywania eliminacji informacji, ich kondensacji czy transformacji, ale także opracowania tekstu streszczenia pod względem językowym – użycia parafrazy, wyrażenia o znaczeniu synonimicznym, odpowiednich terminów (Chodkiewicz 2011).

Bardzo ważny rodzaj strategii używanych aktualnie w edukacji, szczególnie ze względu na popularność multimediiów, stanowią **elementy graficzne**, w tym organizatory graficzne. Jak zauważają Vitale i Romance (2007), bardzo użyteczne dla czytającego może okazać się samodzielne opracowanie wizualnej prezentacji głównych i podrzędnych myśli zawartych w tekście oraz wybranych przykładów, które je ilustrują w hierarchicznej formie mapy. Grabe (1997) zwraca uwagę na istnienie wielu form organizatorów graficznych przedstawiających tematyczną strukturę tekstu, które wymagają, aby czytający dokładnie zrozumiał treść tekstu, a co więcej dokładnie przeanalizował jego strukturę. Wśród często stosowanych są: tabele, diagramy (np. ujmujące przyczyny i skutki, problem-rozwiązanie, diagram Venn), skale (kontinuum), czy łańcuchy wydarzeń.

Oprócz tych pięciu strategii szczególnie użytecznych dla uczenia się z tekstu wartościowymi strategiami są także: wykorzystywanie świadomości struktury tekstu, zadawanie pytań i konstruowanie odpowiedzi, tworzenie domysłów i wyciąganie wniosków. Celem ich jest przede wszystkim wspomaganie procesu budowania wiedzy jako efektu intencjonalnego przetwarzania zawartości merytorycznej tekstu.

Podsumowanie

Ze względu na fakt, iż studiowanie wiedzy przedmiotowej w kontekście akademickim wymaga od osób uczących się realizacji bardzo wielu zadań opartych na czytaniu materiałów tekstowych reprezentujących daną dziedzinę, podnoszenie efektywności zabiegów dydaktycznych opartych na właściwie skonstruowanych zadaniach i odpowiednio dobranych strategiach czytania stanowi podstawę skutecznej realizacji celów edukacyjnych związanych z przyswajaniem wiedzy w zakresie danej dziedziny. Takie podejście do działania dydaktycznego dodatkowo prowadzi do doskonalenia kompetencji czytelniczych niezbędnych do samodzielnej pracy studenta. Co więcej, najnowsze publikacje postulują, aby wykonywane zadania w czytaniu wynikały z bardzo bliskiego kontaktu z tekstem, jego analizy pod kątem struktury związanej z reprezentowanym gatunkiem, sposobem wyrażania relacji semantycznych, używanymi środkami gramatycznymi oraz tak ważnym słownictwem akademickim i terminologią specjalistyczną. Konstruowanie wiedzy przedmiotowej w efekcie czytania tekstu oznacza przecież budowanie układu pojęciowego, na którym opiera się wiedza w danej dziedzinie. Osiągnięcie tak postawionych celów edukacyjnych dla społeczności akademickiej jest jednak możliwe jedynie dzięki podnoszeniu świadomości i wiedzy nauczycieli co do tego, jak funkcjonuje język tekstów akademickich w poszczególnych dziedzinach i jak należy je wykorzystywać w dydaktyce, aby wspomagać studentów w procesie budowania wiedzy przedmiotowej.

Literatura:

1. Alexander, P. A., Jetton, T. L. (2000), *Learning from text: a multidimensional and developmental perspective*. W: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research, Vol. III.*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, s. 285-310.
2. Alexander P. A. and The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012), *Reading into the future: Competence for the 21st century*. "Educational Psychologist", 47, s. 259-280.
3. Almasi, J.F. (2008), *Using questioning strategies to promote students' active discussion and comprehension of content area material*. W: D. Lapp, J. Flood, N. Farnan (red.), *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies*, Lawrence Erlbaum, New York, s. 487-514.
4. Casteel, C.P., Isom, B.A. (1994), *Reciprocal processes in science and literacy learning*. "The Reading Teacher", 47, 7, s. 538-544.
5. Chodkiewicz, H. (2006), *Strategy use as a factor in promoting reading comprehension in EFL*. W: J. Zybert (red.) *Issues in Foreign Language Learning and Teaching*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 33-45.

