

# Piotr Zbróg

---

## Ramy tekstowe w procesie formowania aktywnego czytelnika

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18,  
173-186

---

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Piotr Zbróg**

## RAMY TEKSTOWE W PROCESIE FORMOWANIA AKTYWNEGO CZYTELNIKA

### Istota ram tekstowych podczas czytania

Rozpoczynając czytanie dowolnego tekstu, aktywny czytelnik ma bardziej lub mniej świadomie sformułowane wobec niego oczekiwania. Może to być m.in. chęć znalezienia jakiejś informacji w celu rozwiązania określonego zadania, porównania znanych informacji z innymi, dodatkowymi, wyjaśnienia nieznanego terminu, często w wypadku obcowania z literaturą piękną jest to także pragnienie zaspokojenia potrzeb estetycznych, zrelaksowanie się, poprawienie samopoczucia czy wprowadzenie się w określony nastrój<sup>1</sup>. W zależności od oczekiwań odbiorca konstruuje pewien schemat myślowy, pozwalający je zrealizować. Inaczej zatem będzie nastawiony ktoś, kto w słowniku poprawnej polszczyzny usiłuje znaleźć rzeczownik *przyjaciel*, aby odpowiedzieć na pytanie, jak się on odmienia w liczbie mnogiej; inaczej ktoś, kto w rozbudowanej notce biograficznej Adama Mickiewicza poszukuje informacji o jego pobycie we Włoszech (kiedy i w jakim celu poeta tam był?), a jeszcze inaczej ten, kto kupił sobie od dawna oczekiwaną powieść Paulo Coelho i właśnie zaczyna jej lekturę, spodziewając się otrzymać odpowiedzi na pytania: *Czy warto ją było przeczytać mimo przeciętnych recenzji?; Jak wypadnie ona w porównaniu z poprzednimi dziełami?* itp.

Takie i inne pytania tworzą czytelnikom ramy tekstowe, tj. zestaw pytań, na które będą oni usiłowali znaleźć odpowiedź w danym tekście<sup>2</sup>. Nie tylko zresztą czytelnik-

---

<sup>1</sup> Zob. N. Duke, P. Pearson, *Effective practices for developing reading comprehension*, wykład wygłoszony w Madison Literacy Institute, Madison, WI 2000.

<sup>2</sup> Zob. Anderson, Ambruster, *Studying*, w: *Handbook of reading research*, pod red. P.D. Pearson, New York 1984.

kom, ale także i twórcom na przykład szkolnych form wypowiedzi (opisu, opowiadania, charakterystyki, notatki). Uczeń mający scharakteryzować jakąś postać może wykorzystać wstępnie kilka pytań jako plan swego tekstu mówionego lub pisanego, np. *Kim jest?; Jak wygląda ogólnie (sylwetka) i w szczegółach (twarz, włosy, nos, oczy)?; Jak się zachowuje?; Jakie ma cechy?; Jak go oceniam?* Zwykle w takim wypadku nieracjonalne wyjście poza owe ramy konstrukcyjne może spowodować negatywną ocenę tekstu na przykład z powodu niemieszczenia się w obrębie gatunku *charakterystyka postaci*.

Istota ram tekstowych polega ogólnie na tym, że dzięki nim można zaproponować uczniom sposób myślenia o tekście, wyznaczyć strategię jego opracowania, np. rama określona pytaniem *Co autor chciał opisać i jak skonstruował swą wypowiedź?* pozwoli wskazać kluczowe elementy kompozycyjne tekstu; z kolei rama skonkretyzowana pytaniem *Jaki był problem i jak go rozwiązano?* umożliwi odnalezienie najważniejszych treści w artykule o wynalezieniu koła; natomiast ukierunkowanie rozmowy na ocenę skuteczności postępowania bohatera pomaga wyznaczyć pytanie *Jaki bohater miał cel, jakie podjął działania i jaki osiągnął efekt?*

W konsekwencji może się to okazać doskonałym wstępem do czytania krytycznego, polegającego na umiejętności selekcjonowania materiału, wyboru informacji kluczowych, zadawania dodatkowych pytań, dalszego poszukiwania wiadomości, których w czytany materiał się nie odnalazło, albo weryfikowaniu w innych źródłach poznanych treści, czyli generalnie rzecz ujmując – poddawaniu ocenie wszystkiego, co zostało przeczytane<sup>3</sup>.

Każdy nauczyciel intuicyjnie stosuje ramy tekstowe w swej pracy przede wszystkim wtedy, gdy samodzielnie musi zaplanować sposób opracowania tekstu z uczniami. Najczęściej jednak współczesne serie podręczników do nauczania zintegrowanego (np. wydawnictw MAC Edukacja, Juka, Nowa Era, WSiP) proponują zadania prowadzące do mechanicznego odtwarzania założonego toku pracy z tekstem: literackim, matematycznym, przyrodniczym czy historycznym. Bardzo często stanowią one zlepek różnego rodzaju propozycji ćwiczeń, których ram tekstowych można się jedynie domyślać.

Głównym celem artykułu będzie omówienie istoty wybranych ram tekstowych, a w konsekwencji pokazanie, jak ważne przy planowaniu lekcji z tekstem jest ich wykorzystanie dla kierowania czytania, wyboru strategii i organizowania procesu myślowo-badawczego uczniów w trakcie omawiania przeczytanego materiału. W wielu wypadkach właściwe ustalenie ram tekstowych przygotowuje dzieci do czytania krytycznego i twórczego.

