

Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego

HALINA CHODKIEWICZ

We współczesnym zurbanizowanym społeczeństwie, w świecie wiedzy i informacji, zakładamy, że każdy dorosły uczestnik życia społecznego posiada umiejętność czytania, którą wykorzystuje, realizując cele indywidualne oraz posługując się nią jako ważnym środkiem komunikacji międzyludzkiej. Co więcej, dla wielu osób umiejętność odbioru i tworzenia tekstów w języku obcym staje się dodatkowym wymogiem w życiu osobistym i zawodowym.

W świetle współczesnych koncepcji teorii czytania, rezultatów badań empirycznych oraz przemian o charakterze socjokulturowym formułowane są nowe definicje czytania, które wskazują na uwarunkowania, jakie powinny być spełnione, aby umiejętność czytania mogła być w pełni efektywnie kształcona i wykorzystywana w języku obcym.

Umiejętność czytania zajmuje szczególne miejsce w nauce języka obcego w warunkach formalnych, ponieważ dzięki tekstowi pisanemu uczeń otrzymuje zdecydowanie największą porcję trwałego *inputu* językowego. Najczęściej jest to forma materiału podręcznikowego, na którym opiera się większość działań dydaktycznych podejmowanych w warunkach szkolnych. Podczas gdy jedną z form pracy z tekstem może być indywidualna praca ucznia pod kierunkiem nauczyciela, inne zadania wymagają reakcji ucznia w formie wypowiedzi ustnej, pisemnej lub w kooperacji z innymi uczniami. Proces przetwarzania tekstu w warunkach szkolnych odbywa się przy zastosowaniu różnych technik, począwszy od czytania głośnego, poprzez czytanie ciche, ale też czytanie równoległe z odtwarzaniem nagrania tekstu, przy czym samo odczytanie tekstu obudowane jest całą gamą różnorodnych zadań wykonywanych przed, w trakcie i po przeczytaniu wybranego materiału.

Właściwe wykorzystanie tekstu w warunkach klasy szkolnej, z jednej strony – jako przekazu informacyjnego, z drugiej zaś – jako cennego źródła danych językowych, wymaga dogłębnego zrozumienia istoty umiejętności

czytania oraz przebiegu aktu czytania, ze szczególnym uwzględnieniem roli, jaką odgrywają w nim procesy poznawcze niższego i wyższego rzędu. Ponadto priorytetowym zagadnieniem jest zrozumienie procesu rozwojowego czytania w różnych jego aspektach, począwszy od etapu wprowadzającego, poprzez wieloletni okres edukacji szkolnej. Bardzo ważną kwestię stanowi rozwijanie przez czytelnika całej gamy strategii prowadzących do osiągnięcia kolejnych etapów w doskonaleniu umiejętności czytania, jako komponentu ogólnych kompetencji w języku docelowym. Dyskusja między innymi nad tymi zagadnieniami podjęta została w niniejszym artykule w celu wyjaśnienia wielu istotnych z praktycznego punktu widzenia problemów, z jakimi stykają się nauczyciele, dla których podnoszenie kompetencji językowych uczniów w zakresie czytania stanowi jeden z głównych celów podejmowanych zabiegów dydaktycznych.

Jak zdefiniować czytanie?

Zdefiniowanie czytania z punktu widzenia nauki języka obcego nie jest prostym zadaniem. Z jednej strony – sformułowanie pełnej jego definicji nie jest możliwe bez odwołania się do poglądów interdyscyplinarnego grona specjalistów, których łączą takie dziedziny wiedzy, jak: psycholingwistyka, psychologia, pedagogika, logopedia czy dydaktyka języka rodzimego i języków obcych. Z drugiej zaś – kontekst dydaktyczny wymaga opracowania zasad nauczania i doskonalenia umiejętności czytania w odniesieniu do długoterminowej działalności uczniów i nauczycieli, rozpoczynającej się od nauki czytania na poziomie wczesnoszkolnym

i trwającej przez kilkunastoletni okres, w którym uczniowie realizują kolejne etapy edukacji oraz zdobywają własne doświadczenie życiowe poza szkołą.

