

Jolanta Malczewska

Czytanie studyjne. Program uzupełniający z języka polskiego dla klasy humanistycznej liceum ogólnokształcącego : innowacja pedagogiczna

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (38-39), 207-225

2008

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.

Jolanta MALCZEWSKA

Czytanie studyjne. Program uzupełniający z języka polskiego dla klasy humanistycznej liceum ogólnokształcącego (innowacja pedagogiczna)

Czytanie bez myślenia po prostu nie istnieje, bo czytaniem nie jest.

E. Melmquist

Wstęp

Człowiek uczy się języka od pierwszych dni swojego życia, a proces ten nigdy się nie kończy, ponieważ myślenie odbywa się poprzez język. Nie da się pomyśleć niczego, czego nie potrafimy nazwać. Dlatego też czytanie i pisanie (obok matematyki) jest fundamentem wszystkich systemów edukacji na całym świecie i stanowi istotny punkt odniesienia dla programów nauczania na każdym szczeblu edukacji, od szkoły podstawowej począwszy, na studiach wyższych skończywszy. Jednak wraz z rozwojem potencjału intelektualnego człowieka wprowadza się coraz wyższe wymagania dotyczące kontaktu ze słowem – zwłaszcza pisany. Dla małych dzieci zdobycie umiejętności czytania jest wielkim wyzwaniem, ale to dopiero pierwszy krok w kierunku spożytkowania tej umiejętności, bo czytanie nie jest celem samym w sobie, ale narzędziem służącym myśleniu i uczeniu się. Joseph Weizenbaum – amerykański profesor informatyki – zapytany o edukację komputerową w szkole stwierdził, że poświęca się jej za dużo czasu kosztem innych, ważniejszych treści. „Moim zdaniem najważniejsza jest nauka języka. Kto nie umie pisać, krytycznie myśleć i czytać, ten pozwala zaparować rzeczywistości zewnętrznej. Tak osoba nie potrafi zbudować własnego świata”¹. Także świata sztucznej inteligencji – dodaje profesor. Wiedzą o tym wszyscy rozsądni nauczyciele na całym świecie. Oczywiście ta dotarła także do Polski.

Czytanie ze zrozumieniem – jako jedna z kompetencji kluczowych niezbędnych do odniesienia sukcesu w życiu – sprawdzana jest na maturze. Jednak przygotowanie ucznia do matury w tym zakresie nie należy tylko do

¹ Trzeba dojrzeć, żeby dojrzeć. Wywiad z J. Weizebaumem, „Forum” 2004, nr 17.

² D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004, s. 19.

nauczycieli języka ojczystego ani tylko do szkoły ponadgimnazjalnej. Od początku edukacji uczeń styka się z tekstami i aby odnieść sukces w szkole, musi czytać ze zrozumieniem. Przez wiele lat uważano, że proces osiągnięcia tej umiejętności kończy się u schyłku nauczania początkowego (dziś zintegrowanego). Jednak ostatnie badania nad pracą mózgu, postęp w wiedzy psychologicznej i lingwistycznej, wreszcie rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych spowodował, że dydaktycy spoglądają na zjawisko czytania ze zrozumieniem w sposób szerszy: jako aktywny proces umysłowy. W związku z tym wiele dotychczasowych ustaleń ulega przewartościowaniu. Doug Buehl² w przetłumaczonej niedawno na język polski książce objaśnia, że **czytelnik tworzy znaczenie słów nie przez powielanie wyrazów napisanych na stronie, ale w sposób aktywny przez dynamiczne oddziaływanie czterech czynników**. Są to:

1. **Czytelnik**, a zwłaszcza to, co wnosi do procesu czytania, czyli sama umiejętność czytania, wiedza wstępna i motywacja kierująca czytaniem.
2. **Właściwości tekstu pisanego** (sposób prezentacji wiedzy, zagęszczenie pojęć i ewentualne wyjaśnienia do tekstu, język, jakim tekst jest napisany i jego struktura). To znaczy, że niektóre teksty mogą być przyjazne czytelnikowi, a inne nie.
3. **Kontekst związany z uczeniem się**. Są to: cel czytania (czy na przykład tekst będzie tylko pretekstem do rozmowy, czy przedmiotem wnikliwej analizy) oraz okoliczności czytania (w domu, w szkole, dobrowolnie, pod przymusem, w sytuacji egzaminu itp.).
4. **Strategie stosowane świadomie przez czytelnika**. Są to różnorodne zachowania służące procesowi rozumienia (np. określenie znaczenia słów i akapitów, stawianie pytań, wyjaśnianie, porównywanie, posumowanie itp.) oraz stosowanie rozmaitych technik pracy umysłowej (np. przeglądanie tekstu, podkreślenia, robienie funkcjonalnych w związku z celem pracy notatek itp.).

Abyśmy mogli powiedzieć, że doszło do zrozumienia tekstu, wszystkie te warunki muszą zostać uwzględnione. Najpierw przez nauczyciela planującego proces dydaktyczny, a potem uwewnętrznione przez czytelnika.

