

Halina Chodkiewicz

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Rola uczenia się z tekstu w budowaniu kompetencji językowych oraz wiedzy przedmiotowej na kierunkach neofilologicznych

Praca nad tekstem pisanym, w jego formie tradycyjnej lub elektronicznej stanowi znaczącą część aktywności studenta neofilologii, którego zadaniem jest – poza doskonaleniem umiejętności czytania i interpretowania tekstów obcojęzycznych – zrównoważony rozwój wszystkich sprawności językowych, a także opanowanie wiedzy w zakresie przedmiotów oferowanych w ramach studiów neofilologicznych. Studenci neofilologii stają przed ogromnym wyzwaniem, jakie wynika z intensyfikacji ekspozycji na język docelowy, związaną z wymogiem szybkiego osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości językowej i jednoczesnego studiowania w tym języku przedmiotów takich jak: językoznawstwo ogólne, językoznawstwo stosowane, literatura i kultura danego kraju. Zadaniem nauczyciela akademickiego natomiast jest zapewnienie studentom takiego programu, który w sposób optymalny pozwoli im na rozwój umiejętności językowych oraz wybranych obszarów wiedzy, zapewniając efektywne łączenie tych celów, a nie ich rozdzielenie, co cechuje tradycyjne konstruowane programy studiów neofilologicznych. W swoim artykule odwołam się do aktualnie prezentowanych poglądów oraz poszukiwań nowych rozwiązań w zakresie doskonalenia i wykorzystywania umiejętności czytania tekstów akademickich w kształceniu komunikacyjnych kompetencji językowych oraz w nabywaniu wiedzy w zakresie przedmiotów neofilologicznych. Nakreślone zostaną ważne postulaty dla podejmowania właściwych decyzji o charakterze praktycznym.

1. Wstęp

Każdy wykształcony obywatel współczesnego świata świadomy jest faktu, iż umiejętność czytania stanowi podstawę w wykonywaniu wielu czynności w naszym życiu codziennym i zawodowym, co więcej, jej znaczenie w społeczeństwie informacyjnym wydaje się ciągle rosnać ze względu na ogromną ilość danych gromadzonych w formie elektronicznej. Natomiast jaką formę ono przyjmuje, jakie teksty czytamy i w jakiej ilości zależy to od naszych potrzeb intelektualnych, kulturowych, środowiskowo-społecznych, czy zawodowych, a także od bardzo wielu innych uwarunkowań, w tym od celów, jakie sobie stawiamy. Co więcej, tendencją światową jest wzrost liczby osób posługujących się innym językiem niż język rodzimy, funkcjonującym jako język drugi, obcy, dodatkowy czy tzw. lingua franca.

W przeciwieństwie do naturalnie rozwijającej się mowy w języku rodzimym, czytanie to sprawność językowa kształcona w sposób zamierzony, na etapie początkowym, w przypadku dzieci, z udziałem członków rodziny, ale głównie w warunkach szkolnych przy wykorzystaniu odpowiednich metod i materiałów opracowanych przez specjali-

stów. Jest to umiejętność wykorzystywana na wszystkich poziomach edukacyjnych w języku rodzimym, drugim czy obcym, w jakim przebiega proces dydaktyczny, która ze względu na jej funkcjonowanie w tak wielu uwarunkowaniach wymaga ciągłego doskonalenia. Podczas gdy umiejętność czytania wykorzystywana w celu komunikacji w typowych sytuacjach życia codziennego (np. czytanie napisów, ogłoszeń) pojawia się naturalnie, a nawet niezauważalnie, to w warunkach akademickich stanowi bardzo ważne, stymulujące i jednocześnie czasochłonne zajęcie studenta czytającego w celu uczenia się z tekstów akademickich, co stanowi podstawę nabywania wiedzy przedmiotowej przez neofilologa, a także przygotowywania projektów badawczych. Przed studentami anglistyki na poziomie licencjackim w naszym kraju stawia się wymóg opanowania języka na zaawansowanym stopniu biegłości językowej, określanym zgodnie ze standardami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego jako poziom B2-C1.

Pomimo dużego zainteresowania problematyką rozwijania umiejętności czytania w języku obcym i powiązania pracy z tekstem z uczeniem się z tekstu, tj. nabywaniem wiedzy w danej dziedzinie, związanej z wyselekcjonowaną tematyką, czynniki mające wpływ na efektywność procesów czytania i uczenia się nie zostały jeszcze w pełni zbadane. Zakres badań empirycznych przeprowadzonych dotychczas nie dostarczył wystarczającej ilości danych na ten temat, a ilość analizowanych kontekstów i języków jest tak bardzo duża, że nie jest łatwo o generalizacje. Dokładny opis umiejętności czytania w języku rodzimym i drugim/obcym jest podejmowany przez kolejne szkoły specjalistów. Należy bowiem nie tylko rozpoznać wszystkie najważniejsze zmienne i ocenić siłę ich wpływu/udziału w czytaniu (tzw. wariacji), ale też określić zachodzące relacje i rodzaj współzależności pomiędzy nimi. Tym bardziej cenne są wszelkie próby podejmowania tej problematyki w odniesieniu do doskonalenia i wykorzystywania umiejętności czytania w programach neofilologicznych. Dyskusję takową należy zacząć przede wszystkim od zdefiniowania samego procesu czytania, czyli przetwarzania tekstu – procesu rozwojowego, wielowymiarowego, w którym główną rolę odgrywają komponenty o charakterze kognitywnym oraz socjokulturowym, i którego jednym z celów jest uczenie się, budowanie nowej wiedzy na podstawie czytanego tekstu.

