

## Wstęp

Gdyby zwrócono się do mnie z pytaniem, co można zrobić w sytuacji ogólnego kryzysu dla młodzieży polskiej, odpowiedziałabym, że trzeba dzieci, młodzież i studentów zacząć uczyć czytania, czytania szybkiego, mądrego, skutecznego i twórczego.

I obawiam się, że nie zostałabym ani zrozumiana, ani wysłuchana. W społecznej świadomości polskiej nie istnieje bowiem problem długoletniej nauki czytania. Wszystkim, którzy ukończyli jakąś szkołę, wydaje się, że umieją czytać i że nauczyli się tej umiejętności w I klasie, a później już nie było potrzeby uczenia się czytania.

Tymczasem badania krajowe<sup>1</sup> i międzynarodowe<sup>2</sup>, bardzo liczne diagnozy nauczycielskie na różnych poziomach kształcenia wykazują dowodnie, że większość uczniów, słuchaczy i absolwentów naszych szkół wszystkich typów czyta bardzo słabo, w sposób prymitywny zarówno pod względem technicznym (wolno, analizując każde słowo osobno i składając słowo po słowie), jak i pod względem skuteczności, to jest rozumienia i wykorzystania tekstów czytanych.

W obecnej polskiej sytuacji kulturowej obserwuje się dwie niekorzystne tendencje: wzrasta ogromnie liczba ludzi dyslektycznych, którzy nie są w stanie (bez specjalnej pomocy) w ogóle nauczyć się czytać, a równocześnie powiększa się społeczność ludzi zdolnych - od uczniów aż po pracowników naukowych - którzy nie umieją czytać szybko i efektywnie, ponieważ ich tego nie nauczono. Jedni i drudzy nie lubią czytania, bo ich męczy i nuży.

Większość absolwentów szkół podstawowych, średnich i wyższych słabo rozumie czytane teksty, zniekształca najprostsze informacje zawarte w tych tekstach, nie odbiera wcale dużego procentu czytanych informacji. Wielu czytają-

---

<sup>1</sup> *Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*, red. T. Patrzałek, t. 4, Warszawa 1988.

<sup>2</sup> Międzynarodowe badania w 1970 r. w 22 krajach osiągnięć szkolnych dziesięciolatków, czternastolatków i maturzystów, także w czytaniu ze zrozumieniem tekstów popularnonaukowych i podręcznikowych przez International Association for the Evaluation of Educational Achievement tzw. IEA. Por. E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V*, Warszawa 1982; E. Guttmejer, *Uwarunkowania osiągnięć uczniów szkolnych w czytaniu ze zrozumieniem*, Warszawa 1977 (praca doktorska).

cych nie rozumie poleceń ani nie umie wykonać czegokolwiek według pisanej instrukcji, liczni z nich nie potrafią w czytanim tekście odróżnić prawdy od fałszu, nie znają językowych mechanizmów manipulacji, bardzo wielu nie umie się efektywnie uczyć czytając. Stąd bierze się niechęć do czytania po szkole i wtórny analfabetyzm.

Współczesny zaś rozwój cywilizacyjny odznacza się ogromnym przyrostem informacji i sprostać dzisiejszej sytuacji życiowej może tylko ten, kto umie korzystać z najróżnorodniejszych źródeł wiadomości, kto umie przetwarzać dane, kto potrafi uczyć się przez całe życie, a więc ten, kto dobrze rozumie teksty językowe i umie szybko i funkcjonalnie czytać, bo większość ważnych i potrzebnych informacji przekazuje się za pomocą pisma i druku, także w komputerach.

Dlatego w krajach bogatych, o wysokim poziomie rozwoju technologicznego uczy się czytania i doskonalą się tę umiejętność przez cały czas kształcenia szkolnego; organizuje się szerokie badania nad mechanizmami percepcji znaków pisanych i ich rozumienia, prowadzi się na wyższych uczelniach nieustające kursy szybkiego i efektywnego czytania oraz wyższych technik czytania, aby dać uczniom i słuchaczom podstawowe sprawne narzędzie uczenia się, studiowania, radzenia sobie w życiu. Bo sprawność czytelnicza polega: na czytaniu szybkim, krytycznym, z pełnym zrozumieniem; na umiejętności uczenia się za pomocą czytania; na czytaniu funkcjonalnym różnych tekstów literackich i informacyjnych, na realizowaniu podczas czytania własnych celów, potrzeb i zamiarów; na zamiłowaniu do czytania, na samodzielnym wyborze i doborze lektur.

