

*Jadwiga Kowalikowa***Uczeń jako odbiorca tekstów – podstawy kształcenia**

Edukację szkolną cechuje pełne zanurzenie w języku. Istnieje w nim, dzięki niemu, jest za jego pośrednictwem realizowana. W nim została zapośredniczona wiedza. Językową naturę mają umiejętności nabywane przez osoby uczące się. Poprzez językowe zachowania nauczycieli i uczniów obserwujemy przebieg procesu dydaktycznego oraz poznajemy jego rezultaty. Cokolwiek więc mówimy o edukacji, mówimy jednocześnie o określonych użyciach języka. W sposób szczególny ściąga on na siebie naszą uwagę, gdy sam staje się celem zabiegów dydaktycznych, zarówno ze względu na swą funkcję instrumentalną w stosunku do wszystkich przedmiotów szkolnych, jak i na autonomiczną – wpisującą się w odpowiedzi na pytanie *jaki jest?* oraz o to, jak i dlaczego jego budowa czyni zeń doskonałe narzędzie porozumiewania się tudzież tworzywo wypowiedzi.

Proces dydaktyczny to zarazem proces komunikacyjny. Rozwija się on w formie interakcji, w których uczestniczą jego podmioty, to jest nauczyciele i uczniowie. Dążą wspólnie od niewiedzy do wiedzy, pełniąc naprzemiennie rolę nadawców i odbiorców oraz autorów przekazywanych sobie wzajemnie komunikatów. Na drodze wiodącej do urzeczywistnienia określonych w programie nauczania celów recepcja przeplata się z tworzeniem.

Takie hasła współczesnej edukacji jak aktywizowanie ucznia oraz rozwijanie jego kreatywności eksponują w sposób naturalny jego rolę jako nadawcy oraz autora tekstów mówionych i pisanych. Repertuar umotywowanych teleologicznie i sytuacyjnie wypowiedzi jest bogaty. Należą do niego:

- krótkie i dłuższe odpowiedzi na pytania nauczyciela, układające się w elementarne (pytanie – odpowiedź) oraz dłuższe sekwencje dialogowe,
- monologowe przekazy wiedzy transmitowane przez nauczyciela za pośrednictwem metod podających (np. wykład) lub zawierających w sobie jako składniki ich elementy (np. pogadanka),
- również monologowe prezentacje uczniowskie sądów o utworach literackich, ich problematyce i bohaterach jako rezultat przeprowadzonych analiz i interpretacji,
- różne formy tak zwanych wypracowań domowych i klasowych,
- innego typu zadania oraz generalnie wszystkie uporządkowane i spójne zwerbalizowane reakcje na otrzymane polecenia.

Wyodrębniając je dla potrzeb analizy oraz opisu, należy pamiętać, iż wszystkie mieszczą się w dialogicznej ramie makrodyskursu.

Skupianie się na uczniu jako równoprawnym podmiocie oraz partnerze w procesie komunikacji dydaktycznej stanowi uzasadniony sprzeciw wobec postrzegania go przez długie lata jako przedmiot zabiegów nauczyciela. Takie stanowisko charakteryzowało polską szkołę, która pozostawała pod wpływem poglądów pedagogicznych Jana Fryderyka Herbart. Widziała ona w nim wprawdzie beneficjenta działań edukacyjnych, ale jednocześnie ich obiekt, od którego oczekiwano postawy otwartej na przyjmowanie przekazywanej wiedzy, raczej przyzwolenia na aktywność cudzą niż rozwijanie własnej. Podział ról pomiędzy nauczycielami a uczniami nie tylko oddawał inicjatywę w ręce pierwszych jako tych, którzy nauczają, pośrednicząc pomiędzy wspomnianą wiedzą a jej konsumentami, co jest zrozumiałe i bezdyskusyjnie słuszne, lecz drugim wyznaczał pozycję w założeniach podporządkowaną i pasywną osób nauczanych.

Wobec podkreślonej na początku artykułu organicznej więzi pomiędzy edukacją a językiem zmodyfikowanie relacji nauczyciel – uczeń, zastąpienie kategorii *nauczany* kategorią *uczący się* spowodowało dążenie do wcielania w życie komunikacyjnego partnerstwa. W konsekwencji nastąpiło położenie nacisku na inspirowanie zachowań werbalnych ucznia jako wyrazu jego aktywności.