Uzasadnienie innowacji

Uczniowie liceum ogólnokształcącego znajdują się na IV etapie edukacji. Czekają ich studia, niektórzy rozpoczną pracę. To, co wyniosą ze szkoły, będzie decydowało o ich sukcesie. W społeczeństwie wiedzy czytanie ze zrozumieniem ma znaczenie szczególne, co określa ustawodawca we wstępie do obowiązujących podstaw programowych oraz w standardach wymagań egzaminacyjnych. Jednakże dostępne programy nauczania oraz bogata

obudowa dydaktyczna do tych programów w niewielkim stopniu biorą pod uwagę najnowsze opracowania dotyczące problematyki czytania ze zrozumieniem, które ze wszech miar warte są upowszechnienia, a zwłaszcza przeniesienia w sferę praktyki.

Przyczyną opracowania tej innowacji jest spojrzenie na problem czytania ze zrozumieniem jako rodzaju myślenia w obrębie języka. Podbudowę naukową programu stanowi koncepcja Teuna van Dijka i Waltera Kintscha³. Wyróżniają oni dwa kluczowe pojęcia związane z procesem odbioru tekstu: makrostrukturę (znaczenie) i superstrukturę (organizację) tekstu. Według nich uświadomienie sobie tych nadrzędnych elementów umożliwia zrozumienie wszelkich wypowiedzi językowych. Poprzez makrostrukturę tekstu rozumieją oni proces dochodzenia odbiorcy do sensownej reprezentacji tekstu poprzez stosowanie trzech reguł:

1. opuszczanie (kasacja) wielu znaczeń wyjściowych,
2. uogólnianie (generalizacja) znaczeń,
3. tworzenie (konstrukcja) nowych znaczeń.

Natomiast superstruktura tekstu to swoiste rusztowanie czy szkielet, który jest wypełniany poprzez treści makrostrukturalne. Najważniejsze struktury to:

- opowiadanie,
- opis,
- struktury argumentacyjne.

Na pierwszym etapie rozumienia trzeba odpowiadać na banalne z pozoru pytania:

- o jego znaczenie globalne (treść),
- globalną konstrukcję (formę),
- intencję (po co jest zbudowany).

Dopiero potem czytelnik nadbudowuje nad tekstem nowe znaczenia, które są dla niego celem uczenia się. Dzieje się to wtedy, gdy osiąga on krytyczny, a nawet twórczy poziom odbioru tekstu.

Przygotowanie ucznia do takiego obcowania z tekstem realizowane będzie w ujęciu komunikacyjnego modelu nauczania, który jest wygodny do zastosowania w szkole z uwagi na różnorodność opisanych w dydaktyce metod i technik nauczania-uczenia się. Z drugiej strony, daje też nauczycielowi możliwość wdrażania nowych sposobów pracy z tekstem⁴.

Aby teksty zrozumieć i wynieść z nich dla siebie pożytek, konieczne będzie także zastosowanie różnych strategii odbioru. Przybliżenie uczniom tych działań i pokazanie ich funkcjonalności jest po pierwsze wiedzą, którą trudno zgromadzić uczniowi samodzielnie, a po drugie umiejętnością wymagającą ćwiczeń pod okiem nauczyciela.

³ D. Bartosiewicz, *Zrozumieć tekst*, „Polonistyka” 2004, nr 6.

⁴ Przykłady zastosowania nowych sposobów pracy z tekstem dołączone są do programu.

Cele programu

Człowieka współczesnego otacza całe bogactwo różnorodnych tekstów. Na użytek szkolny można podzielić je na:

1. **Teksty nieliterackie** (np. informacyjne, naukowe, popularnonaukowe, teksty źródłowe – historia, wykresy i schematy, teksty publicystyczne, retoryczne itp.):

- zawierają definicje i właściwą dla danej dziedziny terminologię,
- uwzględniają typowe dla danej dyscypliny systematykę i podziały,
- zawierają oceny w skali porównawczej,
- wskazują na podobieństwa i różnice, związki przyczynowo-skutkowe itp.

2. **Teksty literackie** (artystyczne):

- cechuje je fikcyjność (mają fabułę i wymyślonych bohaterów),
- zawierają filozofię w znaczeniu określonego systemu wartości,
- są wieloznaczne (symbolika),
- mają specjalnie uporządkowany język.

W zależności od typu tekstu (literacki/nieliteracki) trzeba zastosować odmienne sposoby czytania. Tekst literacki, aby zostać zanalizowanym i poddanym interpretacji (a jest to skomplikowane zadanie filologiczne), najpierw musi zostać zrozumiany. Jest to pierwotny wymóg wspólny dla odbioru wszystkich typów tekstów.