Przed wszystkim należy zauważyć, że powszechnie używany termin *czytanie* nie zawsze oznacza to samo pojęciowe ujęcie tej umiejętności. Za pomocą tego terminu określamy jedną z umiejętności językowych kształconych w środowisku edukacji formalnej, innymi słowy, sprawność/kompetencję, co sugeruje stan pewnego, często znacznego stopnia zaawansowania, tj. biegłości w posługiwaniu się tą umiejętnością. Tego samego terminu używamy także w odniesieniu do indywidualnego działania czytelnika, aktu, procesu, w którym czytający przetwarza wybrany tekst, angażując cały swój potencjał (możliwości poznawcze, wiedzę, motywację), aby zgodnie z przyjętym celem skonstruować znaczenie tego tekstu. Poszczególne zadania w czytaniu realizowane są w określonym kontekście socjokulturowym i dotyczą konkretnej praktyki, jaką podejmuje dana grupa wiekowa, społeczna lub zawodowa, w tym uczą się języka obcego (Snow 2002).

Definiując czytanie jako umiejętność, specjaliści starają się określić jej reprezentatywne właściwości. Koda (2005) postuluje na przykład uwzględnienie trzech głównych aspektów czytania: poznawczego, rozwojowego i funkcjonalnego. Podobną, lecz nieco bardziej rozbudowaną i pogłębioną konceptualizację czytania opracowali przedstawiciele amerykańskiej grupy badawczej Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012:261), opisując trzy podstawowe cechy czytania, tj. wielowymiarowość, rozwój przez całe życie oraz intencjonalność. O wielowymiarowości czytania – w opinii badaczy – decydują takie składowe, jak poznanie, elementy neurofizjologiczne, socjokontekstualne oraz motywacja czytającego. Czytanie jako umiejętność nie tylko podlega ciągłemu rozwojowi w czasie całego życia jednostki, ale jest doskonalone dzięki interakcji, jaka zachodzi pomiędzy uczeniem się czytania a czytaniem w celu uczenia się/uczeniem się z tekstu. Ponadto czytanie cechuje ukierunkowanie się czytającego na realizację określonych celów, co determinuje rodzaj i skuteczność interakcji pomiędzy autorem i czytelnikiem. Podobna, choć bardziej ogólna charakterystyka czytania pojawia się w publikacji Komisji Europejskiej (2011:18 za OECD 2009), gdzie definiowane jest ono jako: *Rozumienie, używanie i refleksja nad tekstami pisanymi prowadzące do osiągnięcia określonych celów, pogłębiania wiedzy i możliwości oraz uczestniczenia w życiu społeczeństwa* (tamże:14). Do tej właśnie definicji czytania odwoływało się badanie PISA (OECD 2009) które obejmowało uczniów w wieku 15 lat również w naszym kraju.

Poznawcze podstawy procesu czytania – procesy niższego i wyższego rzędu

Główne źródło informacji na temat procesu i funkcjonowania sprawności czytania, zarówno dla badaczy, jak i praktyków, stanowiły i nadal stanowią teorie oraz modele czytania, które licznie pojawiały się na przestrzeni kilku ostatnich dekad dzięki wykorzystaniu wyników badań empirycznych. Badania te, z jednej strony, wyjaśniały zjawiska i mechanizmy charakterystyczne dla procesu czytania oraz opisywały komponenty umiejętności czytania, z drugiej zaś – dostarczały ważnych informacji na temat skuteczności praktyki pedagogicznej. Warto zauważyć, iż poglądy ekspertów w dziedzinie czytania głoszone w publikacjach anglosaskich ulegały ciągłej ewolucji, a wiele z nich cieszyło się zainteresowaniem specjalistów dydaktyki języków obcych. Jednocześnie warto tu przytoczyć i takie twierdzenie, iż na czytanie składa się zbyt wiele komponentów, aby można je było wyjaśnić na gruncie jednej teorii. Perfetti i Stafura (2014) uważają, że rozumienie dyskursu stanowi tak rozległe zjawisko, że stworzenie jednego zunifikowanego modelu jest zbyt trudnym zadaniem. Z tego też względu polecają oni korzystanie z osobnych teorii opisujących funkcjonowanie wyrazu w czytaniu, nauk czytania, rozumienia zdania czy tekstu. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych jedną z najważniejszych kwestii w interpretacji procesu czytania bezsprzecznie stało się wyjaśnienie, jak funkcjonują procesy niższego i wyższego rzędu w czytaniu, tj. te związane z rozpoznawaniem wyrazów i analizą składniową zdania oraz te zachodzące na poziomie zrozumienia dyskursu. Jedną z interpretacji przebiegu interakcji pomiędzy tymi procesami znalazła odbicie w ogólnie akceptowanym w dydaktyce języków obcych interaktywnym modelu czytania.