Nie kwestionując słuszności dokonywanych przewartościowań, wypada odnotować, iż przy okazji zaniedbano nieco fakt, że nie można odrywać wymienionych zachowań od analogicznych zachowań nauczycieli. Obie kategorie pełnią bowiem względem siebie w sposób naprzemienny rolę bodźca oraz reakcji. Wzajemne warunkowanie się oraz więź przyczynowo-skutkowa to przecież istota interakcji. Nieprzypadkowo w poszukiwaniach sposobów optymalizacji procesu dydaktycznego, jaką obiecywało w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku tak zwane nauczanie programowane, starano się znaleźć rozwiązania zapewniające „sprzężenie zwrotne” pomiędzy nauczycielem a uczniami. Pod tym pojęciem rozumiano niezakłócony obieg informacji oraz trwały kontakt pomiędzy wymienionymi podmiotami, a ściślej możliwość otrzymywania przez nadawcę bądź potwierdzenia skutecznej i poprawnej recepcji jego komunikatu lub sygnału, że odbiór nie jest wolny od błędów i luk. O ile pierwszy wypadek może być uzasadnionym źródłem zadowolenia i satysfakcji, o tyle drugi wymaga szybkiej interwencji, zanim wspomniane niedostatki, utrwaliwszy się, staną się czynnikami trwale upośledzającymi i obniżającymi efektywność nauczania.

O tym, iż osoby poczuwające się do odpowiedzialności za jakość kształcenia ogólnego zdały sobie sprawę z tego, że uczniowie nie potrafią dokonać aktu pełnego dekodowania komunikatów edukacyjnych, ani prymarnie, czyli ze swej natury (np. tekst podręcznika), ani sekundarnie (np. utwory literackie wprowadzone do tzw. kanonu lekturowego), świadczy wprowadzenie w obręb tak zwanej nowej matury zadania sprawdzającego umiejętność czytania ze zrozumieniem. Co prawda tego rodzaju sprawdzian powinien pojawić się znacznie wcześniej, co najmniej na wejściu do gimnazjum, niemniej pozytywnie należy ocenić to, że dostrzeżono ważny problem. Dobrze się stało, gdyż bez jego pomyślnego rozwiązania wypadałoby podać w wątpliwość efektywność całej edukacji opartej na słowie.

Na tle zarysowanej sytuacji uwydatnia się potrzeba zajęcia się nabywaniem przez uczniów umiejętności odbierania, a ściślej rozumienia czytanych i słuchanych tekstów. Tak na płaszczyźnie teoretycznej, jak i praktycznej. Obserwacja dostarcza licznych dowodów, iż należy mówić wręcz o konieczności przezwycięzania braków i niedostatków recepcji dotyczących zarówno dzieci z klas początkowych, jak też studentów. W tym również niestety studentów polonistyki, przyszłych nauczycieli. Niniejszy artykuł został podjęty przez autorkę właśnie w intencji wniesienia wkładu w poprawę przedstawionego stanu faktycznego.

Sam tytuł jako przedmiot rozważań wymaga wieloskładnikowej ramy, czyli osadzenia ich w różnych kontekstach, odwołania się do kilku płaszczyzn odniesienia. Tak rozumianą ramę tworzą:

- czytanie (i słuchanie) ze zrozumieniem,
- język jako taki, jego składniki i ich funkcje,
- użycia języka związane z edukacją i przez nią warunkowane,
- dydaktyka językowa,
- teoria komunikacji,
- dyskurs edukacyjny.

Wymieniony przedmiot dzięki swej złożoności i heterogeniczności będących efektem projekcji treści właściwej poszczególnym wymienionym dziedzinom wpisuje się bezpośrednio w wieloaspektowe i współcześnie interdyscyplinarne zagadnienie rozwijania tak zwanej kompetencji językowo-komunikacyjnej ucznia, a wraz z nim w szkolne kształcenie językowe. Nabycie przez uczniów sprawności w mówieniu, słuchaniu, pisaniu i czytaniu stanowi jego fundamentalny cel na wszystkich szczeblach edukacji. Do jego realizacji przywiązywali wagę wszyscy dydaktycy współtworzący metodykę nauczania języka polskiego jako dyscyplinę, na której gruncie łączy się teoria z praktyką. Dla swego stanowiska znajdowali wielorakie uzasadnienie. Kierowali się mianowicie przesłankami natury społecznej (potrzeby komunikacyjne), dydaktycznej (instrumentalna funkcja języka w stosunku do wszystkich przedmiotów szkolnych), polonistyczno-przedmiotowej (język jako tworzywo tekstów literackich i nieliterackich, odbieranych i nadawanych). Pod tym względem zgadzali się ci, którzy po roku 1918 budowali zręby wspomnianej dyscypliny, jak też ich współcześni następcy: tak *sensu stricto* kontynuatorzy, jak i polemści. Na szczególne uwzględnienie zasługuje dorobek naukowy Zenona Klemensiewicza, który – na co jednoznacznie wskazują jego dzieła – przerzucił most pomiędzy różnymi generacjami i poglądami. Sam będąc kreatywnym spadkobiercą swych poprzedników, wniósł nie tylko znaczący wkład w edukację językową, lecz wytyczył jednocześnie drogi następcom. Prowadzą one także dzisiaj do pożądanego celu. Wprawdzie nie posługiwał się badacz używaną współcześnie terminologią na przykład z zakresu pragmalingwistyki czy teorii komunikacji, lecz w rzeczywistości faktycznie antycypował dzisiejszy punkt widzenia lingwistów i metodyków na istotę i funkcje tak zwanej nauki o języku oraz na wykładniki i sposób rozwijania umiejętności mówienia, słuchania, pisania i czytania. Aktualność jego konstatacji i wskazówek często zaskakuje.