2. Ku definicji czytania

Z punktu widzenia interdyscyplinarnej wiedzy, jaką posiadamy na temat umiejętności i procesu czytania w języku drugim, pochodzącej z psychologii, psycholingwistyki, socjolingwistyki, studiów akwizycji języka drugiego oraz dydaktyki języków obcych, definiowanie czytania jako rozumienia tekstu na drodze dekodowania informacji wizualnych na formę języka mówionego (ang. *Simple View of Reading*) lub umiejętność rozumienia znaczenia tekstu pisanego wydają się być zdecydowanie niepełne (np. Grabe and Stoller 2002). Aby zrozumieć proces przetwarzania tekstu pisanego przez czytającego, angażującego swoją umiejętność czytania, należy poznać m. in. jak funkcjonuje w tym procesie wiedza językowa (język pierwszy i drugi) i niejęzykowa czytającego (globalna wiedza o świecie oraz wiedza w zakresie danej domeny), liczne podsprawności oraz strategie używane przez czytającego, stopień automatyzacji całego procesu (działanie w czasie), a także motywacja, zainteresowanie oraz postawa czytającego w realizacji wybranego celu w kontekście-sytuacji, w którym akt czytania odbywa się. Z punktu widzenia dydaktyki

językowej bardzo ważne jest też wyjaśnienie przebiegu rozwoju czytania jako sprawności/umiejętności doskonałej wieloetapowo w warunkach formalnych, tj. w czasie kursów językowych (szkoła, uczelnia) lub nieformalnych tj. dzięki czytaniu różnego rodzaju materiałów tekstowych poza instytucjami edukacyjnymi w życiu codziennym i zawodowym.

Oczywiście należy mieć przy tym świadomość, że podczas gdy o ilości, rodzaju i celach czytania w kontekście nieformalnym decyduje sam czytający, który wyraża swój indywidualny stosunek do wykonywanego zadania, przekonania co do tego rodzaju aktywności oraz osobiste potrzeby intelektualne, w warunkach formalnych- akademickich to głównie nauczyciele wyznaczają studentom zadania oparte na przetwarzaniu różnego typu tekstów, obudowanych użyciem innych sprawności, w postaci zadań, nierozłącznie towarzyszących czytaniu – w tym dyskusji lub wypowiedzi pisemnych. Jak więc należy zdefiniować czytanie, aby w kompetentny i pozostający w zgodzie z najnowszymi badaniami naukowymi sposób opisać proces, w który zagłębia się czytający oraz określić jego produkt, jaki w efekcie wykonywanego zadania w czytaniu pojawi się? Z kolei, jak zbudować model czytania w języku drugim, z którego wynikałyby implikacje istotne dla dydaktyków poszukujących skutecznych rozwiązań w praktyce?

Przeprowadzone dotychczas badania naukowe wskazują na fakt, iż czytanie nie może być definiowane jako proste dekodowanie tekstu, czy odczytywanie tekstu na głos, ale jako umiejętność oparta na całej gamie kompetencji kognitywnych obejmujących dekodowanie, znajomość słownictwa, gramatyki, frazeologii, charakterystycznych struktur i cech tekstu z jednoczesnym użyciem kognitywnych strategii przetwarzania tekstu oraz strategii metakognitywnych ujawniających się w czasie głośnego myślenia, zapewniających monitorowanie czytania oraz dostosowywanie jego przebiegu do wyznaczonych celów. Czytający rozwija swoją wiedzę i potencjał poznawczy, który umożliwia mu uczestnictwo w komunikacji werbalnej w społeczeństwie.

Warto podkreślić, iż czytanie pojawia się jako jedna z podstawowych sprawności badanych przez PISA, czyli Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (ang. *Programme for International Student Assessment*), koordynowanego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), realizowane co trzy lata począwszy od roku 1997 i obejmujące uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD PISA, *Wyniki badania 2009 w Polsce*). Badania PISA uwzględniają zakres trzech podstawowych dziedzin: czytanie i interpretacja (ang. *reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) i rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Jak widać, powtarzający się termin angielski *literacy*, który oznacza wykorzystywanie przez uczącego się zarówno wiedzy jak i umiejętności w celu komunikowania się, analizowania, interpretowania problemów i ich rozwiązywania w wielu sytuacjach edukacyjnych i w zakresie różnych przedmiotów, w zasadzie nie posiada polskiego ekwiwalentu oddającego w pełni jego znaczenie. Podobny problem pojawił się kilkanaście lat temu kiedy to angielski termin *reading comprehension* został zastąpiony w języku polskim popularnie, lecz niepoprawnie używanym terminem *czytanie ze zrozumieniem* zamiast *zrozumienie tekstu*. W dokumentach PISA publikowanych w Polsce pojawia się bardziej właściwie brzmiące wyrażenie *czytanie i interpretacja*, jako opis rozpatrywanej umiejętności (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD PISA, *Wyniki badania 2009 w Polsce*). Jednakowoż i ten termin używany w języku polskim niewątpliwie zawęży znaczenie jakie niesie ze sobą angielski termin *reading literacy*.

Warto zauważyć, iż w swojej ostatniej książce pt. *Understanding Advanced Second Language Reading* Bernhardt (2010), znana amerykańska autorka wielu publikacji naukowych na temat rozwijania umiejętności czytania w języku drugim, w celu zdefiniowania czym jest czytanie, oprócz powołania się na poglądy wybitnych amerykańskich badaczy zajmujących się czytaniem, sięga również po definicję czytania wypracowaną w dokumencie PISA w 2006. Definicja ta podkreśla bowiem wagę rozumienia i refleksji nad tekstem przez czytającego, który realizuje szeroko rozumiane cele budowania wiedzy o świecie oraz nabywania informacji niezbędnych do funkcjonowania jednostki we współczesnym społeczeństwie.

3. Uniwersalne modele czytania a modele integracyjno-kompensacyjne języka drugiego

Specjaliści zajmujący się czytaniem w języku drugim/obcym od lat sześćdziesiątych minionego stulecia chętnie wykorzystywali modele czytania proponowane w celu opisu jego funkcjonowania w języku rodzimym. Szczególny nacisk kładziono na rozpoznanie i zdefiniowanie podstawowych komponentów i mechanizmów biorących udział w przetwarzaniu tekstu w celu jego zrozumienia przez dojrzałego, płynnie wykonującego tę czynność czytającego. Modeli tych powstały dziesiątki, a implikacje z nich płynące w bardzo wyraźny sposób dawały się odczuć w zmieniającym się podejściu do nauczania czytania, jakie charakteryzowało dydaktykę języków obcych. Specjaliści zajmujący się czytaniem w języku drugim, opierając się na modelach proponowanych dla czytania i jego nauczania w języku rodzimym, podkreślali wagę wielu uniwersalnych zjawisk charakteryzujących czytanie jako proces bez względu na język, w jakim akt czytania się odbywa.