6. Chodkiewicz, H. (2009), *Reading to learn and notetaking at academic level: students' perceptions of strategies used*. W: M. Wysocka (red.), *On Language Structure, Acquisition and Teaching. Part 2*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 114-127.
7. Chodkiewicz, H. (2011), *Individual differences in L2 readers' strategic behaviour while performing reading to learn tasks: A case study*. W: J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), *Individual Learner Differences in SLA*, Multilingual Matters, Bristol, s. 259-270.
8. Chodkiewicz, H. (2013), *Reading as a purpose-driven process: taking an L2 reader perspective*. W: D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert (red.) *Investigations in Teaching and Learning Languages*, Springer, International Publishing Switzerland, s.79-95.
9. Dakowska, M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. PWN, Warszawa.
10. Duraj-Nowakowa K. (2012), *Studiowanie literatury przedmiotu*. Wydawnictwo WAM, Kraków.
11. Fang, Z., Schleppegrell, M.J. (2010), *Reading in Secondary Content Areas: A Language-Based Pedagogy*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
12. Fitzgerald, J., Shanahan, C. (2000), *Reading and writing relations and their development*. "Educational Psychologist", 35, 1, s. 39-50.
13. Fox, E., Alexander, P.A. (2009), *Text comprehension: a retrospective, perspective, and prospective*. W: W S. E. Israel, G. G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York, s. 227-239.
14. Grabe, W. (1997), *Discourse analysis and reading instruction*. W: T. Miller (red.), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*, United States Information Agency, Washington, s. 2-15.
15. Grabe, W. (2009), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. CUP, Cambridge.
16. Hartman, D., Allison, J. (1996), *Promoting inquiry-oriented discussions using multiple texts*. W: L.B. Gamfrell, J.F. Almasi (red.), *Lively Discussions: Fostering Engaged Reading*, International Reading Association, Newark, s. 106-133.
17. King, A., (1994). *Guiding knowledge construction in the classroom: effects of teaching children how to question and how to explain*. "American Educational Research Journal", 31, 2, s. 338-368.
18. Kintsch, W. (1998), *Comprehension*. CUP, New York.
19. Kintsch, W. (2005), *An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension. The CI perspective*. "Discourse Processes" 39, 2, s. 125-128.
20. Koda, K., (2005), *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*, CUP, Cambridge.
21. Linderholm, T., van den Broek P. (2002), *The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text*. "Journal of Educational Psychology" 94, 4, s. 778-784.

22. Linderholm, T., Virtue, S., Tzeng, Y., van den Broek, P. (2004), *Fluctuations in the availability of information during reading: Capturing cognitive processes using the Landscape Model*. "Discourse Processes" 37, 2, s. 165-186.
23. Lyster, R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Benjamins, Amsterdam.
24. Macnaught, L., Maton, K., Martin, J.R., Matruglio, E. (2013), *Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training*. "Linguistics and Education", 24, s. 50-63.
25. Martin, J.R. (2013), *Embedded literacy: Knowledge as meaning*. "Linguistics and Education", 24, s. 23- 37.
26. Maton, K. (2013), *Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building*. "Linguistics and Education", 24, s. 8-22.
27. Miller, T. (red.), (1997), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*, United States Information Agency, Washington.
28. Narvaez D., van den Broek, P., Ruiz, A.B. (1999), *The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading*. "Journal of Educational Psychology", 91, 3, s. 488-496.
29. Nist, S.L, Simpson, M. L. (2000), *College studying*. W: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research, Vol. III*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, s. 645-666.
30. Shanahan, C. (2009), *Disciplinary comprehension*. W: S. E. Israel, G. G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York, s. 240-260.
31. Smith, F. (1994), *Understanding Reading*. 5th edition. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
32. Vitale, M. , Romance, N. R. (2007), *A knowledge-based framework for unifying content-area reading comprehension and reading comprehension strategies*. W: McNamara, D.S. (red.) *Theories, Interventions, and Technologies*, Lawrence Erlbaum, New York, s. 73-104.

Liczba znaków ze spacjami: 40 363