

Iwona Janowska

Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym

Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17,
561-569

2010

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Iwona Janowska
Uniwersytet Jagielloński

Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym

1. Wstęp

Rozumienie tekstów nie jest procesem biernym. Podczas czytania, podobnie jak w przypadku innych działań komunikacyjnych, w grę wchodzi uruchomienie pewnych kompetencji. Nic więc dziwnego, że percepcja tekstów przysparza uczącym się wiele trudności. Wśród przyczyn tego zjawiska wymienia się takie czynniki, jak zaniechanie stosowania strategii czytania nielinearnego, brak akceptacji terminów niezrozumiałych i ukierunkowania działań na zrozumienie ogólne tekstu. Konsekwencją tej postawy jest zbyt częste posługiwanie się słownikiem w miejsce refleksji nad znaczeniem i wysuwania hipotez na temat znaczeń. Te nieprawidłowości mają co najmniej dwa podstawowe źródła. Są to: wielokrotnie powtarzane, często nieprawidłowe, strategie i dotychczasowe przyzwyczajenia studentów do linearnego czytania całego tekstu w miejsce czytania wybiórczego, dostosowanego do potrzeb zadania. W tych okolicznościach podstawowym zadaniem nauczyciela jest przywrócenie wiary i zaufania uczących się do ich własnych możliwości poznawczych, zastosowanie działań, które wskażą im, że są zdolni do budowania znaczeń, nawet jeśli nie znają wszystkich elementów językowych, uznawanych przez nich za niezbędne do zrozumienia tekstu.

Głównym celem naszych rozważań jest szukanie skutecznych sposobów rozwijania sprawności czytania i rozumienia tekstów pisanych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego przez wykonywanie zadań. Punktem odniesienia wszelkich refleksji na temat samych tekstów, ich właściwości oraz zastosowania w dydaktyce językowej są wytyczne zawarte w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*¹ – dokumencie, który jest ukoronowa-

¹ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

niem wieloletnich prac Rady Europy nad ustanowieniem wspólnej polityki językowej i określeniem zasad podejścia zadaniowego.

2. 'Tekst' według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*

Pojęcie tekstu pojawia się bardzo często w zapisach *Europejskiego systemu opisu...* i należy do kluczowych terminów opisu językowego, a tym samym także podejścia zadaniowego.

Tekst to każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania (ESOKJ 2003: 21).

W innym miejscu autorzy ponownie podkreślają, że termin 'tekst' jest używany „do określenia każdej wypowiedzi, zarówno ustnej, jak i pisemnej, tworzonej lub wymienianej przez użytkowników/uczących się języka” (ESOKJ 2003: 87). W dydaktyce zadaniowej więc tekst to pojęcie centralne, o bardzo szerokim zakresie, służące jako określenie każdej wypowiedzi, niezależnie od tego kto, gdzie, kiedy oraz w jakiej formie (pisemnej czy ustnej) ją wytworzył.

Teksty pełnią różne funkcje społeczne i przekazywane są przez różne media, z czego wynika ich zróżnicowanie w formie i treści. Podstawowe środki przekazu to mowa (akustyczne fale dźwiękowe) i pismo (druk). Medium i tekst są ze sobą ściśle związane niezależnie od funkcji, jaką pełnią.

3. O doborze tekstów

Najistotniejszym problemem w pracy z tekstem (pisanym) jest jego właściwy dobór. Metodocy i badacze (zob. np. Dakowska 2001) zwracają uwagę na konieczność występowania interakcji między strukturą bodźca a procesami uruchamianymi przez mechanizm przetwarzania informacji. Tekst niewłaściwie dobrany nie prowadzi do przetwarzania informacji i powstania reprezentacji mentalnych.

Przy doborze tekstów do celów dydaktycznych kryteria sprecyzowane w *Europejskim systemie opisu...* każą nam sięgać, w pierwszej kolejności, po teksty autentyczne, by móc odtworzyć w sali lekcyjnej sytuacje recepcji, zbliżone do rzeczywistych. Teksty narzucają najczęściej sposoby ich czytania z racji pełnionych przez nie funkcji społecznych. Wybór tekstów autentycznych przyczynia się do odtworzenia lub symulacji sytuacji komunikacyjnych, których autentyczność nie ogranicza się do używanego języka lub typu dyskursu, ale

zawiera również elementy socjolingwistyczne, co naznacza realizmem proces czytania w sali lekcyjnej.

