

Piotr Zbróg

Jak przygotowywać uczniów doczytania nowego tekstu

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18,
159-172

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Piotr Zbróg

JAK PRZYGOTOWAĆ UCZNIÓW DO CZYTANIA NOWEGO TEKSTU

Przygotowanie do czytania tekstu a cele czytelnika

Opracowania dotyczące pracy z tekstem na lekcjach dowodzą, że nauczyciel może ów tekst wykorzystać na wiele sposobów: jako narzędzie doskonalenia techniki czytania, jako źródło wiadomości i znaczeń, jak również jako punkt wyjścia do wielorakich działań pozatekstowych. A. Brzezińska¹ wskazuje w związku z tym na trzy aspekty umiejętności czytania: aspekt techniczny (kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi), aspekt semantyczny (rozumienie znaczeń) oraz aspekt krytyczno-twórczy (refleksyjne podejście do czytanego tekstu). E. Malmquist² podkreśla wieloczynnościowość czytania i zwraca uwagę, że komponentami są m.in. wrażenia wzrokowe przekazywane do mózgu, rozumienie poszczególnych wyrazów, zapamiętywanie tekstu, przechowywanie w pamięci faktów z przeszłości, a także działań asocjacyjnych i przetwarzanie ich w wyniku wcześniej nabytych doświadczeń. Pomijając aspekt techniczny i biorąc pod uwagę różnorodność pojawiających się w szkole tekstów (np. informacyjnych, literackich), uczniowie mogą więc czytać, aby m.in.:

- dowiedzieć się czegoś nowego, poznać nieznanne fakty i wzbogacić swą wiedzę poprzez ich zapamiętanie,
- odczytywać znaczenia niesione przez tekst, interpretować je, wykorzystując swą dotychczasową wiedzę,

¹ Zob. A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne podstawy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.

² Zob. E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982.

- dyskutować o problemach, analizować je w różnych formach,
- bogacić swoje słownictwo, poznawać i rozwijać struktury składniowe,
- opisywać, charakteryzować, streszczać,
- znaleźć inspirację do działania (malowania, odgrywania scenek, opracowania słuchowiska),
- współpracować w grupach nad rozwiązaniem określonej kwestii.

Kluczowe jest jednak to, że w zasadzie rzadko jeden tekst wykorzystuje się do planowania i jednoczesnego przeprowadzania wszystkich wymienionych czynności. I tak na przykład omawiając baśń, jeden nauczyciel koncentruje się na ocenie postaw bohaterów i szuka cech baśni, drugi streszcza i przygotowuje do pisania własnej opowieści, jeszcze inny dokonuje przekładu intersemiotycznego czy opracowuje na podstawie tekstu inscenizację lub scenki dramatowe.

Jednak uczniowie, niezależnie od zaplanowanych przez nauczyciela czynności dotyczących omawianego tekstu, czytają go zwykle w całości bez uprzedniego przygotowania, wskazania dróg poszukiwań – czyli określenia PO CO CZYTAM. A przecież w zależności od celu zwraca się uwagę na różne warstwy znaczeniowe czy informacyjne tekstu. Jeśli bowiem nastawimy się na streszczanie, będziemy zapamiętywać zdarzenia, a w wypadku koncentrowania się na określaniu cech gatunkowych zwrócimy uwagę na kreację świata przedstawionego (m.in. sposób przedstawienia bohaterów, ich motywację do działania, konstrukcję akcji i fabuły, udział zdarzeń prawdopodobnych lub nieprawdopodobnych). Określenie celu czytania ma więc kolosalne znaczenie w toku metodycznego przygotowania lekcji poświęconej pracy z nowym tekstem. Trzeba też zauważyć, że niejednokrotnie uczniowie nie są przygotowani do odbioru tekstu, ponieważ zakres ich słownictwa czy ograniczona wiedza uniemożliwiają rozszyfrowanie zapisanych znaczeń. Nie mogą zestawiać własnych wiadomości z nowo czytany tekst, a biegłe czytanie odbywa się przede wszystkim poprzez konfrontowanie odczytywanych i rozpoznawanych wyrazów z oczekiwaniami co do kontekstu. Podstawą tych oczekiwań są: przeczytany fragment tekstu oraz ogólna znajomość poruszanego tematu. Brak dostatecznej wiedzy czy ubogi zasób leksykalny powodują więc, że podczas czytania, albo raczej odczytywania zdań i wyrazów, zrozumienie tekstu będzie z natury ograniczone czy wręcz niemożliwe. Czytanie można kierunkować, aktywizując i wykorzystując wiedzę oraz zasób słownikowy uczniów i traktować jako wstęp do odczytywania znaczeń³. Ważne to jest zwłaszcza obecnie, gdy w testach sprawdzających kompetencje uczniów na wszystkich poziomach – od szkoły podstawowej po liceum i technikum – ocenia się poziom zrozumienia tekstu po jego przeczytaniu. Wiele czasu poświęca się na lekcjach na ćwiczenia doskonalące tę umiejętność poprzez uczenie wyszukiwania właściwej odpowiedzi spośród wskazanych w pytaniu⁴. Takie

³ Zob. M. Klein, *Teaching reading comprehension and vocabulary: a guide for teachers*, Englewood Cliffs, NJ 1998.

⁴ Zob. P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005.

działanie ma jednak cechy nieco mechanicznych czynności, gdyż właściwa praca nad tekstem i odczytywaniem jego znaczeń musi być prowadzona z uwzględnieniem zaplanowanych czynności, realnie i racjonalnie rozwijających kompetencje aktywnego i świadomego czytelnika w fazie przed lekturą. Należą do nich m.in. umiejętność skoncentrowania się na tekście, sformułowanie zakresu poszukiwań, motywacja do czytania z nastawieniem na określony cel, uświadomienie własnej wiedzy na określony temat⁵.

W tym kontekście warto omówić ważny aspekt pracy z tekstem, pomijany zwykle w szkolnej dydaktyce. Chodzi o poprzedzenie czytania ćwiczeniami kierującymi na różne sposoby lekturę z jednej strony, z drugiej zaś wyposażającymi uczniów w wiedzę i słownictwo umożliwiające rozumienie znaczeń.

Istota frontloadingu

Przygotowanie do czytania i do ćwiczeń po czytaniu – *frontloading* – stanowi jeden z najważniejszych etapów pracy z tekstem i nad tekstem⁶. Czyni bowiem ucznia aktywnym i świadomym czytelnikiem, a nie tylko biernym odbiorcą kolejnych zadrukowanych stron lektur, podręczników i encyklopedii⁷.

Często uczniowie, czytając tekst bez przygotowania, nie aktywizują się dostatecznie, ponieważ koncentrują się na wszystkim i na niczym jednocześnie, próbują zapamiętać, zarówno wiadomości kluczowe, jak i te nieważne, bez znaczenia. Takie podejście do nowego tekstu jest demotywujące, nie wyzwala ciekawości. Uczniowie bowiem odczytują tekst, ale nie wiedzą, na co mają zwrócić uwagę, co będzie ważne w czasie zajęć. Nie są gotowi do świadomego selekcjonowania informacji, hierarchizowania zdarzeń, ponieważ nie stosują żadnych strategii postępowania z tekstem. Co ciekawe, różna aktywność uczniów podczas pracy po przeczytaniu tekstu na lekcji może wcale nie wynikać z ich zdolności, ale właśnie z tego, co zapamiętali i jak byli nastawieni do czytania. Ich indywidualne predyspozycje percepcyjne determinują bowiem obszar odbioru poszczególnych warstw tekstu, w zależności na przykład od tego, czy obcuja z utworem literackim czy z notką informacyjną. Dlatego też nauczyciel winien każdorazowo przed zadaniem czytania zastanowić się, czego chce nauczyć, jakie zadania wykonać po lekturze, i tak przygotować uczniów, aby byli oni jak najlepiej skoncentrowani i zmotywowani do pracy z nowym tekstem. Aktywny twórca tekstowych znaczeń robi lepszy użytek z czytania niż bierny uczeń, który jedynie odczytuje tekst⁸. Kierunkowanie czyni ucznia aktywnym i umotywowanym

⁵ Zob. D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie się uczyć*, Kraków 2004.

⁶ Zob. tamże.

⁷ Zob. N. Duke, P. Pearson, *Effective practices for developing reading comprehension*, wykład wygłoszony w Madison Literacy Institute, Madison, WI 2000.

⁸ Zob. D. Buehl.

uczestnikiem procesu czytania, który będzie dobrze przygotowany do rozmowy, opracowania notatki, wskazania kluczowych znaczeń już po lekturze.

Drugim ważnym aspektem, który wiąże się z ćwiczeniami przed czytaniem, jest kwestia przygotowania uczniów do odczytywania i rozumienia tekstów. Naturalne jest bowiem, że indywidualne kompetencje w zakresie techniki czytania, wiedza ogólna związana z poznawaniem materiałem, zakres czynnego i biernego słownictwa zdecydowanie usprawniają odbieranie znaczeń. Chodzi jednak o to, aby ów proces można było kontrolować, wpływać na niego, rozwijać kompetencje czytelnicze uczniów, które winny być pozbawione czynnika intuicyjnego. Dlatego, oprócz kierunkowania czytania związanego z zaplanowanymi czynnościami, po lekturze należy prowadzić ćwiczenia doskonalące technikę czytania (np. głośnego, cichego ze zrozumieniem), rozwinąć zasób leksykalny – słownictwo czynne i bierne uczniów – oraz wzbogacić ich wiedzę ogólną, aby im pomóc we właściwym rozumieniu tekstu.

O konieczności wzmocnienia omówionego aspektu pracy z tekstem przekonują badania Kleina⁹, dowodzące, że większość pytań nauczyciela jest zadawana po tekście i sprawdzają one zwykle poziom dosłownego rozumienia tekstu, można na nie odpowiedzieć parafrazując fragment tekstu za pomocą jednego słowa lub zdania. Tymczasem kierunkowanie czytania może silnie wpłynąć na bogacenie słownictwa oraz składni wypowiedzi i często skłania do wykonywania bardziej skomplikowanych czynności, jak na przykład porównywanie, dyskutowanie, szukanie przyczyn i wskazywanie skutków. Zdecydowanie wzbogaca więc zakres czynności wykonywanych przez uczniów w czasie pracy nad tekstem. Szczególnie zaś skłania nauczyciela do refleksji nad tym, co tak naprawdę chce, aby uczniowie zapamiętali po lekturze, co jest dla nich ważne, jaką umiejętność pragnie rozwinąć – czyli silnie konkretyzuje cele, a jego czynności podporządkowane zostaną ich osiągnięciu.

Wybrane techniki przygotowania do czytania tekstu narracyjnego

Wiele technik, mogących znaleźć zastosowanie we *frontloadingu*, jest znanych polskim pedagogom. To m.in. gwiazda pytań i odpowiedzi, burza mózgów, jigsaw. Mniej znane, ale niezwykle skuteczne i ciekawe strategie zaproponował w swojej książce D. Buehl¹⁰. Ponieważ głównym celem artykułu jest omówienie wybranych strategii przygotowania uczniów do czytania, przedstawię praktyczne przykłady ich zastosowania, wykorzystując utwór Henryka Sienkiewicza *Bajka*, który przytaczam niżej:

Za górami, za morzami, w dalekiej krainie czarów, przy kolebce małej księżniczki zebrały się dobre wróżki ze swą królową na czele.

⁹ Zob. M. Klein, *Teaching reading comprehension and vocabulary: a guide for teachers*.

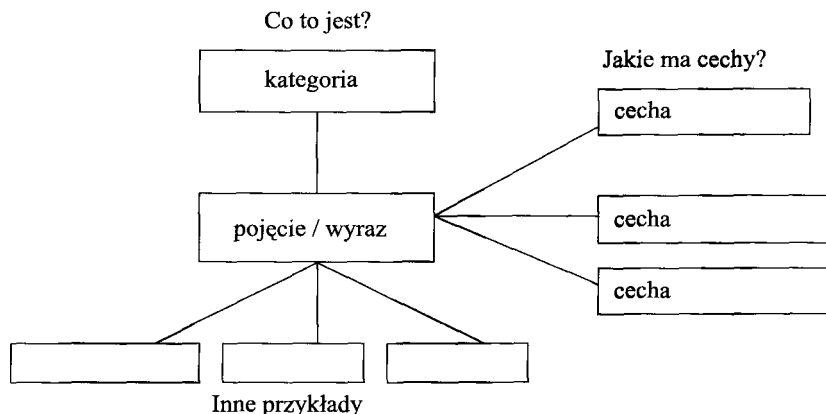
¹⁰ Zob. D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie się uczyć*.

- I gdy, otoczywszy księżniczkę, patrzyły na uśpioną twarzyczkę dzieciny, królowa ich rzekła:
- Niechaj każda z was obdarzy ją jakim cennym darem wedle swej możliwości i chęci!
- Na to pierwsza wróżka, pochylając się nad uśpioną, wypowiedziała następujące słowa:
- Ja daję ci czar piękności i mocą swoją sprawię, że kto ujrzy twarz twoją, pomyśli, iż ujrzał cudny kwiat wiosenny.
 - Ja – rzekła druga – dam ci oczy przezrocze i głębokie jak toń wodna.
 - Ja dam ci powiewną i wysmukłą postać młodej panny – ozwała się trzecia.
 - A ja – mówiła czwarta – dam ci wielki skarb złoty, dotychczas w ziemi ukryty.
- Królowa zamyśliła się przez chwilę, po czym, zwróciwszy się do wrózek, tak zaczęła mówić:
- Piękność ludzi i kwiatów więdnie. Uroczę oczy gasną wraz z młodością, a i w młodości często zaćmiewają się łzami. Wicher łamie palmy, a wiatr pochyla wysmukłe postacie. Złota kto nie rozdziela między ludzi, ten budzi ich nienawiść, a kto je rozdzieli, temu pustka zostaje w skrzyni. Przeto nietrwale są wasze dary.
 - Cóż jest trwałego w człowieku? I czymże ty ją obdarzysz, o królowo nasza? – pytały wróżki.
- A na to królowa:
- Ja jej dam dobroć. Słońce jest wspaniałe i jasne, ale gdyby nie ogrzewało ziemi, byłoby tylko martwo świecąca bryła. Dobroć serca jest tym, czym ciepło słońca: ona daje życie. Piękność bez dobroci jest jako kwiat bez woni. Bogactwo bez dobroci jest tylko ogniem, który pali i niszczy. Wicie, że wasze dary mijają, a dobroć trwa; jest ona jak źródło, z którego im więcej wody czerpiesz, tym więcej jej napłynie. Więc dobroć – to jedyny skarb niewyczerpany.
- To rzekłszy królowa wrózek pochyliła się nad śpiącą dzieciną i dotknąwszy rękami jej serca, rzekła:
- Bądź dobrą!

