

Maria Kliś

PSYCHOLOGICZNE KONCEPCJE UMIĘTNOŚCI CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM

Wprowadzenie

Rozumienie tekstu jest zdolnością właściwą jedynie człowiekowi. Zdolność ta odgrywa doniosłą rolę w poznawczym funkcjonowaniu człowieka, ułatwia nabywanie nowej wiedzy, sprzyja doskonaleniu intelektu, pozostaje u podstaw międzypokoleniowej transmisji osiągnięć wiedzy i kultury, ułatwia codzienne, społeczne funkcjonowanie człowieka. Umiejętności czytania ze zrozumieniem uczymy się w szkole. Niestety, zarówno potoczne obserwacje, jak też wyniki naukowych badań wskazują na fakt, że niezależnie od języka i narodowości, pewna ilość uczniów szkół podstawowych a nawet średnich, napotyka na trudności w opanowaniu sztuki czytania ze zrozumieniem. Conn i Silverman (1991) (za: Sternberg, 2001) podają, że 36 milionów Amerykanów nie opanowało sprawności czytania na poziomie klasy ósmej. Dane te, zdaniem Sternberga, budzą niepokój i zachęcają do podejmowania odpowiednich działań, zarazem jednak powinny skłaniać do refleksji nad tym, czy nasze niskie oceny tych, którzy nie opanowali umiejętności czytania, są uzasadnione. W ocenie Sternberga (2001), podjęcie wyzwania, jakim jest opanowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, niezależnie od wieku, jest bez wątpienia trudnym zadaniem.

Z badań prowadzonych w Polsce w II połowie lat 90. wynika, że około 10% do 25% uczniom ze szkół podstawowych, opanowanie umiejętności rozumiejącego czytania sprawia trudności (Plenkiewicz, 1996). Badania prowadzone w latach 1994-1995 pod kierunkiem profesora Białeckiego w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego (za: „Gazeta Wyborcza”, 1996) wykazały, że znaczny procent dorosłych Polaków także nie rozumie tego co czyta, od prostych tekstów zamieszczanych w prasie poczynając, po różne rodzaje pisanych instrukcji. Za jedną z istotnych przyczyn takiego stanu

rzeczy, profesor Bralczyk uznał fakt wejścia wielu współczesnych społeczeństw, w tym znacznej części społeczeństwa polskiego, w *cywilizację obrazkową*. W ramach tej cywilizacji ludzie czerpią wiedzę o świecie z telewizyjnych ekranów, tracą natomiast zainteresowanie dla informacji pisanych. Zdaniem zaś profesora Miodka, odbiorcy telewizyjni przyswajają sobie różne wzorce zachowań bez ich analizy i bez refleksji nad tym, czy wzorce te mają charakter pozytywny, czy też nie i czy warte są ich naśladowania. Efekty ograniczonego kontaktu z tekstem pi-sanym ilustrują wspomniane powyżej badania Białeckiego, z których wynika, że ponad 42% badanych przez niego Polaków ma trudności z poprawnym zrozumieniem informacji zawartych w tekstach pisanych, takich jak: rozkład jazdy pociągów, wykresy publikowane w prasie, rachunki bankowe, itp. Zdaniem profesora Białeckiego, znaczna część współczesnych społeczeństw dotknięta została tzw. *analfabetyzmem funkcjonalnym*. Zjawisko to dotyczy tych osób, które potrafią co prawda pisać i czytać, lecz zrozumienie informacji zaprezentowanych w formie pisanej, sprawia im duże trudności.

Taki stan rzeczy mobilizuje do poszukiwania przyczyn trudności w opanowaniu sztuki rozumnego czytania oraz sposobów zaradzenia tego rodzaju trudnościom. W artykule zaprezentowano teoretyczne rozważania oraz wyniki empirycznych badań, jakie podejmowano w obszarze psychologii dążąc do wyjaśnienia natury procesu oraz zdolności czytania ze zrozumieniem.

W minionym trzydziestoleciu w psychologii podejmowane były liczne badania dotyczące problematyki czytania. Powstało wiele teoretycznych modeli ilustrujących strukturę oraz funkcje, jakie spełnia umysłowa reprezentacja czytane-go tekstu, która kształtuje się w umyśle czytelnika w czasie recepcji tekstu. Jedno z istotnych zadań, jakie formułowano w badaniach dotyczących tej specyficznie ludzkiej zdolności, jaką jest czytanie ze zrozumieniem, polegało na określeniu natury procesów rozumienia objętego aktem czytania. W artykule dokonano ogólnego przeglądu kluczowych zagadnień dotyczących problematyki czytania, podejmowanych w psychologii w okresie minionych trzydziestu lat.

Zdaniem Forrester'a (1997), w obszarze psychologii wyróżnić można trzy podstawowe kierunki badań dotyczące różnorodnych aspektów czytania. W ramach jednego z nich poszukiwano związków, jakie zachodzą pomiędzy wzorcami ruchów oczu wykonywanych w czasie czytania a rozumieniem tekstu (Just, Carpenter, 1980; Carpenter, Just, 1983; Pollatsek, Rayner, 1990, za: Forrester, 1997). W drugim nurcie badań konstruowano pojęcia oraz modele dotyczące czytania. Przy czym, niektórzy teoretycy tego obszaru badań zastanawiali się przede wszystkim nad tym, jakie struktury umysłowe kształtują się w czasie analizowania poszczególnych słów tekstu (np. Gough, 1972; Rumelhart, 1977; Stanovitch, 1980). Innych natomiast interesowały bardziej złożone konstrukty umysłowe, jakie – ich zdaniem – czytelnicy „narzucają” na teksty w czasie ich recepcji (np. Johnson-Laird, 1983). Trzeci obszar badań, dotyczy czytania traktowanego jako zadanie lub zamiar, jakie formułuje sobie czytelnik, który dążąc do zrealizowania tego zadania, dobiera strategie czytania najbardziej adekwatne do rodzaju czytanego tekstu, np. wnikliwą analizę treści w sytuacji recepcji trudnych akademickich podręczników,