Drugie podstawowe kryterium doboru tekstu dotyczy wiedzy uczących się w zakresie dziedziny i tematu, co wpisuje się w ich ogólną wiedzę o świecie i doświadczenia w komunikowaniu się. Dotyczy to również rodzaju dyskursu, który może występować lub nie w kulturze komunikacyjnej uczących się.

Inne kryteria, które – według J.-C. Beacco (2007: 186) – należy uwzględnić to stopień przewidywalności treści, długość tekstu (raczej kilka krótszych tekstów niż jeden długi), jego struktura, np. luźne fragmenty lub tekst o jednolitej strukturze (opis wydarzenia), jego prezentacja (z ilustracjami lub bez), osoby wypowiadające się (dziennikarze, politycy etc.), nośnik (papier, CD), cechy afektywne (teksty interesujące, motywujące).

Autorzy *Europejskiego systemu opisu...* proponują rodzaje tekstów, którymi uczący się powinien umieć się posługiwać receptywnie, produktywnie, jako uczestnik interakcji oraz jako prowadzący działania mediacyjne na różnych poziomach biegłości językowej, od A1 do C2 (ESOKJ 2003: 89). Są to:

- książki – literatura piękna i literatura faktu wraz z czasopismami literackimi,
- czasopisma,
- gazety,
- poradniki („zrób to sam”, książki kucharskie itp.),
- podręczniki,
- komiksy,
- broszury, prospekty,
- ulotki, foldery,
- materiały reklamowe,
- oznaczenia i wywieszki,
- szyldy i napisy na straganach, w sklepach,
- opakowania i etykiety na towarach,
- bilety itp.,
- formularze i kwestionariusze,
- słowniki (jedno- i dwujęzyczne), leksykony,
- pisma urzędowe, faksy,
- listy prywatne,
- rozprawki i ćwiczenia,
- notatki, opracowania i dokumenty,
- notki i krótkie wiadomości,
- bazy danych (wiadomości, literatura, informacja ogólna itp.).

4. Zadania a teksty

Twórcy *Europejskiego systemu opisu...* przypominają, że komunikowanie i uczenie się polegają na wykonywaniu zadań. „Działania językowe, za pomocą których są realizowane zadania komunikacyjne, polegają na przetwarzaniu (rozumieniu lub tworzeniu, w wyniku interakcji lub mediacji) tekstów w formie pisanej lub mówionej” (ESOKJ 2003: 25).

Teksty i zadania są ze sobą ściśle powiązane: większość zadań wymaga tworzenia wielu różnorodnych tekstów, a wszystkie teksty odnoszą się do pewnej liczby zadań. Wykonując zadania jesteśmy zmuszeni do produkcji lub odbioru tekstów; co więcej, aby pomyślnie zrealizować zadanie, często musimy produkować kolejne teksty – te, które dotyczą organizacji lub realizacji samego zadania.

Za każdym razem, gdy rozmawiamy lub przekazujemy informację za pomocą języka, ustnie lub pisemnie, tworzymy tekst. Tekst tworzy też dziennikarz, pisarz, poeta, pisząc artykuł prasowy, powieść lub wiersz na papierze. Odbierany przez czytającego jako zbiór danych, tekst jest przez niego analizowany, przetwarzany, stanowi centralny element każdej komunikacji językowej. Istnieje więc zewnętrzna i obiektywna pomiędzy „tworzącym” i odbiorcą niezależnie od tego, czy komunikują się bezpośrednio, czy na odległość. Produkcja i odbiór tekstu zależą od wielu czynników, np. od relacji pomiędzy jednym a drugim, od nośnika tekstu.

W warunkach klasowych kontekst wykonywanych zadań jest inny niż w sytuacjach życia codziennego. Podstawą ogólnej koncepcji nauczania czytania ze zrozumieniem jest specyfika tekstu i kontekst jego powstania. Cechy tekstu i sytuacje dydaktyczne wzajemnie się warunkują. Typy zadań realizowanych na zajęciach językowych są ściśle związane z typami tekstów stosowanych w nauczaniu. Proces czytania musi uwzględniać krzyżujące się wymogi zadania do wykonania i specyfikę tekstu.