Jednak z racji na fakt, iż w przypadku osoby dwujęzycznej musimy zaakceptować obecność dwóch języków w jego strukturze umysłowej oraz w większości przypadków funkcjonującą już w różnym stopniu umiejętność czytania w języku rodzimym, pojawiła się grupa badaczy, którzy uznali, iż specyfika czytania w języku drugim wymaga lepszej interpretacji na gruncie teoretycznym (Bernhardt 1991, Grabe i Stoller 2002, Koda 2005, Hudson 2007, Grabe 2009). Ciekawe propozycje modeli czytania w drugim języku skonstruowali w ostatnich latach Barnhardt (2005, 2010) oraz McNeil (2012). Zanim jednak ich koncepcje zostaną zaprezentowane i poddane krótkiej ewaluacji w niniejszym artykule, warto przyrzeć się skondensowanej charakterystyce trzech uniwersalnych modeli czytania w ujęciu Fox i Alexander (2009). Modele te niewątpliwie wywarły, wywierają – i oczekujemy, że będą wywierać – duży wpływ na kształtowanie zrozumienia czym jest czytanie i jak ono funkcjonuje przez dydaktyków języków obcych, podejmujących wiele kluczowych decyzji na płaszczyźnie praktycznej.

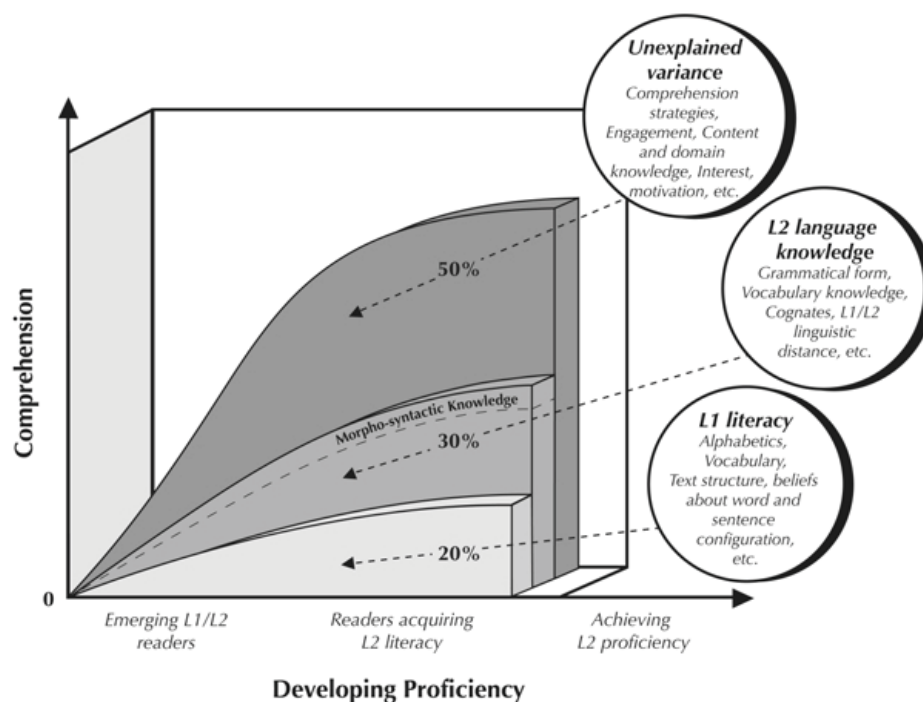
Podstawowymi kryteriami, które posłużyły Fox i Alexander (2009) do wyróżnienia trzech głównych typów modeli rozumienia tekstu była konceptualizacja: (1) tekstu postrzeganego jako typowy w dydaktyce, (2) aktu czytania i (3) jego produktu. Pierwszy z modeli zwany *Extraction-Assembly Model* zakłada pracę z tekstem statycznym, głównie z tekstem narracyjnym, jednoznacznym pod względem zakodowanych w nim informacji, które w trakcie czytania zostają poddane procesowi wydobycia ich z tekstu przez czytającego, ich odtworzenia i porównania z posiadanymi schematami poznawczymi.

Czytający jest nastawiony na przekaz treści, który jednocześnie służy rozwijaniu jego sprawności czytania. Model zwany *Constructive-Integrative Model* akceptując tekst narracyjny, dodatkowo wprowadza autorytarny tekst informacyjny i opiera się na założeniu, że czytający konstruuje znaczenie tekstu przy współdziałaniu posiadanej wiedzy dzięki procesom integracji i elaboracji, co zwięźczone zostaje zintegrowaniem wszystkich informacji i utworzeniem modelu sytuacyjnego.

Najbardziej aktualne ujęcie rozumienia tekstu czytanego oferuje tzw. *Transitional Extensions Model*, w którym oprócz statycznej prezentacji tekstu pojawia się tekst elektroniczny, multimedialny, tj. tekst płynny, nieliniowy, argumentacyjny, hipertekst (Fox i Alexander 2009). Model ten charakteryzuje zmiana podejścia do czytającego, który ma możliwość udzielenia interaktywnej odpowiedzi autorowi danego tekstu, a sama wiarygodność tekstów podlega ewaluacji. Posługiwanie się tekstem elektronicznym pozwala czytającemu na wybieranie indywidualnych ścieżek nawigacji, ale jego reakcja na tekst może być efektem współpracy w zespole. Konstruowanie znaczenia danego tekstu, które ma miejsce w czasie czytania, stanowi niejednokrotnie element czytania sekwencji tekstów na wybrany temat, tj. tworzenia mentalnej reprezentacji danej tematyki. Tak więc model ten zwraca uwagę na fakt, iż czytanie kolejnych materiałów tekstowych odgrywa ważną rolę nie tylko w rozwijaniu samej umiejętności czytania, ale również w konstruowaniu wiedzy w pewnym zakresie tematycznym, który leży w zainteresowaniu czytającego. Czytanie tekstów związanych z daną tematyką/dziedziną wiedzy można traktować jako aspekt uczenia się, innymi słowy, mamy tu do czynienia z modelem, który podkreśla zjawisko budowania wiedzy w oparciu o czytanie tekstu, czyli uczenie się z tekstu.