---

<sup>3</sup> Zob. na przykład: M. Pleniewicz, *Krytyczne czytanie uczniów wczesnoszkolnych w filozoficznej refleksji edukacji „jutra”*, w: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, pod red. J. Jakóbowskiego, A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2002; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

## Rodzaje ram tekstowych

Badacze zajmujący się strategiami nauczania i uczenia się wskazali sześć typowych ram tekstowych<sup>4</sup>:

- „problem – rozwiązanie”,
- „przyczyna – skutek”,
- „cel – działanie – skutek”,
- „pojęcie – termin nazywający”,
- „porównanie – kontrast”
- „propozycja – wsparcie”.

W zależności od treści, gatunku tekstu czy zamierzonych działań nauczyciela należy wdrożyć jedną z ram i dobrać odpowiednią strategię, umożliwiającą jej zastosowanie. Aby ułatwić rozpoznanie ram, D. Buehl<sup>5</sup> wskazał typowe cechy zawartości tekstu. Poniżej przedstawię najbardziej reprezentatywne z nich:

a. rama „problem – rozwiązanie”: tekst mówi o tym, co działa niepoprawnie i jak to zmienić; jaki ktoś miał kłopot i jak go rozwiązał; jakim wyzwaniom musiał sprostać bohater; co należy zmienić, aby coś działało poprawnie;

b. rama „przyczyna – skutek”: tekst mówi o tym, dlaczego i jak coś funkcjonuje; dlaczego i jak coś się dzieje, jakie są powody czyichś działań i co się w ich wyniku stało;

c. rama „cel – działanie – skutek”: tekst mówi o tym, kto podjął jakieś działania; jakie działania podjął i co osiągnął; jakie działania należy podjąć;

d. rama „pojęcie – termin nazywający”: tekst mówi o tym, co lub kto to jest; jak wygląda i jak jest opisane, jak zaklasyfikowane, do jakiej grupy należy;

e. rama „porównanie – kontrast”: tekst mówi o tym, w jakim stopniu podobne lub różne są przedstawione elementy rzeczywistości; jakie wybory są możliwe; w jaki sposób przeciwstawiają się sobie bohaterowie, ich postawy;

f. rama „propozycja – wsparcie”: tekst mówi o tym, jaki punkt widzenia jest prezentowany; z czego on wynika; do czego starają się przekonać nas nadawcy; jakie są wnioski z badań, analiz, porównań; dlaczego trzeba przyjąć określone poglądy, opinie.

Ramy tekstowe umożliwiają nauczycielowi przeprowadzenie uczniów przez tekst nie w sposób przypadkowy, ale z podporządkowaniem ich uwagi działaniom rozwijającym myślenie krytyczne. Powyższe ramy tekstowe, z uwagi z na specyficzne cechy podejścia do tekstu, można wykorzystać do kształcenia kluczowych kompetencji. Biorąc pod uwagę klasyfikację<sup>6</sup>, poszczególne ramy predystynowane mogą być do rozwijania następujących umiejętności:

---

<sup>4</sup> Zob. E. Carr, B. Jones, D. Ogle, A. Palincsar, *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the contest area*, Association for Supervision and Curriculum Development, Aleksandria, VA 1987.

<sup>5</sup> D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie się uczyć*, Kraków 2004, s. 27.

<sup>6</sup> Zob. A. P. Johnson, *Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Allyn and Bacon 2000.

- a. rama „problem – rozwiązanie”: rozwiązywanie problemów, wnioskowanie;
- b. rama „przyczyna – skutek”: analizowanie, eksperymentowanie;
- c. rama „cel – działanie – skutek”: analizowanie, podejmowanie decyzji;
- d. rama „pojęcie – termin nazywający”: kategoryzowanie, grupowanie, porządkowanie informacji;
- e. rama „porównanie – kontrast”: porównywanie, poszukiwanie podobieństw, różnic;
- f. rama „propozycja – wsparcie”: ocena, krytyka, argumentowanie.

## Ramy tekstowe w praktyce szkolnej

Poniżej przedstawię fragmenty konkretnych tekstów z podręczników do nauczania zintegrowanego i omówię zasady rozpoznawania ram tekstowych. Przykłady są oczywiście proste i wyraziste, tak aby można było dokładnie prześledzić istotę działania ram tekstowych oraz dobrane do nich strategie. Proponowane spojrzenie na sposób podejścia do tekstu może się przyczynić do tego, że uczniowie zaczną traktować czytanie jako rzeczywistą odpowiedź na zaspokojenie własnych potrzeb zarówno w zakresie wzbogacania wiedzy, pomocy w wypadku poszukiwania konkretnych rozwiązań, jak również potrzeb kulturowych i estetycznych. Nauczyciel zaś ma szansę włączenia ucznia do procesu nauczania jako elementu współodpowiedzialnego za ów proces, a poprzez to uczynienie z niego czytelnika niezależnego od szkolnych realiów.