Jak wiadomo, procesy niższego rzędu w czytaniu stanowią podstawę jego nauczania na etapie początkowym, kiedy to głównym zadaniem staje się wyposażenie ucznia w umiejętność dekodowania wyrazów zapisanych graficznie na formę języka mówionego w efekcie przetwarzania informacji ortograficznych, fonologicznych oraz semantycznych, co finalnie umożliwi czytającemu zrozumienie tekstu. W ten sposób podkreślona zostaje rola procesów typu *dół-góra*, w tym dekodowania. Taki model czytania zakwestionował Kenneth Goodman, prezentując w latach 70. XX w. model typu *góraż-dół*, zwany *Reading as a Psycholinguistic Guessing Game*. Ten metaforyczny model czytania spotkał się z dużym oddźwiękiem wśród teoretyków i praktyków, jednocześnie wywołał jednak falę krytyki, która doprowadziła do wyjaśnienia wielu problemów związanych z procesem czytania, również istotnych z punktu widzenia nauczania języków obcych (Pearson

2009). Goodman zakładał, że dekodowanie nie odgrywa zbyt dużej roli w procesie czytania, ponieważ czytający konstruuje znaczenie tekstu na podstawie wybranych próbek tekstu, opierając się na swojej wiedzy o strukturze języka, posiadanym aparacie pojęciowym i doświadczeniu. Koncepcja czytania Goodmana, pomimo sprzeczności z wynikami badań empirycznych potwierdzających wagę rozpoznawania wyrazów dla zrozumienia tekstu, znalazła uznanie wśród wielu dydaktyków języków obcych, czego konsekwencją stało się zalecenie, aby czytający w dużej mierze dążyli do zrozumienia tekstu poprzez przewidywanie jego treści oraz odgadywanie znaczenia nieznanymi wyrazów z kontekstu (por. Chodkiewicz 2016).

Kontrowersyjne poglądy Goodmana okazały się pomocne w wyjaśnieniu ważnego paradoksu – również z punktu widzenia nauczania języka obcego – a mianowicie faktu, iż to nie osoba dobrze czytająca używa kontekstualnego przetwarzania *góra-dół*, ale osoba źle czytająca nadmiernie polega na wskazówkach kontekstualnych (ang. *good vs. bad readers*). Jak wykazały badania empiryczne, osoby dobrze czytające dekodują tekst w sposób zautomatyzowany, niezależnie od kontekstu, zatrzymując wzrok na prawie wszystkich wyrazach treści, tak więc strategie odgadywania są im zbędne (Perfetti 1995; Stanovich i West 1981; Van Dijk i Kintsch 1983). Odwołanie się do informacji o charakterze kontekstualnym natomiast staje się koniecznością w wypadku osoby mającej braki w umiejętności dekodowania tekstu pisanego, przy niskim stopniu jego automatyzacji, co cechuje wielu uczących się języka drugiego/obcego (Stanovich 2000; Birch 2002). Model *interakcyjno-kompensacyjny* czytania zaproponowany przez Stanovicha (2000) dopuszcza, iż osoby słabo czytające będą w stanie uzupełnić swoje braki w wiedzy leksykalnej czy ortograficznej, wykorzystując informacje semantyczne, syntaktyczne oraz kontekstualne z danego tekstu. W sytuacji deficytów językowych uczący się języka drugiego na tej samej zasadzie będą mogli odwołać się do posiadanej znajomości języka ojczystego (Barnett 1989). Nauczyciele języków obcych nie mogą natomiast ignorować faktu, że w nauczaniu czytania w języku alfabetycznym kluczową rolę odgrywa zapewnienie uczniom opanowania relacji pomiędzy literami i dźwiękami oraz rozwój ich świadomości fonologicznej (Birch 2002).

