

Katarzyna KARPIŃSKA-SZAJ

Strategie kompensacyjne w rozumieniu tekstu pisanego

1. Założenia wstępne

Współczesna dydaktyka języków obcych prowadzi bardzo szeroko zakrojone badania w zakresie strategii w uczeniu się języka. Lansowane koncepcje autonomii w uczeniu się sprzyjają poszerzaniu wiedzy na ten temat. I chociaż danych o sposobach uczenia się ciągle przybywa, odnosi się wrażenie, że wiedza ta jest ciągle za bardzo ogólna, by mogła służyć bezpośredniemu zastosowaniu w nauczaniu w szkole.

Tak jak w przypadku badań mających na celu wyłonienie warunków sukcesu w uczeniu się języka (badania nad tzw. „dobrym uczniem”), najwięcej prac na temat strategii czytania przypada na okres badań nad tzw. „dobrym (sprawnym) czytelnikiem” (Sprenger-Charolles 1986, Combettes 1988, Dubois 1988). Badania te były głównie prowadzone w zakresie czytania w języku ojczystym. Wnioski z badań przyczyniły się do opracowania zasad bezpośredniego nauczania strategii czytania dość popularnego na terenie francuskojęzycznym¹.

Zdecydowanie bardziej skromne są badania w zakresie odbioru tekstów w języku obcym. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w trudnościach metodologicznych przy opracowaniu tego rodzaju badań. Aby jak najmniej potykać się o pułapki metodologiczne, należy zatem podjąć próbę uściślenia założeń potrzebnych do wypracowania metody badawczej. Założenia te odnoszą się do trzech kluczowych pojęć: specyfiki rozumienia w czytaniu w języku obcym, strategii czytania (w naszym przypadku są to strategie kompensacyjne) i zasad nauczania/uczenia odbioru tekstów pisanych, przyjętych w dydaktyce języka obcego.

Rozumienie w odbiorze tekstu pisanego

Według modelu czytania interakcyjnego rozumienie polega na tworzeniu reprezentacji tekstu w umyśle czytającego. Podstawą do formułowania hipotez interpretacyjnych są z jednej strony tzw. wyznaczniki tekstu, a z drugiej strony ogół wiedzy i sprawności od-

¹ Są to tzw. metody czytania (*lecture méthodique*) oraz świadome sterowanie sposobami czytania (zob. Boyer 1993, Descotes 1995).

biorcy. Mimo pewnych dylematów dotyczących natury interakcji (zob. Karpińska-Szaj 1999) przyjmuje się, że interakcyjność przetwarzania informacji zachodzi w obu kierunkach („dół – góra“ i „góra – dół“). Tworzenie reprezentacji w umyśle odnosi się do różnych poziomów konstruowania wizji tekstu: chodzi tu o reprezentację zdań (mikrowypowiedzi), mikrostruktury i makrostruktury tekstu. Stąd mowa o trzech rodzajach strategii potrzebnych do tworzenia lokalnej wizji tekstu, jak i do jego mikro- i makrostruktury. W czytaniu w języku obcym nie można przyjąć, że strategie te są na tyle zautomatyzowane (czy też na tyle opanowane), aby nie wpływały na jakość czytania².

Strategie kompensacyjne w czytaniu interakcyjnym

Najogólniej rzecz biorąc, zajmujemy się tutaj sposobami radzenia sobie z przeszkodami napotykanymi w czasie odbioru tekstu pisanego, wpływającymi na jakość tworzonych reprezentacji tekstu. Wyszczególnienie i klasyfikację takich „pułapek” opieramy na wyłonionych przez autorów modelu czytania interakcyjnego tzw. poziomach przetwarzania informacji w odbiorze języka pisanego. Mowa tu o wspomnianych wyżej trzech rodzajach strategii, które są używane na poziomie dekodowania znaków graficznych, dostępu do słownictwa, tworzenia obrazu zdań (poziom morfo-składniowy), tworzenia obrazu znaczenia części tekstu (zdania, akapity, rozdziały itp.), tworzenia spójnej wizji całości tekstu w ujęciu semantycznym i pragmatycznym (van Dijk, Kintsch 1983, zob. także Gaonac’h 1993). Oczywiście w czytaniu interakcyjnym poziomy te wzajemnie się przenikają. O płynności czytania decyduje sprawność przeprowadzenia każdej operacji³ (w odpowiednim momencie i w czasie nie zakłócającym przebiegu tworzenia reprezentacji tekstu na innych poziomach). Taki warunek wydaje się szczególnie trudny w sytuacji czytania w języku obcym, gdzie nierzadko czytelnik potyka się o niedobory swojej kompetencji językowej.