Jedną z autorek zajmujących się dokładną analizą badań teoretycznych i empirycznych w zakresie czytania w języku drugim od przeszło 20 lat jest wspomniana już wcześniej Bernhardt. Podczas gdy jej monografia pt. *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, opublikowana w roku 1991 stanowi szeroko zakrojoną analizę stanu badań nad umiejętnością czytania w języku drugim prowadzonych głównie w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zeszłego stulecia, jej artykuł zatytułowany "Progress and procrastination in second language reading" (2005), oraz wspomniana już książka *Understanding Advanced Second Language Reading* (2010) omawiają model czytania w języku drugim/obcym, w którym Bernhardt proponuje ujęcie najważniejszych informacji płynących z całego zasobu badań empirycznych na tym polu, włączając w to swoje badania. Kilka miesięcy temu zaś pojawił się model opracowany w Australii przez McNeila (2012), który przedstawił propozycję rozszerzenia modelu Bernhardt

Interpretacja czytania w języku drugim, której autorką jest Bernhardt (2005, 2010) opiera się na modelu kompensacyjnym, który zakłada, że w przypadku braku informacji w niektórych wykorzystywanych źródłach czytający może zrekompensować je przy pomocy informacji pochodzących z innych źródeł. Badaczka wyróżnia 3 główne komponenty uruchamiane w procesie czytania, a są to: (1) umiejętność czytania w języku rodzimym (znajomość alfabetu, słownictwa, struktury tekstu, przekonań co do struktury wyrazów oraz zdań etc.) – 20% ; (2) znajomość języka drugiego (forma gramatyczna, słownictwo, wyrazy typu cognate, odległość pomiędzy językiem pierwszym a drugim, etc.) – 30% oraz (3) tzw. niewyjaśniona wariancja (strategie, zaangażowanie czytającego, treść i wiedza w zakresie domeny, zainteresowanie, motywacja i in.) – 50%.



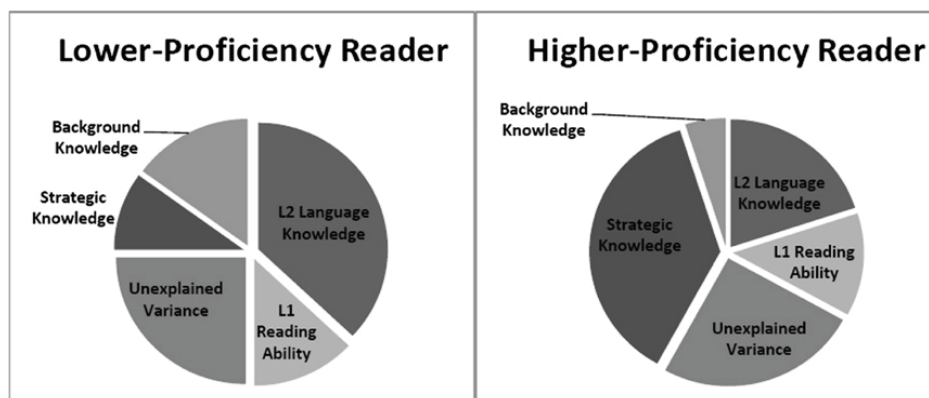
Kompensacyjny model czytania w języku drugim E.B. Bernhardt (2005: 140)

Jak widać z diagramu, w interpretacji czytania zaoferowanej przez model kompensacyjny Bernhardt, w czytaniu zostaje uwzględniony udział jedynie dwóch komponentów tj. umiejętności czytania w języku rodzimym oraz znajomości języka drugiego, ponieważ jedynie ten materiał uznaje badaczka za właściwie opracowany i wyjaśniony w sposób naukowy. Brak dostatecznej wiedzy na temat wielu innych komponentów czytania zdecydował o przyjęciu przez Bernhardt wysokiej, 50% wariacji niewyjaśnionej w procesie czytania, co pozostawia ciągle ogromny obszar wiedzy o czytaniu do wyjaśnienia. McNeil (2012) podjął próbę rozszerzenia modelu Bernhardt (2005) poprzez wyłonienie kolejnych komponentów czytania z obszaru informacji traktowanych za niewyjaśnione przez Bernhardt i bardziej dogłębne ich opracowanie w oparciu o wyniki najnowszych badań empirycznych.

Przyjmując formułę kompensacyjnego modelu rozumienia czytanego tekstu, McNeil (2012) pozostawia umiejętność czytania w języku rodzimym oraz wiedzę w zakresie języka drugiego jako dwa podstawowe komponenty czytania funkcjonujące na płaszczyźnie językowej (zgodnie z modelem Bernhardt), włącza jednak do swojego modelu dodatkowo dwa komponenty, co do uwzględnienia których istnieją przesłanki naukowe, tj. dane pochodzące z badań empirycznych. Te dwa kolejne komponenty to: wiedza ogólna (ang. *background knowledge*) posiadana przez czytającego oraz wiedza strategiczna (ang. *strategic knowledge*), które w modelu Bernhardt współtworzyły komponent niewyjaśnionych aspektów procesu czytania, a które wyraźnie odnoszą się do płaszczy-

znych kognitywnej oraz metakognitywnej przetwarzania tekstu. Wyodrębniając kolejne samodzielnie funkcjonujące komponenty czytania, McNeil (2012) w sposób logiczny zmniejsza wartość wariancji niewyjaśnionej, która dzięki temu zostaje znacznie okrojona (w przybliżeniu o połowę) w porównaniu z modelem Bernhardt. Zaletą modelu McNeila (2012) wydaje się także być wyróżnienie dwóch poziomów kompetencji (biegłości) w czytaniu, nazwanych po prostu poziomami niższym i wyższym, w celu pokazania jak pod względem proporcji zmienia się udział poszczególnych komponentów w procesie czytania w miarę uzyskiwania przez czytającego dojrzałości.

Chociaż McNeil (2012) nie podaje przy poszczególnych komponentach czytania wartości liczbowych, jak widać na diagramach kołowych poniżej, wzrastający poziom kompetencji w czytaniu w zasadniczy sposób zmienia relacje pomiędzy wiedzą ogólną, wiedzą strategiczną, a rozwijającą się wiedzą językową (L2), której przyrost nie oznacza wcale większej potrzeby wykorzystywania jej przez czytającego. W opinii McNeila nie ma też potrzeby, aby w przypadku dojrzałego czytelnika wiedza ogólna rekompensowała jego braki językowe, co charakteryzuje niższy stopień kompetencji w czytaniu, więc jej rola w rozumieniu tekstu może zostać znacznie zredukowana. Co więcej, udział wiedzy językowej (L2) w procesie czytania również ulega ograniczeniu, ponieważ kluczowym komponentem czytania staje się wiedza strategiczna, którą posługuje się czytający w ścisłym związku z celami, jakie przed sobą stawia (wzrasta ona około trzykrotnie w porównaniu z niższym poziomem).