### 1. Pierwsze opowiadanie pochodzi z podręcznika *Już w szkole* dla klasy I<sup>7</sup>:

#### Zwycięstwo Agaty?

Agata ma zwiariowane pomysły. Nic można się przy niej nudzić. Najbardziej lubi się ścigać ze wszystkim, co się rusza: z własnym pieskiem, z motocyklistą Antkiem oraz z koleżankami i kolegami.

W poniedziałek urządziła wyścigi w drodze do szkoły.

– Wiosna wisi w powietrzu, jest coraz cieplej. Możemy się pościgać – powiedziała.

– Ale jest bardzo ślisko – próbował powstrzymać ją Marek.

– Możemy porozbijać kolana – martwiła się Ula.

W końcu trójka przyjaciół postanowiła ścigać się z Agatą.

Pierwszy przewrócił się Marek, za nim fiknął kozła Michał. Agata biegła coraz szybciej i szybciej. Nie zauważyła dziury w poboczu, którym biegła. Upadek był bardzo bolesny. Trzeba było unieruchomić nogę na kilka dni. Na dodatek Agata nieźle się przeziębiła.

– Wątpliwe to moje zwycięstwo – zażartowała Agata w rozmowie z przyjaciółmi, którzy ją odwiedzili. (...) - Wiecie co? Mam nowy pomysł.

– Chcesz zorganizować biegi bocianów, mamy ścigać się z tobą na jednej nodze?

– Mam bardzo spokojny pomysł. Pójdziemy razem na spacer. Sprawdzimy, czy zima odchodzi.

Pod tekstem pierwsze pytanie nawiązuje do czytanki: *Co sądzisz o pomysłach Agaty?* Wymaga ono oceny postępowania głównej bohaterki, bez przygotowania

<sup>7</sup> E. Piotrowska, M. Szymańska, *Już w szkole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego*, Warszawa 2007, s. 29.

merytorycznego: co zrobiła, dlaczego, w jakim celu, jaki był tego skutek. Zwłaszcza że w czytance przedstawiono dwa różne – stojące na antypodach – pomysły dziewczynki, a więc w jakiej kolejności należy je opiniować? Rzecz jasna być może nauczyciel najpierw ustali te kwestie, a następnie zaproponuje dokonanie oceny pomysłu Agaty. Ciekawe jest, że w pytaniu trzecim: *Jak oceniasz nowy pomysł Agaty?* w zasadzie powraca konieczność krytycznego odniesienia się do zagadnienia raz już sygnalizowanego.

W tym wypadku możliwe są co najmniej dwie ramy do przeprowadzenia wyboru drogi dojścia do opinii o czynie bohaterki:

**a. „cel – działanie – skutek”**

cel Agaty – dobrze się pobawić na powitanie wiosny;

podjęte działania – wyścigi na śliskim chodniku;

skutek – zwichnięcie nogi, przeziębienie.

Pytania pomocnicze do ustalenia triady:

cel: *Jaki cel miała dziewczynka?; Co chciała osiągnąć?;*

działanie: *Jakie działania podjęła?; Jakie były zagrożenia w związku z tymi działaniami?;*

skutek: *Co się stało?; Jakie nastąpiły niespodziewane efekty działań?; Jakie inne działania byłyby skuteczniejsze?.*

**b. „przyczyna – skutek”**

przyczyna – niebezpieczne wyścigi na śliskim chodniku mimo ostrzeżeń kolegów;

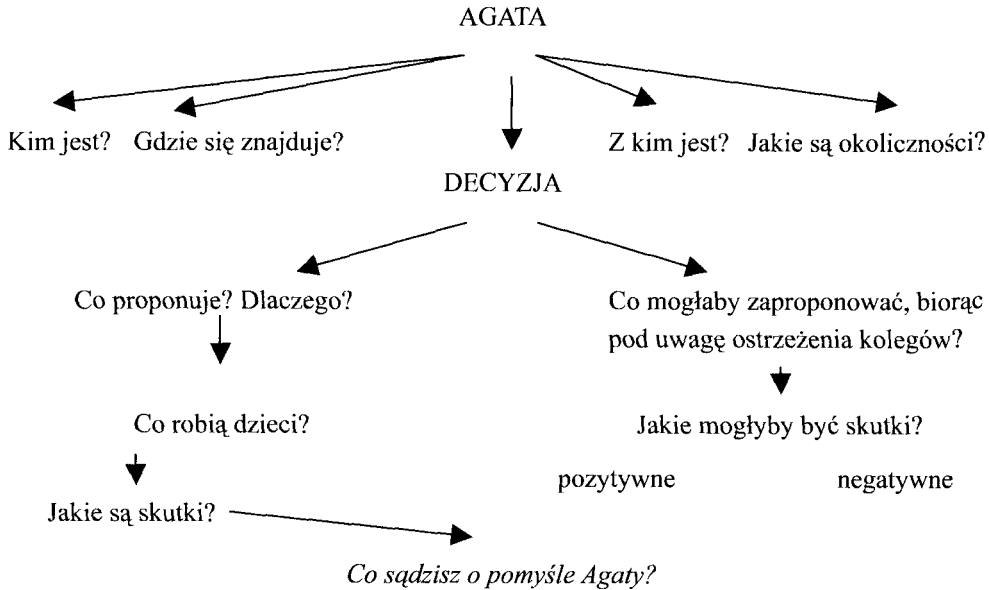
skutek – zwichnięcie nogi, przeziębienie.