Inną ważną kwestią z punktu widzenia uwarunkowań interakcji procesów niższego i wyższego rzędu w czytaniu jest określenie roli rozpoznawania wyrazów, innymi słowy, relacji pomiędzy wiedzą leksykalną a rozumieniem tekstu/dyskursu. Jedną z ostatnich koncepcji proponuje wprowadzenie pojęcia jakości leksykalnej, na którą oprócz formy ortograficznej, fonologicznej, morfosyntaktycznej

składałaby się wielowymiarowa forma znaczeniowa danego wyrazu (Perfetti 2007). Znaczenie wyrazu przywoływane sprawnie z pamięci przez czytającego umożliwiałoby rozróżnienie danego wyrazu w określonym polu semantycznym. Jako elementy łączące procesy niższego i wyższego rzędu w czytaniu traktowane też mogą być procesy kognitywne pamięci roboczej, takie jak procesy integracyjne, inferencyjne czy monitorowanie procesu czytania.

W poszukiwaniu sensu w przekazie tekstu czytający uaktywnia procesy wyższego rzędu – to powiązane ze sobą zdania i akapity prowadzą do rozumienia całego tekstu i odbioru jego komunikacyjnego znaczenia. Teoretycy czytania przyjmują założenie, iż w efekcie rozumienia dyskursu czytający tworzy model mentalny (Johnson-Laird 1983) lub model sytuacyjny (Kintsch 1998). Wśród specjalistów języka drugiego/obcego dużym zainteresowaniem cieszy się model czytania zaproponowany przez Kintscha (1998, 2005) zwany *konstruktywno-integratywnym* (ang. *Constructive-Integrative*). Zgodnie z tym modelem, tekst przetwarzany jest na czterech płaszczyznach: kodu powierzchniowego (ang. *surface code*), propozycyjnej bazy tekstowej (ang. *propositional textbase*), modelu sytuacyjnego (ang. *the situation model*) opartego na całej wiedzy o świecie czytającego i jego doświadczeniu oraz na płaszczyźnie danego gatunku tekstu (ang. *text genre*). W razie jakichkolwiek niepowodzeń w sferze procesów percepcji i rozumienia czytający próbują sobie z nimi poradzić przy użyciu odpowiednich strategii, które stanowią ważny mechanizm wykonawczy kontrolujący proces czytania w kontekście realizowanego celu (Kintsch 2005; Grabe 2009). Nauczyciel języka obcego powinien więc mieć świadomość, iż te wszystkie płaszczyzny odbioru dyskursu pisanego powinny być odpowiednio aktywowane w zadaniach, jakie towarzyszą pracy na tekstem w warunkach klasowych. Z punktu widzenia nauczania rozumienia tekstu w języku obcym i jego testowania, dużą wartość informacyjną ma także tzw. *The Landscape Model* (Linderholm i in. 2004). Mianowicie, podkreśla on różnice w przetwarzaniu tego samego tekstu przez różnych czytelników, jednocześnie wyjaśniając, że są one wynikiem dążenia do osiągnięcia odmiennych standardów spójności, zależnych od celów stawianych przez czytających oraz wiedzy, jaką indywidualni czytelnicy dysponują.

Podsumowując, założenie o wzajemnej zależności operacji na poziomach *dół-góra* i *góra-dół* prowadzi do uznania interaktywności czytania opierającej się na aktywizacji bardzo wielu ważnych procesów czytania, co w konsekwencji daje bardzo skomplikowany obraz tego zjawiska. Warto zauważyć, iż innym sugerowanym podejściem do kwestii czytania jest rozróżnienie pomiędzy danymi

pochodzącymi z tekstu oraz tymi, które pochodzą od czytelnika i mają charakter konceptualny (Graesser 2007).

Czytanie jako proces rozwojowy: nauka czytania a czytanie w celu uczenia się

Jednym z istotnych problemów będących przedmiotem wielu dyskusji w literaturze anglosaskiej – poświęconej umiejętności czytania w języku pierwszym i drugim – jest rozróżnienie pomiędzy uczeniem się czytania a czytaniem w celu uczenia się/uczeniem się z tekstu (ang. *learning to read vs. reading to learn/learning from text*). Same pojęcia bowiem wydają się sugerować występujące jeden po drugim etapy w nabywaniu i doskonaleniu umiejętności czytania (por. Chodkiewicz 2014). Rozróżnienie to jednak, jak z całą mocą podkreślają Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012), nie może być postrzegane jako prosta dychotomia, ponieważ oba procesy dotyczą rozwijania pewnych aspektów umiejętności czytania i wyraźnie, także czasowo, są ze sobą ściśle powiązane. W różnych sytuacjach, w zależności od wpływu takich czynników, jak: wiek uczącego się, etap edukacji, poziom biegłości językowej czy środowisko społeczne, funkcjonować będą z różną intensywnością i w innych uwarunkowaniach w kontekście języka rodzimego w przeciwieństwie do języka drugiego/obcego.