vs przeglądanie ilustrowanych czasopism (np. Harri-Augstein, Smith & Thomas, 1982, za: Forrester, 1997). Na uwagę zasługuje fakt, że psycholingwistyczne badania nad czytaniem realizowane były zgodnie z podstawowymi założeniami paradygmatu badań, dotyczących procesu przetwarzania informacji w umyśle człowieka. W ramach tego paradygmatu uznano, że proces czytania zostanie wyjaśniony wówczas, gdy wykryjemy kolejne etapy poznawczej analizy, jaka dokonuje się od chwili pojawienia się informacji na siatkówce oczu, poprzez procesy magazynowania tych informacji w zasobach pamięci krótkotrwałej (przypuszcza się, że proces zaktywizowania pamięci krótkotrwałej towarzyszy opracowywaniu zdań tekstu) – aż do pełnego zrozumienia treści, które zawarte są w tekście.

W dalszych rozważaniach pominięta zostanie analiza tych badań, w ramach których poszukiwano zależności pomiędzy wzorcami ruchów oczu wykonywanych w czasie czytania tekstu a procesem rozumienia tego tekstu oraz badań nad czytaniem traktowanym jako zadanie lub zamiar - formułowane przez czytelnika. Bliższej natomiast analizie poddane zostaną psychologiczne modele czytania. Należy jednak zaznaczyć, że wyniki badań nad ruchami oczu wykonywanymi w czasie czytania, dostarczają teoretycznych i empirycznych podstaw dla modnych obecnie programów nauki szybkiego czytania, a w efekcie badań nad czytaniem tekstu traktowanym zadaniowo wykryto i opisano różne strategie czytania stosowane przez czytelnika odpowiednio do sformułowanego przez niego celu lub zamiaru czytania. W polskiej literaturze prezentacji pewnych aspektów modeli czytania dokonali m.in. tacy autorzy, jak: Kurcz (1987); Dobrowolski (1992); Kliś (2000), Francuz (2002) i inni. Klasyfikacji różnych modeli czytania, konstruowanych w psychologii zgodnie z paradygmatem badań, dotyczących procesów przetwarzania informacji przez umysł człowieka dokonali m. in. Forrester (1997) i Sternberg (2001). W artykule zaprezentowano cechy charakterystyczne dla tych modeli rozumienia tekstu, które pozostają w ramach klasyfikacji przyjętej przez Forrester (1997).

Psychologiczne modele czytania

Na proces konstruowania poznawczych modeli czytania tekstu wywarły znaczny wpływ dwie, dominujące w psychologii poznawczej, idee: symbolizmu i konekcyjizmu. Zgodnie z ideą symbolizmu, poznanie sprowadza się do pewnego zakresu nieciągłych stanów umysłu oraz procesów przetwarzania informacji, w zakresie których wchodzi też procesy operowania symbolami. W modelach ilustrujących proces czytania konstruowanych pod wpływem idei symbolizmu, informacja zawarta w tekście dociera najpierw do systemu przetwarzającego informacje, czyli komórek nerwowych aktywowanych w siatkówce oka. W ten sposób realizowany jest pierwszy, przedświadomy etap procesu przetwarzania informacji, który prowadzi do skonstruowania ikonicznej reprezentacji informacji. W dalszym przebiegu tego procesu anagażowana jest pamięć krótkotrwała odbiorcy tekstu, która wspomaga proces przekazywania informacji opracowywanych na tym etapie ich anali-

zowania do zasobów pamięci długotrwałej. Przetwarzanie informacji realizowane w obszarze pamięci długotrwałej, (czasami odnosi się ten etap przetwarzania do zasobów pamięci semantycznej), skutkuje przechowywaniem informacji przyswajanych w ciągu wielu lat naszego życia, dotyczy to także informacji, które zawarte były w czytanych przez nas tekstach (np. Atkinson i Shiffrin, 1971; Collins i Quillian, 1973).

Na rozwój teorii czytania wywarły również wpływ koncepcje konekcyjno-sztuczne, w ramach których umysł definiowany jest przez analogię do „mózgu jako reprezentacji świata”.

Autorzy odwołujący się do różnych analogii dotyczących interakcji, jakie zachodzą na poziomie neuronalnym zwrócili uwagę na fakt, że mózg zbudowany jest z miliardów wzajemnie połączonych neuronów, które mogą być postrzegane jako włączające się i wyłączające mechanizmy. Takie podejście do zjawiska poznania, należy pojmować jako pewnego rodzaju „inspirację neropsychofizjologiczną”, a nie jako prostą odpowiedniość, jaka miałaby zachodzić pomiędzy systemem poznawczym a czymś mózgiem. Konekcyjniści głoszą, inaczej niż to czynią zwolennicy koncepcji przetwarzania informacji w formie symboli, że umysł nie przetwarza informacji symbolicznych w sposób seryjny, lecz że przetwarza je w sposób ciągły, korzystając w tym samym czasie z różnych źródeł informacji. Zgodnie z tą koncepcją, procesy poznawcze, np. procesy pamięciowe, nie są magazynowane w jakimś umysłowym magazynie pamięci, lecz postrzegane są jako dynamiczna, neuronalno-umysłowa aktywność. Procesy poznawcze odnajdujemy zatem w kolejno aktywowanych wzorcach pobudzeń neuronalnych, wzbudzanych w określonym momencie czasu. Poznawanie świata nie ma więc charakteru statycznego, nie rozgrywa się „w miejscu”, lecz związane jest z aktywnością neuronalną. W ramach konekcyjizmu przyjęto założenie, że system poznawczy człowieka pracuje w sposób analogiczny do tych interakcji, jakie zachodzą w mózgu człowieka (patrz: Mc Clelland, Rumelhart, 1981, 1985; Rumelhart, McClelland, 1982; Mc Clelland, Rumelhart, 1986, za: Sternberg, 2001).