Naturalne zakotwiczenie szkolnego kształcenia językowego w teorii lingwistycznej i dydaktycznej uzyskało wsparcie oraz legitymizację, skutkując wzbogaceniem warstwy uzasadnień o dodatkowe elementy. Stało się to w rezultacie

nieuchronnego zderzenia starego z nowym tak w nauce, jak i w szkole. W pierwszym obszarze pojawiły się nowe teorie, w drugim musiało dojść do ich dydaktycznych implikacji i adaptacji. Spotkały się dwa na pozór przeciwstawne, lecz w istocie komplementarne czynniki, które współistniejąc razem, gwarantują rozwój i postęp w oświacie. Czynniki te to z jednej strony nawiązywanie do tradycji, a z drugiej wprowadzanie w jej obręb zmian. Obydwa zapewniają realizację celów praktycznych, czyli sprzyjają przygotowaniu uczniów do poprawnego i sprawnego posługiwania się językiem we wszelkiego rodzaju sytuacjach oraz w wypowiedziach warunkowanych tymi sytuacjami. Obydwa też zapewniają optymalną relację pomiędzy nauką a nauczaniem. Pierwszy dba o zachowanie tożsamości edukacji językowej, której podstawy tworzyli tacy między innymi uczeni jak Stanisław Szober, Zenon Klemensiewicz czy Jan Tokarski. Drugi zapobiega zbytniemu oddalaniu się od siebie wymienionych obszarów, a przynajmniej łagodzi ów proces, zmniejsza dystans pomiędzy szkolną a uniwersytecką nauką o języku.

W konsekwencji zetknięcie się przytoczonych powyżej czynników zaowocowało wielorakimi skutkami widocznymi na różnych płaszczyznach edukacji językowej. Po pierwsze, znalazły odzwierciedlenie w jej założeniach, po drugie – w ogólnej koncepcji (ważne punkty ciężkości!), mającej przełożenie na sferę, a zarazem fazę projektów i planów, po trzecie – na gruncie konkretnej praktyki szkolnej, po czwarte wreszcie – w modelu kompetencji zawodowej nabywanej przez przyszłych nauczycieli w ramach studiów wyższych. W szczególnie interesującym nas ze względu na temat rozważań obszarze trzecim mamy do czynienia z kilkoma operacjami. Po pierwsze, z zakreśleniem ramy dla przewidzianych w programie i jego założeniach działań nauczycieli i uczniów. Po drugie – z wypełnieniem pola, które rama ta obejmuje stosownymi treściami. Ich przekazywanie odbywa się bezpośrednio lub pośrednio drogą mówioną oraz pisaną, przy łączeniu słowa z obrazem: przez nauczycieli, autorów podręczników oraz innych materiałów, dzięki mediom. Zadanie osób uczących się to ich zrozumienie i przyswojenie. Czyli recepcja. Transmitowane informacje przyjmują postać rozmaitych tekstów: krótkich – na przykład tematy lekcyjne, polecenia w obrębie zadań oraz ćwiczeń, repliki w dialogu, oraz dłuższych – na przykład rozdziały i podrozdziały w podręczniku, utwory literackie i publicystyczne.

Optymalne dla realizowanej w sposób interaktywny oraz dyskursywny edukacji językowej rozwiązanie to spojrzenie na obydwie tradycyjne obszary kształcenia językowego, a mianowicie na naukę o języku oraz na naukę języka, czyli doskonalenie umiejętności posługiwania się nim zarówno poprzez sfunkcjonalizowaną wiedzę o systemie, jak i poprzez teorię komunikacji tudzież pragmatyngwistykę. W takim podejściu jest miejsce dla symbolizującej tradycję gramatyki postrzeganej jako porządek, którego elementy oraz ich układy pełnią rolę nie tylko nośników i modyfikatorów znaczenia, lecz również wykładników i operatorów celu porozumiewania się, intencji nadawcy, illokucji i perlokucji, jak też dla teorii aktów mowy, dla charakterystyki funkcji języka i wypowiedzi, dla informacji o warunkach skutecznego porozumiewania się. Pogodzenie tradycji z innowacją należy uznać za niewątpliwe osiągnięcie autorów ogólnej koncepcji kształcenia konkretyzowanej w dokumentach programowych i podręcznikach. Trzeba jednak z ubolewaniem dodać, iż zalecenia i postulaty pozostają w znacznym stopniu na papierze. Kształcenie językowe

ma bowiem w szkole wbrew deklaracjom bardzo słabą pozycję; w liceum praktycznie nie istnieje. A wszystko z powodu braku czasu, który pochłania praca z lekturą – czytana niechętnie i nieterminowo. To jednak zagadnienie odrębne, wymagające oddzielnych rozważań. Zasygnalizowano je, ponieważ istnieje bezpośredni związek pomiędzy nim a wskazanym przez temat artykułu przedmiotem rozważań.