Warto uświadomić sobie, że w nauce czytania w środowisku języka rodzimego, drugiego i obcego, nawet jeżeli realizowane są podobne cele, nie zawsze odbywa się to w ten sam sposób. Zatem nauka czytania w języku rodzimym – poświęcona na wczesnym etapie opanowaniu alfabety, rozwinięciu świadomości fonologicznej, przyswojeniu relacji pomiędzy znakami graficznymi i dźwiękami oraz płynnemu głośnemu czytaniu – prowadzona w środowisku szkolnym jednocześnie wykorzystuje wsparcie ze strony rodziny dziecka. W sytuacji przyswajania języka drugiego dzieci wprawdzie też zmierzają ku podobnemu celowi, jednakowoż muszą to zrobić w znacznie szybszym tempie, pomimo – zazwyczaj – wsparcia rodziny, ponieważ umiejętność ta jest im niezbędna w codziennej komunikacji w nowym społeczeństwie oraz w środowisku szkolnym, jako podstawa do podjęcia kursów immersyjnych. Osobom dorosłym umiejętność czytania w języku drugim potrzebna jest w celu realizacji potrzeb w pracy zawodowej lub dalszej edukacji (Bernhardt 1991). Natomiast uczący się języka obcego doskonałą umiejętność czytania w ramach niezależnego przedmiotu szkolnego lub zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, gdzie język stanowi narzędzie komunikacji i konceptualizacji wiedzy, co zapewnia zintensyfikowany kontakt z językiem docelowym (por. Chodkiewicz 2015).

Aby w pełni zrozumieć rolę etapu nauczania wczesnego czytania, warto odwołać się do poglądu Paris (2005), który twierdzi, iż należy odrzucić tradycyjne przekonanie, iż jest to okres zamknięty skupiony głównie na problematyce nauczania alfabetu, rozwijania świadomości fonologicznej oraz umiejętności głośnego czytania. Mimo że komponenty te można uznać za ograniczone (ang. *constrained*) w sensie takim, iż to one stanowią fundamentalne umiejętności w nauczaniu wczesnego czytania, umiejętność czytania od początku wymaga ciągłego doskonalenia wiedzy leksykalnej i rozumienia tekstu, co nie podlega żadnym ograniczeniom czasowym (ang. *unconstrained*). Rozumienie zdania, akapitu czy tekstu, nierozłączne elementy każdego aktu czytania – również tego na etapie początkowym, zyskują dominujące znaczenie w pracy z tekstem na wyższych etapach edukacji szkolnej i akademickiej, kładących nacisk na przyswajanie wiedzy oraz w doświadczeniach zdobywanych przez czytających poza kontekstem edukacyjnym przez całe życie. Opanowanie zatem komponentów ograniczonych, konieczne dla rozwoju czytania, nie gwarantuje rozwoju innych jego komponentów, chociaż ich automatyzacja pozwala czytającemu na efektywne przetwarzanie treści tekstu i uczenie się z niego.

Co więcej, niesłuszne jest określanie efektu czytania jedynie jako ogólnego zrozumienia tekstu, proces czytania bowiem, jak wspomniano, prowadzi niejednokrotnie do ukierunkowanej refleksji czytającego i pogłębiania jego wiedzy opartej na danym tekście. Grabe (2009) podkreśla, iż uczenie się jako aspekt czytania wymaga przede wszystkim syntezy informacji z tekstu lub kilku tekstów oraz zintegrowania jej z wiedzą posiadaną przez czytelnika. Czytanie na poziomie akademickim charakteryzuje też ewaluacja i krytyka odbieranych informacji, jaką podejmuje czytający, często w celu ich aplikacji. Każde zadanie czytelnicze może być też rozpatrywane z punktu widzenia jego odbioru emocjonalnego, motywacji czytającego oraz zainteresowania danym tekstem lub tematyką (por. Chodkiewicz 2016).