Istnieje wiele różnych definicji czytania ze zrozumieniem. Spowodowane jest to różnymi punktami widzenia na tę sprawę, a także rozpatrywaniem jej w obrębie różnych dyscyplin naukowych (psychologia, filologia, lingwistyka itp.). Na użytek niniejszych działań przyjmuje się następującą definicję: **Rozumienie tekstu jest to odkodowanie znaczeń językowych zgodnie z intencją nadawcy.** Warto tu zwrócić uwagę na fakt, że zrozumienie tego, co mówi ktoś inny, wymagać będzie przyjęcia jego punktu widzenia i odróżnienia tego faktu od własnych opinii, które mogą pojawić się z związku z tekstem.

Czytanie, który służy uczeniu się, nazywane jest w niektórych opracowaniach studyjnym⁵ w odróżnieniu od czytania emocjonalnego, cechującego obcowanie z literaturą. **Przygotowanie ucznia do czytania studyjnego, czyli takiego, które służy uczeniu się, jest głównym celem zaprezentowanej poniżej innowacji.** Będzie on realizowany poprzez cele szczegółowe, które da się uporządkować w dwa szeregi, ściśle ze sobą powiązane:

⁵ E. Melmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982, s. 136–140.

1. Doskonalenie czytania ze zrozumieniem jako zadania maturalnego

Tu cele wytycza „Aneks do informatora maturalnego od 2007 roku”, opracowany w ślad za rozporządzeniem MEN z 8 września 2006 r. W obrębie czytania ze zrozumieniem na maturze różnicuje się wymagania na poziomie podstawowym i rozszerzonym w sposób następujący:

Na poziomie podstawowym	Na poziomie rozszerzonym
Jeden tekst	Jeden lub kilka krótszych tekstów
Tekst publicystyczny lub popularnonaukowy	Tekst publicystyczny, filozoficzny, naukowy lub popularnonaukowy
Przejrzyście skonstruowany	Przejrzyście skonstruowany
Napisany staranną polszczyzną	Napisany staranną polszczyzną
Nieobrażający uczuć i światopoglądu zdającego	Nieobrażający uczuć i światopoglądu zdającego
Współczesny	Nie musi być współczesny

Dla nauczyciela przygotowującego ucznia do egzaminu na poziomie rozszerzonym, a więc w klasach humanistycznych, pojawia się nowe wyzwanie. Jest nim zapoznanie uczniów ze strukturą tekstów filozoficznych i naukowych (także dawnych), nauczenie ich właściwego podejścia do tego typu tekstów po to, by mogli ze zrozumieniem je odczytać. Ale celem edukacji jest nie tylko przygotowanie uczniów do egzaminu, nawet tak ważnego jak matura. Nie mniej ważne jest uzyskanie przez absolwentów gotowości do studiowania. A studiowanie w swojej istocie jest uczeniem się poprzez tekst.

Czytanie ze zrozumieniem jako narzędzie uczenia się

Realizacja tego celu obejmuje:

- zdobycie wiedzy psychologicznej i lingwistycznej dotyczącej procesów uczenia się poprzez czytanie,
- zdobycie informacji, wiedzy, faktów i idei potrzebnych do rozwiązywania rzeczywistych problemów czy wyrobienia sobie poglądu w jakiejś sprawie,
- zastosowanie różnych sposobów uczenia się i odpowiadających im strategii w podejściu do tekstu,
- ćwiczenia czytania funkcjonalnego.

Material kształcenia

Teksty pisane powstały poprzez naśladowanie procesów myślenia (teksty naukowe; cechuje je refleksyjność), były zapisem wystąpień publicznych (mowy, dyskusje; cechuje je retoryczność), mogły też być wyrazem ekspre-

sji przeżyć człowieka (teksty literackie). Wchodzenie w różne związki i oryginalne spięcia między tymi pierwotnymi – znanymi jeszcze ze starożytności – tekstami zaowocowały w kulturze europejskiej różnorodnymi konfiguracjami. Tworzą one nieprzebrane bogactwo wzorów komunikacji międzyludzkiej. Niektóre z nich staną się przedmiotem oglądu na lekcjach języka polskiego. Materiał kształcenia ułożony został wokół zagadnień, które wskazują na procesy myślowe, rodzaje tekstów oraz strategie ich czytania. W czasie dodatkowych zajęć będą przede wszystkim doskonalone kompetencje odbiorcze. Teksty do ćwiczeń zostaną dobierane z uwzględnieniem różnorodnych struktur, odmian stylistycznych oraz poziomu ich trudności, zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym.

1. **Język a myślenie:**

- rola półkul mózgowych w procesie myślenia,
- typy myślenia: racjonalne i symboliczne,
- modele rzeczywistości w różnych ujęciach,
- struktura wiedzy na przykładzie wybranych dyscyplin naukowych,
- metodyka pracy umysłowej (tu: pracy z tekstem),
- indywidualne style uczenia się.

2. **Znakowy obraz świata:**

- obraz (czytanie ze zrozumieniem znaków ikonicznych),
- znaki językowe (czytanie ze zrozumieniem tekstów informacyjnych),
- dosłowne i metaforyczne rozumienie tekstów i ich fragmentów,
- czynności analityczne i syntetyczne w odbiorze tekstów,
- interpretowanie znaków,
- funkcje tekstów językowych i określanie intencji nadawcy,
- objaśnianie i komentowanie słów i wypowiedzi,
- wzajemne oddziaływanie języka i obrazu w tekstach informacyjnych i literackich (rola ilustracji/zdjęcia i podpisu, emblemat, alegoria, symbol),
- intersemiotyczność (zmysłowy odbiór świata i jego znakowy zapis),
- język Internetu.