Patrzenie na zachowania językowe poprzez filtr zawierający warstwę lingwistyczną (m.in. zasób wykorzystywanego słownictwa, operowanie znaczeniem wyrazów i związków frazeologicznych, znajomość schematów składniowych i ich adekwatne użycie), metodyczną (m.in. zasady i sposoby nabywania oraz doskonalenia umiejętności językowych), komunikacyjną (np. sytuacja porozumiewania się i jego skuteczność, proces nadawania i odbierania), pragmatyczną (zwłaszcza wyrażanie i odczytywanie intencji nadawcy oraz funkcji wypowiedzi), tekstuologiczną (m.in. kompozycja wypowiedzi, jej spójność, cechy gatunkowe i inne) wydobyło wcześniej umykające uwadze lub „niedoszacowane” wymiary tak osiągnięć, jak i niepowodzeń dydaktycznych. Stało się też jasne, że ich pomiar wymaga jednoczesnego uwzględniania kilku różnych kryteriów i norm poprawnościowych. Nie tylko normy systemowej, gramatycznej, lecz również socjolingwistycznej, sytuacyjnej, pragmalingwistycznej, dydaktycznej. Poprawność poszerzyła w ten sposób nie tylko swój zakres znaczeniowy, lecz uzyskała także nowy aspekt, a mianowicie skuteczność. Dzięki temu sukcesy oraz porażki nauczycieli i uczniów w realizacji celów i treści programowych zaczęto rozpatrywać z perspektywy nie tylko edukacji, lecz również generalnie komunikacji werbalnej. Pojawiła się też uzasadniona poprzez odwołanie do pragmalingwistyki interpretacja zachowań językowych jako działań za pośrednictwem języka. Teoria komunikacji kazała spojrzeć na lekcję jako na swoistą sytuację porozumiewania się, określone wydarzenie rozwijające się jako rezultat interakcji, w które wchodzi jego uczestnicy. Nałożenie zaś na wspomnianą jednostkę ramy dyskursu rozumianego tak, jak chce Janina Labocha w swej ostatniej książce zatytułowanej *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej* (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008), czyli jako płaszczyzna wszelkich schematów i modeli nadających formę i charakter wypowiedziom i tekstom, mieszcząca się pomiędzy *langue* a *parole*, ukazało w nowym świetle nie tylko jej klasyczną, według Z. Klemensiewicza – trzyczęściową (wprowadzenie, opracowanie tematu, utrwalenie wiadomości), lub jak chcą inni dydaktycy pięcioczęściową lub nawet sześcioczęściową budowę (czynności organizacyjno-administracyjne, sprawdzenie wiadomości, nawiązanie do tematu lekcji, jego opracowanie, utrwalenie zdobytych wiadomości, zadanie i objaśnienie pracy domowej). Kazało też inaczej, pod nowym kątem spojrzeć na poszczególne metody nauczania.

Osiągnięcia i niedostatki w zakresie wyników nauczania zaczęto traktować jako rezultat bardziej lub mniej efektywnego pełnienia przez nauczycieli ról nadawców i odbiorców. Inaczej zaczęto też interpretować i oceniać posługiwanie się określonymi formami wypowiedzi. Zwrócono uwagę nie tylko na ich repertuar, stopień i zakres opanowania oraz uwzględnianie cech gatunkowych, lecz również na dostosowanie ich do intencji, celu oraz sytuacji użycia, a także na świadome nasywanie ich określonymi funkcjami. Zachowania językowe wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie dydaktycznym usytuowano na płaszczyźnie interakcji, a w opisie i interpretacji podporządkowano kategorii dyskursu.

Nie ma potrzeby przypominania, iż zarówno pomiar skuteczności owych zachowań, jak i działania służące ich doskonaleniu nie mogą być dokonywane inaczej niż tylko poprzez badanie „obsługujących” je wypowiedzi z uwzględnieniem kryteriów odwołujących się do wymienionych wcześniej warstw filtru poznawczego i aksjologicznego (lingwistycznej, metodycznej, komunikacyjnej, pragmatycznej, tekstologicznej).

Tak rozumianą skuteczność determinuje swoista triada wyznaczników, a mianowicie treści zawarte w programie nauczania, wyzwania ze strony tak zwanego życia, przekładające się na cele, postulaty i zadania, oraz zdolność każdej jednostki do kodowania poprzez mówienie i pisanie tudzież dekodowania za pośrednictwem słuchania i czytania informacji. Im większe okażą się zakres i pojemność obu procesów, tym większe stanie się prawdopodobieństwo ich skuteczności. Im lepiej wywiązują się ze swych ról nauczyciele i uczniowie, tym pomyślniejsze rokowania ma rozwój i doskonalenie wymienionej zdolności. Mówiąc inaczej, jakość dyskursu edukacyjnego przesądza o realizacji celu, do którego jest drogą.