Pojęcie czytania w celu uczenia się czy uczenia się z tekstu często odnoszone jest do dyskursu o charakterze akademickim, tak więc głównie do czytania tekstów ekspozycyjno-informacyjnych, których odbiór cechuje duża odmienność w porównaniu z tekstami narracyjnymi, czytany najczęściej dla przyjemności. Badania empiryczne dowiodły, iż osoby czytające tekst ekspozycyjny wyjątkowo starannie podchodzą do analizy jego zawartości treściowej, ponieważ jednocześnie dokonują ewaluacji swojej wiedzy w danym zakresie. Zaobserwowano również, że w wypadku stwierdzenia braków w swojej wiedzy,

czytający ze szczególną uwagą powtarzali zawartość informacyjną odpowiednich fragmentów przeczytanego tekstu w celu uzupełnienia wiedzy. Procesy monitorowania informacji w czytany tekście, dokonywanie inferencji czy przewidywanie co do pojawienia się nowych treści wymagają sprawnie działającej pamięci roboczej, zarówno w warunkach języka drugiego, jak i obcego (Linderholm i van den Broek 2004; Navarez i in. 1999).

Warto zaznaczyć, iż problem czytania w celu przyswajania wiedzy może być rozpatrywany ogólnie w odniesieniu do kontekstu akademickiego, a także specyficznie w odniesieniu się do danej dyscypliny wiedzy i jej charakterystycznego dyskursu. Badania empiryczne dotyczące czytania w zakresie historii, biologii, nauk ścisłych czy matematyki wyraźnie pokazały odmienne sposoby konceptualizacji wiedzy dyscyplinarnej, co znajduje odbicie w używanych formach leksykalno-gramatycznych, w tym w terminologii, czy w strukturach retorycznych reprezentujących daną dyscyplinę. Zaobserwowano także, iż dyskurs specjalistyczny sprawia trudność w odbiorze osobom niebędącym ekspertami w danej dziedzinie, np. uczniom w porównaniu z nauczycielami (Shanahan 2009). Specjaliści zainteresowali się funkcjonalną analizą języka tekstu jako wsparciem dla rozwijania przez uczniów efektywnego czytania tekstów w zakresie przedmiotów szkolnych (Fang i Schleppegrell 2010). Idąc za ogólnym postulatem, Martin (2013) podkreśla, iż zrozumienie funkcjonowania języka w zakresie danej dyscypliny wymaga szczegółowej analizy jego wszystkich podsystemów – fonologicznego/graficznego, leksykalno-gramatycznego, semantycznego oraz zrozumienia ich roli w tworzeniu znaczenia tekstu, znaczenia konceptualnego i interpersonalnego. Dużą wagę też ma opanowanie elementów leksykalnych (ich definicje i gęstość semantyczna), użycie metafory gramatycznej (np. frazy nominalnej i sekwencji wyrazowych) oraz kompozycja tekstu.

Mówiąc o procesie rozwojowym w czytaniu, należy brać pod uwagę fakt, że dotyczy on wieloletniego okresu doskonalenia tej umiejętności w szeroko rozumianej warstwie językowej oraz komunikacyjnej, również w sensie budowania wiedzy w rozmaitych dziedzinach naszego życia poprzez kontakt z tekstem pisanym, co wyraźnie pokazuje, jak ważne miejsce w nauce języka obcego powinien zajmować *input* językowy pojawiający się w ramach zadań w czytaniu.

Czytanie jako proces celowy i strategiczny

Jak ogólnie wiadomo, wykonywanie zadania opartego na czytaniu tekstu jest czynnością, w której czytający wykorzystuje wszelkie swoje kompetencje, realizując określony

cel, co wymaga nie tylko czasu i wysiłku, ale także zastosowania odpowiednich strategii zdecydowanie podnoszących efektywność czytania. Działanie strategiczne oznacza świadome podejmowanie przez czytającego czynności w celu zwiększenia poziomu zrozumienia tekstu oraz efektywnego monitorowania jego przetwarzania w celu realizacji postawionych celów. Strategie mają charakter globalny lub lokalny, dają czytającemu możliwość kontroli nad wykonywanym zadaniem, a czytający nie tylko decydują o tym, jakich strategii użyć, ale również kiedy, gdzie i w jaki sposób (Chodkiewicz 2013, Janzen 2001, Koda 2005).