Rozszerzony model czytania w języku drugim L. McNeila (2012: 73)

Podsumowując, warto zaznaczyć, iż model czytania w języku drugim zaproponowany przez McNeila (2012) podkreśla potrzebę bardziej adekwatnego wyjaśnienia zmieniających się zależności pomiędzy wiedzą językową (L2) a umiejętnością czytania w języku rodzimym, do której czytający w języku drugim ma ciągły dostęp i której wiele elementów podlega transferowi. Model ten również sugeruje, iż to cele czytania determinują nie tylko proporcje i zakres wykorzystywania wiedzy językowej i niejęzykowej, ale przede wszystkim optymalne zastosowanie wiedzy strategicznej, która ukierunkowuje czytającego na właściwy dobór i łączenie działań strategicznych, postrzeganych za najbardziej skuteczne w realizacji danego zadania w czytaniu.

4. Czytanie w kontekście akademickim: uczenie się z tekstu – tworzenie wiedzy

Duże zainteresowanie w ostatnich latach budzi praca z tekstem o charakterze akademickim na różnych poziomach edukacyjnych, kiedy to zadaniem czytających jest przetwarzanie tekstu pod kątem nie tylko jego jednostkowego znaczenia, ale również traktowanie go jako źródła informacji w zakresie danej dziedziny wiedzy. Główne cele czytania tekstów akademickich formułuje Grabe (2009) w sposób następujący:

- poszukiwanie informacji – lokalnych, ogólnych, a także tych wpływających z głównych myśli tekstu;
- zrozumienie głównych myśli tekstu;
- uczenie się z tekstu – przetwarzanie tekstu z myślą o jego późniejszej przydatności, integrowanie informacji zawartych w tekście z posiadaną wiedzą czytającego, dążenie do uzyskaniu spójności w odbiorze treści tekstu;
- integrowanie informacji – nie tylko z różnych części tekstu, ale też z kilku tekstów, wypracowywanie własnej organizacji przetwarzanych treści oraz radzenie sobie z informacjami sprzecznymi;
- ewaluacja, krytyka, wykorzystanie informacji z tekstu – monitorowanie stosunku czytającego do odbieranych treści, interpretacja/reinterpretacja tekstu w kontekście posiadanej wiedzy i przyszłego celu.

Należy zaznaczyć, że uczenie się z tekstu następuje w procesie czytania i jest jego efektem. Czytanie przybiera wtedy swój specyficzny akademicki charakter, a czytający wkłada w ten proces więcej czasu, przetwarzając tekst zazwyczaj w niezbyt szybkim tempie, ale za to przy znacznym wysiłku skierowanym na konstruowanie nowej wiedzy. Takie podejście czytającego do pracy z tekstem wychodzi poza kwestię uznawanego za typowe czytanie w celu ogólnego rozumienia znaczenia danego tekstu, który to rodzaj czytania jest zazwyczaj traktowany jako nabywanie praktyki w płynnym czytaniu, co odbywa się w warunkach edukacyjnych lub wynika z indywidualnego zainteresowania czytającego np. czytaniem dla przyjemności (Wallace 1992).

Mówiąc o czytaniu z myślą o budowaniu wiedzy w danej dziedzinie, czy dyscyplinie naukowej należy zaznaczyć, iż czytający nie tylko przyswaja nową wiedzę, ale także pewne zasady, standardy jakości, struktury czy ograniczenia cechujące dany rodzaj dyskursu (Shanahan 2010). Należy przy tym jednak mieć świadomość, że utrzymywanie wiedzy w zakresie poszczególnych dyscyplin naukowych związane jest ściśle z władzą akademicką, polityczną i ekonomiczną, tak więc nie ma ono charakteru uniwersalnego (Widdowson 1975). Zdobywanie wiedzy jest aktualnie najczęściej opisywane z punktu widzenia podejścia socjo-konstruktywistycznego. W sytuacjach edukacyjnych podstawę stanowią relacje pomiędzy uczącymi się, nauczycielem oraz tworzoną wiedzą, stąd również mówimy o współkonstrukcji wiedzy (Lyster 2007).

Z punktu widzenia procesu czytania, zarówno w języku pierwszym jaki i drugim, w procesie tworzenia wiedzy w oparciu o przetwarzane teksty pisane, prymarną rolę odgrywają relacje pomiędzy językiem a treścią. Język funkcjonuje nie tylko jako narzędzie komunikacyjne, ale także poznawcze. Nauczanie języka drugiego wraz z wybranymi elementami wiedzy przy założeniu, iż dzięki integracji procesów akwizycji językowej oraz kształcenia w zakresie wybranych treści można osiągnąć sukces dydaktyczny w obu tych

dziedzinach dało początek programom immersyjnym w Kanadzie, a później doprowadziło do rozwoju koncepcji nauczania języka przez treść (ang. *content-based instruction* – CBI) oraz zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (ang. *content and language integrated learning* – CLIL). W ostatnich latach bardzo wielu specjalistów próbuje odpowiedzieć na pytanie jak w praktyce zrealizować tak zintegrowane cele, oferując wytyczne dla różnych rodzajów rozwiązań dydaktycznych (por. Dakowska 2001, Komorowska 2010, Chodkiewicz 2011). Z drugiej strony, naukowcy zauważają, że sam termin integracja nauczania języka i treści niejęzykowych sugeruje istnienie rozdzielenia pomiędzy wyrażanymi treściami a językiem, co prowadzi do postawienia pytania, czy jest to uzasadnione. Jak zwracają uwagę Wesche i Skehan (2002), relacje pomiędzy treściami przedmiotowymi a językiem są bardzo silne, ponieważ treści i informacje wyrażane są przy pomocy języka, koncepty przy pomocy odpowiednich terminów, a aparat pojęciowy powstaje w oparciu o wybrane elementy kodu językowego.