Rozumienie tekstu cudzego jako warunek jego recepcji dokonuje się na kilku poziomach. Na pierwszym, elementarnym należy umieścić znaczenia wyrazów oraz struktur wielowyrazowych przy uwzględnieniu relacji, w jakie wchodzi, a także układów, w jakich występują. Tutaj trzeba też usytuować kompozycję tekstu i jego cechy gatunkowe. Poziom drugi obejmuje rozpoznawanie intencji autora na podstawie jej językowych wykładników oraz funkcji danej wypowiedzi. Poziom trzeci to poziom treści ukrytych. Na poziomie czwartym dokonuje się przetwarzanie odebranych informacji. Przynosi ono w rezultacie rozmaite wnioski, które staną się podstawą uogólnień o charakterze poznawczym, emocjonalnym, aksjologicznym.

Udana recepcja na wszystkich wymienionych poziomach zależy nie tylko od wrażliwości, uwagi, wiedzy i umiejętności odbiorcy – czytelnika bądź słuchacza, lecz w znacznej mierze również od tego, jak wywiązał się ze swej roli autor komunikatu, co, ile i w jaki sposób potrafił przekazać partnerowi. Między nadawaniem a odbieraniem przekazu istnieje bowiem sprzężenie zwrotne. Wynika ono nie tylko z podnoszonego już dyskursywnego charakteru obiegu informacji, lecz również z naprzemienności w pełnieniu ról komunikacyjnych przez ten sam podmiot. Dlatego doskonaląc i rozwijając kompetencję uczniów jako nadawców i autorów tekstów, kształcimy zarazem ich kompetencję jako odbiorców. Słusznie więc mówi się, łącząc oba aspekty, o kompetencji nadawczo-odbiorczej. Ta dwuwymiarowość nie zwalnia jednak z wykonywania ćwiczeń służących w założeniach doskonaleniu rozumienia rozmaitych komunikatów. Muszą to być ćwiczenia uwzględniające specyfikę różnych tekstów. W przypadku utworów artystycznych warto uczyć ucznia na obecne w nich struktury językowo-informacyjne, które:

- tworzą i opisują obrazy,
- relacjonują zdarzenia,
- kreują zdarzenia poprzez dialog bohaterów, którzy je współtworzą,
- oddają przebieg i rezultaty procesów intelektualnych,
- wyrażają uczucia bądź powiadają o stanach emocjonalnych,
- zawierają różnorodne dopowiedzenia i wyjaśnienia pochodzące od podmiotu autorskiego.

Przy odbiorze tekstów publicystycznych oraz użytkowych, na przykład o charakterze reklamowym, ważne jest rozróżnianie takich informacji jak:

- nazywanie, prezentacje i konstatacje faktów i zjawisk,
- ich egzemplifikacje,
- objaśnienia i rozwinięcia,
- interpretacje,
- wartościowanie,
- przekonywanie,
- agitacja.

Chociaż ze względów edukacyjnych należy prowadzić ćwiczenia służące doskonaleniu umiejętności bądź tworzenia i nadawania tekstów, bądź też ich odbierania oddzielnie, uczniowie powinni zdawać sobie sprawę, że uczestniczą w zabiegu w pewnym sensie sztucznym. Trzeba, aby czynili to z pełną świadomością więzi i zależności zachodzących pomiędzy obu operacjami, by wiedzieli, że analiza służy ponownej syntezie. Usuwanie spod wspólnego mianownika, jakim jest dyskurs, jednego z rodzajów aktywności komunikacyjnej, wyjmowanie go z naturalnej dwuskładnikowej relacji, burzy układ, na którym jako na konstrukcji nośnej wspiera się budowana i doskonalona kompetencja komunikacyjna. Jak powiedziano, trzeba się jednak z przyczyn praktycznych na tego rodzaju rozwiązanie w ramach działań dydaktycznych ważyć. Wobec takiej konieczności staje zarówno udzielający przyzwolenia teoretyk, jak i korzystający zeń praktyk. Ale powtórzmy raz jeszcze: uleganie jej nie może oznaczać traktowania jednego z wymienionych procesów w pełnej izolacji od drugiego. Jeśli jeden z nich stanowi przedmiot opisu, analizy czy ćwiczenia, drugi musi funkcjonować bądź jako kontekst, bądź jako płaszczyzna odniesień i porównań.

Natomiast badacza decydującego się na rozłączość w ujmowaniu zjawisk nadawania i odbierania nie należy obciążać arbitralnie błędem natury metodologicznej. Takie podejście wypada uznać za uzasadnione w dwóch wypadkach. Pierwszy zachodzi wtedy, gdy koncentrowanie się na samym odbiorze usprawiedliwiają względy poznawcze, drugi – gdy opis i analiza, służąc w perspektywie praktyce, skutkują na przykład opracowaniem określonych koncepcji dydaktycznych, podręczników, zbiorów ćwiczeń.