W literaturze przedmiotu obecne są odwołania do bardzo wielu taksonomii czytania, a niektóre z nich wyraźnie nawiązują do klasycznego podziału strategii uczenia się języka na metakognitywne, kognitywne oraz socjofektywne, które odnoszone są do wszystkich sprawności językowych (np. Oxford 1991). Na tego typu ogólnej klasyfikacji rozwinęła swoją taksonomię strategii czytania Ediger (2006), a w jej opisie strategii metakognitywne i kognitywne reprezentują działania specyficzne dla osób czytających w języku drugim. Pierwsze – strategie zorientowane na ocenę jakości tekstu w stosunku do wyznaczonego celu oraz realizację tego celu, a także na monitorowanie rozumienia tekstu i radzenie sobie z ewentualnymi problemami w jego odbiorze. Drugie – obejmują także strategie nazwane *strategiami uczenia się z tekstu*, takie jak: refleksja nad czytany tekst, zaznaczanie tekstu, parafrazowanie lub robienie notatek. Strategie kognitywne stanowią liczną grupę i mają szeroki zasięg działania. To strategie odpowiedzialne za interakcję czytającego z autorem (np. interpretacja tekstu, tworzenie modelu mentalnego), stosowanie różnych rodzajów czytania (np. czytanie dla głównych myśli, selektywne dla wyszukania informacji, czytanie dokładne) oraz strategie wspomagające czytającego w wykorzystaniu jego wiedzy oraz znajomości struktury danego typu tekstu. Liczna grupa strategii dotyczy przetwarzania tekstu na poziomie leksykalnym, włącznie z analizą fonetyczną, morfologiczną i semantyczną problematycznego wyrazu, jego tłumaczeniem na język rodzimy, ignorowaniem go lub sprawdzaniem w słowniku.

Inna ciekawie skategoryzowana taksonomia strategii czytania została zaproponowana przez McNamara i in. (2007). Jak zapewniają autorzy, u jej podstaw leżą przesłanki teoretyczne i wyniki badań empirycznych dotyczących specyficznie procesu czytania. Zdefiniowane strategie obejmują cztery główne płaszczyzny. Pierwsza z nich to strategie przygotowujące do czytania określonego tekstu, przede wszystkim związane z precyzowaniem celów czytania. W kolejnej fazie, w trakcie przetwarzania tekstu,

czytający wykorzystuje strategie w celu interpretacji wyrazów, zdań, głównych myśli, np. poprzez ponowne czytanie, parafrazowanie, zaznaczanie, komentarze, łączenie różnych elementów tekstu, czytanie tekstu z dużą dokładnością czy wykorzystanie posiadanej wiedzy o budowie retorycznej danego tekstu. Jako trzeci typ strategii autorzy wymieniają strategie wychodzenia poza tekst, które związane są z generowaniem pytań przez czytającego, głośnym myśleniem, wizualizacją, stymulowaniem wyobraźni oraz korzystaniem z dodatkowych źródeł informacji. Ostatnia grupa strategii służy organizacji, restrukturyzacji i syntezy materiału tekstowego przy wykorzystaniu wybranych informacji, np. różnego rodzaju zadań pisemnych, streszczenia lub użycia organizatorów graficznych (McNamara i in. 2007:467).