5. Uczenie się z tekstu a działanie strategiczne

Należy podkreślić fakt, że uczenie się z tekstu jest zjawiskiem wieloaspektowym, którego produkt różni się w zależności od wpływu wielu czynników, w tym od celu przed jakim staje osoba czytająca w realizacji konkretnego zadania, co z kolei pociąga za sobą wykorzystanie wybranych strategii wspomagających skuteczność jej działania. Strategiczne zachowanie się czytającego, które według modelu McNeila (2012) odgrywa szczególnie ważną rolę w czytaniu, w ostatnich kilkunastu latach pozostawało w zainteresowaniu wielu badaczy zajmujących się zarówno językiem pierwszym jak i drugim. Definiując działanie strategiczne czytającego w sposób bardzo ogólny, należy zauważyć, iż opiera się ono na czynnościach zaplanowanych, o charakterze globalnym lub lokalnym, których celem jest wzmacnianie rozumienia czytanego tekstu, głównie poprzez monitorowanie zarówno efektywności samego procesu, jak i jego produktu (np. Koda 2005, Chodkiewicz 2006). Grabe (2009) wymienia całą gamę strategii, które wydają się być szczególnie użyteczne w realizacji zadań uczenia się z tekstu. Wśród nich są:

- streszczanie tekstu;
- zadawanie pytań i tworzenie odpowiedzi;
- rozwijanie kolejnych pytań (elaboracja);
- aktywizacja posiadanej wiedzy;
- monitorowanie rozumienia tekstu;
- wykorzystywanie świadomości struktury tekstu;
- użycie elementów graficznych, w tym organizatorów graficznych;
- domysł/wnioskowanie (Grabe 2009).

Większość z tych strategii opisywała wcześniej King (1994), odnosząc je do procesu budowania wiedzy jako efektu intencjonalnego (zamierzonego) przetwarzania tekstu. Mówiąc o streszczaniu podkreśla ona wagę re-formułowania treści jako działania podnoszącego poziom zrozumienia tekstu, a w przypadku strategii elaboracji – opracowywanie materiału w celu jego zapamiętania i łączenia nowych informacji z posiadaną wiedzą. Za skuteczne postępowanie uważa ona również zadawanie pytań w celu stymulowania sugestii, wnioskowania oraz wyciągania konkluzji.

Podobne poglądy wyrażają Mokhtari i Reichard (2002), autorki ciekawego narzędzia – standaryzowanego kwestionariusza strategii czytania, który ma służyć, między innymi, podnoszeniu świadomości czytających co do możliwości stosowania całej gamy strategii, a także do wzmacniania ich odpowiedzialności za skuteczne monitorowanie efektywności procesu uczenia się z tekstu. Osobną kategorię, w opinii tych autorek, stanowią strategie wspomagające rozumienie tekstów, takie jak:

- robienie notatek;
- parafrazowanie informacji zawartej w tekście (w celu jej lepszego zapamiętania);
- odwoływanie się do informacji przetworzonych wcześniej;
- zadawanie sobie pytań;
- odwoływanie się do materiałów pomocniczych;
- podkreślanie informacji w tekście;
- omawianie przeczytanego tekstu z innymi osobami;
- streszczanie (Mokhtari i Reichard 2002).

Ciekawe rozwiązanie proponuje w swej taksonomii strategii czytania Ediger (2006) wyróżniając grupę strategii wykorzystywanych specyficznie dla celów akademickich, które związane są z uczeniem się w oparciu o materiał tekstowy. Strategie te stanowią jedną z trzech kategorii strategii metakognitywnych, oprócz strategii zorientowanych na realizację celu oraz strategii monitorujących czytanie. Na liście strategii służących uczeniu się z tekstu znajdują się oprócz wspomnianych wcześniej strategii: robienia notatek, podkreślania informacji w tekście i parafrazowania, refleksja nad przyswojonymi informacjami z tekstu oraz nad przyszłą przydatnością czytanego tekstu. Te dwie kategorie wyraźnie wskazują na powiązanie procesu czytania z przetwarzaniem wiedzy przedmiotowej, konstruowanie której wymaga dodatkowego gromadzenia i zapamiętywania zawartości treściowej tekstu.

Konkludując, należy podkreślić, iż uczenie się z tekstu uznawane jest za bardzo ważny rodzaj czytania pojawiającego się w kontekście akademickim, które leży w zainteresowaniu wielu ekspertów-badaczy zajmujących się procesem czytania. Ponadto, istnieje pomiędzy nimi zgoda co do przekonania, że czytanie w języku drugim/obcym jako działanie wymagające selektywnego stosowania odpowiednich strategii umożliwiających indywidualną realizację wybranych celów, nie może być w pełni zrozumiane bez uwzględnienia relacji pomiędzy doskonaleniem samego języka i przyswajaniem wiedzy przedmiotowej.

6. Studia neofilologiczne: wiedza i umiejętności językowe

Nie ulega wątpliwości, że przedstawiony powyżej problem integracji celów nabywania wiedzy w zakresie wybranych przedmiotów akademickich oraz rozwoju kompetencji językowych powinien zajmować wysoką pozycję wśród aktualnie podejmowanych rozwiązań programowych dla studiów językowych i neofilologicznych. Doświadczenia wyniesione z obserwacji tego rodzaju działań dydaktycznych w nauczaniu języka angielskiego w naszym kraju, wskazują wprawdzie na wzrastającą świadomość nauczycieli akademickich co do wagi profesjonalnego podejścia do problemu określenia zasad oraz poszukiwania skutecznych sposobów łączenia praktycznej nauki języka angielskiego z nauczaniem literatury, językoznawstwa oraz studiów historyczno-kulturoznawczych, ale ich usankcjonowanie i wprowadzenie w życie nie jest rzeczą łatwą.