W takie umiejętności powinno się wyposażać również absolwentów naszych szkół. Trzeba i u nas w Polsce świadomie, metodycznie i powszechnie kształcić sprawnych czytelników, a nauka czytania powinna stać się głównym zadaniem dydaktycznym każdej szkoły i nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Należy i u nas podjąć badania nad czynnościami czytania oraz nad dydaktyką wdrażania umiejętności i sprawności czytania na wszystkich stopniach kształcenia, a dla tych badań powinno się wypracować aparat pojęciowy i terminologiczny w kategoriach psychologicznych i lingwistycznych. Dopracować się też musimy narzędzi opisu i pomiarów efektywności czytania różnorodnych tekstów w różnych funkcjach, na różnych etapach nauki.

Odpowiadając na te potrzeby społeczne i naukowe, chcąc pomóc młodzieży polskiej w nauce czytania, kilkanaście lat temu podjęłam badania nad czytaniem jako językoznawca i jako dydaktyk języka ojczystego.

Owocem wieloletnich badań i studiów, lektury najnowszych prac psycholingwistycznych i językoznawczych, obserwacji i doświadczeń dydaktycznych stała się obszerna rozprawa: *Kształcenie umiejętności czytania*, składająca się z trzech ksiązek: cz. I *Lingwistyczna teoria nauki czytania* (która stanowi zawartość ni-

niejszej publikacji), cz. II *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, cz. III *Badanie efektywności nauki czytania*.

Badania przebiegały trójtorowo. Po pierwsze, **chodziło o opisanie czynności czytania, a zwłaszcza czynności rozumienia w języku lingwistyki**, inaczej niż we wszystkich dotychczasowych rozprawach o czytaniu, które posługują się językiem psychologii.

Drugi ciąg badań dotyczył sposobów czytania i stopnia zrozumienia czytanych przez młodzież tekstów literackich, naukowych i publicystycznych. Materiałem analizowanym były związane z lekturą wypowiedzi ustne i pisemne uczniów szkół podstawowych i średnich oraz studentów. Wypowiedzi te były zawsze najrozmaitszymi operacjami przetwarzania tekstów czytanych, a więc operacjami rozumienia. Jako przekształcanie tekstów czytanych traktowano również nagrania głośnego ich czytania. Przedmiotem analizy stawały się przede wszystkim błędy w rozumieniu tekstu czytanego i ich przyczyny.

Z rozeznania obszarów nierozumienia tekstów czytanych i ze świadomości mechanizmów czytania wynikał trzeci ciąg badań modelowych, a więc: konstruowanie ćwiczeń usprawniających poszczególne operacje odbiorcze w czytaniu i budowanie lekcyjnych systemów tych ćwiczeń oraz planowanie i organizowanie procesu dydaktycznego nauki czytania na różnych poziomach kształcenia. Wypracowane teoretycznie modele dydaktyczne były weryfikowane pod względem skuteczności w praktyce szkolnej.

W swojej pracy o czytaniu chciałam uzyskać odpowiedzi na główne pytania badawcze: na czym polega rozumienie tekstu czytanego w kategoriach językoznawczych, w jaki sposób można przyspieszyć proces rozumienia podczas czytania różnych tekstów, jak najskuteczniej uczyć na różnych stopniach edukacyjnych czytania szybkiego, funkcjonalnego i krytycznego, jak sprawdzać i oceniać kolejne etapy osiągnięć w technice czytania i w rozumieniu czytanych tekstów.

Tworząc lingwistyczną teorię nauki czytania, posługiwałam się metodami badań i opisów wielu dyscyplin językoznawczych: gramatyki współczesnej polszczyzny w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym, lingwistyki pragmatycznej, psycholingwistyki, socjolingwistyki oraz semiotyki.

Przedstawienie problematyki kształcenia umiejętności czytania wymagało również wykorzystania opracowań z psychologii mowy i myślenia, z psychologii twórczości, z psychologii rozwojowej dotyczącej osobniczego rozwoju mowy i myślenia, z psychodydaktyki, a zwłaszcza z dydaktyki szczegółowej kształcenia sprawności językowej, z prakseologii szkolnego procesu dydaktycznego.

Zaproponowana przeze mnie teoria nauki czytania ma charakter prekursor-ski ze wszystkimi pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami tego faktu.

W polskim dorobku naukowym mało jest rozpraw o czytaniu, a prawie nie ma opracowań dydaktycznych kształcenia umiejętności i sprawności czytania w starszych klasach szkoły podstawowej oraz w szkole średniej.