Zarówno nabywanie, jak i doskonalenie każdej umiejętności odbywa się nie inaczej jak przez jej wielokrotne i systematyczne wykonywanie. Zapobiega ono również jej niepożądanemu wygasaniu. Im bardziej złożona jest umiejętność, tym więcej działań musi ono obejmować. Z taką sytuacją mamy właśnie do czynienia w kształceniu kompetencji odbiorczej uczniów. Warto zatem zastanowić się, jakie składniki ją konstytuują. Dopiero po ich określeniu można myśleć o właściwym, to jest celowym i obiecującym skutecznym planie pracy. Z góry można powiedzieć, że musi on być realizowany zarówno na zajęciach szkolnych, czyli na lekcji pod bezpośrednią opieką udzielającego instrukcji i pomocy nauczyciela, jak i w domu, a więc w ramach kierowanego pośrednio samokształcenia i przy współudziale samokontroli. Ze względu na konieczność operowania na dłuższych tekstach, co wymaga zarówno czasu, jak też indywidualizacji tempa „czytania”, wzrasta rola samodzielnej pracy ucznia, odbywającej się poza szkołą. Stąd zaś wyłania się potrzeba wyposażenia go w stosowne instrumentarium, niezbędne, by wywiązał się z otrzymanych

zadań i poleceń. Mówiąc inaczej, nie poradzi sobie bez wcześniejszego zdobycia pewnych elementarnych w stosunku do ćwiczonej sprawności wiadomości i umiejętności oraz dysponowania niezbędnymi materiałami pomocniczymi.

Nie ulega wątpliwości, iż warunkiem udanego odbioru wszelkich tekstów, a wśród nich tekstów o funkcji edukacyjnej, jest opanowanie sztuki czytania ze zrozumieniem. Pojęciem tym często posługuje się współczesna szkoła, gdy określa cele kształcenia oraz tak zwane osiągnięcia osób w nim uczestniczących. Nazwa oddaje precyzyjnie istotę pożądaną umiejętności, co usprawiedliwia pewne widoczne upodobanie w sięganiu po nie. Z drugiej strony byłoby również usprawiedliwione traktowanie owej nazwy jako swoistego pleonazmu. Trudno byłoby bowiem zgodzić się na uznanie za swoistą odmianę czytania jego etapu wstępnego, to znaczy rozpoznawania liter i łączenia ich w kompleksy, na przykład wyrazy. O tym, że mamy do czynienia z czytaniem, można mówić dopiero wtedy, gdy postrzeganiu, odwzorowywaniu i przekładaniu znaków graficznych na akustyczne, zrealizowane głosem bądź pomyślane, wyobrażone towarzyszy rozumienie. Jego zakres wzrasta w miarę nabywania przez osobę uczącą się wprawy. Najpierw jej percepcja i recepcja obejmuje pojedyncze wyrazy, potem zdania, odcinki tekstu, wreszcie cały tekst. Z początku rozumienie ogranicza się do linearnych układów informacji, potem czytający dostrzega inne typy powiązań, wreszcie potrafi wyławiać treści ukryte i uzupełniać niedopowiedzenia. Jest zdolny odbierać przekazy coraz dłuższe i coraz trudniejsze.

W zależności od szczebla edukacji będą zmieniać się punkty ciężkości w procesie doskonalenia kompetencji odbiorczej, jego intensywność, a także ogólny wymiar poświęcanego mu czasu. Wymaga on jednak nieprzerwanej kontynuacji ze względu na sygnalizowaną skłonność każdej umiejętności do wygasania, kiedy przestanie być wykonywana. Ta właśnie cecha sprawia, że u osób, które zaprzestały po ukończeniu szkoły podstawowej pisanie i czytanie, dochodzi do zjawiska tak zwanego wtórnego analfabetyzmu. Kontynuacja oznacza zarówno samą pracę, jak i kontrolę jej rezultatów.

Czytanie ze zrozumieniem konkretyzowane na poziomie klas I-III powinno przejawiać się jako czynność wykonywana płynnie. Tymczasem nie zawsze tak jest. Obserwacja podsuwa liczne przykłady pokazujące, iż wielu absolwentów szkoły podstawowej nie może pochwalić się opanowaniem wspomnianej umiejętności. Różnie też bywa z gimnazjalistami. Stan ten nie pozostaje w konsekwencji bez wpływu na zakres, poziom i stopień rozumienia czytanych tekstów. Niedostatki upośledzają przy tym nie tylko samą sprawność jako taką. Stawiają pod znakiem zapytania skuteczność całej edukacji, opierającej się przecież w znacznej mierze na pisanych źródłach wiedzy.

Nauczyciel chcący doskonalić umiejętność czytania ze zrozumieniem u swoich wychowanków znajdzie obecnie na rynku księgarskim gotowe zbiory tekstów odpowiadające pod względem stopnia trudności poszczególnym szczeblom kształcenia, poziomowi umiejętności osób uczących się, wreszcie konkretnym celom podejmowanej pracy. Może też sam przygotowywać potrzebne materiały dydaktyczne. Także w sensie dosłownym, to znaczy jako autor wypowiedzi charakteryzujących się określonymi cechami czy też ukazujących określone zjawiska. O ile tego rodzaju preparowanie przekazów informacji okazuje się niekiedy użyteczne i uzasadnione,



o tyle sam zabieg przynosi rezultaty naznaczone w założeniach sztucznością spowodowaną przez selekcję i dobór. Należy więc sięgać po teksty autentyczne, zwłaszcza na poziomie gimnazjalnym i licealnym.