Fakt, iż integracja formy językowej oraz treści przedmiotowych stanowi dla neofilologów duży problem poddany został dyskusji przez Swaffar i Arens (2006) w odniesieniu do studiów amerykańskich. Podstawowy zarzut, jaki stawiają te autorki studiom językowym to oddzielanie formy językowej od treści danej dyscypliny akademickiej i kontekstu kulturowego, co prowadzi do ignorowania skomplikowanych relacji pomiędzy nimi i ich umiejętnego wykorzystywania w kształceniu neofilologicznym. Studenci nie osiągają właściwej percepcji kultury, zachowań społecznych determinowanych przez daną kulturę, i nie odbierają tekstów jako produktów danej kultury. Co więcej, w opinii Swaffar i Arens (2006) podstawowe aspekty wiedzy językowej, jaką studenci neofilologii nabywają w trakcie kursów poświęconych gramatyce, składni, fonologii i semantyce nie powinny być nauczane w wąskiej izolacji, lecz traktowane jako negocjacje o charakterze socjokulturowym. Jak wspomniano wcześniej, bardziej właściwe postrzeganie problemu proponują zwolennicy koncepcji nauczania języka przez treść oraz zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego. Warto tutaj spojrzeć na koncepcję Coyle (2007) zwaną w języku angielskim '4cs', czyli cztery 'c'. Autorka ta zakłada, iż w procesie uczenia się – zdobywania wiedzy, określonej jako treść i poznanie (ang. *content & cognition*) język używany jest jako narzędzie łączące komunikację i kulturę (ang. *communication & culture*), dzięki czemu następuje przejście od nauczania języka jako formy lingwistycznej/gramatycznej do jego użycia funkcjonalnego i kulturowego.

Z podkreślenia odrębności nauczania języka praktycznego od nauczania elementów językoznawstwa, literatury i kultury wynikają implikacje praktyczne. Wielu nauczycieli zakłada, iż nad tekstami typowymi dla dziedzin teoretycznych można pracować dopiero po osiągnięciu odpowiednio wysokiego poziomu językowego, co z kolei prowadzi do ignorowania faktu, że powinny to być zadania współzależne i wzajemnie wspomagające swój rozwój. Np. dzięki przestudiowaniu dyskursu charakterystycznego dla danej dziedziny, wraz z zakresem stosowanego w nim słownictwa, frazeologii i kluczowej terminologii przed przeczytaniem tekstu przedmiotowego, osoba czytająca dany tekst, a posiadająca pewne deficyty w podsystemie leksyki, skorzysta dodatkowo z wiedzy w danej dziedzinie. W sytuacji tzw. czytania ekstensywnego, kiedy czytający czyta ze zrozumieniem autonomicznie wybrany, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami akademickimi czy potrzebami tekst, jak dowodzą prowadzone badania, jest on jednocześnie zaangażowany w proces akwizycji językowej, który przynosi konkretne rezultaty w postaci przyswajania nowych elementów leksykalnych (Dakowska 2005, Day i Bamford 1998, Horst 2009).

Oprócz stosowania reguł zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, czy czytania ekstensywnego jako pewną pomoc w osiągnięciu odpowiedniego poziomu kompetencji języka drugiego/obcego, który umożliwiłby studiowanie literatury, kultury i inne przedmiotów neofilologicznych, można korzystać, jak radzą Swaffar i Arens (2006) z zasady tzw. nauczania naprawczego i stosować je w trakcie wszystkich kursów. Oznacza to, że wszyscy nauczyciele akademicy zobligowani są do pracy zarówno nad treściami językowymi jak i niejęzykowymi w ramach dyskursu reprezentatywnego dla ich specjalizacji, tj. do identyfikowania problemów wynikających z deficytów w kompetencji językowej, komunikacyjnej studentów, czy po prostu z braku lub niepełnej wiedzy faktograficznej, ale też wiedzy konceptualnej w zakresie danej dyscypliny. W przypadku ustalenia jakichkolwiek deficytów w wiedzy językowej czy niejęzykowej studentów, czy w innych umiejętnościach potrzebnych w trakcie danego kursu, ich eliminacja staje się

nieodzowna. Co więcej, skuteczny program neofilologicznego wymaga szczegółowej koordynacji poziomej oraz pionowej. Swaffar i Arens (2006) wyznaczają kilka głównych linii postępowania, których przyjęcie gwarantuje sprawne funkcjonowanie kształcenia językowo-neofilologicznego. Warto się im przyjrzeć, jednocześnie stwierdzając, iż nie są one obce nauczycielom akademickim uczącym w środowisku neofilologicznym tego kraju, chociaż nietrudno zauważyć, iż droga od teoretycznych postulatów do ich praktycznego rozwiązania przez duże zespoły dydaktyczno-naukowe wymaga pewnej ekspertyzy oraz pozytywnej postawy. Najważniejsze zasady, jakie powinny być przyjęte w realizacji programu neofilologicznego wskazują na wagę:

- respektowania celów całego programu, a nie skupiania się na preferencjach poszczególnych nauczycieli akademickich i prowadzonych przez nich przedmiotów; łączenie komponentów lingwistycznych, konceptualnych, komunikacyjnych; zapewnianie indywidualnego przekazu informacji zwrotnych od studentów biorących udział w kursach językoznawstwa, literaturoznawstwa i kulturoznawstwa;
- integrowania uczenia się w ramach wszystkich przedmiotów neofilologicznych, a nie jego fragmentaryzację; nacisk na opanowywanie szerokiej gamy umiejętności (ang. literacies) niezbędnych do sprawnego funkcjonowania studentów w środowisku akademickim;
- podkreślenia użycia języka w kontekstach komunikacyjnych i ewaluacja jego użycia pod tym kątem, raczej niż ustalanie kryteriów dla abstrakcyjnych kompetencji przy ocenie użycia form językowych w izolacji.
- oceny poprawności użycia języka w świetle wykonywanych przez studentów zadań, ich intencji oraz ich punktu widzenia (Swaffar i Arens 2006).

Wychodząc z akceptacji wskazań na poziomie najbardziej ogólnym, niewątpliwie należy scharakteryzować działania nauczycieli akademickich prowadzących przedmioty neofilologiczne w sposób bardziej szczegółowy. Należy zarekomendować podejmowanie takich rozwiązań dydaktycznych, które pozwoliłyby im w sposób systematyczny i uzasadniony naukowo radzić sobie z integracją elementów językowych i niejęzykowych oraz osiągać optymalizację wszelkich zabiegów podejmowanych na gruncie praktycznym. W świetle rozważań podjętych w niniejszym artykule, wnioski wysnute w ostatniej jego części dotyczyć będą uczenia się z tekstu, co jak już akcentowano, stanowi zasadniczą formę pracy studenta neofilologii.