Pytania pomocnicze:

przyczyna: *Dlaczego to się zdarzyło?; Czym było spowodowane?;*

skutek: *Jaką zależność można dostrzec pomiędzy zabawą a skręconą nogą i przeziębieniem?; Czy zawsze się tak dzieje?; Czy można było tego uniknąć?.*

Mając tak sformułowane ramy, proponuję *Drzewo decyzyjne A* jako strategię dojścia do osądu postępowania Agaty. Strategia ta bardzo dobrze nadaje się do ukazania zależności pomiędzy dokonywanymi wyborami a ich skutkami z jednej strony, z drugiej zaś daje uczniom szansę zaproponowania innych rozwiązań i przewidywania ich efektów. Nauczyciel mógłby na przykład przedstawić uczniom następujący schemat, wykorzystując rzutnik:

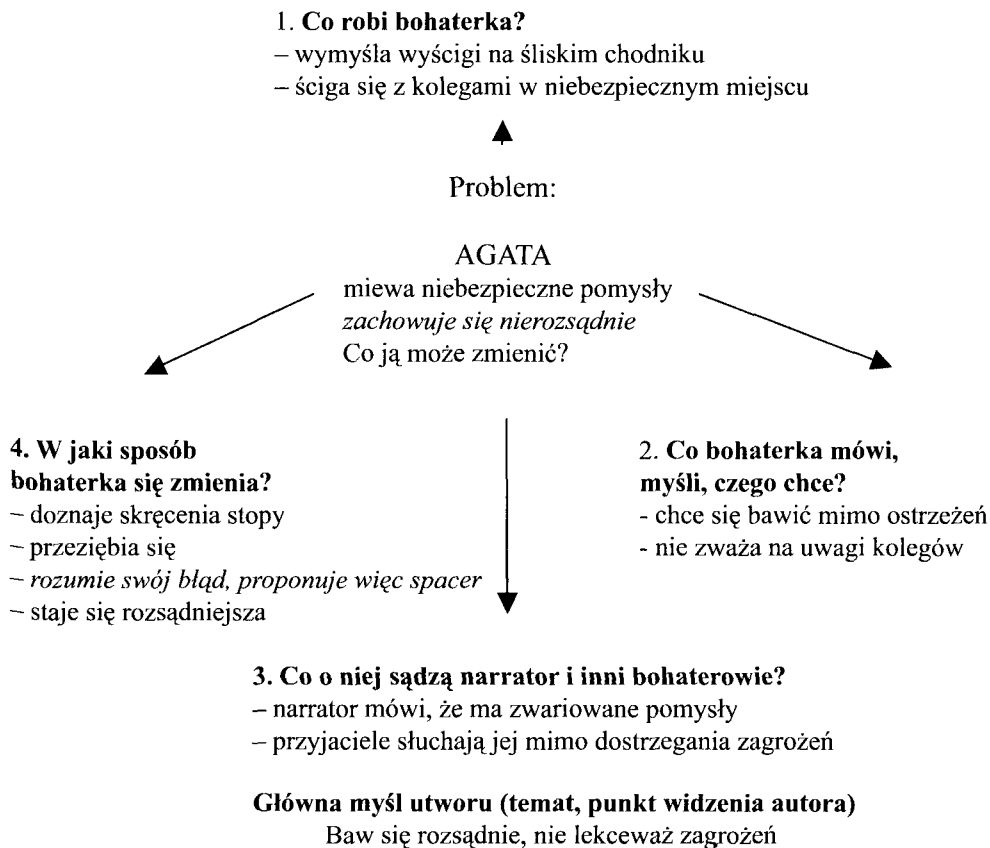


Uczniowie, biorąc czynny udział w uzupełnianiu kolejnych gałęzi drzewa, analizują zarówno przyczyny, jak i skutki podejmowanych przez bohaterów działań, szukając w tekście potrzebnych informacji. Ramy „cel – działanie – skutek” oraz „przyczyna – skutek” pozwalają uczyć analizowania, wnioskowania i przewidywania, ale też przygotowują do proponowania własnych rozwiązań. Tym samym stają się punktem wyjścia do kształcenia myślenia krytycznego (ocena, sądy, wybory) oraz twórczego (proponowanie innych rozwiązań danego problemu, podejmowanie decyzji, budowanie zależności pomiędzy zachowaniem a jego skutkiem).

Ze względu na dalszą część opowiadania można zaproponować strategię *Follow the Character (Podążaj za bohaterem)*<sup>8</sup>, doskonale nadającą się do ramy „przyczyna – skutek”.

Bohaterka dostrzegła, że popełniła błąd, i zaproponowała bezpieczny sposób spędzania czasu – spacer. Przemianę tę można prześledzić, wykorzystując poniższy diagram (wytuszczone elementy powinny pojawić się na slajdach przed analizą, tekst napisany kursywą to możliwe ustalenia dzieci):

<sup>8</sup> D. Buehl, *Persona: character analysis shed light on story's meaning*, „WEAC News & Views”, nr 29/1994, s. 21.



Najpierw dzieci powinny ogólnie ustalić główny problem związany z zachowaniem bohaterki, następnie wypełnić na podstawie tekstu punkty 1, 2 i 3, aby dojść do punktu 4 – zasadniczego w kontekście oceny Agaty i dostrzeżenia, na czym polegała jej przemiana. W końcu należy wspólnie ustalić przesłanie opowiadania. Bardzo ważne będzie w konsekwencji wskazanie innych sytuacji i zachowań, które mogą prowadzić do zagrożenia życia i zdrowia uczniów, motywowanych ramą „przyczyna – skutek”. Kluczem do osiągnięcia oczekiwanych wyników będą tu umiejętności analizowania tekstu, wnioskowania (szukanie przesłania utworu), dostrzegania zależności pomiędzy sytuacją literacką a codziennym życiem.

## 2. Kolejny tekst pochodzi z podręcznika „Świat ucznia” dla klasy III<sup>9</sup>:

„Mała ojczyzna” to najbliższy nam świat, w którym żyjemy na co dzień. To krajobraz, przyroda, ludzie i tworzona przez nich nieustannie kultura. Taką „ojczyzną” może być nasz dom i jego otoczenie, wieś, miasteczko, gmina, wielkomijska dzielnica, nasz region, nasza kraina.

W naszej pięknej Polsce możemy wyróżnić bardzo dużo „małych ojczyzn”. Niektóre z nich mogą być zgodne z obowiązującym podziałem na województwa czy gminy. Niektóre z nich tworzyła histo-

<sup>9</sup> K. Grodzka, *Świat ucznia. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa 3*, Warszawa 2004, s. 8.

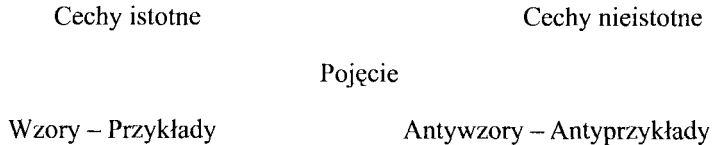


ria przez setki lat. Polskie „małe ojczyzny” to: Wielkopolska z Poznaniem, Małopolska z Krakowem, Mazowsze z Warszawą, Śląsk z Katowicami, Pomorze i Kaszuby z Gdańskiem, Warmia i Mazury z Olsztynem.

Każdy region Polski ma swoje tańce, pieśni i przyśpiewki ludowe. Treść pieśni związana jest z krajobrazem danego regionu, codzienną pracą, zabawami, obrzędami i świętami. Największym zbieraczem polskich pieśni ludowych był Oskar Kolberg. Zespoły pieśni i tańca nie tylko ukazują nam piękno ludowej muzyki, ale także chronią je przed zapomnieniem.

Tekst ma charakter informacyjny, rozwijający pojęcie „mała ojczyzna”, dlatego najlepszą ramą będzie tu „pojęcie – termin nazywający”. Umożliwia ona wskazanie zasadniczych cech określonego wyrazu, terminu, zjawiska. Pytania pomocnicze do ustalenia zakresu obserwacji są następujące: *Jakie to pojęcie?; Co ono oznacza?; Jakie są najważniejsze cechy zjawiska określanego przez pojęcie?; Jakie są jego funkcje?; Jakie są tego przykłady?; Jak funkcjonuje to pojęcie w wypowiedzeniu?; Jak używać tego pojęcia?*<sup>10</sup>

Bardzo dobrą strategią, dającą szansę wskazania kluczowych cech „małej ojczyzny”, może być na przykład *Model Frayera*<sup>11</sup>. Ta oryginalna koncepcyjnie metoda zakłada formułowanie elementów definicji danego obiektu poprzez wskazywanie jego istotnych wyznaczników oraz przeciwstawianie ich pozornym i przypadkowym własnościom. Mieści się to w obszarze działań związanych z myśleniem krytycznym. Zasadniczym elementem modelu jest czteroczęściowy schemat:



Przed czytaniem uczniowie powinni zapoznać się z tym schematem, który w centrum winien mieć wyrażenie MAŁA OJCZYZNA. Należy wyjaśnić uczniom zasadę działania modelu (zwłaszcza rubryki *Przykłady* i *Antyprzykłady*, np. *Pojęcie*: SAMOCHÓD; *Przykład*: autobus, kabriolet, minivan; *Antyprzykład*: rower, hulajnoga), a następnie skierować ich uwagę na szukanie w zapowiedzianym tekście informacji, które można by wykorzystać do jego uzupełnienia. Po przeczytaniu powinni wspólnie lub w grupach opracować schemat pojęcia, który mogłby wyglądać następująco:

**Cechy istotne**

- najbliższe otoczenie, w którym żyjemy
- to znajomi ludzie i przyroda, także wspólna kultura
- tu mieszkamy zwykle od dzieciństwa
- w Polsce jest wiele „małych ojczyzn”

**Cechy nieistotne**

- wielkość, liczba mieszkańców
- położenie geograficzne
- rodzaj samochodów, używanych na jej terenie
- kształt, który można by wyznaczyć

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

<sup>11</sup> Zob. D. Frayer, W. Fredric, H. Klausmeier, *A schema for testing the level of cognitive mastery*, Wisconsin Research and Development Center, Madison, WI 1969.

## MAŁA OJCZYZNA

### Wzory – Przykłady

- nasz dom i jego otoczenie
- miasto, wieś, region, województwo,  
w których mieszkamy
- Śląsk, Małopolska, Pomorze

### Antywzory – Antyprzykłady

- Polska – nasza „duża” ojczyzna
- Europa, kontynent, na którym mieszkamy
- inne regiony świata

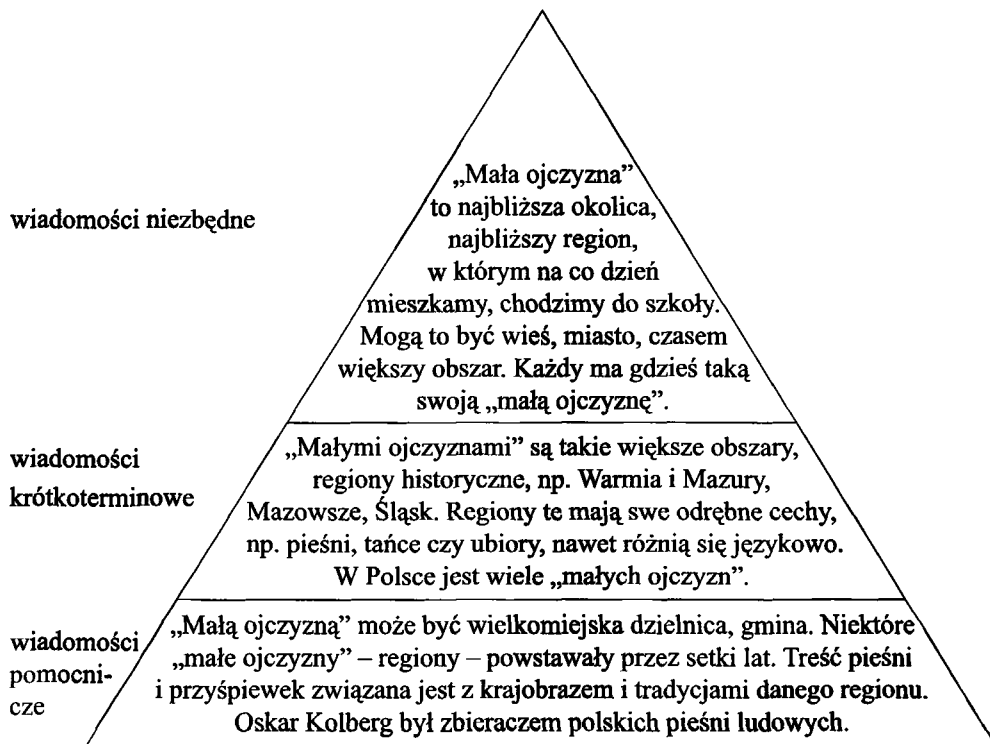
Uczniowie zapewne będą zainteresowani porównaniem „małej ojczyzny” z ich „dużą ojczyzną”, czyli Polską, a może nawet z Europą, o której już się mówi jako o ojczyźnie Europejczyków, a więc także i Polaków. Ważnym więc aspektem będzie wyjście poza przeczytany tekst i szukanie podobieństw i różnic między ojczyzną i „małą ojczyzną”.

Innym ciekawym pomysłem do ramy „pojęcie – termin nazywający” w wypadku tekstu o „małych ojczyznach” może okazać się zastosowanie *Piramidy faktów*<sup>12</sup>, która pozwala na podzielenie tekstowych informacji na informacje niezbędne, najważniejsze do zapamiętania z lekcji, informacje krótkoterminowe – potrzebne w czasie tej lekcji lub kilku następnych (np. do rozwiązania jakichś zadań, zrozumienia treści, sformułowania wniosków do dyskusji), a po jakimś czasie często zapomniane, oraz informacje pomocnicze – szczegółowe wiadomości, dodatkowe informacje, stanowiące dopełnienie zasadniczego tekstu, rozwinięcie niektórych myśli czy pojęć, do których zwykle nie wraca się nawet w czasie omawiania i analizowania danego materiału (im dłuższy jest tekst, tym takich informacji będzie więcej; niejednokrotnie ich nagromadzenie utrudnia wyłowienie najważniejszych treści).

Kluczową informacją na temat „małej ojczyzny” jest fakt, że „to najbliższy nam świat, w którym żyjemy na co dzień, dom, miasteczko, wieś, miasto”. Do wiedzy niezbędnej zaliczyć można cechy tego „najbliższego świata”.

Takie pojęcia i wyrażenia, jak *gmina, wielkowiejska dzielnica, podział na województwa*, dla większości uczniów klasy III szkoły podstawowej okażą się zapewne co najwyżej informacjami krótkoterminowymi, jeśli nie pomocniczymi. Status wiadomości krótkoterminowych będą też miały nazwy historycznych dzielnic Polski, a pomocniczych – że „regiony mają swe przyśpiewki ludowe” i że „treść pieśni związana jest z krajobrazem danego regionu” itd. Powyższy podział wiadomości można zobrazować diagramem:

<sup>12</sup> Zob. D. Buehl, *Persona: character analysis shed light on story's meaning*.