O tym, jak dobre rezultaty przynosi praca doskonaląca sprawność czytania ze zrozumieniem, świadczą najnowsze wyniki badań wymienionej sprawności o zasięgu międzynarodowym prowadzone przez OECD. Podczas gdy w poprzednim etapie sprawdzianu, który miał miejsce u progu reformy oświatowej, Polska zajmowała w rankingu jedno z ostatnich miejsc, to obecnie uplasowała się znacznie wyżej, a mianowicie na ósmej pozycji, wyprzedzając między innymi takie kraje jak Francja, USA, Dania, Niemcy, Czechy, Węgry, Hiszpania, Włochy, Grecja, Słowacja i Rosja. Potwierdziła się w ten sposób zasadność wprowadzenia czytania ze zrozumieniem jako zadania maturalnego. Ten niewątpliwý sukces oznacza wzmocnienie podstaw skutecznej recepcji tekstu pisanego.

Teksty to podstawa ćwiczeń, które powstają dzięki poleceniom wykonywania określonych operacji. Polecenia te powinny być zawsze dostosowane do konkretnych potrzeb. Ich zakres i zawartość określają składniki i wykładniki właściwe czterem poziomom recepcji tekstu. Zostały one wymienione w jednym z wcześniejszych fragmentów artykułu. Zadania stawiane uczącym się wpisują się również w uprzednio omówione warunki skuteczności odbioru. Odsyłając czytelnika do tego, co już zostało powiedziane, warto jednak przypomnieć, iż pełne rozumienie przekazu obejmuje na płaszczyźnie treści informacje nie tylko jawne, ale również ukryte, a na płaszczyźnie wyrażania nie tylko jej opis, lecz również wskazanie roli jej poszczególnych elementów, a także ich układów w przekazywaniu intencji autora i nadawcy oraz ujawnianiu funkcji wypowiedzi jako całości. Dlatego językowy warsztat odbiorcy nie może być ograniczony wyłącznie do wiedzy o systemie. Jego posiadaczowi i użytkownikowi przyda się również między innymi sięganie do teorii komunikacji, aktów mowy, maksym konwersacyjnych Grice'a, klasyfikacji funkcji języka i wypowiedzi, tekstologii. W takim zakresie, w jakim będzie mu to, zdaniem nauczyciela, potrzebne. Stąd pochwała innowacji i modyfikacji w koncepcji kształcenia językowego. Trzeba też pamiętać, iż rozumienie tekstu cudzego musi również obejmować zdolność do wartościowania, którą można nazwać kompetencją aksjologiczną

Zastanawiając się nad formą ćwiczeń, należy wymienić takie ich podstawowe rodzaje jak:

- odtwarzanie zawartości treściowej w odpowiedzi na pytanie nauczyciela, na przykład: „O czym był przeczytany przez Ciebie tekst?”, „Czego dowiedziałeś się z przeczytanego tekstu?”;
- dołączenie do poprzednich pytań pytania o warstwę językową, np. „Jak to zostało zrobione?”;
- czytanie sterowane za pomocą szczegółowych pytań sprawdzających rozumienie informacji następujących po sobie linearnie i sekwencyjnie;
- po przeczytaniu tekstu odpowiadanie na pytania problematyzujące jego zawartość i odnoszące się do informacji usytuowanej ponad następującymi po sobie bezpośrednio odcinkami tekstu;
- wynotowanie wszystkich odczytanych przez odbiorcę informacji i porównanie ich z tak zwanym kluczem;

- odszukanie informacji ukrytych i danych pośrednio (dających się wydedukować lub dopowiedzieć), między innymi o autorze;
- wyodrębnienie partii opisowych, opowiadających, dialogowych, wyrażających uczucia, informujących o procesach intelektualnych;
- wyodrębnienie informacji przedstawiających, objaśniających, egzemplifikujących, interpretujących, perswadujących, agitujących.

Wszystko, co podnosi rangę umiejętności czytania ze zrozumieniem, uwypukla doniosłość kształcenia językowego w szkole, które w założeniach mieści w sobie rozwijanie wszelkich umiejętności w zakresie mówienia, słuchania, pisania oraz czytania. Autorzy programów i podręczników w nią nie wątpią, dając oficjalnie wyraz swemu przekonaniu. Praktyka odbiega jednak od słusznych postulatów, konstatacji, przekonująco brzmiących haseł; szczególnie widać to jaskrawo w liceum, gdzie lekcje tak zwane językowe praktycznie nie istnieją. Rezygnując z ich prowadzenia nauczyciele poloniści, tłumacząc się brakiem czasu, najwyraźniej nie zdają sobie sprawy, na jakie straty narażają uczniów w wyniku swych uchybień. W nierozsądnym przeciwstawianiu nabywania wiedzy językowej doskonaleniu zachowań werbalnych gubią świadomość, iż wspomniane zaniedbania w ostateczności upośledzają oficjalnie preferowaną i eksponowaną sferę konkretnych, celowych użyć języka. Przesądzają tym samym o tym, że ich uczniowie opuszczą szkołę, dysponując gorszą jakością kompetencją komunikacyjną, a w jej obrębie odbiorczą, niż ta, jakiej wymaga swobodne poruszanie się w świecie komunikatów pisanych. Tak w ramach dalszej edukacji, jak i w codziennym życiu.