Dydaktyka czytania w języku obcym

Wybór sposobu nauczania/uczenia czytania w języku obcym wiąże się z odwiecznym pytaniem, jak nauczać strategii czytania. Na pewno należy zacząć od postawienia diagnozy, jakich strategii używają nasi uczniowie. Proponuje się tutaj obserwację używanych strategii (poprzez skłonienie do tzw. głośnego myślenia w trakcie czytania lub w formie pisemnej po lekturze — prowadzenie dziennika czytania, odpowiedzi na kwestionariusze i ankiety zaproponowane przez uczącego). Porównanie zebranych strategii (nazwanie ich i wyjaśnienie, kiedy należy je stosować), ich modelowanie (trening strategii po uprzednim ich omówieniu), ocena, kiedy i jak uczniowie używają wyłonionych strategii — to kolejne etapy nauczania strategicznego (por. Fayol 1993, Giasson 1995; Cyr, Germain 1998). Należy jednak być nader ostrożnym w tak radykalnym postępowaniu. Po pierwsze samo zapoznanie się z wachlarzem strategii nie gwarantuje ich właściwego stosowania. Po drugie strategia skuteczna dla danej osoby w konkretnym zadaniu może okazać się mniej skuteczną dla kogoś innego. Opowiadamy się więc zdecydowanie za tzw. medycyjnym sposobem

² Nie jest to oczywiście jedyna różnica między czytaniem w języku ojczystym a czytaniem w języku obcym (zob. Karpińska-Szaj 1999).

³ Z braku szczęśliwszego określenia używamy tutaj terminu zaczerpniętego z psychologii kognitywnej, a oznaczającego kolejne etapy przetwarzania informacji w umyśle czytającego.

nauczania, w którym akcent stawia się na cel w konkretnym działaniu językowym, a o wartości strategii decyduje jej skuteczność dla danej osoby.

2. Przykłady strategii kompensacyjnych w czytaniu

Przedstawione niżej strategie kompensacyjne w czytaniu zostały zaobserwowane w odbiorze tekstu argumentacyjnego (artykuł naukowy) na poziomie zaawansowanym (IV rok Filologii Romańskiej, grupa z zajęć specjalizacyjnych, poświęconych dydaktyce języka pisanego). Studenci wypełnili ankietę zawierającą schemat poziomów czytania, odwołujący się ogólnie do wspomnianych już trzech etapów tworzenia reprezentacji tekstu, które zostały szczegółowo rozpisane na następujące punkty:

- dostęp do słownictwa,
- składnia użytych wypowiedzi (długość zdań, inna niż w języku polskim ich struktura),
- wewnętrzna struktura akapitów (uchwycenie głównej myśli, jej zachowanie w pamięci roboczej itp.),
- powiązanie między akapitami i częściami tekstu (formalne i wewnętrzne cechy logicznego powiązania: użycie konektorów logicznych i wychwycenie ciągłości argumentacji),
- wypracowanie ogólnego obrazu przedstawionej treści (brak wystarczającej znajomości tematu (tzw. schematu treści), trudności związane z formalną organizacją tekstu (tzw. schematu formalnego).

Należy zaznaczyć, że ankietowani studenci zostali włączeni do pracy badawczej (współpracowali przy ustaleniu poszczególnych punktów ankiety), a ich wiedza na temat procesu czytania była bardzo zaawansowana z racji udziału w zajęciach poświęconych tej specjalizacji. Celem badania było ustalenie możliwych strategii w kompensowaniu trudności w rozumieniu artykułu naukowego, aby w dalszym etapie przygotować odpowiednie postępowanie w prowadzeniu zajęć z języka pisanego dla studentów pierwszego roku.

Ankietowani udzielili następujących odpowiedzi⁴:

Sposoby kompensujące brak znajomości słownictwa:

- czytanie na głos (próba identyfikacji fonetycznej),
- analiza morfologiczna (identyfikacja z rodziną wyrazów lub/i dochodzenie znaczenia na podstawie ustalenia funkcji słowa w zdaniu),
- identyfikacja na podstawie kontekstu (ponowne przeczytanie wypowiedzi poprzedzającej lub/i poszukiwanie znaczenia w dalszej części akapitu),
- próba przetłumaczenia fragmentu tekstu na język polski i ustalenie znaczenia brakującego słowa w języku polskim,
- odszukanie znaczenia w słowniku (studenci zaznaczyli, że jest to ostateczność).

Problemy ze składnią zdań:

- głośne czytanie z wypukleniem intonacji (dużą wskazówką jest znajomość znaczenia znaków interpunkcyjnych),
- dzielenie długich zdań na krótsze,
- podkreślanie podmiotu i/lub orzeczenia,

⁴ W podsumowaniu badania nie przedstawiamy analizy ilościowej, gdyż nie ma ona większego znaczenia dla interpretacji wyników ankiety.

- ujęcie zdania (myśli) własnymi słowami w języku francuskim (najczęściej na głos),
- próba przetłumaczenia na język polski.

Rozumienie poszczególnych akapitów:

- podkreślanie kluczowych pojęć lub najważniejszych informacji,
- notowanie na marginesie głównej myśli przy każdym akapicie,
- nadawanie tytułu każdej części tekstu.

Powiązanie części tekstu i wyłonienie linii argumentacyjnej:

- podkreślenie konektorów logicznych⁵,
- rysowanie schematu tekstu,
- zaznaczanie strzałkami głównej myśli zawartej w tekście.

Tworzenie ogólnej wizji tekstu:

- zebranie przed przeczytaniem informacji na sygnalizowany w tytule temat,
- posłużenie się elementami para- i peritekstowymi przed rozpoczęciem czytania (pogrubienia, podtytuły, towarzyszące fotografie, itp.),
- streszczenie treści lub/i negocjowanie znaczenia z osobą, która zna tekst,
- przedstawienie treści osobie, która artykułu nie czytała.

3. Wnioski

Podsumowanie wyników ankiety

Ankieta pozwoliła uzyskać szeroki i stosunkowo różnorodny wachlarz stosowanych strategii. Bardzo istotnym etapem pracy ze studentami było jednak nie tylko samo wyszczególnienie strategii, ale uświadomienie sobie, **kiedy i dlaczego** były one stosowane. A odpowiedź na pytania *kiedy* i *dla czego* zależy oczywiście od funkcji czytania (tzw. czytanie poszukujące, czytanie przeglądowe) i postawionego celu (wyłowienie informacji, napisanie streszczenia, ustosunkowanie się do poruszanego tematu itd.). Oznacza to, że strategii kompensacyjnych nie można stosować wymiennie. Nie jest bez znaczenia np. czy czytający odwoła się do czytania na głos, analizy morfologicznej lub identyfikacji na podstawie kontekstu, aby zrozumieć dany fragment tekstu. Wybór strategii zależy przecież od oceny jej przydatności na danym etapie czytania ukierunkowanego na konkretny cel.

Nie wszystkie wymienione wyżej strategie mają charakter kompensujący niedobory pojawiające się na różnych płaszczyznach odbioru tekstu. Część z nich ma zapobiegać lub ułatwić rozumienie, czyli inaczej mówiąc, zapobiec ewentualnym trudnościom w konstruowaniu reprezentacji tekstu (np. zebranie przed przeczytaniem informacji na sygnalizowany w tytule temat, posłużenie się elementami para- i peritekstowymi przed rozpoczęciem czytania). Ankietowani studenci przyznali, że zanim rozpoczną lekturę tekstu, starają się antycypować jego treść na podstawie wymienionych wyżej elementów. Doprowadzenie do wyrobienia pewnych nawyków w odbiorze tekstów, które pozwolą uniknąć problemów w konstruowaniu znaczenia, powinno być naszym zdaniem podstawowym celem w dydaktyce języka pisanego.

⁵ Zwolennicy podkreśleń i zaznaczeń w tekście używali dla wyodrębnienia ich funkcji różnych kolorów.

Ogólnie można więc powiedzieć, że wyselekcjonowanie stosowanych strategii w odbiorze tekstu argumentacyjnego pozwoliło przede wszystkim na uzmysłowienie sobie, że w dydaktyce języka pisanego powinno znaleźć się miejsce na pracę nad konstruowaniem spójnej wizji tekstu, gdzie liczy się uchwycenie linii argumentacyjnej i uwrażliwienie na elementy tekstowe i paratekstowe, wpływające na sposób interpretacji czytelnika. Jakże często zdarza się, że uczący się języka obcego upatrują przyczyn trudności ze zrozumieniem tekstu w braku znajomości słownictwa czy niedostatecznym opanowaniu struktur gramatycznych. Tymczasem kłopoty z uchwyceniem istoty tekstu często wynikają z trudności z interpretacją na poziomie schematów treści i formy.

Konsekwencje dydaktyczne

Tak jak nie można powiedzieć, że dobry uczeń to uczeń stosujący strategie (jest to opinia zdecydowanie uproszczona), tak można założyć, że dobry czytelnik to czytelnik radzący sobie z niedoborami kompetencji w rozumieniu tekstu, tak aby nie wpłynęły one na jakość jego interpretacji. Tymczasem stosowane strategie kompensacyjne mogą zniekształcić, a przynajmniej utrudnić interpretację tekstu. Dzieje się tak na przykład wtedy, gdy trudniejszy fragment lub nieznanne słowo nadmiernie przyciągają uwagę czytającego, co w efekcie może hamować tworzenie spójnej wizji tekstu⁶. Podstawową zatem przesłanką dla dydaktyki czytania jest umiejętne kierowanie lekturą tekstu, tak aby skupienie się na aspektach języka (dekodowanie słów, rozpoznawanie użytych czasów itd.) nie zakłóciło w miarę swobodnego konstruowania znaczenia. Chodzi tu na przykład o unikanie posługiwania się tekstem tylko w celu ilustracji zagadnień gramatycznych czy wzbogacenia słownictwa.

Równie ważny jest sam sposób wdrażania do stosowania strategii. Uważamy, że im niższy poziom zaawansowania językowego, tym bardziej nauczanie strategii powinno być dyskretne. A za takie uznajemy czytanie ukierunkowane na cel (np. streszczenie tekstu, wyłowienie informacji, ustosunkowanie się do użytych argumentów), przy realizacji którego skłaniamy do zastosowania konkretnych strategii. Za pomocą poleceń lub zwrócenia uwagi skłaniamy wtedy do użycia pożądanego sposobu czytania. Niekoniecznie używane strategie muszą być nazwane (etap modelowania jest tutaj skrócony do minimum). Ważne jest, aby doszło do porównania strategii i oceny ich skuteczności w wykonywanym zadaniu.

Nie bez znaczenia jest też uwypuklenie etapu przed czytaniem (np. przygotowanie słownictwa z dziedziny, której tekst dotyczy, zorientowanie się w tematyce artykułu) w celu wyrobienia nawyku przygotowania się do odbioru tekstu, jak i umiejętności stawiania i weryfikacji hipotez interpretacyjnych. Jest to etap przygotowujący do czytania funkcjonalnego, jakże cennego w odbiorze tekstów informacyjnych, jakimi są teksty naukowe.

Bibliografia

- Boyer, C. 1993. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville: Graficor.
Combettes, B. 1988. „L'opposition écrit/oral et les stratégies de lecture”. *Langue Française* 80: 33 – 50.
Cyr, P. et C. Germain. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
Dijk, T. Van et W. Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

⁶ Próby opisu zakłóceń interakcji między poszczególnymi poziomami czytania podjął się D. Gaonac'h (1990).

- Descotes, M. 1995. Lire méthodiquement des textes. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Dubois, D. 1988. „Stratégies syntaxiques et compréhension de la langue écrite”. *Langue Française* 80: 51 – 60.
- Fayol, M. 1993. «Quelques remarques à propos de l’acquisition et de la mise en oeuvre de stratégies». *Enjeux* 30: 25 – 41.
- Gaonac’h, D. 1993. «Les composantes cognitives de la lecture». *Le français dans le monde*: 255: 87 – 92.
- Gaonac’h, D. 1990. «Les stratégies attentionnelles dans l’utilisation d’une langue étrangère ». *Le français dans le monde. N. spéc.*: 41 – 49.
- Giasson, J. 1995. *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal – Paris: Ed. Gaetan Morin.
- Karpińska-Szaj, K. 1999. „Percepcja w czytaniu interakcyjnym jako przedmiot badań”. *Neofilolog* 18: 47 – 56.
- Sprenger-Charolles, L. 1986. „Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage”. *Pratiques* 52: 9 – 27.