Rama „pojęcie – termin nazywający” umożliwia krytyczne podejście do poznawanych faktów, podkreśla konieczność oddzielania wiadomości ważnych od mniej ważnych, a w konsekwencji pozwala na selekcjonowanie ich. Kolejnym krokiem w razie nieznańczenia w tekście dostatecznych wiadomości będą dalsze poszukiwania w innych źródłach; dotyczy to także wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów, informacji o postaciach czy zjawiskach. Jednak świadomość niekompletności danych nie jest sama w sobie naturalna dla każdego czytelnika, ale wynika z jego kompetencji jako czytelnika krytycznego.

### 3. Jako ostatni wybrałem tekst *Halo, halo, słucham*<sup>13</sup>:

Od lat ludzie starali się skonstruować urządzenie, dzięki któremu możliwe byłoby porozumiewanie się na odległość. Jednym z pierwszych takich urządzeń, zbudowanych w początkach XVIII w. we Francji, był telegraf optyczny, nazywany również semaforowym. Na wzgórzach budowano wysokie wieże i umieszczano na nich maszynę z dwoma dużymi ruchomymi ramionami. Ramiona te można było ustawić w 49 różnych pozycjach, a każda z nich odpowiadała literze albo cyfrze. Odczytane wiadomości przesyłano od jednej wieży do następnej.

W połowie XVIII w. powstało kilka elektrycznych maszyn telegraficznych, a wśród nich znana do dziś maszyna Samuela Morse’a. Najbardziej rewolucyjny okazał się alfabet, który do swojej maszyny wymyślił ten amerykański artysta. Zaproponował on, żeby każdą literę i cyfrę zastąpić różnym zestawieniem kropek i kresek. Do dziś znamy i wykorzystujemy ten alfabet, nazywany od nazwiska twórcy alfabetem Morse’a.

<sup>13</sup> K. Grodzka, *Świat ucznia. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa 3*, s. 38.

Już 36 lat później mieszkający w USA Szkot Aleksander Graham Bell wynalazł telefon. Wraz z inżynierem elektrykiem Thomasem Watsonem skonstruował urządzenie składające się z przekaźnika, mikrofonu, i odbiornika, słuchawki. Mikrofon zamieniał głos w impulsy elektryczne, przesyłane po linii do słuchawki, która zamieniał je z powrotem w głos. Bell odbył pierwszą rozmowę w marcu 1876 roku.

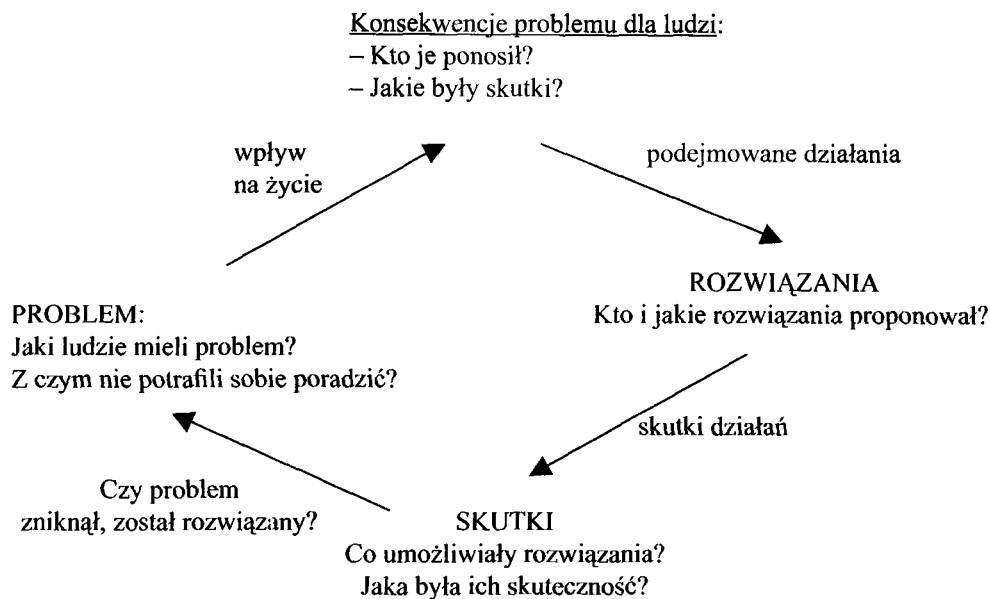
Materiał ma cechy tekstu popularnonaukowego, zawiera informacje związane z przekazywaniem wiadomości na odległość i powstaniem telefonu. Do czytania tego fragmentu można zastosować ramę „problem – rozwiązanie” z następującymi pytaniami pomocniczymi: *Kto i jaki miał problem?; Co powodował ten problem?; Kto i jak próbował go rozwiązać?; Jakie były efekty rozwiązań?; Czy powstały jakieś nowe problemy wskutek nowych rozwiązań?*

Wskazana rama pozwoli uczniom dostrzec nie tylko, w jaki sposób rozwiązywano określony problem, ale również oceniać skutki wprowadzenia zmian oraz wskazywać nowe przeszkody, które mogą się pojawić w efekcie funkcjonujących obecnie rozwiązań. Istotną cechą poruszania się w obrębie tej ramy będzie też konieczność wykorzystania własnej wiedzy oraz wiadomości z innych źródeł, rozwijających podjęte zagadnienie czy łączących się z nim (zauważmy, że historia wynalazków kończy się na wieku XIX).