3. **Sposoby czytania tekstów nieliterackich:**

- czytanie selektywne (pobieżne),
- czytanie efektywne (szczegółowe),
- czytanie akapitowe (typy akapitów i ich funkcje),
- techniki notowania: streszczenie linearne i logiczne, mapy mentalne odzwierciedlające myślenie dywergencyjne, plany odtwórcze tekstu,
- referowanie.

4. **Struktura opisu i opowiadania:**

- opis jako sposób prezentacji wiedzy rzeczowej,
- opisowość jako cecha wypowiedzi literackiej,
- relacja jako sposób prezentacji wiedzy proceduralnej,

- opowiadanie w literaturze (usytuowanie narratora i sposób prezentacji przez niego świata przedstawionego),
- znaczenie mowy zależnej, niezależnej i pozornie zależnej dla odczytania intencji nadawcy,
- obiektywizm i subiektywizm.

5. **Mowa:**

- cechy monologu jako formy wypowiedzi,
- mowy okolicznościowe (np. laudacje), programowe i literackie,
- rola słowa i gestu,
- retoryczne użycie języka (retoryczne środki językowe i ich funkcje),
- struktura tekstu argumentacyjnego (teza, argumenty, przykłady, wnioski),
- argumenty racjonalne i emocjonalne.

6. **Dialog i dyskusja:**

- cechy dialogu jako formy wypowiedzi,
- dwugłos (porównanie dwóch tekstów na ten sam temat),
- zdialogizowanie wypowiedzi (dyskusja wewnątrz jednego tekstu),
- teksty polemiczne,
- retoryczne użycie języka (rozdzielanie argumentów, sposoby włączania się do dyskusji, przekonywanie innych do własnych racji, przyjmowanie i odrzucanie argumentów, zgadzanie się, sposoby nawiązywania do wypowiedzi adwersarza, przytaczanie argumentów i kontrargumentów),
- polilog (wielogłosowość) jako sposób uczestnictwa na forach dyskusyjnych w Internecie.

7. **Intertekstualność:**

- rodzaje wzajemnych nawiązań w tekstach naukowych i literackich (nawiązania treściowe, ideowe, językowe, stylistyczne),
- typy nawiązań (parafraza, twórcze rozwinięcie, polemika, odrzucenie pierwowzoru),
- stylizacje jako sygnał odwołania do innego tekstu (pastisz, parodia, karykatura, ironia).

8. **Teksty naukowe i popularnonaukowe:**

- dedukcyjny i indukcyjny tryb dochodzenia do rozumienia znaczeń,
- budowa hasła w słownikach językowych i literackich,
- obudowa naukowa tekstu (przypisy, bibliografia, aneksy, indeksy itp.),
- cechy stylu naukowego (na podstawie wybranych tekstów z dziedziny humanistyki),
- sposoby popularyzacji wiedzy naukowej (objaśnianie, upraszczanie w strukturze myśli i w języku, uatrakcyjnianie przekazu),
- określanie stopnia trudności tekstu,
- uruchomienie krytycznego i twórczego poziomu rozumienia tekstu w związku z własnym uczeniem się.

9. Teksty filozoficzne:

- tekst filozoficzny jako specyficzna odmiana tekstu naukowego (ma wymiar interdyscyplinarny, systematyzuje podstawowe zagadnienia, jest źródłem kultury umysłowej, wypowiada się na temat sensu ludzkiej egzystencji i wartości identyfikowanych w europejskim kręgu kulturowym),
- wybrane dziedziny filozofii i ich reprezentacja tekstowa,
- świat, człowiek, kultura, wiedza i język w refleksji filozofów i pisarzy,
- filozofia jako nauka krytycznego myślenia,
- rola pytań w filozofii i sposoby szukania na nie odpowiedzi.

10. Teksty publicystyczne:

- najważniejsze gatunki publicystyczne (artykuł publicystyczny, felieton, recenzja i reportaż),
- informacja i opinia w tekstach publicystycznych (a także w naukowych i popularnonaukowych),
- elementy etyki językowej (informacja a manipulacja, prawda i kłamstwo, niedopowiedzenie i przemilczenie),
- język prasy.

11. Eseje jako teksty pograniczne:

- źródła eseistyki,
- różnorodność i wielostylowość jako cecha eseju,
- specyficzny typ wywodu myślowego (erudycyjność, dygresyjność),
- zindywidualizowanie stylu wypowiedzi,
- strategię pracy z tekstem eseistycznym,
- eseje jako źródło informacji (na podstawie wybranych tekstów),
- eseje jako odmiana wypowiedzi literackiej (wybór tekstów).