7. Uczenie się z tekstu – wnioski dla neofilologicznej dydaktyki przedmiotowej

Zdając sobie sprawę z faktu, że nie jest rzeczą możliwą podanie pełnej listy rekomendacji dla nauczycieli-neofilologów pracujących z wykorzystaniem różnego rodzaju tekstów na zajęciach przedmiotowych, warto zwrócić jednak uwagę na najważniejsze postulaty o charakterze praktycznym, pomocne w doborze właściwych celów do realizacji poszczególnych zajęć. Lista najważniejszych wytycznych skierowanych do dydaktyków - neofilologów brzmi następująco:

- stwarzanie czytającemu odpowiednich warunków do tego, aby mógł być jak najczęściej eksponowany na ten rodzaj dyskursu, który można uznać za reprezentatywny dla danej dziedziny wiedzy, czyli na język stanowiący odzwierciedlenie struktury wiedzy w danej dziedzinie (modelowe użycie tekstów);

- konstruowanie zadań w czytaniu w taki sposób, aby nauczyciele potrafili zdefiniować w nich doraźny cel komunikacyjny danego tekstu, a z drugiej strony jego potencjał w sferze procesu i produktu uczenia się z tekstu (por. Dakowska 2005);
- konstruowanie takiego typu zadań dydaktycznych, które wymagałyby pewnego stopnia reprodukcji zawartości treściowej tekstu i jednocześnie umożliwiałyby dokonywanie syntezy przez użyciu języka typowego dla danej domeny wiedzy (np. przy użyciu pytań, streszczenia);
- zachowanie odpowiednich relacji pomiędzy kontekstem, treściami niejęzykowymi i językowymi w zadaniach dydaktycznych z podkreśleniem wieloaspektowego użycia języka na poziomach: fonologicznym, morfo-syntaktycznym, semantycznym, pragmatycznym oraz związku pomiędzy formą i funkcją w języku;
- integracja czytania z innymi sprawnościami w celu pełnej realizacji celów ustalanych dla poszczególnych zadań w czytaniu wybranego tekstu (np. słuchanie i czytanie, czytanie i mówienie, czytanie i pisanie, także użycie technik multimedialnych);
- uświadamianie studentom wagi dokonywania odpowiedniego dobru strategii wspomagających czytanie na poziomie akademickim, trening strategii;
- praca nad treścią czytanego tekstu w zespole/grupie osób, kooperacja, wspólna dyskusja, interpretacja tekstu i jego krytyczna ocena;
- poddawanie systematycznej korekcie językowej wypowiedzi ustnych i pisemnych studentów;
- ewaluacja nabywanej wiedzy.

Jak argumentowano w artykule, umiejętność czytania w celu uczenia się, innymi słowy uczenie się z tekstu, stanowi jedną z podstawowych umiejętności akademickich osób partycypujących w kolejnych etapach systemu edukacyjnego. Nie można natomiast nie zauważyć, że stanowi ona kluczową umiejętność dla każdego neofilologa, który nie tylko nabywa przeważającą porcję wiedzy właśnie tą drogą, ale jednocześnie podnosi swoje kompetencje językowo-komunikacyjne. Każdy nauczyciel akademicki – neofilolog bez względu na realizowany przedmiot jest równie odpowiedzialny za rozwój języka drugiego/obcego swoich studentów, jak i ich wiedzy w zakresie przedmiotów neofilologicznych. Stąd określenie nauczania języka przez treść lub i zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego przez Coyle (2007) jako opartego na czterech ‘c’ tj. wiedzy, określonej jako treść i poznanie (ang. *content & cognition*) oraz języka używanego jako narzędzie komunikacji i kultury (ang. *communication & culture*) może stanowić ważny punkt w refleksji nauczyciela akademickiego w zakresie neofilologii nad zadaniami jakie powinien wypełniać.

Literatura

- Bernhardt, E.B., 1991, *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*, Ablex, Norwood, New Jersey.
- Bernhardt, E.B., 2005, Progress and procrastination in second language reading, *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, s. 133-150.

- Bernhardt, E.B., 2010, *Understanding Advanced Second-Language Reading*, Routledge, New York.
- 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.
- Chodkiewicz, H., 2011, Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji, *Lingwistyka Stosowana*, 4, s. 11-30.
- Coyle, D., 2007, Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10/5, s. 543-62.
- Dakowska, M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dakowska, M., 2005, *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Day, R.R., Bramford, J., 1998, *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ediger, A.M., 2006, Developing strategic L2 readers by reading for authentic purposes, w: E. Uso-Juan, A. Martinez-Flor (red.), *Current Trends in the Development and Teaching The Four Language Skills*, Mouton De Gruyter, Berlin/ New York, s. 303-328.
- Fox, E., Alexander, P.A., 2009, Text comprehension: a retrospective, perspective, and Prospective, w: S.E. Israel, G.G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York, s. 227-239.
- Grabe, W., Stoller, F. L., 2002, *Teaching and Researching Reading*, Harlow, Pearson Education.
- Grabe, W., 2009, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Horst, M., 2009, Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed Through extensive reading, w: Z.H. Han, N.J. Anderson (red.), *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, s. 44-64.
- Hudson, T., 2007, *Teaching Second Language Reading*, Oxford University Press, Oxford.
- 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.
- Koda, K., 2005, *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Komorowska, H., 2010, Content and language integrated learning, w: H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), *Coping with Diversity: Language and Culture Education*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa, s. 54-77.
- Lyster, R., 2007, *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*, Benjamins, Amsterdam.
- McNeil, L., 2012, Extending the compensatory model of second language reading, *System*, 40, s. 64-76.

- Mokhtari, K., Shorey, R., 2002, Measuring ESL students' awareness of reading strategies, *Journal of Developmental Education*, 25, s. 2-10.
- Nation, I.S.P., 2009, *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*, Routledge, New York.
- Program Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD PISA, Wyniki badania 2009 w Polsce, PISA Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.edunews.pl/images/pdf/raport_pisa_2009.pdf (31 grudnia 2012).
- Shanahan, C., 2009, Disciplinary comprehension, w: S.E. Israel, G.G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension*, Routledge, New York, s. 240-260.
- Swaffar, J., Arens, J., 2005, *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach through Multiple Literacies*, The Modern Language Association of America, New York.
- Wallace, C., 1992, *Reading*, Oxford University Press, Oxford.
- Wesche, M.B., Skehan, P., 2002, Communicative, task-based, and content-based instruction, w: R.B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, s. 207-228.
- Widdowson, H.G., 1975, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

(liczba znaków ze spacjami: 47318)