Warto też pamiętać, że wszelkie operacje dokonywane w celach kształceniowych zarówno na tekście odbieranym, jak też tworzonym wyznaczają naturalną przestrzeń dydaktyczną do spotykania się kształcenia literackiego z językowym. Kontakt ten otwiera perspektywę dla postulowanej w ramach współczesnej koncepcji edukacyjnej integracji obu podstawowych działów polonistyki szkolnej.

## Bibliografia

- Bakuła K., 1997, *Kształcenie językowe w szkole w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych*, Wrocław.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Jaworski M., 1978, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa.
- Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, 2000, red. J. Bartmiński, M. Karwatowska, Lublin.
- Kawka M., 1999, *Dyskurs szkolny*, Kraków.
- Klemensiewicz Z., 1929, *Dydaktyka nauki o języku polskim*, Lwów – Warszawa.
- Klemensiewicz Z., 1959, *Wybrane zagadnienia metodyczne z nauczania gramatyki*, Warszawa.
- Kowalikowa J., 2004, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków.
- Kowalikowa J., 2006, *Językoznawstwo a szkolna dydaktyka językowa*, „Ling Varia”, nr 1, Kraków.
- Kształcenie językowe w szkole*, 1981–, red. M. Dudzik, t. 1–10, Wrocław.

- Labocha J., 1996, *Dyskurs jako przekazywanie wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków.
- Labocha J., 1997, *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, J. Ożdżyński, Kraków.
- Labocha J., 2008, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Kraków.
- Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Nauka o języku dla polonistów*, red. S. Dubisz, Warszawa.
- Pawłowska R., 1993, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk.
- Podracki J., 1982, *Koncepcje składniowe w gramatykach języka polskiego (od O. Kopczyńskiego do Z. Klemensiewicza)*, Warszawa.
- Podracki J., 1989, *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa.
- Polański E., 2005, *Obecna sytuacja ortografii polskiej*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. H. Synowiec, Katowice, z. 18 s. 86–95.
- „Polonistyka” 1992, nr 1 i 36, 1995, nr 4, 1996, nr 4 (wypowiedzi o edukacji językowej w szkole językoznawców: S. Gajdy, M. Nagajowej, F. Nieckuli, T. Patrzałka, J. Puzyniny, K. Bakuły, H. Wiśniewskiej, T. Zgółki, B. Walczaka, J. Podrackiego).
- Przybylska R., 2003, *Wstęp do nauki o języku polskim*, Kraków.
- Rittel T., 1993, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków.
- Rittel T., 1994, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Kraków.
- Synowiec H., 1999, *Język polski w szkole*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, red. W. Pisarek, Kraków, s. 115–129.
- Tabakowska E., 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Tokarski J., 1966, *Gramatyka w szkole*, Warszawa.
- Współczesny język polski*, 2001, red. J. Bartmiński, Lublin.
- Wybór prac z metodyki języka polskiego*, 1964, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa.
- Zagadnienia komunikacji językowej dzieci i młodzieży*, 1991, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa.
- Żydek-Bednarczuk U., 1994, *Struktura rozmowy potocznej*, Katowice.
- Żydek-Bednarczuk U., 2005, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków.

## Pupils as the Receivers of Texts—Foundations of Education

### Abstract

Realization of such slogans of education like stimulating pupils and developing their creativity places the centre of gravity referring to education of their linguistic and communicative competences in the position of the author and the sender of texts. The situation causes different difficulties for pupils as the receivers and should be changed to secure the necessary balance in preparing for both roles. In practice it means the need to lay stress on perception of various verbal utterances. Contexts for the process of compensation for missing skills are as follows:

- language, its components and function of the components as carriers and modifiers of information,
- specificity of the relation between language (as a tool and material) and school education,
- communication theory,
- an educational dimension of pragmalinguistics,
- linguistic didactic.

The general frame of the process is educational discourse.

Perception of texts is a skill consisting of more simple abilities. The most basic of them is fluent reading that conditions efficiency of such operations like understanding the meaning of words, sentences, parts of a text, and suprasegmentals. A foundation of effective text perception is so called reading comprehension that besides operations mentioned above also includes:

- accurate reading of the author's (the sender's) intention,
- combining of the function of an utterance with discovered generic expressions and determinants,
- adding to what was said and defining precisely,
- discovering the hidden content of literary and non-literary texts,
- estimating.

Results of the latest research into reading comprehension done by the OECD show that systematic practice lets get results very quickly. Polish school education can be proud of a significant success in this sphere.