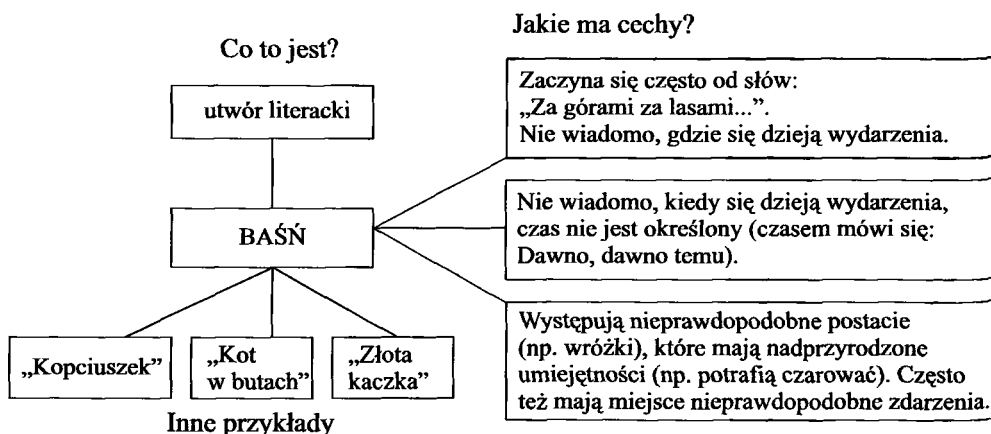
Powyższy utwór to baśń z charakterystycznym wprowadzeniem („za górami, za morzami”) i światem przedstawionym (wróżki, czary, księżniczki), z typowymi problemami baśniowej moralności (znaczenia dobroci, dobra w życiu człowieka) oraz wartościowaniem postaw godnych naśladowania. W zależności od zaplanowanych celów można zaproponować kilka strategii *frontloadingu*.

1. Pierwszą kwestią, na którą zwraca się uwagę podczas analizy tego typu utworów, może być poszukiwanie wyznaczników gatunkowych baśni. To interesujący problem, ponieważ tytuł utworu to *Bajka*, a właśnie bajka często mylona jest przez uczniów z baśnią i dlatego warto już na wczesnym etapie kształcenia dokonać różniczenia tych dwóch pojęć. Przydatna w tym kontekście może okazać się mapa definiowania pojęć¹¹, która powinna zostać przedstawiona uczniom jak niżej.

¹¹ Zob. R. Schwartz, T. Raphael, *Concept of definition: A key to improving student's vocabulary*, „The Reading Teacher”, nr 39, 1985, s. 198-205.



Nauczyciel może omówić jej istotę przed czytaniem baśni i poprosić uczniów, aby w trakcie lektury zwracali szczególną uwagę na cechy tego utworu, np. jak się zaczyna, gdzie się dzieją zdarzenia, kto w nich występuje, jakie umiejętności mają postaci. Kluczowe informacje powinny zostać wskazane po przeczytaniu i muszą się znaleźć na schemacie. Na końcu można wypełnić środkową ramkę wyrazem BAŚŃ. Ostatecznie mapa mogłaby mieć następującą formę:



Zaletą strategii jest to, że uczniowie świadomie poszukują określonych informacji w tekście, są ukierunkowani na śledzenie utworu z określonym nastawieniem, co mobilizuje ich do skutecznego czytania, a schemat, który będzie efektem ich pracy, pozwoli zapamiętać definicję pojęcia.

2. Kolejną kwestią poruszoną przez nauczyciela podczas omawiania niniejszej baśni może być wartościowanie tego, co ważne dla człowieka – baśń przecież poucza, moralizuje (w analizowanej baśni funkcję tę wypełnia królowa wróżek). Dokonać tego można poprzez ocenę darów wróżek oraz ich królowej. W tym celu za-

proponuję strategię *Anticipation Guides*. Skłania ona uczniów do wypowiadania opinii na temat przypuszczalnej zawartości tekstu, które po jego odczytaniu mogą zostać podtrzymane lub zmienione. Działanie to podczas czytania koncentruje uwagę na poszukiwaniu potwierdzenia lub zaprzeczenia, daje argumenty do dyskusji po tekście. W wypadku *Bajki* można zaproponować następujący ciąg czynności przygotowanych przez nauczyciela:

- wyszukanie przed lekcją najważniejszych opinii, zdań z baśni,
- projektowanie potencjalnej wiedzy i poglądów uczniów na temat wartości w życiu,
- zbudowanie modelu „Jasnowidza” i wyświetlenie go za pomocą rzutnika,
- poinformowanie uczniów, że za chwilę przeczytają *Bajkę* H. Sienkiewicza, a wcześniej ich zadaniem będzie zaznaczenie (X) tych zdań, z którymi zgadzają się, i tych, z którymi ich zdaniem zgodziłaby się królowa wróżek – bohaterka opowiadania:

Ty	Królowa wróżek	
.....	Najcenniejszym darem dla człowieka może być piękna twarz.
.....	Nieważne jest piękno zewnętrzne, ważna jest dobroć.
.....	Najważniejsze w życiu są pieniądze i skarby.
.....	Piękny wygląd przemija, a dobroć pozostaje.