Owocną strategią, pozwalającą dostrzec w kontekście ramy „problem – rozwiązanie” zmagania ludzi z wynalezieniem urządzeń do porozumiewania się na odległość, może okazać się strategia *History Change Frames (Ramy przemian)*<sup>14</sup>. Przed przystąpieniem do czytania uczniowie powinni zapoznać się ze schematem kierującym lekturę tak, aby można było zaobserwować sam problem oraz działania go rozwiązujące (tu: zmodyfikowany schemat):

---

<sup>14</sup> Zob. D. Buehl, *Classroom strategies for interactive learning*, Wisconsin State Association, Schofield, WI 1995.



Po przeczytaniu rozdziału uczniowie muszą znaleźć odpowiedzi i uzupełnić schemat. Powinni się wykazać nie tylko umiejętnościami odtwarzania poznanych wiadomości, ale przede wszystkim poszukiwania tych, które mają związek z przedstawieniem zmian i ich skutków, będących próbą rozwiązania problemu przez ludzi. Następnym etapem, niezwiązanym już z poprzednią strategią, byłaby krytyczna ocena kolejnych wynalazków, np.:

	TELEGRAF OPTYCZNY	MASZYNA MORSE’A	TELEFON BELLA
mocne strony	.....	.....	.....
słabe strony	.....	.....	.....

W końcu można by zaproponować zgromadzenie informacji z różnych źródeł na temat współczesnych urządzeń (np. krótkofalówki, telefonu komórkowego i satelitarnego) i ich ocenę według „Tabeli przyczyn i skutków” (pomysł własny):

	krótkofalówka	telefon komórkowy	telefon satelitarny
Dlaczego powstało urządzenie?	.....	.....	.....
Jakie problemy udało się rozwiązać dzięki urządzeniu?	.....	.....	.....

Jakie zmiany w życiu  
ludzi wprowadziło  
urządzenie? .....

Jakie efekty uboczne  
pojawiły się lub mogą  
się pojawić w związku  
z używaniem urządzenia? .....

Tak więc rama „problem – rozwiązanie” skłoni uczniów do analizowania tekstu, ustalenia problemu, oceny zaproponowanych jego rozwiązań, poszukiwania dodatkowych informacji w innych źródłach, wskazywania ich mocnych i słabych stron, a także ewentualnych zagrożeń.

## Wnioski

Wykorzystanie ram tekstowych, które zostały przedstawione w niniejszym artykule, w połączeniu z odpowiednimi strategiami i technikami pozwoli nauczycielowi kształcić krytycznych czytelników, potrafiących samodzielnie pracować z różnymi gatunkowo tekstami, zarówno literackimi, jak i popularnonaukowymi, encyklopediami czy słownikami. Taki czytelnik wie między innymi, że czyta w określonym celu, z określonym nastawieniem, zależnym od przyjętej ramy tekstowej, potrafi selekcjonować materiał, nadawać odpowiednią rangę poznanej wiadomości, może też wskazać, czego w tekście nie znalazł, i sięgnąć do innych źródeł w celu ich odszukania.

Rozwijanie wymienionych w artykule kompetencji, choć wymaga od nauczyciela żmudnych często przygotowań i zmusza do użycia współczesnych środków dydaktycznych, także ogromnej cierpliwości przy prowadzeniu zajęć, umożliwi przygotowanie dzieci nie tylko do powszechnych dziś szkolnych testów, badających poziom w zakresie czytania ze zrozumieniem, ale przede wszystkim ułatwi im skuteczne uczenie się na kolejnych poziomach kształcenia.

Trzeba mieć świadomość, że przedstawione wcześniej przykłady wykorzystania ram tekstowych są jedynie namiastką ich praktycznego wykorzystania, a granicę stanowić mogą jedynie wyobrażenia, zaangażowanie i chęci nauczyciela oraz aktywność i zaangażowanie uczniów.

## Bibliografia

- T.H. Anderson, B.B. Ambruster, *Studying*, w: *Handbook of reading research*, pod red. P. D. Pearsona, Longman, New York 1984
- D. Buehl, *Persona: character analysis shed light on story's meaning*, „WEAC News & Views” nr 29/1994, s. 21
- D. Buehl, *Classroom strategies for interactive learning*, Wisconsin State Association, Schofield, WI 1995
- D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie się uczyć*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004
- E. Carr, B. Jones, D. Ogle, A. Palincsar, *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the contest area*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 1987
- N. Duke, P.D. Pearson, *Effective practices for developing reading comprehension*, Madison, WI 2000
- D. Frayer, W. Fredric, H. Klausmeier, *A schema for testing the level of cognitive mastery*, Wisconsin Research and Development Center, Madison, WI 1969
- K. Grodzka, *Świat ucznia. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa 3*, Wydawnictwo JUKA, Warszawa 2004
- A. P. Johnson, *Up and Out. Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Allyn and Bacon, Mankato, MN 2000
- D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005
- E. M. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Już w szkole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2007
- M. Plenkiewicz, *Krytyczne czytanie uczniów wczesnoszkolnych w filozoficznej refleksji edukacji „jutra”*, w: *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, pod red. J. Jakóbowskiego, A. Jakubowicz-Bryx, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002