Rozbieżności, jakie dostrzegamy w poglądach zwolenników dwu, wspomnianych powyżej koncepcji, dotyczących sposobu przetwarzania informacji przez umysł człowieka, zostały wyraźnie wyartykułowane we współczesnych koncepcjach dotyczących czytania, w szczególności zaś w badaniach dotyczących rozpoznawania słów. (Seidenberg, Plaut, Peyerson, Mc Clelland i Mc Krae, 1994, za: Forrester, 1997). Zagadnienie to zostanie dokładniej omówione w dalszej części artykułu.

Nadmienić można, że modele obrazujące to, co dzieje się w ludzkich umysłach w czasie czytania, funkcjonują w ramach wielu dyscyplin nauki, m.in. w lingwistyce, psycholingwistyce, psychologii poznawczej, nauce o sztucznej inteligencji i innych. Zakres tych modeli jest bardzo zróżnicowany. W psychologii procesów językowych wyróżnić można dwie kategorie tego rodzaju modeli. Są to modele o charakterze ogólnym oraz takie modele, autorzy których dokonują bardziej szczegółowego wglądu w jeden z tych procesów poznawczych, które pozostają w

relacji z procesem czytania i rozumienia tekstu. Według Andersona i Pearson (1984) może to być np. proces uwagi.

Autorzy modeli o charakterze ogólnym (np. Gough, 1972; Rumelhart, 1977; Stanovitch, 1980) usiłują przedstawić ogólny schemat procesu czytania z punktu widzenia pewnych, teoretycznych podstaw. Natomiast zwolennicy idei procesów poznawczych, pozostających w relacji z procesem czytania, sugerują że określony proces poznawczy odgrywa szczególną rolę w czasie czytania i dlatego powinien stanowić punkt wyjścia w formułowaniu modelu aktywności czytania. Przykład tego typu koncepcji stanowić może model zaproponowany przez Kintscha w 1988 roku.

Powstały także liczne modele opisujące określone etapy procesu przetwarzania informacji, realizowanego przez umysł w czasie czytania tekstu. Wśród tego typu modeli wyodrębnić można trzy ich rodzaje. Są to: modele głoszące, że proces przetwarzania informacji tekstowych rozwija się w kierunku od początkowej analizy prostych cech liter po analizę złożonych znaczeń tekstu. Ten rodzaj modeli określany jest mianem wstępujących lub typu: „z dołu do góry”. Autorzy drugiego rodzaju modeli sugerują, że przetwarzanie informacji realizowane w czasie czytania, przebiega w kontekście uprzednio sformułowanych hipotez dotyczących znaczenia tekstu. Te koncepcje określane są mianem modeli procesów zstępujących lub typu: „góra – dół”.

Trzeci rodzaj modeli prezentowanych w literaturze, to *modele interakcyjne*, w których podkreśla się współwystępowanie obydwu, wymienionych powyżej, procesów przetwarzania informacji w czasie recepcji tekstu. W dalszej części artykułu zaprezentowane zostaną w sposób bardziej szczegółowy wspomniane rodzaje modeli, a także implikacje wynikające z tych modeli odnośnie do sposobów stymulowania rozwoju procesów poznawczych ucznia i jego umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Modele procesów wstępujących, typu: „dół – góra”

Autorzy modeli typu: „dół-góra” przyjmują, że aby zrozumieć tekst, czytelnik musi opracowywać kolejno informacje zawarte w pojedynczych zdaniach, z których ten tekst został zbudowany. Proces opracowywania zdań warunkowany jest zdolnością poprawnego zrozumienia fraz budujących te zdania, co uzależnione jest od umiejętności poprawnego rozpoznawania słów, z których zbudowane są te frazy, a z kolei rozpoznawanie słów, warunkowane jest sprawnością rozpoznawania budujących te słowa liter. Zwolennicy takiego sposobu rozumowania sądzili, że procesy zaangażowane w czasie czytania tekstu zorganizowane są w sposób hierarchiczny, z możliwością dojścia do jakiegoś poziomu podsumowującego dokonania zrealizowane na niższych, podporządkowanych poziomach. Rozważanie możliwości przetwarzania informacji zawartych w tekście w kolejności odwrotnej do powyżej wspomnianej, zwolennikom tego typu koncepcji, wydawało się zupełnie bezcelowe (np. Gough, 1972). Dopuszczali oni możliwość rozpoznawania lub rozumienia

pojawiających się w izolacji liter, słów, lub zdań, jednakże, zrozumienie tekstu bez złożenia wszystkich konstytuujących proces rozumienia elementów razem, zdaniem tych badaczy, trudne jest do wyobrażenia go sobie. Przeciwnie, zdaniem tych autorów, czytelnik konstruujący w umyśle proces rozumienia tekstu rozpoczyna proces przetwarzania informacji zawartych w tekście od „dołu”, czyli od percepcji poszczególnych liter i buduje kolejno słowa, zdania i paragrafy, czy akapity, aż do uzyskania wglądu w pełne znaczenie tekstu. W modelach rozumienia typu: „dół – góra” zakładano, że dane pozyskane na wejściu leksykalnym, magazynowane są w pamięci pierwotnej czytelnika – aż do momentu, w którym zostaną one zorganizowane w większe całości. W ramach tego rodzaju modeli, pamięć postrzegano jako magazyn, który jest niezbędny do poprawnego funkcjonowania mechanizmu rozumienia. Rozważając koncepcję Chomsky’ego, (1965) dotyczącą „mechanizmu rozumienia”, w jaki, zdaniem tego autora, wyposażony jest umysł człowieka, zwolennicy idei typu: „dół – góra” sądzili, że proces przetwarzania informacji językowych dokonuje się w oparciu o syntaktyczne i semantyczne reguły języka i przemieszcza się stopniowo na poziom struktur głębokich przechowywanego w pamięci zasobu słów. Zdaniem Chomsky’ego, z chwilą gdy czytelnik wykryje głęboką strukturę zdania, semantyczna zawartość tego zdania przesuwa się do tego miejsca w zasobach pamięci czytelnika, do którego kierowane są zdania wówczas, gdy zostaną zrozumiane (ang. *TPWSGWTAU* – „*The Place Where Sentences Go When They Are Understood*” za: Forrester, 1997). W ten sposób zostaje oczyszczona zawartość treściowa pamięci pierwotnej i mogą do niej napływać nowe jednostki informacji.

Istnieją empiryczne dowody przemawiające na rzecz teorii przetwarzania informacji typu: „dół – góra” na poziomie słowa (Gough, 1966). Jednakże, tego rodzaju dowody dotyczące sposobu przetwarzania informacji na poziomie zdania oraz większych fragmentów tekstu, są już znacznie mniej jednoznaczne. Co więcej, zdaniem niektórych autorów (np. Forrester, 1997) związki, jakie zachodzą pomiędzy danymi uzyskanymi „na wejściu sensorycznym” a zrozumieniem znaczenia całych wypowiedzi, mają charakter spekulatywny i, o ile w ogóle istnieją, to przede wszystkim w wyobraźni autorów tego rodzaju modeli. Jednakże, opisane powyżej teorie przetwarzania informacji typu: „dół – góra” dostarczały racjonalnych podstaw nauczania czytania dla tych nauczycieli, którzy w procesie nauczania korzystali z instruktażowych programów, wspomagających rozwój szczegółowych sprawności czytania uczniów, jak np. program Cromer’a (1970) (za: Forrester, 1997). Programy tego rodzaju postulują, aby czytający rozpoczynali przetwarzanie informacji od dołu, czyli od rozpoznawania poszczególnych liter i w dalszej swej pracy wspinali się wzwyż, opracowując stopniowo informacje na coraz to wyższych poziomach ich przetwarzania.

Modele przetwarzania informacji w czasie czytania tekstu typu: „górze – dół”

W przeciwieństwie do koncepcji przetwarzania informacji w umyśle typu: „dół – góra”, autorzy koncepcji głoszących, że proces przetwarzania informacji w czasie czytania tekstu przebiega z góry w dół zakładają, że czytelnik zaangażowany jest w testowanie hipotez, jakie wcześniej formułuje odnośnie czytanego tekstu. Zdaniem autorów tych koncepcji, sprawne czytanie tekstu polega na „konstruowaniu znaczenia na podstawie tekstu w możliwie najkrótszym czasie i z możliwie najmniejszą liczbą popełnianych błędów, przy selektywnym stosowaniu najmniejszej możliwej ilości, najbardziej produktywnych wskazówek do konstruowania znaczenia” (Goodman i Gollasch, 1980, za: Forrester, 1997 s. 156). Intuicyjnie wydaje się, że jest to prawidłowy pogląd. Zdajemy sobie przecież sprawę z tego, że nie przywiązujemy uwagi do przetwarzania informacji „litera po literze” wówczas, gdy dążymy do zrozumienia subtelnych wywodów zawartych w tekście. Istnieją natomiast empiryczne dane świadczące o tym, że czytelników czytających płynnie, cechuje duża wrażliwość na różnorodne tzw. wskazówki wyższego rzędu, ułatwiające im proces czytania (patrz: Adams, 1982). Na przykład, osoby czytające płynnie zdają sobie sprawę z tego, że reguły syntaksy wprowadzają pewne ograniczenia do „świata tekstu”. Ponadto fakt występowania wielu różnych źródeł redundancji informacji, jakie zawiera tekst spójny sugeruje, że potrzeba przetwarzania graficznych detali tekstu jest znacząco zredukowana u czytelników tego rodzaju tekstu.

De facto, modele przetwarzania informacji typu: „górze – dół” (np. Smith, 1971, 1973) opierają się w znacznym stopniu o pojęcie redundancji. O redundancji mówimy wówczas, gdy informacje napływają do odbiorcy z więcej niż z jednego źródła i prawdopodobieństwo podejmowania decyzji dotyczącej jakiegoś fragmentu tekstu jest wzmacniane przez dopływ dodatkowych informacji. Uznając, że mózg człowieka nie jest zdolny do wystarczająco szybkiego przetworzenia tej ilości informacji, która zawarta jest na jednej stronie tekstu, co umożliwiłoby łatwe zrozumienie tekstu zapisanego na tej stronie, autorzy modeli typu: „górze – dół” sugerują, że proces czytania przyśpieszany jest nie przez wzrastającą częstotliwość fiksacji oczu, ale dzięki redukowaniu zależności czytelnika od napływających do niego informacji wizualnych przez odwoływanie się do *znaczenia* tych informacji. Zdaniem Smitha (1971), proces czytania obejmuje również element poszukiwania znaczenia całości tekstu, a nie wyłącznie poszczególnych słów tego tekstu. Ponadto Smith (1971) twierdzi, że dobry czytelnik, dzięki wrażliwości na semantyczną i syntaktyczną redundancję dostarczaną mu przez zdania tekstu, formułuje hipotezy na temat pojawiających się kolejno w tekście słów i potrafi wykryć tożsamość tych słów, sprawdzając zaledwie kilka cech wizualnego obrazu słowa, które pojawia się właśnie w polu widzenia. Jednakże, badania z lat 80. (np. Pomerantz, 1981, za: Forrester, 1997), dostarczyły dowodów przemawiających bardziej na rzecz idei tzw. „detektora cech liter”, lub na rzecz idei „uprzystępniania cech liter”, niż na rzecz idei doniosłego znaczenia redundancji w procesie rozumienia tekstu. Kon-

cepcje te przyczyniły się do osłabienia mocy eksplikacyjnej teorii przetwarzania informacji typu: „góra – dół” ponieważ okazało się, że w ramach tych koncepcji nie jest możliwe wyjaśnienie tego, w jaki sposób oczekiwania i hipotezy formułowane przez czytelnika na temat znaczenia większych fragmentów tekstu, wchodzą w relacje z procesem przetwarzania liter oraz słów. Inaczej mówiąc, wyjaśnienie procesu czytania ze zrozumieniem wyłącznie za pomocą idei przetwarzania informacji w kierunku: „z góry w dół” wydało się równie mało realne, jak wyjaśnianie tego procesu przez odwoływanie się do idei wstępującego charakteru przetwarzania informacji w czasie czytania tekstu, typu: „dół – góra”.

Jednakże, badania prowadzone zgodnie z założeniami teorii przetwarzania informacji w kierunku: „z góry w dół” ujawniły, że mało sprawni czytelnicy odwołują się w znacznym stopniu do kontekstu tekstowego, i że fakt ten powinien być rozpatrywany właśnie jako ich mocna strona, a nie jako przejaw ich słabości w zakresie umiejętności czytania (Smith, 1973). Ponadto, poddano dyskusji ten fakt, że chociaż świadomość kontekstu u słabo czytających uczniów, może stanowić punkt wyjścia w aktywizowaniu schematów już posiadanej przez tych uczniów wiedzy, co może wspomagać realizację procesu czytania tych uczniów (był to argument przywoływany przez zwolenników teorii typu: „góra – dół”), to jednak faktem pozostaje to, że słabo czytający uczniowie muszą odwoływać się w czasie czytania, zarówno do kontekstu, jak też i do tych wszystkich wskazówek tekstowych, których nie potrafią przetwarzać na grafemicznym poziomie w taki sam, nieświadomy sposób, w jaki potrafią to czynić sprawnie czytający czytelnicy. Okazało się więc, że programy nauki czytania bazujące na modelach przetwarzania informacji w sposób zstępujący, typu: z „góry w dół”, straciły istotnie na wartości z powodu zawartej w nich, zbyt jednostronnej, konceptualizacji procesu czytania. Ostatecznie wydawało się, że w modelach przetwarzania informacji typu: „góra – dół”, zwanych też modelami przetwarzania informacji wyższego rzędu, pominięte zostały wymagania stawiane przez sam tekst. Natomiast w modelach typu: „dół – góra”, inaczej zwanych też modelami kierowanymi przez dane percepcyjne (ang. *data-driven*), zignorowano rolę procesów wyższego rzędu, aktywizowanych przez czytelnika w czasie analizowania tekstu. A zatem, każda z przedstawionych dotychczas perspektyw przetwarzania informacji przez umysł w czasie recepcji tekstu, wyjaśniała zaledwie fragment skomplikowanej natury procesu czytania ze zrozumieniem. Ta sytuacja inspirowała badaczy do dalszego konstruowania modeli, w ramach których usiłowano zintegrować idee pochodzące z obydwu opisanych powyżej koncepcji. Modele te znane są w literaturze jako *modele interaktywne* lub też *modele teoretycznych schematów wiedzy*.

Interaktywne modele czytania lub modele teoretycznych schematów wiedzy

Wspólna dla *modeli interaktywnych* oraz *modeli teoretycznych schematów wiedzy* jest idea, która głosi, że poszczególne aspekty procesu czytania aktywizowane przez pojęcia /myśli/ zawarte w tekście, wchodzą we wzajemne interakcje w czasie

czytania (np. Stanovitch, 1980). Zgodnie z taką koncepcją, żaden z procesów aktywowanych w czasie czytania, nie dominuje nad innymi procesami, a „całość stanowi coś więcej, niż sumę części”. Dotyczy to w sposób szczególny *giętkości* proponowanych mechanizmów czytania. Jednakże, okazało się, że próby wyjaśnienia interakcji, jakie zachodzą pomiędzy procesami przetwarzania informacji w czasie recepcji tekstu typu wstępującego: „dół – góra” oraz zstępującego, typu: „góra – dół”, podejmowane w ramach *teorii schematu wiedzy*, opierają się na założeniach, z przyjęciem których łączą się pewne trudności (Adams, 1982). Jedną, tego rodzaju trudnością okazało się zdefiniowanie samego pojęcia *giętkości interakcyjnej* procesów przetwarzania informacji, jakie zachodzą w czasie czytania, inną uzasadnienie przekonania, że proces poznania oparty jest na aktywizowaniu schematów poznawczych, a jeszcze inna trudność wynikała z tego faktu, że nasze poznanie ma określone granice.

Odnosnie idei *giętkości interakcyjnej* stwierdzić można, że autorzy modeli interakcyjnego przetwarzania informacji zawartych w tekście przez umysł odbiorcy tego tekstu od początku zakładali, że system procesów poznawczych czytelnika zorganizowany jest w taki sposób, że wyjście z jednego poziomu przetwarzania informacji, stanowi zarazem wejście na kolejny, wyższy poziom procesów przetwarzania. W typowym modelu typu: „dół – góra” informacja wydobyta z tekstu przetwarzana jest automatycznie w procesie przetwarzania informacji wznoszącym się do góry, poczynając od szczegółów wizualnych tekstu, aż do coraz to bardziej rozumowych poziomów interpretacji tekstu. Zdaniem autorów modeli interakcyjnego przetwarzania informacji, w tym samym czasie, w którym aktywizowane są procesy typu: „dół – góra”, równolegle do nich, aktywizowane są też procesy typu „góra – dół” i umysł z konieczności poszukuje informacji odpowiadającej częściowo zaktywizowanym kompleksom wiedzy, które są zorganizowane na wyższych poziomach przetwarzania informacji. W ten sposób torowana jest droga dla tych fragmentów wiedzy z niższego poziomu przetwarzania informacji, które pozostają w relacji do wiedzy wyżej zorganizowanej. To, który z tych dwu rodzajów procesów rozpoczyna przetwarzanie informacji w czasie odczytywania tekstu w przypadku konkretnego czytelnika, wydaje się być dyskusją czysto akademicką, zależy bowiem od kontekstu sytuacyjnego.

Inne założenia dotyczące schematów wiedzy aktywizowanej w procesie czytania, wyrastają z koncepcji głoszącej, że recepcja tekstu polega na reprezentowaniu lub organizowaniu informacji wyrażonych w terminach wiedzy wcześniej już przyswojonej przez czytelnika. Dzieje się tak na wszystkich poziomach analizowania informacji zawartych w tekście, poczynając od najdrobniejszych szczegółów cech sensorycznych, liter, aż do analizy złożonych układów interakcji społecznych opisywanych w tekście. W ramach tej koncepcji zakłada się również, że u podstaw dalszych, kolejno realizowanych operacji umysłowych, aktywizowanych w czasie recepcji tekstu, znajdują się pewne fragmenty wiedzy oraz pewne procesy przetwarzania informacji. Inaczej mówiąc, wiedza gromadzona w umyśle, skategoryzowana jest w relacji do tych okoliczności, których ona dotyczy. Na przykład, specyficzna wiedza dotycząca sprawności czytania stanowi te elementy

wiedzy ogólnej czytelnika, które dotyczą tekstów pisanych. Powyżej, lub poniżej tego specyficznego poziomu wiedzy, znajdują się bardziej ogólne struktury reprezentacji wiedzy, które wnikają w system wiedzy czytelnika o jeszcze wyższym poziomie abstrakcji (Rumelhart, 1977). Jednakże, w świetle tego faktu, że bogate zasoby dotychczasowej wiedzy podstawowej czytelnika, włączane są również do procesu rozumienia tekstu, w ramach teorii schematów wiedzy, zaadaptowana została również idea procesora informacji o ograniczonym zasięgu. Procesor ten odpowiedzialny jest za ustanawianie celów interpretacyjnych systemu poznawczego. A system poznawczy określa to, czy, oraz w jaki sposób, tekst zostanie zrozumiany. Dokonuje się to dzięki skierowaniu uwagi czytelnika na poszczególne obszary problemów i równoczesne ignorowanie innych, potencjalnie bogatych źródeł informacji.

Jak wiadomo, teoria schematów wiedzy jest teorią opisującą sposoby reprezentowania wiedzy w umyśle czytelnika oraz to, w jaki sposób struktury tej reprezentacji wywierają wpływ na korzystanie z już przyswojonej wiedzy. Większość teorii schematów głosi, że cała nasza wiedza zmagazynowana jest w dyskretnych jednostkach, którymi są schematy wiedzy. W ramach tej koncepcji, proces rozumienia identyfikowany jest z procesem selekcjonowania i weryfikowania schematów pojęciowych. Schemat pojęciowy zaś to abstrakcyjna reprezentacja uogólnionego pojęcia na temat danej sytuacji. Autorzy idei schematów sądzą, że schemat wiedzy jest taką strukturą umysłową, która umożliwia nam wyjaśnienie danej sytuacji wówczas, gdy sytuacja ta może być brana pod uwagę jako przykład pojęcia reprezentowanego przez schemat (Rumelhart, 1977).

Ponadto autorzy idei umysłowych schematów wiedzy sądzą, że procesy przetwarzania informacji kierowane, czy też stymulowane schematami wiedzy (ang. *schema-directed*), funkcjonują w następujący sposób: gdy zadziała bodziec na poziomie sensorycznym (jest to poziom wizualnego przetwarzania informacji dotyczący liter), to automatycznie aktywizuje on pewien niższy poziom schematu (np. dekodery cech pewnej formy litery), który z kolei aktywizuje (w sposób kierowany danymi) pewne schematy wyższego rzędu, zazwyczaj najbardziej podobne do, lub też najmocniej skojarzone, ze schematami niższego rzędu. Schematy wyższego rzędu mogłyby więc inicjować kierowany pojęciami proces przetwarzania informacji poprzez aktywizowanie podschematów wiedzy dotychczas jeszcze nie zaktywizowanych, jako próbę oceniania prawidłowości (poprawności) tych pojęć (ang. *goodness of fit*). Pytając o to, w jaki sposób odpowiedni schemat wiedzy aktywizuje się w naszej świadomości, zdajemy się wychodzić od tego faktu, że początkowy proces przetwarzania informacji w kierunku „z dołu do góry”, poczynając od odpowiedniego wejścia liter i słów (ang. *of referenced input letters and words*), prowadzi nas do sformułowania hipotezy, która inicjuje dalszy proces przetwarzania informacji. Od tego momentu poczynając, czytelnik zaczyna aktywizować schemat lub schematy poznawcze, dotyczące tych informacji, o które chodzi w czytany przez niego tekście. Z kolei schematy wiedzy zaktywizowane w taki właśnie sposób, stanowią kontekst dla napływających nowych danych, które podlegają ponownemu sprawdzaniu i jeśli okaże się, że spełniają wymagane wa-

runki, to są one wprowadzane do, czy też zapełnią istniejące luki lub braki w schemacie wiedzy posiadanym przez czytelnika.

Niestety, niezależnie od tego, że można podać przykłady udanych zastosowań teorii schematów w odniesieniu do określonych poziomów procesu rozumienia tekstu (np. Anderson i Pearson, 1984) to jednak, na poziomie empirycznych przewidywań, interaktywne teorie odsłaniają pewien zakres interpretacyjnych trudności. Na przykład, w ramach teorii schematu wiedzy przyjęto, że pomiędzy procesem rozumienia dyskursu mówionego, a procesem rozumienia pisanego tekstu, zachodzą pewne relacje. Tymczasem wydaje się, że na pewnym, podstawowym poziomie, zarówno proces rozumienia dyskursu, jak i proces rozumienia tekstu zawierają takie, podstawowe elementy, które są wspólne zarówno dla komunikowania się werbalnego, jak i dla rozumienia pisanego tekstu. Można też podać przykłady ilustrujące fakt, że pewne pojęcia z zakresu lingwistyki oraz innych dyscyplin nauki, w tym również pojęcie schematu wiedzy, zostały przeniesione do paradygmatu badań dotyczących czytania bez wyraźnego, formalnego uzasadnienia takiego postępowania. Jako przykład tego rodzaju nieuzasadnionych praktyk, można podać ten fakt, na który zwrócili uwagę Morgan i Sellner (1980, za: Forrester, 1997). Autorzy ci zauważyli, że praca Rumelhart (1975) dotycząca gramatyki opowiadania oraz lingwistyki tekstu (a są to dwa, podstawowe pojęcia w ramach koncepcji schematu wiedzy) - zawiera istotną wadę. A mianowicie, w swojej idei rozumienia tekstu, Rumelhart (1975) popełnił błąd dokonując formalnej analizy nawiązującej do idei gramatycznego rozbioru zdania, w odniesieniu do analizy prowadzonej na poziomie treściowej spójności tekstu. Rumelhart (1975) sądził, że analiza treściowej koherencji tekstu, może doprowadzić do wykrycia dającego się zidentyfikować wzorca koherencji i zakładał, że gramatyka opowiadania stanowi istotny czynnik wywierający wpływ na sposób, w jaki czytelnicy wyprowadzają znaczenia z napisanego tekstu. Jednakże, jak to pokazuje Forrester (1997), Morgan i Sellner (1980) wykazali, że analiza natury lingwistycznej, w trakcie której odwołujemy się do tzw. markerów koherencji (np. zaimków wskazujących, patrz: Halliday i Hassan (1977), nie może wyjaśnić zjawiska „koherencji”, utożsamianej z procesem „asymilowania znaczeń” w umyśle czytelnika. Markery leksykalne nie wywierają bowiem żadnego wpływu na wzorce koherencji treściowej zawarte w tekstach. Są one zaledwie efektem bardziej abstrakcyjnej natury opowiadania.

Podsumowanie

Z zaprezentowanego przeglądu podstawowych zagadnień dotyczących problematyki czytania, podejmowanych w minionym trzydziestoleciu wynika, że w psychologii procesów czytania wyodrębnić można trzy podstawowe kierunki badań. Badania dotyczące fiksacji wzroku w czasie czytania, które koncentrują się wokół bardzo specyficznych reakcji czytelnika dotyczących małych fragmentów tekstu. W innym nurcie badań, autorzy różnorodnych modeli czytania, prezentowanych również w tym artykule, usiłują określić naturę procesów poznawczych angażowa-

nych w czasie czytania. Efekty ich działań prowadzą do wniosku, że analiza procesu czytania jest złożonym zadaniem, bazuje na wielopoziomowym paradygmacie badań, który wywodzi się z wielu, różnych, teoretycznych koncepcji. Niestety, obraz czytania, jaki wyłania się z tych badań, nie jest spójny. Z jednej strony, obserwujemy szczegółową analizę procesu czytania wywodzącą się z badań nad ruchami oczu oraz blisko z tymi badaniami powiązane metodologicznie paradygmaty badań dotyczące przetwarzanie informacji w sposób wstępujący, typu: „dół – góra”, w ramach których podejmowane są próby precyzyjnego definiowania każdego etapu procesu czytania. W ramach tej koncepcji odnotować można pewne osiągnięcia. Badania te, spotkały się jednak z zarzutem głoszącym, że ich wyniki zbyt mało mówią nam o procesie czytania realizowanym w zwyczajnych sytuacjach codziennego życia. W opozycji do tego nurtu badań, pozostają badania dotyczące różnych poziomów przetwarzania informacji w czasie czytania, realizowane w kierunku: „z góry w dół” oraz *interaktywne koncepcje czytania*. W efekcie tego typu badań stwierdzono m.in., że poszczególne litery rozpoznawane są szybciej wówczas, gdy są wkomponowane w słowa, a słowa spostrzegane są łatwiej wówczas, gdy są prezentowane w zdaniach. Okazuje się też, że szybkość odczytywania zdania zależy od natury otaczającego to zdanie tekstu (Garrot i Sanford, 1990). Jednakże, pomiędzy różnymi poziomami prowadzonych dotychczas analiz, mających na celu określenie procesów poznawczych angażowanych w czasie czytania tekstu, odślania się pewna luka. A mianowicie, trudno byłoby obecnie określić to, w jaki sposób różne fragmenty tych analiz przystają do siebie w jakiś spójny sposób. Niepokojące wydaje się również to, że dosyć znaczne wydają się być rozbieżności, jakie dostrzegamy pomiędzy różnymi perspektywami badawczymi dotyczącymi procesu czytania ze zrozumieniem a empirycznymi dowodami popierającymi wiele teoretycznych modeli czytania. Dowody te wydają w dużym stopniu niewystarczające i nie zawierają dostatecznie pewnych konkluzji. Wydaje się też, że ograniczanie się do czysto psychologicznych wyjaśnień fenomenu czytania ze zrozumieniem, nie jest w pełni satysfakcjonujące. Jeśli chcielibyśmy przyjąć, że proces czytania to coś więcej niż tylko „wyszukiwanie znaczeń w tekście”, to należałoby podjąć poszukiwania uwarunkowań tego procesu również poza granicami psychologii procesów czytania. Jak pisze Kruk (1998), współcześni teoretycy kultury (np. Eco, 1996; 1996a; Derrida, 1992) dostrzegają fakt, że rozumienie tekstu odnosi się nie tylko do jego językowej postaci, lecz obejmuje swoim zasięgiem także zjawiska kultury z poziomu potocznego doświadczenia każdego uczestnika życia społecznego. Zdaniem tej autorki, teksty, w szczególności zaś teksty wielowarstwowe znaczeniowo, poddane nieadekwatnej interpretacji, odślaniają przed czytelnikiem tylko jeden z wielu możliwych sposobów ich odczytania (Kruk, 1998). Autorka sądzi, że dotychczas eksponowane rozumienie tekstu na poziomie wyłącznie leksykalnym wynika z przekonania badaczy, że czytanie i interpretowanie tekstu jest procesem linearnym i jednokierunkowym, prowadzącym od stanu niewiedzy do pełnego zrozumienia tekstu. Tymczasem, zarówno przedstawiciele hermeneutyki, jak też współczesnych odmian strukturalizmu i poststrukturalizmu oraz dekonstrukcyoniści, ukazują wieloaspektowość procesu rozumienia tekstu,

podkreślając nieskończoność i otwartość tego procesu. Tekst bowiem, stanowi punkt wyjścia dla jego wielu, konkurencyjnych interpretacji (za: Kruk, 1998, s. 166). W związku z tym, w planowaniu dalszych badań dotyczących rozumienia tekstu, należy rozważyć perspektywy wynikające z analiz realizowanych w zakresie innych, niż tylko psychologia dyscyplin nauki, np. takich jak filozofia, teoria literatury, krytyka literacka i inne.

Dążąc do osiągnięcia praktycznych korzyści z teoretycznych rozważań oraz empirycznych badań psychologicznych mechanizmów nabywania umiejętności czytania ze zrozumieniem należy nie zapominać o tym, że jednym z istotnych czynników determinujących proces rozumienia tekstu, jest szeroko pojęty udział odbiorcy tekstu w różnorodnych dobrach kultury, co prowadzi do kształtowania się istotnych w procesie edukacji, sprzężeń zwrotnych typu: szeroki dostęp czytelnika do różnych dóbr kultury ułatwia głębokie rozumienia kolejno zapoznawanych tekstów, z kolei możliwość rozumienia wielu tekstów, pogłębia i wzbogaca recepcję dóbr kultury. Stąd na wysokie uznanie zasługuje akcja podjęta przez program I telewizji polskiej, (wiosną, w latach: 2001, 2002, 2003), promująca dobry, niestety ostatnio zanikający w rodzinach, zwyczaj czytania opowiadań i bajek młodszymi dzieciom. Obok wielu innych, bardzo istotnych korzyści wynikających z obcowania z właściwie dobranym przez rodziców dzieci tekstem, lektura taka prowadzi do rozwijania zainteresowania książką oraz zachęca dzieci i młodzież do nabywania umiejętności samodzielnego czytania i prowadzi do stopniowego kształtowania się nawyków czytelnicznych.

Bibliografia

- Adams, M. J. (1982). Models of reading. w: J. F. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Language and comprehension*. Amsterdam: North-Holland.
- Anderson. R. C., Pearson, P.D. (1984 a), Reading comprehension and word knowledge. W: B. A. Hudson (Ed.). *Advances in reading/language research*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Anderson, R.C., Pearson, P. D. (1984 b), A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension (Tech. Rep. No. 306). Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Atkinson, R. C., Shiffrin, R. M. (1971), The control of short term memory. *Scientific American*, 224, 82-90.
- Carpenter, P. A., Just, M. A. (1983), What your eyes do while your mind is reading. W: K. Rayner (Ed.), *Eye movements in reading perceptual and language processes*. New York: Academic Press.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Collins, A.M., Quillians, M. R. (1973), Experiments on semantic memory and language comprehension. W: L. W. Gregg (Ed.). *Cognition in learning and memory*. New York: Wiley.

- Dobrowolski, R. (1992), *Rozumienie tekstu*. W: M. Materska, T. Tyszka (red.). *Psychologia i poznanie*. Warszawa: PWN.
- Derrida, J. (1992), *Pismo filozofii*. Kraków: Wyd. „Inter Esses”.
- Eco, U. (1996), *Interpretacja i nadinterpretacja*. Kraków: Znak.
- Eco, U. (1996a), *Semiologia życia codziennego*. Warszawa: Czytelnik
- Forrester, M. A. (1997), *Psychology of language: A critical introduction*. SAGE Publication. London: Thousand Oaks.
- Francuz, P. (2002), *Rozumienie przekazu telewizyjnego: Psychologiczne badania telewizyjnych programów informacyjnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Garrod, S., Sanford, A. (1990), Referential processes in reading: Focusing on roles and individuals. W: D. A. Bolata, G. B. Flores d' Arcias, K. Rayner (Eds.). *Comprehension processes in reading*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B. (1966), The verification of sentences: The effects of delay of evidence and sentence length. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 492-496.
- Gough, P. B. (1972), One second of reading. W: J. F. Kavanagh, I. G. Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1977), *Cohesion in Eanglish*. London: Longman.
- Johnson -Laird, P. N. (1983), *Mental models*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Just, M. A., Carpenter, P. A. (1980), A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Kintsch, W. (1988), The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kliś, M. (2000), Modele umysłowej reprezentacji czytanego tekstu. W: *Psychologia Wychowawcza*, 2-3, 119-127.
- Kruk, J. (1998), Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu. Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Kurcz, I. (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa, PWN.
- Plenkiewicz, M. (1996), maszynopis referatu wygłoszonego w czasie konferencji naukowej nt.: *Problemy edukacji lingwistycznej*, zorganizowanej w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, w dniach: 15-17 listopada, 1996.
- Rumelhart, D. E. (1977), Towards an interactive model of reading. W: S. Dornic (Ed.). *Attention and performance VI*. New York: Academic Press.
- Stanovitch, K. E. (1980), Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Smith, F. (1971), *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1973), *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sternberg, R. J. (2001), *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WSiP.