Uwagi końcowe

Rozwijanie umiejętności czytania w języku obcym niewątpliwie zajmuje szczególne miejsce w nauce języka obcego, gdyż wpisuje się w akceptowaną współcześnie kulturę tekstu, która wymaga od osób kształcących się czy wykonujących pracę zawodową, posługiwania się tekstem pisany w jego różnych formach, takich jak tekst tradycyjny lub elektroniczny, czytany z kartki papieru, ekranu monitora, tabletu lub ze smartfona. Literatura anglojęzyczna poświęcona temu zagadnieniu obfituje w dyskusje na temat teoretycznych modeli czytania, w których na przestrzeni ostatnich lat podejmowano kolejne próby identyfikowania i opisu podstawowych komponentów i mechanizmów przetwarzania i rozumienia tekstu przez osoby reprezentujące różne poziomy biegłości w czytaniu. Teoretyczne przesłanki i nowe uwarunkowania edukacyjne niewątpliwie stawiają nauczycielom języków obcych nowe wymagania co do wypracowania optymalnych rozwiązań praktycznych w doskonaleniu umiejętności czytania, poprzez prawidłowy dobór zadań, które będą gwarantować uczącym się podniesienie poziomu ich kompetencji językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, P. A., The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory (2012) *Reading into the Future: Competence for the 21st Century*. W: *Educational Psychologist*, nr 47, 259-280.
- Barnett, M. (1989) *More than Meets the Eye. Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bernhardt, E. B. (1991) *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, and Classroom Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Birch, B. M. (2000) *English L2 Reading: Getting to the Bottom*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Chodkiewicz, H. (2013) Reading as a Purpose-Driven Process: Taking an L2 Reader Perspective. W: D. Gabryś-Barker, E. Piechurska-Kuciel, J. Zybert (red.) *Investigations in Teaching and Learning Languages*, Springer, International Publishing Switzerland, 79-95.
- Chodkiewicz, H. (2014) Explaining the Concept of 'Reading to Learn': A Way Forward in Exploring the Issues of L2/FL Reading Competence. W: H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska. (red.) *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 238-255.
- Chodkiewicz, H. (2015) On a Continuum between Content and Language in CBI/CLIL-oriented Settings. W: H. Chodkiewicz (red.) *Towards Integrating Language and Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives*. Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JPII, 11-28.
- Chodkiewicz, H. (2016) Why L2 Readers Cannot Play a Psycholinguistic Guessing Game. W: D. Gałajda, P. Zakrajewski, M. Pawlak (red.) *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 105-120.
- Fang, Z., Schleppegrell, M.J. (2010) *Reading in Secondary Content Areas: A Language-Based Pedagogy*. Ann Arbor: The University of Michigan Press,
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
- Graesser, A. C. (2007) An Introduction to Strategic Reading Comprehension. W: D. S. McNamara (red.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-26.
- Janzen, J. (2001) Strategic Reading on a Sustained Content Theme. W: J. Murphy, P. Byrd (red.) *Understanding the Courses we Teach*, Ann Arbor: The University of Michigan Press, 369-389.
- Johnson-Laird P. N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension*. New York: CUP.
- Kintsch, W. (2005) An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension. The CI Perspective. W: *Discourse Processes*, nr 39 (2), 125-128.
- Koda, K. (2005) *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: CUP.
- Komisja Europejska (2011) *Nauka czytania w Europie: kontekst, polityka i praktyka*.
- Linderholm, T., Virtue, S., Tzeng Y., van den Broek, P. (2004) Fluctuations in the Availability of Information during Reading: Capturing Cognitive Processes using the Landscape Model. W: *Discourse Processes*, nr 37 (2), 165-186.
- Martin, J.R. (2013) Embedded Literacy: Knowledge as Meaning. W: *Linguistics and Education*, nr 24, 50-63.

- McNamara, D.S., Ozuru, Y., Best, R., O'Reilly T. (2007) The 4-pronged Comprehension Strategy Framework. W: D.S. McNamara (red.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum, 465-491.
- Narvaez D., Van Den Broek, P., Ruiz, A. B. (1999) The Influence of Reading Purpose on Inference Generation and Comprehension in Reading. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 91(3), 488-496.
- OECD (2009) *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Paris, S. G. (2005) Reinterpreting the Development of Reading Skills. W: *Reading Research Quarterly*, nr 40 (2), 184-202.
- Pearson, P. D. (2009) The Roots of Reading Comprehension Instruction. W: S. E. Israel, G. G. Duffy (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 3-31.
- Perfetti, C. A. (1995) Cognitive Research Can Inform Reading Education. W: *Journal of Research in Reading*, nr 18 (2), 106-115.
- Perfetti, C. A. (2007) Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. W: *Scientific Studies of Reading*, nr 11 (4), 357-383.
- Perfetti, C.A., Stafura, J. (2014) Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. W: *Scientific Studies of Reading*, nr 18, 22-37.
- Shanahan, C. (2009) Disciplinary Comprehension. W: S. E. Israel and G.G. Duffy (red.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, 240-260.
- Snow, C. (2002) *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Science and Technology Policy Institute Rand Education.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Stanovich, K. E. (2000) *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford.

DR HAB. HALINA CHODKIEWICZ, PROF. UMCS
 Kierownik Zakładu Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego
 w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
 w Lublinie. Jej prace badawcze dotyczą m.in. rozwijania sprawności czy-
 tania, akwizycji i nauczania słownictwa obcojęzycznego oraz strategii
 uczenia się języków.