Sprawę czytania podejmuje się w odniesieniu tylko do klas najmłodszych oraz w aspekcie czytania i odbioru tekstów literackich<sup>3</sup>.

Zagadnieniem efektywnego czytania zajmowali się psychologowie, pisząc o technikach pracy umysłowej<sup>4</sup>.

Problem rozumienia tekstów językowych słyszanych rozpatrywali dydaktycy języków obcych<sup>5</sup>.

W ostatnim dziesięcioleciu otrzymaliśmy tłumaczenia dwu cennych prac o czytaniu: amerykańskiej i szwedzkiej<sup>6</sup>.

Niniejsza rozprawa: *Lingwistyczna teoria nauki czytania z zakresu językoznawstwa stosowanego*, adresowana do wszystkich nauczycieli, a szczególnie do polonistów, obejmuje: opis wieloczynnościowego procesu czytania jako zespołu operacji odbiorczych w akcie komunikacji językowej; charakterystykę pojęcia sprawności czytania jako składowej funkcji sprawności językowej ze specjalnym rozwinięciem problematyki rozumienia tekstów czytanych; przedstawienie wycinka badań nad stanem umiejętności czytania uczniów młodszych, starszych i studentów oraz koncepcję szkolnego kształcenia sprawności czytania.

Ponieważ czytanie jest najbardziej złożonym działaniem umysłu ludzkiego, procesem uruchamiającym mechanizmy neurofizjologiczne, umysłowe i językowe, przeto i opis tego procesu, a tym bardziej opis jego kształcenia z samej natury rzeczy musi być skomplikowany.

Oryginalność teorii nauki czytania prezentowanej w niniejszej książce polega na integralnym włączeniu czynności czytania w operacje aktu porozumiewania się językowego, a kształcenia umiejętności czytelnich – w cały proces wdrażania sprawności językowej. Ponadto teoria ta uwzględnia w kształceniu

<sup>3</sup> Podaję przykładowe pozycje najnowsze i reprezentatywne: a) J. Chylińska, *Szybkie czytanie*, Warszawa 1984; F. Król, *Sztuka czytania*, Warszawa 1982; b) J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa 1988; *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska, Warszawa 1987; K. Lenartowska, W. Świątek, *Lektura w klasach I-III*, Warszawa 1987; B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, wyd. III poprawione i rozszerzone, Warszawa 1987; c) R. Handtke, *O czytaniu*, Warszawa 1984; W. Szlachetko, *Analiza utworów lirycznych w szkole podstawowej*, Warszawa 1972; W. Szyszkowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1964; Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982; *Zadania do lektury dla klas VII-VIII*, red. T. Patrzalek i O. Wichary, Warszawa 1987.

<sup>4</sup> Pozycje przykładowe, w których są rozdziały o czytaniu: J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Katowice 1967; Z. Pietrasiniński, *Sztuka uczenia się*, Warszawa 1975; J. Rudniański, *Jak się uczyć*, Warszawa 1968; J. Rudniański, *Metody pracy umysłowej ucznia*, Warszawa 1967; J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1972; J. Rudniański, *Uczelnia i ty. Technologia pracy umysłowej*, Warszawa 1983; Z. Włodarski, *Odbiór treści w procesie uczenia się*, Warszawa 1985.

<sup>5</sup> B. Krakowian, *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*, Warszawa 1985; H. Żmijewska, *Elementy realizacyjne w nauce języków obcych*, Warszawa 1983.

<sup>6</sup> E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982; M. A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980.

sprawności językowych psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania rozwoju mowy i myślenia.

Z takiego rozumienia nauki czytania wynika zaproponowana w mojej rozprawie racjonalna jednolita koncepcja nauczania przedmiotu: język polski, w przeciwstawieniu do obowiązujących obecnie programów szkolnych, w których osobno traktuje się kształcenie sprawności mówienia i pisanie oraz odrębnie, niewyraźnie i niefunkcjonalnie uczenie umiejętności czytelnicych.

Dzisiaj, gdy nauczyciel może całkowicie samodzielnie i podmiotowo kształtować proces dydaktyczny, książka: *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania* spełni swoje zadanie, jeśli stanie się inspiracją dla własnej twórczości dydaktycznej nauczyciela, budując jego świadomość przebiegu procesu czytania i jeśli przekona uczących o wadze nauki czytania dla rozwoju osobowego ucznia.