(Proponowany model *Jasnowidza*)

Przed czytaniem baśni uczniowie powinni wyrazić swą opinię na temat podanych zdań oraz wcielić się w rolę królowej wróżek i niejako odpowiedzieć w jej imieniu (można wcześniej porozmawiać o cechach wróżki, które uczniowie wskazują na podstawie znanych im baśni). Następnie powinni przeczytać baśń i zwrócić uwagę właśnie na fragmenty potwierdzające, rozwijające lub negujące przytoczone zdania. W trakcie omawiania, analizowania baśni należy wrócić do zdań i ustalić:

- które z opinii zostały potwierdzone w tekście, a które zanegowane,
- czy i w jakim stopniu uczniowie podtrzymali lub zmienili swe wcześniejsze opinie.

Strategia ta daje szansę skierowania uwagi uczniów na kluczowe zagadnienia dotyczące idei, wymowy utworu literackiego, odczytania jego przesłania. Dzięki konieczności potwierdzania lub zanegowania własnych opinii aktywizują swą uwagę na tekście, również wytwarza się chęć porównania swoich opinii z opiniami kolegów. Ważne jest też to, że uczniowie mają szansę bezpiecznego weryfikowania błędnych przekonań.

3. Projektowane przed czytaniem czynności nie muszą się wiązać wyłącznie z analizą gatunkową czy szukaniem i interpretowaniem przesłania dzieła literackiego. Tekst lub jego fragment może być inspiracją do twórczych działań uczniów, dzięki którym rozwijają się: wyobraźnia, słownictwo czy umiejętność konstruowania wypowiedzi. W wypadku *Bajki* można by zaproponować następujące etapy:

- nauczyciel prosi o uważne słuchanie fragmentu baśni,
- odczytuje go do słów: „A na to królowa...”. POWINNO BYĆ WIADOMO, O JAKIE PYTANIE CHODZI (Cóż jest trwałego w człowieku? Czym ją obdarzysz?),
- uczniowie rozmawiają na temat darów innych wrózek i ich oceny przez królową,
- następnie mają za zadanie przygotować tekst, który będzie odpowiedzią na pytanie innych wrózek (mogą pracować w grupach, w ławkach z kolegami),
- kolejno wygłaszają swe kwestie i rozmawiają o ich mocnych i słabych stronach (na wzór oceny darów wrózek przez królową),
- w końcu czytają odpowiedź królowej, porównują ją z własnymi odpowiedziami, oceniają trafność, dyskutują o najważniejszym darze dla człowieka.

Ta strategia na pierwszym poziomie łączy umiejętność aktywnego słuchania z rozwijaniem kompetencji w zakresie tworzenia tekstu paraliterackiego, którego treść została wyznaczona i musi się wiązać z tematyką czytanej baśni. W ten sposób kieruje się uwagę uczniów na konieczność świadomego planowania swej wypowiedzi, nawiązania do treści tekstu. Podczas czytania końcowej części baśni trzeba z kolei zwrócić uwagę na słowa królowej wrózek, aby móc je porównać z własnymi – to skłania do wnikliwej i ukierunkowanej lektury. Na drugim zaś poziomie projektowanie własnych odpowiedzi – w połączeniu z dyskusją na ich temat oraz porównaniem z wypowiedzią królowej – daje możliwość odczytania przesłania baśni. Poszerza też jej wymowę, ponieważ na koniec można wskazać wszystkim te „dary” – królowej i uczniów – które mogą dać człowiekowi szczęście w życiu.

4. Aby zaktywizować wiedzę uczniów przed czytaniem, można postawić ich w sytuacji bohaterów tekstu literackiego. Pozwoli to skoncentrować ich uwagę podczas czytania. Proponuję wykorzystanie w tym celu strategii *Problematic situations*¹² – *Mamy problem*. W wypadku *Bajki H. Sienkiewicza* nauczyciel mógłby zaproponować następujący opis i rozdać go na kartkach dzieciom podzielonym na grupy:

Właśnie narodziła się księżniczka. Dobre wróżki gromadzą się nad śpiącą dziewczynką, aby obdarować ją czymś szczególnie cennym. Chodzi im o takie dary, które dadzą dziecku szczęście i radość w życiu. Co by to mogło być?

Nauczyciel powinien też wyjaśnić uczniom, że powinni się zastanowić nad skutkami swojego daru – tymi pozytywnymi i tymi negatywnymi.

Po jakimś czasie uczniowie przedstawiają swe propozycje z uzasadnieniem, dlaczego ich wybór jest trafny. Wspólnie można wybrać ten dar, który wszyscy uznają za najcenniejszy i najbardziej wartościowy.

W końcu należy poprosić dzieci o przeczytanie baśni, a po lekturze – o porównanie własnych propozycji z propozycjami zawartymi w tekście. Rozmowa powinna skłonić do wyboru kilku rozwiązań postawionego na początku lekcji problemu, niekonicznie bowiem rozwiązanie z tekstu zostanie uznane przez uczniów za najlep-

¹² Zob. J. Vacca, R. Vacca, *Content area reading: Literary and learning across the curriculum*, wyd. 6, Nowy York Longman, 1999.

sze. Warto się przygotować na taką ewentualność, ponieważ czasem silne dążenie nauczyciela do zaplanowanego i projektowanego finału niszczy aktywność i poczucie wartości uczniów, którzy czują, że im się coś narzuca.

Bezdiskusyjnie takie ukierunkowane czytanie wzbudza aktywność poszukiwawczą odbiorców tekstu, zaciekawia ich rama poszukiwań: problem–rozwiązanie, która wyzwala motywację do porównania własnych propozycji z propozycjami autora, nie wspominając o korzyściach płynących z pracy w grupie i wspólnych poszukiwaniach.

Wykorzystania frontloadingu podczas omawiania tekstów popularnonaukowych

Przykłady obejmujące przygotowanie do czytania utworu literackiego nie ograniczają możliwości kierunkowania czytania innych tekstów, np. popularnonaukowego fragmentu z Wikipedii, dotyczącego budowy dinozaurów (celowo jest on dość krótki):

Dinozaury miały cztery kończyny (tylne na ogół wyraźnie dłuższe od przednich, nie było to jednak regułą), zakończone pazurami, u niektórych grup roślinożerców przypominających tepe kopyta. Ciało pokryte było łuskowatą, wodoszczelną skórą. Niektóre mniejsze dinozaury drapieżne miały w różnym stopniu rozwinięte pióra. Wszystkie dinozaury posiadały ogon. Szkielety dinozaurów i ptaków posiadają wiele cech niespotykanych u innych zwierząt, np. przekształcenie nóg usprawniające bieg. Innymi ich wspólnymi cechami są lekkie kości kończyn (i obecność jam w wielu kościach, być może mieszczących worki powietrzne), szczegóły budowy czaszki oraz staw skokowy.

Powyższy tekst, opatrzony ilustracjami, mógłby się znaleźć na przykład w podręczniku do klasy III szkoły podstawowej jako fragment dłuższej partii poświęconej dinozaurom. Jego tematyka odpowiada zainteresowaniom uczniów, a informacyjny charakter ma przede wszystkim poszerzyć ich wiedzę na temat pradawnych zwierząt. Znajdują się w nim wyrazy zarówno mniej, jak i bardziej zrozumiałe dla większości dziesięcioletnich odbiorców. Poniżej omówię trzy strategie *frontloadingu*, które sprzyjają skuteczniejszemu czytaniu i analizowaniu niniejszego tekstu.

1. Jak podkreślają badacze zajmujący się czytaniem w szkole, podstawowym elementem warunkującym odbiór tekstu jest jego rozumienie, bazujące w głównej mierze na zrozumieniu pojęć kluczowych użytych do jego konstrukcji. Niejednokrotnie nauczyciele tłumaczą znaczenie wyrazów dopiero po przeczytaniu tekstu, co w wypadku prac naukowych czy popularnonaukowych, nasyconych terminami z różnych dziedzin, nie sprzyja poprawnemu odkrywaniu znaczeń podczas pierwszego kontaktu. O wiele pożyteczniejsze wydaje się więc poprzedzenie czytania ćwiczeniami sprzyjającymi wyjaśnianiu znaczenia wyrazów przypuszczalnie niezrozumiałych. Zaproponować można do tego strategię *Possible sentences*¹³ – *Możliwe zdania*. Wymaga ona następujących czynności nauczyciela:

¹³ Zob. D. Moore, S. Moore, *Possible sentences*, w: *Reading in the content areas: improving classroom instruction*, pod red. E. Disher, T. Bean, J. Readence, D. Moore, wyd. 2, Dubuque, IA 1986.

- po zapoznaniu się z tekstem winien on wynotować z tekstu wyrazy kluczowe dla jego zrozumienia, zarówno te, które mogą być uczniom znane, jak i te, które mogą im sprawić trudności (tu np. dinozaur, kończyna, pazury, kopyta, łuskowaty, skóra, pióra, ogon, szkielet, noga, kości, worki powietrzne, czaszka, staw skokowy),
- następnie, już w klasie, należy poinformować uczniów, czego będzie dotyczył czytany tekst, czyli np. *Budowa ciała dinozaurów*, i napisać na tablicy słowa kluczowe,
- uczniowie (indywidualnie, w ławce z kolegą lub w grupie) mają teraz napisać dwa – trzy zdania z wybranymi wyrazami, chodzi jednak o to, aby ułożone zdanie mogło według uczniów pojawić się w zapowiedzianym przez nauczyciela tekście (aktywizuje to wiedzę wstępną uczniów), np. *Dinozaury miały potężnie zbudowane ciała; Większość dinozaurów miała cztery kończyny; Ciało dinozaura było zakończone ogonem*,
- następnie należy zapisać utworzone zdania na tablicy aż do wyczerpania wszystkich słów kluczowych (nie należy się przejmować tym, że określone pojęcie nie jest znane uczniom i zdanie może być całkowicie błędne – chodzi właśnie o to, aby w czasie czytania poszukiwać poprawnych formuł i weryfikować konstrukcje niepoprawne).

Teraz uczniowie mogą już przejść do czytania tekstu z nastawieniem badawczym w celu potwierdzenia lub odrzucenia zaproponowanych zdań. Będą więc aktywnie szukać, mają motywację do działania, a przede wszystkim pojęcia pojawiające się w tekście są wstępnie „oswojone”. Po lekturze należy porównać zdania z tablicy ze zdaniami z tekstu i potwierdzić te poprawne, zmodyfikować częściowo poprawne lub błędne, odrzucić całkowicie niezgodne z treścią czy też pozostawić te, które rozwijają przeczytaną informację. Wszystko to sprawi, że odbiór tekstu okaże się pełny, a zapamiętanie zasadniczych jego treści będzie naturalne. W ten sposób powstać też może ciekawa notatka, która zostanie opracowana przez dzieci. Główne zalety tej strategii polegają na tym, że uczniowie zostaną zapoznani z ważnymi pojęciami przed czytaniem, częściowo rozumieją je w trakcie tworzenia zdań, przystąpią do czytania odpowiednio zmotywowani i nastawieni na poszukiwanie, ze zaktywizowaną już wcześniejszą wiedzą.

2. Jak już kilka razy udowodniono, wiele elementów strategii *frontloadingu* wykorzystuje posiadaną już wiedzę uczniów, która pozwala kierunkować czytanie nowego tekstu. Zabieg taki umożliwia formułowanie swoistych oczekiwań, pytań, na które uczniowie będą poszukiwać odpowiedzi. Uświadomienie odbiorcom, na co zwracać uwagę podczas czytania, o czym myśleć, pozwala lepiej koncentrować ich uwagę na treściach, na których zależy nauczycielowi czy które są zasadnicze. Jedną z takich strategii, szczególnie polecanych przed czytaniem tekstów o charakterze informacyjnym, jest *Know/Want to know/Learned*¹⁴ – *Wiem i chcę wiedzieć więcej*.

¹⁴ Zob. E.M. Carr, D. Ogle, *K – W – L plus: A strategy for comprehension and summarization*, „Journal of Reading” nr 30, 1987, s. 626-631.

Biorąc pod uwagę tekst o budowie dinozaurów, można by zaproponować następującą tabelę pomocniczą:

Już to wiem	Tego chcę się dowiedzieć	Tego się nauczyłem

Przed czytaniem tekstu uczniowie powinni wypełnić dwie kolumny. W kolumnie *Już to wiem* należy zapisać wszystkie informacje na temat budowy dinozaurów wymienione podczas rozmowy wstępnej (praca indywidualna, w grupach), np. *Dinozaury miały cztery kończyny; Ich ciało składało się z głowy, tułowia, ogona.* Po tej czynności trzeba zachęcić uczniów do sformułowania związanych z omawianym tematem pytań, na które chcieliby znaleźć odpowiedzi w nowym tekście, np. *Czym było pokryte ciało dinozaura? , Czy wszystkie dinozaury miały zęby? Sprawdza się też sugerowanie czy wręcz podawanie własnych pytań przez nauczyciela, który znając treść, może zwrócić uwagę dzieci na oczekiwane z punktu widzenia dydaktycznego treści. W czasie czytania tekstu uczniowie powinni nie tylko szukać odpowiedzi na postawione pytania, ale także koncentrować uwagę na nowych wiadomościach, które poszerzą ich dotychczasową wiedzę na temat budowy ciała dinozaurów (wymienione w kolumnie pierwszej). Czynności te zaktywizują więc ich percepcję i skierują uwagę na odnajdywanie potrzebnych informacji. W konsekwencji po lekturze należy wspólnie wypełnić trzecią kolumnę – *Tego się nauczyłem.* Znajdą się tam pożądane, kluczowe treści, które stanowią podsumowanie lekcji. W trakcie pracy nad tym punktem nie tylko gromadzi się nowe wiadomości, ale też weryfikuje się błędne założenia wstępne. Jeśli czytany tekst nie przyniesie odpowiedzi na wszystkie pytania z kolumny *Tego chce się dowiedzieć*, można kontynuować poszukiwania w encyklopediach, Internecie (to dodatkowy plus rzeczywistych szkolnych badań uczniów). Uzupełniona tabela może wyglądać następująco:*

Już to wiem	Tego chcę się dowiedzieć	Tego się nauczyłem
Dinozaury miały cztery kończyny. Ich ciało składało się z głowy, tułowia, ogona. Niektóre dinozaury miały skrzydła. Część dinozaurów miała ostre zęby.	Czym było pokryte ciało dinozaura? Czy wszystkie dinozaury miały zęby? Czy dinozaury miały ręce?	Każdy dinozaur miał cztery kończyny i ogon. Ciało dinozaurów pokrywała wodoszczelna, łuskowata skóra. Większość dinozaurów miała kończyny zakończone pazurami, a te, żywiące się roślinami, pazury w kształcie kopyta. Lekkie kości kończyn, budowa czaszki i stawy skokowe były wspólnymi cechami dinozaurów.

Strategia *Wiem i chcę wiedzieć więcej* pozwala więc przed czytaniem wyznaczyć obszar zainteresowania, poznać wstępną wiedzę uczniów oraz przygotować ich do zadawania pytań na określony temat, po czytaniu – na selekcjonowanie wiadomości, zapis najważniejszych wniosków w przejrzysty sposób, a także skłania do dalszych poszukiwań w celu ustalenia odpowiedzi na postawione wcześniej pytania.

3. Nauczyciel czasem diagnozuje, że wiedza uczniów w zakresie danego tematu jest znacząca. Przed czytaniem warto w takiej sytuacji zaproponować im dość prostą, ale ciekawą strategię – *Alfabetikon*¹⁵. Należy rozdać kartki z powielonymi tabelkami:

Alfabetikon – Budowa ciała dinozaurów

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
Ł	M	N	O	P	R	S	Ś	T	U	W	Z

Zadaniem uczniów będzie wpisanie wyrazów kojarzących się z tematem *Budowa ciała dinozaurów*, które zaczynają się od poszczególnych liter alfabetu i które mogłyby zostać użyte przez autora tekstu. Po wykonaniu ćwiczenia powinni oni przedstawić i uzasadnić swoje propozycje. (Można poszczególne litery przydzielić grupom, np. po pięć, można też wybrać tylko dziesięć liter dla całej klasy, pamiętając jednak o tym, że w niektórych wypadkach trudno znaleźć wyraz, np. na literę Ć). Rozwiązanie mogłoby się przedstawiać następująco:

Alfabetikon – Budowa ciała dinozaurów

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
		czaszka				głowa				kończyny	
Ł	M	N	O	P	R (!)	S	Ś	T	U (!)	W (!)	Z
łapa		noga	ogon	pazury	ręka	skóra		tułów	usta	włosy	zęby

Po rozmowie na temat swoich propozycji uczniowie przystąpią do czytania z nastawieniem potwierdzenia lub odrzucenia zapisanych skojarzeń. Mogą też szukać uzupełnień dla miejsc niewypełnionych oraz innych wyrazów stanowiących rozwiązania alternatywne dla wskazanych przed czytaniem. Takie ukierunkowanie sprawi,

¹⁵ Zob. G. Ricci, C. Wahlgreen, *The key to know „PAINE” know gain*, wykład wygłoszony na 43. Annual Convention of the International Reading Association, Orlando, Florida 1998.

że niezależnie od ostatecznego efektu uczniowie zaktywizują czytanie celowe i zapamiętają ważne słowa, kojarzące się z budową dinozaurów.

Wnioski

W wieloetapowym, szkolnym procesie kształcenia aktywnego czytelnika, który podczas czytania nie tylko rozpoznaje znaki, ale przede wszystkim reaguje na te mające przywoływać znaczenia nagromadzone dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym, i tworzy nowe znaczenia poprzez używanie znanych pojęć¹⁶, kluczowym etapem jest przygotowanie do czytania. Oczywiście wydaje się techniczna sprawność dekodowania znaków. O wiele ważniejsze jest jednak, aby wzmocnić przed lekturą możliwość odczytywania znaczenia niesionego przez tekst oraz refleksyjnego podejścia do przeczytanych treści. Wskazane w artykule strategie dają szansę kierunkowania czytania w zależności od celów stawianych sobie przez nauczyciela. W zależności od tego, czy będzie chodziło mu o zrozumienie, czy zapamiętanie treści, bogacenie leksyki, interpretację, krytyczne lub twórcze podejście odbiorcy, powinien wybrać najlepszy wariant albo też dokonać proponowanych kompilacji. Przede wszystkim zaś musi sięgnąć do zbiorów przedstawiających różne strategie *frontloadingu*, zwłaszcza zaś po skrypcie D. Beuhla¹⁷, źródło ciekawych i często nieznanymi technik przygotowania do czytania (także pracy w czasie czytania i po czytaniu). Okazuje się bowiem, że owo przygotowanie to czasem kluczowy etap formowania świadomego czytelnika.

Bibliografia

- A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne podstawy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, 1985
- D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie się uczyć*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004
- E.M. Carr, D. Ogle, *K – W – L plus: A strategy for comprehension and summarization*, „Journal of Reading”, nr 30/1987
- N. Duke, P.D. Pearson, *Effective practices for developing reading comprehension*, wykład wygłoszony w Madison Literacy Institute, Madison, WI 2000
- M. Klein, *Teaching reading comprehension and vocabulary: a guide for teachers*, Prentice Hall, Engelwood Cliffs, NJ 1998
- E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982

¹⁶ M. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980.

¹⁷ Zob. D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie się uczyć*.

- D. Moore, S. Moore, *Possible sentences*, w: *Reading in the content areas: improving classroom instruction*, wydanie 2, pod red. E. Dishera, T. Bean, J. Readence, D. Moore, Kendall-Hunt, Dubuque, IA 1986
- D. Moore, J. Readence, R. Rickelman, *Prereading activities for content area reading and learning*, wydanie 3, International Reading Association, Newark, DE 2000
- Psychologia rozwojowa*, pod red. P. Bryanta, A. Colmana, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997
- G. Ricci, C. Wahlgreen, *The key to know „PAINE” know gain*, wykład wygłoszony na 43. dorocznej konwencji International Reading Association
- R. Schwartz, T. Raphael, *Concept of definition: A key to improving student's vocabulary*, „The Reading Teacher”, nr 39/1985
- M. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980
- J. Vacca, R. Vacca, *Content area reading: Literary and learning across the curriculum*, wyd. 6, Longman, Nowy York 1999
- P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005