Opis spodziewanych osiągnięć uczniów

Wnikliwa praca nad tekstami powinna przynieść następujące efekty:

Uczeń zna/wie:

- wie, na czym polega związek między myśleniem a językiem,
- wie, czym zajmuje się filozofia,
- zna techniki pracy umysłowej związanej z czytaniem,
- zna najważniejsze funkcje, jakie pełnią teksty,
- zna gatunki publicystyczne oraz różne odmiany eseju,
- zna cechy stylu naukowego i publicystycznego,
- zna wyraziste style artystyczne i funkcjonalne języka polskiego,
- wie, jakie są sposoby popularyzacji tekstów naukowych (objaśnianie, upraszczanie, uatrakcyjnianie),
- zna retoryczne środki językowe i określa ich funkcje.

Uczeń rozumie:

- na czym polega wzajemne oddziaływanie języka i obrazu,
- zjawisko intertekstualności,

- na czym polega etyczne i nieetyczne użycie języka,
- różnice między tekstami naukowymi, publicystycznymi i literackimi i podaje argumenty z zakresu genezy tekstu, jego funkcji i języka,
- rolę struktury tekstu dla zrozumienia jego znaczenia,
- zabiegi stylizacyjne i określa ich funkcję,
- przyczyny, formy i skutki subiektywizacji języka w poznanych tekstach i wartościuje je z uwagi na cel wypowiedzi.

Uczeń potrafi:

- zdiagnozować swoje predyspozycje umysłowe,
- określić własny styl uczenia się,
- rozpoznać racjonalne i symboliczne typy myślenia,
- pozyskać potrzebne informacje z różnorodnych tekstów językowych i mediów elektronicznych,
- sporządzić funkcjonalną notatkę odzwierciedlającą myślenie konwergencyjne i dywergencyjne,
- zreferować to, co przeczytał,
- odróżnić strukturę opisu, opowiadania i tekstu argumentacyjnego,
- dokonać strukturalizacji wiedzy humanistycznej na podstawie wskazanego tekstu,
- zastosować różnorodne strategie wobec tekstów z uwagi na cel czytania,
- dokonać „przekładu” języka autorów z dawnych czasów na język współczesny, czym udowodni zrozumienie tych tekstów,
- odróżnić fakty od opinii oraz informację od manipulacji,
- zastosować wiedzę z zakresu gramatyki i stylistyki dla odczytania treści zgodnie z intencją nadawcy,
- czytać ze zrozumieniem teksty naukowe, popularnonaukowe, publicystyczne i eseistyczne,
- wykorzystać czytany tekst do uzupełnienia i poszerzenia swojej wiedzy.

Większość z tych osiągnięć da się sprawdzić w toku typowych dla szkoły sposobów (wypowiedzi uczniów, samodzielne prace na lekcji wykonane różnymi metodami, prace własne wykonane w domu, prace klasowe w formie testów, egzamin maturalny). Jednak najważniejszy z celów – przygotowanie do studiowania (instytucjonalnego czy samodzielnego) – będzie trudny do zewaluowania, bo zostanie osiągnięty poza szkołą. Jest on jednak wart każdego wysiłku zarówno ze strony nauczyciela, jak ucznia.

Planowana ewaluacja

Ponieważ zaprezentowany powyżej program jest nowym ujęciem zagadnień dotyczących czytania ze zrozumieniem i proponuje też nowe metody pracy z tekstem, ewaluacja skoncentruje się na zdobyciu informacji zwrotnej dla nauczyciela. Zgromadzone dane posłużą do modyfikacji programu (korygowania treści kształcenia i dopracowania celów szczegółowych). Informacje będą pochodziły przede wszystkim od uczniów.

Techniki diagnostyczne	Narzędzia diagnostyczne
sondaż diagnostyczny	kwestionariusz ankiety test diagnostyczny
analiza prac uczniów	arkusz informacyjny
pomiar dydaktyczny	testy
ankieta	kwestionariusz

Ewaluacja będzie przebiegać w trzech fazach:

1. Faza wstępna – będzie mieć charakter diagnozujący.
2. Faza kształtująca – badanie programu w toku realizacji skoncentruje się na przebiegu kształcenia opartego na programie.
3. Faza podsumowująca – ocena programu na podstawie wypowiedzi uczniów oraz pomiaru osiągnięć.

Wyniki ewaluacji zostaną opracowane w formie sprawozdania i dołączone do pierwszej wersji programu.

Uwagi końcowe

Należy zauważyć, że aktywna praca z tekstem powinna być pracą „na tekście”, a to znaczy, że każdy z uczniów będzie potrzebował kopii tekstu, aby mógł na niej pisać. Pociąga to za sobą konieczność dostarczenia mu materiałów.

Teksty będą wyszukiwane w aktualnej prasie oraz innych źródłach poza podręcznikami, ponieważ muszą spełniać kilka warunków:

- będą reprezentować różne dziedziny wiedzy humanistycznej,
- będą mieć zróżnicowany stopień trudności,
- muszą posiadać poddawane analizie cechy w różnym stopniu nasycenia,
- będą – w miarę możliwości – uwzględniać zainteresowania uczniów,
- muszą być aktualne lub łączyć się z omawianą na zajęciach literackich tematyką.