5. Strategie czytania

Według koncepcji *Europejskiego systemu opisu...* użycie języka i uczenie się odbywa się poprzez wykonywanie zadań. Użytkownik języka uruchamia procesy, dzięki którym rozumie i tworzy teksty, stosując przy tym odpowiednie strategie. Także w tej dziedzinie autorzy przedstawiają konkretne propozycje i rozwiązania. Podkreślają, że podczas odbioru tekstu dojrzały czytelnicy przeglądają najpierw cały tekst „w celu ustalenia ogólnej struktury znaczeniowej, a następnie wracają na początek tekstu, by czytać uważniej – czasami nawet po kilka razy – te słowa, zwroty, zdania i akapity, które odpowiadają ich

zainteresowaniom, potrzebom i celom” (ESOKJ 2003: 91–92). Czytanie tekstu, podobnie jak słuchanie, nie polega więc na identyfikowaniu liter, tworzeniu słów, a następnie łączeniu ich w zdania, by w ostateczności z tych zdań utworzyć tekst. Kolejność jest zupełnie odwrotna: czytając, staramy się zrozumieć słowa, zdania, a nawet – w sposób globalny – fragmenty tekstu, powracając w razie potrzeby do trudnych miejsc. Czytać – to znaczy wysuwać hipotezy, a następnie je sprawdzać, by móc formułować kolejne, dotyczące tego, co nie zostało jeszcze przeczytane.

Odejście od czytania linearnego pozwala uchwycić globalny sens tekstu, zwłaszcza, gdy jest trudny, dotyczy dziedziny mniej znanej. Czytanie analityczne, linearnie nie jest wówczas odpowiednią metodą, umożliwiającą zrozumienie tekstu (Defays 2003: 243).

W działaniach recepcji chodzi o to, by zastosować odpowiednie schematy rozumienia, kierując się tym, co niesie kontekst, wykorzystując jednocześnie związaną z nim wiedzę o świecie. „Schematy te tworzą z kolei oczekiwania wobec organizacji i treści odbieranego tekstu (*Framing*). Podczas czynności receptywnych analizuje się wskazówki płynące z całego kontekstu (językowego i niejęzykowego) oraz wykorzystuje oczekiwania związane z kontekstem, a płynące z określonych schematów rozumienia. Mają one służyć odtwarzaniu wyrażanych znaczeń i formułowaniu hipotez co do zawartych w nich intencji komunikacyjnych” (ESOKJ 2003: 72). Podczas kolejnych kontaktów z czytanim tekstem, uczący się uzupełnia luki w informacjach, upewnia się co do treści całego tekstu i jego części składowych (*Inferring*). Następnym etapem procesu rozumienia jest testowanie hipotez, polegające na sprawdzaniu, czy wskazówki płynące z tekstu i kontekstu „pasują” do przyjętego schematu, czyli sposobu interpretacji danej sytuacji. Jeżeli występują rozbieżności, następuje poszukiwanie alternatywnych schematów rozumienia, czyli proces rozpoczyna się jakby od nowa. Uczący się poszukuje takiego schematu, który lepiej pasuje do wskazówek płynących z tekstu (w e r y f i k a c j a h i p o t e z)².

² Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że proponowane przez autorów ESOKJ strategie rozumienia tekstu opierają się na powszechnie znanym, psycholingwistycznym modelu rozumienia tekstu typu „góra – dół” (*top – down*), wg którego rozumienie tekstu jest procesem ciągłego tworzenia i weryfikacji hipotez. W tym modelu już od samego początku czytania następuje odkrywanie globalnego znaczenia tekstu na podstawie pewnego ogólnego wyobrażenia czytającego na temat zawartości tekstu. Hipoteza ta jest wysuwana na podstawie wiedzy i osobistego doświadczenia czytającego. W trakcie pierwszego czytania tekstu (na ogół pobieżnego) czytający wychwytuje pewną ilość informacji, które pozwalają mu potwierdzić hipotezę początkową i sformułować kolejne – bardziej szczegółowe, pozwalające zbliżyć się coraz wyraźniej do znaczenia tekstu. Jest to typ czytania charakterystyczny dla tzw. „biegle czytających”. Opozycję do tego modelu stanowi model „dół – góra” (*bottom – up*), który jest wyrazem koncepcji linearnej procesu czytania, określa się go jako hierarchiczny i jednokierunkowy. W typie „dół – góra” czytający opiera się przede wszystkim na znakach graficznych w dekodowaniu informacji:

W tym kontekście można zaproponować cały szereg czynności i procedur umożliwiających uczącym się wykorzystanie do rozumienia tekstu strategii, wynikających z zastosowania opisanego modelu. Należy zatem:

– Wykorzystać posiadaną wiedzę w celu przewidywania treści całego tekstu lub antycypowania treści dalszego ciągu tekstu. Wiedza ta ma bardzo różnorodny charakter (ogólna wiedza o świecie, znajomość tematu, wiadomości pochodzące z literatury w języku ojczystym, wiedza nabyta w dotychczasowym doświadczeniu uczenia się języka itp.), może stać się przedmiotem dyskusji poprzedzającej pracę z tekstem. Wiele informacji na temat tekstu przynosi obserwacja samego dokumentu, jego budowy, tytułu, podtytułu, układu paragrafów, zdjęć i ilustracji towarzyszących tekstowi.

– Przewyciężyć trudności i tolerować brak jednoznaczności. Trudności w zrozumieniu słowa lub zdania nie powinny zniechęcać uczącego się, nie powinien on przerywać czytania, by szukać wyjaśnień. W wielu przypadkach problemy te same się rozwiązują podczas lektury kolejnych fragmentów tekstu. W ostateczności niektóre fragmenty nie muszą być zrozumiane, jeżeli nie przeszkadzają w odczytaniu ogólnego sensu tekstu. Poprzez dobór odpowiednich zadań i ćwiczeń uczący się powinni rozwijać strategię rozumienia tekstu, nie starając się zrozumieć wszystkich słów.

– Czytać pobieżnie tekst, szukając konkretnej informacji. Strategia ta jest często stosowana na poziomie początkującym: nie rozumiejąc większości tekstu, uczący się potrafią w nim odszukać wskazaną informację, np. w którym kinie grają dany film.

– Hierarchizować dane. Uczący się czytają szybko tekst, by dowiedzieć się, jaki jest jego temat, a następnie szukają w nim głównych informacji, pomijając szczegóły. Polecenie do zadania musi szczegółowo precyzować, o jakiego typu informacje chodzi. Wykonują oni kilka pobieżnych czytań tekstu, aby dotrzeć do żądanych informacji. W ten sposób przygotowują się do streszczenia tekstu.

– Odnieść się krytycznie do tekstu. Uczący się dokonuje analizy i oceny czytanego tekstu. Przykładem takich działań może być czytanie artykułów, pochodzących z różnych gazet, ale dotyczących tego samego tematu.

– Stosować środki dydaktyczne, wykorzystać otoczenie tekstu i kontekst. Odwołanie się do pratekstowych środków wyrazu (zob. ESOKJ 2003: 85) może w dużym stopniu ułatwić zrozumienie tekstu, jego fragmentów, pewnych wyrażeń, intencji, struktur językowych etc. Chodzi o zwrócenie uwagi na takie dane, jak: źródło, pochodzenie tekstu, czas i miejsce jego powstania, usytuowanie (np. w książce, wśród artykułów w danej rubryce czasopisma etc.).

poszukiwanie znaczeń rozpoczyna od rozpoznawania liter, a następnie sylab, słów, zdań prostych i złożonych (zob. też: Dakowska 2001).

– Odgadywać, domyślać się znaczeń. Czytający musi umieć również odkrywać to wszystko, co nie zostało bezpośrednio powiedziane w tekście, tzn. domyślać się pewnych treści, czytać między wierszami. Aby zrozumieć treści wyrażone *implicite*, uczący się powinien w pewnym stopniu znać elementy kulturowe kraju języka docelowego.

Wymienione strategie (zob. też Cornaire 1999) nie występują na ogół w czystej postaci, lecz łączą się, tworzą inne warianty i różne kombinacje. Posługują się nimi na co dzień rodzimi użytkownicy języka i dzięki stosowaniu odpowiednich ćwiczeń można je przenieść na teren klasy i wyposażyć w nie grupy dorosłych uczących się języka obcego.

Różnicowanie tekstów, stosowanych w nauczaniu języka, prowadzi do wypracowania licznych i efektywnych strategii, uruchamianych w celu wykonywania zadań. Jednakże błędem byłoby twierdzić, że różnorodność tekstów gwarantuje różnorodność procedur uczenia się. W tym przypadku to właśnie różnorodność zadań do realizacji na bazie tekstu jest czynnikiem decydującym. Różnorodność ta zależy całkowicie od funkcji, jakie przypisuje się tekstom i innym materiałom nauczania. Na przykład: zaproponowane działania z wykorzystaniem danego tekstu będą się różnić w zależności od tego, czy jest on czytany w celu odkrywania reguł gramatycznych (np. obserwowanie użycia czasów), poznania nowego słownictwa, wyszukiwania informacji, czy też dla przyjemności.