Realizacja tego zamierzenia będzie możliwa przy założeniu, że na ten cel przeznaczony jest 1 godzinę lekcyjną w toku kształcenia dodatkowo, to znaczy w klasie I – 30 godzin, w klasie II – 30 godzin, a w klasie III – 20 godzin.

Bibliografia

- Arends I. R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1998.
- Bartosiewicz D., *Zrozumieć tekst*, „Polonistyka” 2004, nr 6.
- Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.
- Cooper J. P., *Sprawne porozumiewanie się*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2000.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.

- Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Gelb M. J., *Myśleć jak geniusz*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002.
- Gudzowski Z., *Czytam – pamiętam – tworzę*, Arka, Poznań 2001.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kiełbowicz M., *O szkole w filozofii i filozofii w szkole. Forum nauczycieli*, „Edukacja Humanistyczna” 2004, nr 5.
- Krzyżyk D., *Czytanie ze zrozumieniem. Biuletyn maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej*, Jaworzno 2005.
- Memquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982.
- Paszko M., *Mind mapping, jak ogarnąć całość*, K2lider.pl, Warszawa 2006.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, GWP, Gdańsk 2005.
- Sternberg R. L., Saper-Sterling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, GWP, Gdańsk 2003.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2002.
- Wilkoń A., *Spójność i struktura tekstu*, Universitas, Kraków 2002.

Summary

Inventive program concerning new ways of presenting issues applied to reading comprehension together with contemporary suggestions of new methods of work with text has been presented. The concept by Teun von Dijka and Walter Kintsch constitutes the basis for this program.

Przykładowy scenariusz zajęć

Strategie nauczania w metodyce

Strategia nauczania to dochodzenie ucznia do nowej wiedzy i umiejętności pod kierunkiem nauczyciela, inaczej droga uczenia. Najczęściej stosowane w dydaktyce globalne strategie to nauczanie przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Stosuje się je także przy podejmowaniu mniejszych zadań, związanych z realizacją celów szczegółowych. Wtedy strategie, czyli specyficzne podejście do zadań edukacyjnych, przybierają bardziej zróżnicowane formy. Dotyczy to także czytania ze zrozumieniem. W związku z tym zadaniem do najczęściej stosowanych strategii należą:

- przewidywanie,
- nawiązywanie do wcześniejszej wiedzy,
- określanie znaczenia,
- stawianie pytań,
- wyjaśnianie i podsumowanie,
- wcześniejsze zapoznanie się z wybranym materiałem,
- powtórne przeczytanie trudnego fragmentu,
- podkreślenie odpowiednich informacji,
- użycie kontekstu do zrozumienia nowego słownictwa,
- tworzenie graficznego planu rozdziału,
- „odpytywanie się”,
- przeglądanie materiału,
- robienie notatek.

Proces rozumienia uzależniony jest od zastosowanych przez czytelnika strategii, czyli **strategii uczenia się**. A te wynikają z celu, w jakim uczeń czyta wybrany materiał. Niektóre opisane w literaturze metodycznej strategii uszczegółowione w formie metod i technik nauczania mają swoje nazwy, inne – nie. Ten kłopot terminologiczny można jednak przezwyciężyć, opisując zaplanowane działania nauczyciela.

Przygotowując się do opracowania programu czytania studyjnego, przeprowadziłam z uczniami wiele lekcji z zastosowaniem niektórych strategii czytania ze zrozumieniem. Do programu dołączam scenariusz zajęć, który prezentuje opracowaną przez mnie metodę dochodzenia do rozumienia znaczeń, którą nazwałam strategią „czytania dwuwarstwowego”.

Scenariusz

A. Miciński „O Grecji”

Temat: Co zawdzięczamy starożytnej Grecji? – esej B. Micińskiego jako źródło informacji.

Cele:

- doskonalenie umiejętności odbioru tekstu eseistycznego,
- ćwiczenia w zakresie odbioru znaczeń szczegółowych.

Czas trwania zajęć: 2 godz. Lekcyjne.

Uwagi wstępne

Strategia „czytania dwuwarstwowego” nadaje się do zastosowania przy omawianiu tekstów naukowych lub innych trudnych dla uczniów z powodu dużego nasycenia tekstu wieloma pojęciami i terminologią specyficzną dla jakiejś dziedziny wiedzy.

Wymaga ona od nauczyciela wcześniejszego namysłu nad tekstem i przygotowania go w dwóch wersjach:

1. uproszczonej (łatwiejszej),
2. pełnej (trudniejszej).

Uproszczenie polega na usunięciu tych fragmentów tekstu, które nie są konieczne dla zrozumienia jego głównej idei (dygresje, tyrady językowe, skomplikowane zdania wielokrotnie złożone, liczne epitety itp.). Takiego uproszczenia nie należy jednak utożsamiać ze skróceniem – zabiegiem często stosowanym przez autorów podręczników i konstruktorów testów czytania ze zrozumieniem.

Przygotowane wcześniej dwie wersje tekstu można wykorzystać na wiele sposobów:

1. Pracujemy tylko na wersji łatwiejszej, a trudniejszą pokazujemy uczniom po to, by zobaczyli tekst w wersji naukowej.
2. Pracujemy najpierw na wersji łatwiejszej, a potem przechodzimy do trudniejszej. Wtedy będzie możliwe skupienie się nad znaczeniami szczegółowymi opuszczonych fragmentów.
3. Dzielimy klasę na dwie grupy (według własnego uznania, albo zgodnie z decyzją samych uczniów). Jedna grupa dostaje do wykonania od razu trudne zadanie, druga najpierw łatwe, potem – jeśli zechce – trudne. W ten sposób indywidualizujemy pracę na lekcji i każdemu uczniowi dajemy szansę na zmierzenie się z zadaniem.

Najwartościowsza jest oczywiście wersja druga, bo pozwala zgłębić wszystkie – nawet najbardziej zniuansowane znaczenia. Pokazuje też uczniom jedną ze strategii pracy z tekstem naukowym. Jest świetnym przy-

gotowaniem do studiowania. Właśnie taka wersja jest opisana w scenariuszu.

Przebieg lekcji

1. Objasnienie strategii „czytania dwuwarstwowego” – jeśli uczniowie pracują według niej po raz pierwszy.
2. Samodzielnie praca uczniów na przygotowanych kartach pracy. Mają oni do wykonania dwie grupy zadań w wersji łatwiejszej (skrótowej) i zadania w wersji trudniejszej (pełnej) tekstu. Mogą się konsultować w parach. Mają do dyspozycji potrzebne słowniki. Pomocą służy im też nauczyciel.
3. Niektóre zagadnienia będą wymagały omówienia z całą klasą.

Wersja pełna tekstu

Bolesław Miciński

O Grecji

Ze słowem, z dźwiękiem słowa „Grecja” wiąże się szereg banalnych skojarzeń. „Grecja” – słowo to ewokuje z pamięci wiązkę wyobrażeń i pojęć zabarwionych wspólną tonacją uczuciową. A więc: jeżeli „Grecja” – to piękno i ruiny, heroizm i równowaga, ludzkość i mądrość. Toczą się za tym słowem, wyżłobionymi od wieków koleinami, natrętne skojarzenia, którym czas i źli poeci odebrali barwę i treść. (...) Jeśli natrętne skojarzenia – harmonia, piękno, pogoda – odbarwiły na drodze ich automatyzmu zakres pojęcia, to przecież Grecja, podobnie jak miłość, rządzi się naszymi uczuciami i stylem życia. Bo kiedy mówimy: „to ładne, a to brzydkie”, kiedy mówimy: „to szlachetne, a to znów od szlachetności dalekie” – kieruje naszymi sądami idea normatywna, zawarta w etyce Sokratesa i uzmysłowiona w proporcjach Partenonu.

W każdym sędzie – moralnym czy etycznym – dokonujemy aktu wyboru, który spośród wielu możliwych, ten właśnie, a nie inny uznaje za właściwy. Jest w zawiłym mechanizmie aktu wyboru proces, który zazwyczaj wymyka się świadomości – porównanie. Kiedy mówimy: „oto piękny koń”, „oto piękny człowiek” – na ekranie pamięci rysuje się niejasno linia końskiego karku na fryzie Partenonu i gest Hermesa zapinającego swój sandał. Grecja, jej kultura jest – jak by powiedział Kant – ideą normatywną naszego smaku i zmysłu moralnego. I dlatego w naszym słowniku „brzydki” znaczy: nie taki jak rzeźba antyczna, nie taki jak Homer. Dlatego także dla nas „zły” znaczy: sprzeczny z kodeksem moralnym Sokratesa.

Na pozór taki ten świat daleki! Tak odległy w przestrzeni Partenon, tak w czasie odległy Homer. A przecież wystarczy pogłębić introspekcję, aby dostrzec, że normą pojęcia „dobry” czy „brzydki” jest Partenon, Sokrates, Homer. Mieszkańcy Dalekiego Wschodu operują innym kryterium piękna i zła – i jeśli Chińczyk wydaje się nam istotą niepojętą, to dlatego właśnie, że posługuje się odrębnym kanonem wartości, miarą, dla której wzorem nie był Fidiasz i Platon. Nie różni nas struktura czaszki, jakość krwi i rysunek twarzy. Różnią nas zasady wartościowania. Właściwą nam zasadą wartościowania jest Grecja.

O Grecji, 1947, fragmenty.

Wersja skrócona tekstu

Bolesław Miciński

O Grecji

Ze słowem, z dźwiękiem słowa „Grecja” wiąże się szereg banalnych skojarzeń. - - - A więc: jeżeli „Grecja” – to piękno i ruiny, heroizm i równowaga, ludzkość i mądrość. Toczą się za tym słowem - - - natrętne skojarzenia, którym czas i źli poeci odebrali barwę i treść. (...) Jeśli natrętne skojarzenia – harmonia, piękno, pogoda – odbarwiły - - - zakres pojęcia, to przecież Grecja, podobnie jak miłość, rządzi się naszymi uczuciami i stylem życia. Bo kiedy mówimy: „to ładne, a to brzydkie”, kiedy mówimy: „to szlachetne, a to znów od szlachetności dalekie” – kieruje naszymi sądami idea normatywna, zawarta w etyce Sokratesa i uzmysłowiona w proporcjach Partenonu.

W każdym sędzie – moralnym czy etycznym – dokonujemy aktu wyboru, który spośród wielu możliwych, ten właśnie, a nie inny uznaje za właściwy. - - - Kiedy mówimy: „oto piękny koń”, „oto piękny człowiek” – na ekranie pamięci rysuje się niejasno linia końskiego karku na fryzie Partenonu i gest Hermesa zapinającego swój sandał. Grecja, jej kultura jest - - - ideą normatywną naszego smaku i zmysłu moralnego. I dlatego w naszym słowniku „brzydki” znaczy: nie taki jak rzeźba antyczna, nie taki jak Homer. Dlatego także dla nas „zły” znaczy: sprzeczny z kodeksem moralnym Sokratesa.

- - - Mieszkańcy Dalekiego Wschodu operują innym kryterium piękna i zła – i jeśli Chińczyk wydaje się nam istotą niepojętą, to dlatego właśnie, że posługuje się odrębnym kanonem wartości, miarą, dla której wzorem nie był Fidiasz i Platon. Nie różni nas struktura czaszki, jakość krwi i rysunek twarzy. Różnią nas zasady wartościowania. Właściwą nam zasadą wartościowania jest Grecja.

O Grecji, 1947, fragmenty.

Odczytanie myśli autora tekstu

na podstawie wersji skróconej

Odpowiedz pisemnie na poniższe pytanie zgodnie z poleceniami. Masz do opracowania dwie grupy pytań. Pierwsza wymaga szczegółowego zrozumienia poszczególnych słów zwrotów i zdań, druga odnosi się do rozumienia globalnego tekstu (ogólnego). Kolejność pracy nad tymi grupami poleceń zależy od Twojego sposobu pracy. Jedni wolą zaczynać od pytań ogólnych, by potem przejść do szczegółów, inni pracują odwrotnie.

I

1. Jakie słowa kojarzą się zazwyczaj ludziom z Grecją?

.....

.....

.....

.....

2. Ja rozumiesz stwierdzenie, że „czas i źli poeci odebrali im barwę i treść”?

.....

.....

.....

.....

3. Jak rozumiesz znaczenie słów (trzecią rubrykę zostaw niewypełnioną):

Słowo	Twoje rozumienie	Rozumienie właściwe
Heroizm		
Równowaga		
Ludzkość		

4. Znajdź w tekście imiona starożytnych twórców i myślicieli. Na wolnym miejscu pod tekstem zrób przypisy zawierające krótkie notatki biograficzne.

5. Napisz, co wiesz o Partenonie.

.....

.....

.....

.....

6. Zdobądź informacje konieczne do zrozumienia podkreślonych zdań (zannotuj konieczne objaśnienia).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Dlaczego – według autora tekstu – mieszkaniec innego kontynentu wydaje się nam obcy?

.....
.....
.....
.....

II

8. Sformułuj w formie jednego zdania tezę tego tekstu (jego główną myśl).

.....
.....
.....
.....

9. Zapisz własnymi słowami, na jakie argumenty powołuje się autor tego tekstu.

.....
.....
.....
.....

Analiza językowa tekstu

na podstawie wersji pełnej

Obwiedź ołówkiem te fragmenty, które zostały pominięte w wersji skróconej. Ponumeruj je na marginesie i opisz według przyjętych przez siebie kryteriów. Notatki powinny zawierać informacje o budowie wypowiedzi (np. zdanie, zdanie wtrącone, równoważnik zdania, wyrażenie, zwrot) i jego zawartości treściowej (np. rozwinięcie myśli z poprzedniego akapitu, przywołanie autorytetu...).

Nr fragmentu	Opis fragmentu

Zaprezentowany **tekst jest esejem**. To forma wypowiedzi znajdująca się na pograniczu literatury pięknej, naukowej i publicystyki. Ma swobodną kompozycję i język zbliżony do literatury. Autor przedstawia w nim subiektywny punkt widzenia na poruszone tematy, chętnie odwołuje się do innych tekstów i autorów w formie aprobaty lub polemiki oraz prezentuje rozległą wiedzę.

Które z tych cech ma tekst „O Grecji”? Uzasadnij swój sąd.

—
—
—

(zadanie dla chętnych)

Znajdź więcej informacji na temat autora tego eseju.

W piśmiennictwie naukowym istnieje pojęcie „polskiej szkoły eseju” (specyfiki polskich eseistów). Jacy pisarze należą do tej szkoły? Co ich łączy?