6. Etapy pracy z tekstem

Prawidłowe podejście do tekstu nie tylko ułatwia uczącym się pracę, lecz także budzi ich zainteresowanie i motywuje do większego wysiłku. Każdy typ tekstu jest fundamentem, na którym można skonstruować niezliczoną ilość zadań, bądź to dydaktycznych, bądź też „z życia wziętych”.

Poprzez wykonywanie zadań uaktywniają się umiejętności i wiedza, przyswojone już przez uczącego się oraz te, które właśnie nabywa. Jednakże etapy pracy z tekstem muszą zostać odpowiednio zaplanowane, stanowić logiczny ciąg działań na dokumencie, idący w parze z procesami poznawczymi. Są to:

– Działania poprzedzające czytanie. Ich przygotowanie wymaga rzetelnego przemyślenia całego spektrum możliwości i wybrania tych, które najbardziej pasują do czytanego dokumentu i najskuteczniej przygotowują uczących się do „wejścia” w tekst. Przed przystąpieniem do czytania, na podstawie propozycji nauczyciela (autora podręcznika) uczący się aktywizują posiadaną wiedzę, formułują hipotezy, zaś stosowane materiały i procedury rozbudzają w nich pewne oczekiwania odnośnie do treści tekstu. Kształtowaniu nastawień służą np. wszelkie elementy ikonograficzne, ludyczne czy też dokumenty zbliżone treścią do tekstu, który ma być czytany.

– Obserwacja tekstu. Jego wygląd, struktura są wymowne – tytuł, podtytuł, typografia, wykres etc. to elementy pozwalające również formułować bardziej szczegółowe hipotezy i antycypować treść tekstu.

– Ciche czytanie. Jest to czytanie ukierunkowane przez polecenia, które umożliwiają uczącemu się budowanie znaczeń. Polecenia wymagają niekiedy kilkakrotnego czytania tekstu w celu dogłębnego zrozumienia go w całości. Uczący się mogą pracować indywidualnie lub w małych zespołach, przy czym wykonywane przez nich zadania są wspólne dla wszystkich studentów lub różne dla poszczególnych grup.

– Działania po zakończeniu czytania tekstu mają na celu wywołanie reakcji uczących się na informacje, treści zawarte w dokumencie. Poprzez uczestnictwo np. w dyskusji, debacie itp. uczący się poszerzają, pogłębiają posiadaną wiedzę i kompetencje, przyswajają nowe.

W każdej sytuacji otwarta, życzliwa postawa nauczyciela tworzy atmosferę zachęcającą do wypowiedzi.

7. Podsumowanie

Dlaczego metodyka zadaniowa przywiązuje tak wielką wagę do tekstów? Odpowiedzi na to pytanie dostarczają nam podstawowe założenia tej tendencji metodycznej, według której uczenie się języka nie polega na przyswajaniu list struktur gramatycznych i słownictwa, lecz wymaga ekspozycji na autentyczny język komunikacji w postaci tekstów słuchanych i czytanych. Aby komunikować się, tzn. działać za pomocą języka, uczący się musi rozwinąć tę sprawność poprzez kontakt z różnorodnymi tekstami, ich odbiór i produkcję. Dlatego w podejściu zadaniowym, ukierunkowanym na pragmatykę, przetwarzanie tekstów jest warunkiem *sine qua non* akwizycji języka.

Opis procesów recepcji oraz typologia i charakterystyka tekstów zamieszczonych w *Europejskim systemie opisu...* dostarczają pewnych danych wyjściowych do działań metodycznych, mających na celu kierowanie procesem uczenia się percepcji i rozwijania strategii rozumienia. Jednakże nie mogą one być automatycznie i powszechnie stosowane, gdyż w procesie przyswajania języka równie silnie działają warunki uczenia się i kontekst kulturowy. Traktować je więc należy jako ogólne, abstrakcyjne sugestie, na podstawie których można organizować nauczanie, planować czynności dydaktyczne.

Bibliografia

- Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris.
- Cornaire C., 1999, *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa.
- Defays J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga éditeur, Sprimont.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa.