

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER II(268)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Kinga Białek, 2023

Copyright © by Magdalena Swat-Pawlicka, 2023

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/) [HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.4](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.4)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.4](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.4)

### **Kinga Białek**

*Szkoła Edukacji*

*Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego\**

E-mail: [k.bialek@szkolaedukacji.pl](mailto:k.bialek@szkolaedukacji.pl)

ORCID: 0000-0001-5164-9502

### **Magdalena Swat-Pawlicka**

*Szkoła Edukacji*

*Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego\*\**

E-mail: [m.swat@szkolaedukacji.pl](mailto:m.swat@szkolaedukacji.pl)

ORCID: 0000-0001-6803-0861

## **Projekt „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”: od koncepcji do wdrożenia\*\*\***

### **Summary**

“CRITICAL READING WITH THE SCHOOL OF EDUCATION”: FROM CONCEPT TO IMPLEMENTATION

The postulate of teaching critical thinking is becoming increasingly popular in Polish schools. Those trying to implement it face two types of challenges. First, there is a lack of methodological programmes that allow for a change in teaching philosophy. The existing ones, which invite a repository of techniques that foster deep thinking, are not embedded in a long-term reflection on what conditions must be met for the real development to occur. The second major issue is the lack of preparation of teaching staff, who have not experienced effective learning in this area during their education, both as students and teachers. The paper focuses on the *lesson study* method and its practical implementation in education using the example of the “Critical Reading with the School of Education” project. The project was based on the premise that every teaching method should be subjected to detailed evaluation. Evaluation should be present at various stages of the programme, from conceptualisation relating to the educational context, through

---

\* Adres: ul. Stefana Banacha 2c, 02-097 Warszawa

\*\* Adres: ul. Stefana Banacha 2c, 02-097 Warszawa

\*\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

teacher training, to in-depth analysis of student performance. Each stage of evaluation has been carefully planned to correspond to the project's research plan and is discussed in the article along with a presentation of the evaluation results.

**Keywords:** critical literacy, lesson study, action research, reading, interpretation, argumentation

## Wstęp

Nie można przecenić znaczenia kompetencji czytelniczych jako fundamentu zdobywania wiedzy, rozwoju, uczestnictwa w kulturze oraz życiu społecznym. W trwającej od kilku lat debacie na temat kompetencji przyszłości wskazuje się niezmiennie, że umiejętności związane z rozumieniem informacji, korzystania z nich i poddawania ich głębokiej refleksji stanowią fundament edukacji wysokiej jakości. W kontekście tego zagadnienia, dyskusja na temat zwiększania efektywności lekcji polonistycznych skoncentrowanych na czytaniu, staje się jednym z najważniejszych wyzwań w projektowaniu edukacji na przyszłość.

Szczególne znaczenia nabiera także edukacja polonistyczna skoncentrowana na rozwoju umiejętności interpretowania: z jednej strony bowiem dostarcza uczniom i uczennicom narzędzi analizy tekstów kultury, z drugiej – wspiera rozwój młodych ludzi jako odpowiedzialnych obywateli. W świecie współczesnym, w którym pojawiają się coraz to nowe zjawiska, człowiek staje się nie tylko biernym odbiorcą, ale przede wszystkim współtwórcą zmiany, zatem musi na jak najwcześniejszych etapach uczenia się otrzymać narzędzia umożliwiające bezpieczne nawigowanie w rzeczywistości. W tym sensie dydaktyka polonistyczna musi otwierać się na sprawy społeczne i kulturowe, pokazywać dylematy współczesności i wspierać w budowaniu mądrej, autentycznej, osobistej i odpowiedzialnej odpowiedzi na nie.

Wobec tak zdefiniowanych zadań dydaktyki szkolnej, w szczególności zaś dydaktyki polonistycznej, kwestią coraz pilniejszą staje się wyposażenie nauczycieli i nauczycielek w narzędzia wspierające efektywny rozwój kompetencji czytelniczych.

Niniejszy artykuł przedstawia wnioski z realizowanego w roku szkolnym 2021/2022 projektu badawczo-szkoleniowego „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”. Projekt pomyślany był jako narzędzie implementacji i monitorowania zmiany edukacyjnej, zatem jego efekty zostaną opisane w odniesieniu do dwóch grup beneficjentów: uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek biorących udział w projekcie.

## Cele i przebieg projektu

Celem projektu „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”, prowadzonego w roku szkolnym 2021/22, było przygotowanie nauczycieli języka polskiego do wdroże-

nia zmiany o charakterze dydaktycznym i metodycznym w zakresie rozwijania u uczniów kompetencji czytelniczych, krytycznego myślenia oraz rozwiązywania problemów. Założenia projektu wynikają z przyjętej w Szkole Edukacji (SE) filozofii dobrego uczenia i nauczania, której fundamentem jest konstruktywizm. Metoda „Krytycznego czytania ze Szkołą Edukacji” silnie akcentuje aktywność uczącego się w konstruowaniu wiedzy we współpracy, która umożliwi interakcję z innym i samym sobą, a w efekcie pozwala na redefinicję i konstruowanie na nowo obrazu rzeczywistości. W metodzie istotna jest podmiotowość ucznia w procesie tworzenia znaczeń, w którym to nauczyciel staje się odpowiedzialny za właściwe stworzenie środowiska uczenia się także poprzez projektowanie adekwatnego do potrzeb uczniów wsparcia (ang. *scaffolding*), bazującego na wcześniejszej wiedzy wynikającej z monitorowania pracy uczniów i analizy jej efektów.

Do istotnych założeń metody należą:

1. Realizowanie ponadprzedmiotowych i uniwersalnych celów uczenia się (rozwój kompetencji społecznych i umiejętności krytycznego myślenia w odniesieniu do czytanych tekstów oraz doświadczeń pozatekstowych, w tym umiejętność formułowania tez, hipotez, zadawania pytań, obrony stanowiska oraz debатовania);
2. Łączenie w ramach jednej jednostki lekcyjnej rozwoju umiejętności odbioru i interpretacji oraz tworzenia wypowiedzi (wypowiedzi ustne, notowanie, różnorodne formy wypowiedzi pisemnej, w tym argumentacyjna);
3. Na poziomie form pracy – warsztatowy model lekcji (zakładający zarówno ustrukturyzowaną część podawczą (minilekcję), pracę zespołową uczniów oraz indywidualne ćwiczenia).

Proponowane działania odnoszą się do praktyki wypracowanej w ośrodkach akademickich w Stanach Zjednoczonych (Columbia University oraz Lesley College), stanowią jednak autorskie opracowanie, uwzględniające wymagania podstawy programowej języka polskiego oraz polski kontekst edukacyjny. Oznacza to, że wszystkie proponowane materiały i program są oryginalnie opracowane na potrzeby projektu.

Bazując na wiedzy o skuteczności istniejących form doskonalenia nauczycieli, założono równoczesne uczenie się uczestników projektu oraz wprowadzanie przez nich proponowanych rozwiązań metodycznych na bieżąco na lekcjach języka polskiego w ich klasach. Badanie i ewaluacja w projekcie przebiegały równocześnie w odniesieniu do wdrażanego modelu doskonalenia nauczycieli (metod pracy warsztatowej, założonych celów i efektów spotkań warsztatowych stacjonarnych i online oraz materiałów pomocniczych) oraz do proponowanej w projekcie metody nauczania krytycznego czytania (wdrażanych scenariuszy zajęć szkolnych, przygotowanych materiałów dydaktycznych). W pilotażowej wersji projektu warsztaty

poddawane były bieżącej ewaluacji. Polegała ona na gromadzeniu danych dzięki prowadzonym wywiadam indywidualnym z uczestnikami, w tym z liderkami grupy od początku zaangażowanej w prace nad projektem, obecnie pracującymi w Szkole Edukacji: Grażyną Sekulską-Gładysz i Aurelią Cyboroń. Na podstawie analizy zebranych danych na bieżąco dokonywano modyfikacji scenariuszy i opracowanych materiałów. Zarówno zmodyfikowane scenariusze, jak i opracowane materiały przygotowane w części do publikacji jako całość stanowią treść kursu „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”.

W projekcie brały udział trzy grupy uczestników:

1. nauczyciele-poloniści niezwiązani ze Szkołą Edukacji PAFW i UW (przyjęci na podstawie rekrutacji zewnętrznej),
2. osoby pracujące w zespole polonistycznym Szkoły Edukacji,
3. nauczycielki, które uczestniczyły w przygotowaniu projektu (pracujące w szkole absolwentki SE oraz nauczycielki, przyjmujące na praktyki studentów i studentki SE).

Grupy spotykały się podczas warsztatów w Szkole Edukacji prowadzonych stacjonarnie oraz online przez nas oraz dwukrotnie w trakcie roku przez ekspertkę Kate Montgomery, współpracującą z „The Reading and Writing Project” Teachers College Uniwersytetu Columbia.

Jak już wspomnieliśmy projekt poprzedzony był roczną pracą przygotowawczą, w której uczestniczyły późniejsze liderki (Grażyna Sekulska-Gładysz, Aurelia Cyboroń, Iwona Skiba, Marta Górka, Joanna Bidzińska). W ramach etapu przygotowawczego powstały pierwsze materiały dydaktyczne i scenariusze zajęć, testowane podczas lekcji prowadzonych przez liderki, a następnie modyfikowane w efekcie obserwacji lekcji i analizy ich przebiegu i osiągniętych efektów.

### **Myślenie krytyczne i krytyczne czytanie – teoretyczne i metodyczne założenia projektu**

W dyskusji o czytaniu jako niezbędnym składniku edukacji szkolnej nie sposób pominąć aspektu dydaktycznego czy pedagogicznego. Zwłaszcza, że teoretyczną bazą projektu „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” były prace wybitnych pedagogów, psychologów i dydaktyków. Założeniem projektu było połączenie ugruntowanych odkryć z różnych dziedzin wiedzy związanych z edukacją w jedną spójną wizję tego, w jaki sposób czytania i o czytaniu uczyć w szkole. To działanie, wynikające z pogłębionej refleksji o imponderabiliach szkolnej lektury, zaowocowało zbudowaniem filarów projektu: krytyki społecznej, myślenia krytycznego oraz konstruktywistycznej i kognitywnej teorii uczenia się. Realizację założeń teoretycznych w praktyce w projekcie zostaną przedstawione w kolejności odwróconej:

od efektów końcowych (najbardziej złożonych działań na tekście), aż po pierwsze momenty spotkania uczniów i uczennic z książką.

Najważniejszym końcowym efektem projektu z perspektywy uczniów i uczennic w szkole podstawowej jest niewątpliwie wyposażenie ich w narzędzia samodzielnej oraz pogłębionej analizy i interpretacji tekstu literackiego, tak aby spotkanie z lekturą (także tą z listy zamieszczonej w podstawie programowej), pozwoliło im budować osobistą refleksję o świecie. Przeczytanie tekstu ma zatem nie tylko wzbogacić zasób wiedzy o rzeczywistości, ale przede wszystkim pozwolić młodym czytelnikom na konfrontację, wątplenie, stawianie pytań i wreszcie – tworzenie sieci własnych przekonań, odnoszących się do wieloaspektowej i pogłębionej interpretacji różnych komunikatów. Aby tak się stało, nie wystarczy postawić uczniów i uczennice przed złożonymi problemami i pytaniami. Potrzebują oni wsparcia dydaktycznego na różnych etapach pracy. W ten sposób szkoła może stworzyć autentyczną sytuację konstruowania umiejętności krytycznego myślenia o tekście literackim. Jeżeli także przyjmujemy definicję krytycznego myślenia o literaturze jako czegoś więcej niż zbioru umiejętności, a bardziej jako pewną postawę wobec świata, wymaga to bardziej złożonych i pogłębionych działań dydaktycznych, obejmujących różne aspekty szkolnej sytuacji uczenia się i holistycznego podejścia do ucznia/uczennicy jako podmiotu tego procesu.

W pierwszej kolejności warto pokrótce omówić założenia ideologiczne związane z *critical literacy* (termin angielski, używany zarówno jako model interpretacji tekstu, jak i praktyki szkolnej). Pojęcie to oznacza sposób myślenia o czytaniu jako szansie na upodmiotowienie i emancypację różnych grup, szczególnie tych, które są w jakiś sposób pozbawione dostępu do edukacji wysokiej jakości. Prekursorem takich działań był Paulo Freire, pedagog związany z ruchem pedagogiki krytycznej. Swoje doświadczenia zdobywał podczas realizacji stworzonego przez siebie programu wsparcia alfabetyzacji najbiedniejszych środowisk Ameryki Łacińskiej. Obecny w jego tekstach postulat *consscientização* przetłumaczyć można jako: „wzmacnianie świadomości krytycznej”. Pisał o nim tak:

Krytyczna świadomość charakteryzuje się głębokością interpretacji problemów; zastępowaniem przez rozumowanie przyczynowe wyjaśnień magicznych; sprawdzaniem własnych „ustaleń” i gotowością do ich rewidowania; próbą unikania przekłamań podczas próby zrozumienia problemów i unikania przesądów podczas ich analizy; odrzuceniem zbywania odpowiedzialności; odrzuceniem postawy biernej; spójnością argumentacji; praktykowaniem dialogu nie sporów; otwarciem na nowe z przyczyn wykraczających poza samą potrzebę nowości oraz rozumienie, że nie należy odrzucać starego, tylko dlatego, że jest stare – akceptowaniem wartości zarówno starego, jak i nowego (Freire, 2000, s. 14, tłum. własne).

W tym sensie kształcenie umiejętności czytania, staje się czymś więcej niż tylko procesem rozwoju umiejętności szkolnej; buduje bowiem trwałe nawyki i posta-

wy wobec poznawania rzeczywistości, a co za tym idzie – pozwala wykorzystywać narzędzia do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym. Myśl Paula Freirego bardzo szybko znalazła stałe miejsce w programach kształcenia literackiego, chociaż najczęściej w ramach kształcenia akademickiego, w takich nurtach krytyki jak postkolonializm czy krytyka feministyczna. Tymczasem w warunkach edukacji szkolnej może to być nie tylko narzędzie opisu literatury i tekstów, ale także narzędzie wspierania aktywizmu społecznego (Shor, 1999; Bishop, 2014; Janks, Vasquez, 2011).

W projekcie „Krytyczne czytanie z Szkołą Edukacji” założenia krytyki społecznej, czyli czytanie tekstów po to, aby odkryć stojące za nimi założenia społeczne i polityczne, dostrzec relacje między światem tekstu a światem własnym czytelnika i wreszcie: by przełożyć tę refleksję na własne działania ku zmianie, są ostatecznym jego celem. Na końcu złożonego procesu czytania lektury uczniowie i uczennice zadają tekstom pytania o to, jaki świat się w nich odbija, a czyje głosy pomijają, komu należy oddać należne miejsce w świadomości kulturowej. Ten etap pracy w projekcie nazywamy **etapem pytań krytycznych**. Czytelnicy i czytelniczki zastanawiają się także, jakie działania można podjąć, by zmienić założenia, które wydają się im niesprawiedliwe lub krzywdzące. Podejmują się zatem sformułowania własnej odpowiedzi czytelniczej – może się to odbywać w różnych formach, od tradycyjnej rozprawki, pogłębionej dzięki osobistej perspektywie, przez list otwarty, a nawet twórcze działania związane z napisaniem alternatywnej „prawdziwszej” lub „bardziej sprawiedliwej” wersji przeczytanego tekstu.

Zaproszenie uczniów i uczennic do takiego sposobu pracy z tekstem, nie może się odbywać bez uprzedniego przygotowania i dostarczenia im narzędzi pogłębionego myślenia o książce, pewnej dyscypliny rozumowania, gromadzenia dowodów, wnioskowania i argumentowania. W oczywisty sposób czytanie krytyczne wypływa zatem z założeń myślenia krytycznego, mocno osadzonego w paradygmacie oświeceniowym. Zakłada on, że ostatecznym celem edukacji jest wykształcenie kogoś, kto dokonuje interpretacji różnych zjawisk z otaczającej go rzeczywistości, ogląda je z różnych perspektyw, gromadzi dane i argumenty na poparcie tez, jest gotowy do przeprowadzenia kontrargumentacji czy eksperymentu myślowego, a w rezultacie podejmuje racjonalne wybory. Takie rozumienie krytycznego myślenia bliskie jest także dokumentom programowym edukacji, takim jak na przykład wydany przez Komisję Europejską raport *LifeComp*, opisujący zestaw kompetencji XXI w. Czytamy w nim, że jedna z dziewięciu kluczowych kompetencji, krytyczne myślenie, to „ocena informacji i argumentów wspierająca racjonalne wnioskowanie i tworzenie innowacyjnych rozwiązań” (Sala i in., 2020). Jeden z niekwestionowanych autorytetów w dziedzinie, Daniel T. Willingham, kognitywista związany z University of Virginia, opiera swoje badania na bardzo podobnej definicji. Jego zdaniem, i z punktu widzenia kognitywistów, myślenie krytyczne zawiera w so-

bie trzy podstawowe składniki: rozumowanie, wydawanie sądów i decyzji, a także rozwiązywanie problemów. Myślenie krytyczne ma także trzy kluczowe cechy: skuteczność, nowatorstwo, i samodzielność myślenia, rozumianą jako samosterowność czy autokrytycyzm (Willingham, 2008).

Taka definicja, dość ogólna i abstrakcyjna, jest powszechnie przyjęta w literaturze przedmiotu. Podobnie konsensus środowiska w sprawie potrzeby kształcenia umiejętności krytycznego myślenia wydaje się bezdyskusyjny. Jednak wokół bardziej szczegółowych i praktycznych założeń realizacji skutecznego modelu wdrożeniowego w ostatnich latach powstało wiele kontrowersji. Przywołany Daniel Willingham wskazuje, że kształcenie tak rozumianego krytycznego myślenia jest nieskuteczne, bo zakłada, że istnieje zbiór umiejętności wyabstrahowanych z dziedziny naukowej, które można kształcić niezależnie od materii merytorycznej. Z drugiej strony, nieskuteczne są także działania przeciwne: zbyt duża koncentracja na zdobywaniu i utrwalaniu wiadomości, co nie pozwala na rozwój twórczego i samodzielnego działania – podstawowych elementów krytycznego myślenia. Willingham, opierając się na ustaleniach psychologii kognitywnej i pedagogiki, opracował zatem kilka podstawowych wskazówek dotyczących kształcenia myślenia krytycznego, które opublikował między innymi w najbardziej znanym artykule *Critical thinking. Why is it so hard to teach?* (Willingham, 2008). We wcześniejszych latach badacz zajmował się także wspieraniem procesu uczenia czytania i rozumienia tekstu (Willingham, 2006a, 2006b), co w połączeniu z jego ustaleniami na temat krytycznego myślenia (Willingham, 2015) wpłynęło na koncepcję projektu Szkoły Edukacji.

Przede wszystkim interesujące i niezwykle użyteczne było spojrzenie na to, w jaki sposób w ujęciu Willinghama konstruuje się rozumienie, także rozumienie tekstu. Wykazał on, że aby móc budować refleksje o coraz bardziej złożonej strukturze, uczniowie i uczennice muszą wprawdzie zbudować bazę wiadomości, obserwacji o tekście, poszerzoną o wiedzę o kontekście, a następnie nauczyć się nimi operować. Rozwój i utrwalenie tych umiejętności wymaga także stałego treningu i praktyki. W naszym projekcie praca z wnioskowaniem na temat tekstu i jego przesłania, a także stawianie tez interpretacyjnych wiąże się z **etapem pytań pogłębionych**, podczas którego uczniowie tworzą własne rozumienie tekstu, a także rozszerzają perspektywę o własne doświadczenia poznawcze i refleksję aksjologiczną.

Praca interpretacyjna nad tekstem w obu wymiarach pogłębionego myślenia krytycznego w założeniach naszego projektu odbywa się na lekcji, w grupie, z pomocą nauczyciela. Jednak przygotowanie do tej pracy wymaga od uczniów uprzedniego przygotowania, przeczytania tekstu, a więc **etapu pracy z lekturą**.

Nie ulega wątpliwości, że pogłębiona refleksja jest dla uczniów i uczennic ogromnym wyzwaniem. Jednak, jak się okazuje, potrzebują oni pomocy także

w czynnościach poprzedzających samą interpretację. Aby zwiększyć skuteczność działań na ostatnich etapach pracy, należało zdiagnozować różne obszary szczególnej trudności dla uczniów i uczennic w czytaniu dłuższych tekstów. Jednym z nich jest niewątpliwie samo spotkanie z wielostronicowymi złożonym tekstem. Młodzi, niewprawni czytelnicy często nie radzą sobie z samodzielną organizacją czytania w domu (nie potrafią go zaplanować), mają trudności ze skupieniem na tekście („prześlizgują się” po tekście, „gubią” szczegóły, zapominają), a wreszcie – nie potrafią samodzielnie prowadzić bieżącej refleksji o tym, co przeczytali.

Czytanie jest umiejętnością złożoną i chociaż wydaje się czymś najbardziej naturalnym z perspektywy dorosłego, w przypadku uczniów i uczennic wymaga jasnej instrukcji ze strony nauczyciela. Takie ustalenia nie są nowością na gruncie rozważań teoretycznych, a wnioski poparte są badaniami. Na przykład w raporcie National Institute of Child Health and Human Development (2000), zawierającym wyniki metaanaliz, wskazuje się najbardziej skuteczne strategie wspierania uczniów w rozwoju umiejętności rozumienia tekstu. Są to (w kolejności niehierarchicznej): monitorowanie rozumienia, tworzenie pytań i odpowiadanie na nie, tworzenie notatek (w tym notatek graficznych), streszczanie (także hipotetyzowanie), odtwarzanie struktury tekstu, a wreszcie: wykorzystywanie współpracy rówieśniczej. Wszystkie te strategie wymagają nauczania się i ćwiczenia, a następnie – samodzielnego zastosowania na tekście.

W programie czytania zaproponowanym w projekcie „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” uczenie strategii pracy z tekstem odbywa się jeszcze w trakcie lektury. Tekst jest uprzednio podzielony na fragmenty (segmenty) przez nauczyciela. Segmentyzacja jako narzędzie dydaktyczne jest szeroko opisywana w pracach z zakresu kognitywnej teorii uczenia się (Anderson, i in., 2004; Gobet, 2005). Etap samodzielnej pracy w domu związany jest z wykonaniem różnych operacji na tekście. Strategie stojące za tymi działaniami, a także podsumowywanie bieżące odbywa się podczas krótkich, cotygodniowych spotkań w klasie. Wtedy nauczyciel, nauczycielka wprowadza jakąś prostą strukturę, na przykład model notowania, w formie minilekcji, a uczniowie mogą na lekcji porównać z rówieśnikami wyniki swojej pracy w domu. Jest jeszcze jeden ważny aspekt związany z czytaniem lektury, a mianowicie przygotowanie do niej. Jeszcze przed pierwszym samodzielnym spotkaniem z tekstem, uczniowie i uczennice uczestniczą w lekcji poświęconej pracy z tytułem, okładką, pierwszymi zdaniem książki – w różnych działaniach związanych z „osadzeniem ich” w świecie przedstawionym tekstu i pozwalających uruchomić wiedzę uprzednią i doświadczenia konieczne do efektywnego czytania. Wiedza uprzednia jest często wspomnianym w literaturze przedmiotu aspektem pracy z tekstem, jednak rozważania dotyczą głównie tekstu o charakterze informacyjnym (Recht, Leslie, 1988; Hall, Edmondson, 1992). Tymczasem w czytaniu litera-

tury, szczególnie tekstów starszych, które znajdują się na liście lektur, jest to także niezbędny składnik działań wspierających rozumienie koniecznych dla dalszych, bardziej pogłębionych działań na tekście.

Organizowanie sytuacji uczenia się czytania wymaga nie tylko proponowania im konkretnych strategii do pracy z tekstem, lecz także atmosfery uczenia się, korzystania ze wsparcia innych czytelników i czytelniczek. Dlatego w projekcie na różnych etapach poleca się stosowanie różnych technik wspierających uczniowską dyskusję, wymianę doświadczeń, poszerzanie perspektywy. Wnioskowanie i interpretowanie o tekście jest w tym sensie dla nauczycieli pewną „przestrzenią niepewności” – uznanie samodzielności poznawczej i podmiotowości za priorytet edukacyjny, wiąże się ze zmianą postaw nauczycielskich, zwiększeniem elastyczności, przesunięciem z roli nadawczej do roli facylitacyjnej oraz nastawieniem reaktywnym wobec wyników pracy uczniów.

Projekt „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” już w założeniach miał być projektem całościowym, obejmującym różne aspekty pracy na lekcjach języka polskiego. U jego podstaw leży bowiem przekonanie, że kluczem do efektywności kształcenia postawy krytycznej wobec literatury są działania wspierające różne aspekty działań uczniów, nie tylko tych bezpośrednio związanych z pracą z tekstem, ale także współpracą, samodzielnością, ciekawością, wytrwałością i elastycznością.

### Model doskonalenia przyjęty w projekcie

Rodzaj zmiany, planowany w projekcie wiązał się z głęboką ingerencją w praktykę nauczycielską w obszarze pracy nad rozwojem umiejętności odbiorczych, analitycznych oraz interpretacyjnych u uczniów. Przeprowadzona wśród uczestników diagnoza potwierdziła brak doświadczeń w pracy proponowaną metodą. Stąd w pracy z nauczycielami skupiono się na budowaniu rozumienia, czym jest myślenie (czytanie) krytyczne oraz na rozwoju umiejętności dydaktycznych i metodycznych w tym zakresie. Równocześnie uczestnicy projektu wdrażali poznane metody pracy na prowadzonych przez nich lekcjach języka polskiego. Dzięki temu od razu uzyskiwano odpowiedź na pytanie o efektywność prowadzonych spotkań szkoleniowych. Oba aspekty projektu poddawane były monitorowaniu i ewaluacji, a dzięki nim na bieżąco wprowadzano drobne zmiany w ustalonych wcześniej planach działania.

W szkoleniu uczestników i uczestniczek projektu wykorzystano dwa założenia: uczenie nauczycieli i uczniów z wykorzystaniem modelowania (Loughran, 1996) oraz rozwijanie refleksyjnego podejścia do nauczycielskiego warsztatu pracy dzięki *professional learning community* (PLC) (DuFour i in. 2006; Stoll, Louis 2007; Giebułtowska, 2017): podejściu funkcjonującemu z powodzeniem w zagranicznych systemach edukacji.

Realizacja pierwszego założenia, czyli wprowadzenie modelowania polegała na wykorzystaniu uczenia się poprzez aktywny udział i naśladowanie. W pracy z nauczycielami w projekcie prowadzono symulacje każdego z etapów metody krytycznego czytania. Dzięki partycypacji uczestniczący zyskiwali doświadczenie uczącego się, a zarazem obserwowali wprowadzanie metody krok po kroku, wypróbowywali w grupie nauczycielskiej proponowane procedury i poddawali je refleksji retrospektywnej po to, aby w następnym kroku dzięki wspólnej refleksji antycypacyjnej móc zaplanować te same działania w pracy z własną klasą z jej niepowtarzalnym kontekstem (Loughran, 1996).

Drugie założenie, dotyczące modelu doskonalenia przyjętego w projekcie, polegało na cyklicznym współdziałaniu zgodnie z modelem *professional learning community*. PLC wymaga współpracy grupy nauczycieli, którzy wspólnie planują nauczanie, a następnie poddają analizie i refleksji efekty uczenia się po to, aby stworzyć rekomendacje do dalszej pracy. Model opiera się na założeniu, że podstawowym zadaniem edukacji szkolnej nie jest **nauczanie** uczniów, ale zapewnienie każdemu z nich najlepszej drogi **uczenia się**. Przyjęcie takiej optyki pozwala na ocenę efektywności metody w odniesieniu do każdego uczącego się i najczęściej prowadzi do projektowania w danej metodzie dodatkowych etapów, rozwiązań, które ułatwią osiągnięcie celu uczniom mającym z tym trudności.

*Professional Learning Community* w Polsce promowane i wprowadzane w odwołaniu *Critical Friends Group* (CFG) jako grupy „krytycznych przyjaciół” m.in. przez Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Fundację „Szkoła z klasą” nie rozwinęło się na dużą skalę, a obecnie przechodzi kryzys w polskiej szkole, jak większość form doskonalenia opartego na współpracy. Początków tego kryzysu należy upatrywać w reformie systemu edukacji z 2017 r., która to znacząco zmieniła podejście nauczycieli i nauczycielek do współpracy. Likwidacja gimnazjów, w efekcie utrata miejsc pracy oraz łączenie rad pedagogicznych wzmocniło rywalizację, a doświadczenie strajku nauczycieli prowadzonego w roku 2019, zmian wynikających z zamknięcia szkół w czasie pandemii, pogłębiło poczucie frustracji i niechęć wobec współpracy, postrzeganej jako dodatkowe obciążenie.

Zastosowanie metody PLC w projekcie nie wiązało się z tego rodzaju trudnościami w związku z wysoką motywacją i zaangażowaniem uczestników, którzy podkreślali znaczenie profesjonalnego rozwoju zawodowego oraz dążyli do pokonania trudności napotykanych w pracy z uczniami. Stanowili ponadto grupę zróżnicowaną: w projekcie brali udział nauczyciele ze szkół publicznych i niepublicznych, o wieloletnim i krótkim stażu pracy, pracujący w dużych i małych miastach, a także na wsi, zatem reprezentowali różne środowiska edukacyjne. Poznawanie warunków pracy w klasach o innym profilu, w innym kontekście, w oczywisty sposób wspierało wytworzenie postawy „profesjonalnej elastyczności”: gotowości do

podejmowania decyzji w zależności od różnych warunków. Warto podkreślić wyjątkową współpracę uczestników, którzy zgodnie z założeniami PLC obserwowali swój warsztat pracy oraz współpracowali w ramach prowadzenia analizy efektów i refleksji nad przebiegiem procesu krytycznego czytania w ich klasach. Atmosfera współpracy i wymiany doświadczeń pozwoliła także na wprowadzenie dodatkowego elementu: wspólnej celebracji sukcesów. To często pomijany wątek w refleksji o rozwoju zawodowym nauczycieli, tymczasem ma on ogromny pozytywny wpływ nie tylko na sam proces uczenia się i jego efektywność, ale także na trwałość zmiany w codziennej praktyce zawodowej.

Zastosowany model doskonalenia, polegający na budowaniu wspólnoty uczącej się, wpłynął na decyzję uczestników o chęci dalszej wspólnej pracy nad rozwojem narzędzi projektowych i pozwolił na kontynuację pracy grupy w kolejnym roku szkolnym (2022/23).

### **Badanie w nurcie *action research***

Na każdym z etapów projektu: etapie przygotowawczym (2019/2020) oraz etapie pilotażowym (2021/2022) działaniom towarzyszyły pytania badawcze, dotyczące adekwatności i skuteczności wprowadzanych metod w kontekście celu, jakim był rozwój opisywanych powyżej kompetencji związanych z krytycznym czytaniem w pracy z uczniami. Ponadto w pilotażu prowadzone badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie o efektywny model doskonalenia nauczycieli, który wprowadza trwałą zmianę w ich warsztacie pracy. Przyjęty model współpracy, odnoszący się do PLC, umożliwił prowadzenie całości badania w nurcie *action research*. Wybór metody badawczej wynikał z wielowymiarowości, dynamiczności i interaktywnego charakteru działań oraz zaangażowania badanych, którzy zarazem stawali się badaczami własnego warsztatu pracy. Wiązał się on z szacunkiem wobec nauczycielskiego doświadczenia uczestników, na podstawie którego kompetentnie diagnozowali oni trudności swoich uczniów i w wyniku tego deklarowali chęć zmiany metod pracy oraz zachowaniem ich autonomii (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 78). Odkrywali oni powiązania między wprowadzaniem rozwiązań a obserwowanymi zmianami, równocześnie będąc uczącymi się w tym procesie. Zachodził więc podwójny proces uczenia się, w pierwszym wymiarze podczas warsztatów, na których uczestniczący poznawali metodę krytycznego czytania, jak i podczas badania efektów wdrożenia w klasach, w czasie którego następowało uczenie się przez doświadczanie, zgodnie z założeniem uczącego charakteru samego badania w działaniu (Czerepaniak-Walczak 2010, s. 321). Dzięki obu wymiarom: równoczesnemu nabywaniu umiejętności oraz wprowadzaniu rozwiązań w praktyce wzmocniano „nastawienie nauczycieli na ich świadome uczenie się, nie

zaś jedynie na nauczanie” (Madalińska-Michalak, 2014, s. 53), co w efekcie prowadziło do wzmacniania więzi i zaufania w grupie projektowej, a tym samym czyniło uczestników i uczestniczki projektu odważniejszymi w dzieleniu się obserwacjami, przeżywanymi trudnościami i sukcesami.

Dążenie do uczynienia nauczyciela badaczem swojej pracy ma długą tradycję w polskiej pedagogice (Czerepaniak-Walczak, 2017, 2010; Gołębiak, Červinková 2013; Janowski 1975; Madalińska-Michalak, 2014; Zaczyński 2002). Podejście to sprzyja wdrażaniu innowacji, eksperymentowaniu i poszukiwaniu rozwiązań dydaktycznych a zarazem prowadzi do rozwoju kompetencji badawczych nauczycieli. „Chodzi o swoistą jedność teorii i praktyki uzyskaną przez rozumienie ich jako współtworzących elementów, które znajdują się w dynamicznym rozwoju i zintegrowanej całości” (Madalińska-Michalak 2014, s. 49) Andrzej Janowski w dyskusji o odrębności metodologicznej nieformalnej diagnostyki edukacyjnej podkreśla trudności z zastosowaniem narzędzi standaryzowanych w sytuacji indywidualnej pracy nauczycielskiej. Badanie w działaniu pozwala na formułowanie rekomendacji istotnych w danym mikrokontekście edukacyjnym oraz na prowadzenie badania indywidualizującego, opartego na założeniu o niepowtarzalności każdego obiektu (Konarzewski, 2000).

Idea badania w działaniu, umożliwiającego wprowadzanie bieżących modyfikacji i powtórne testowanie rozwiązań już po ich wprowadzeniu, bliska jest koncepcji *lesson study* jako badania w duchu *action research*. *Lesson study* zakłada kilkietapową pracę grupy nauczycieli nad cyklem lekcji, rozwijających konkretną umiejętność złożoną. Uczestnicy wspólnie planują nauczanie, a następnie jeden z nich przeprowadza pierwszą z zaplanowanego cyklu lekcji. Pozostali obserwują proces uczenia się. Po każdej z lekcji następuje jej analiza i w efekcie wniosków modyfikuje się jej przebieg, aby można było powtórnie ją przeprowadzić w klasie i dzięki kolejnej obserwacji sprawdzić osiągnięte przez uczniów efekty. W *lesson study*, które jako metoda opracowane zostało w Japonii i służyło pierwotnie do pracy nad lekcjami matematyki, analizie poddane zostają przede wszystkim sposoby rozumowania uczniów, które ujawniają się podczas lekcji dzięki właściwie zaprojektowanym działaniom.

Wykorzystywanie elementów tego modelu w projekcie wiązało się z następującymi założeniami:

1. w *lesson study* nie jest istotna długość stażu pracy nauczycieli;
2. model wiąże się z zakładaną długofalową pracą grupy skupionej wokół cyklu lekcji, rozwijających umiejętności złożone, rozumowanie, myślenie krytyczne;
3. kluczowym elementem jest bliska współpraca wszystkim podmiotów biorących udział w obu częściach doświadczenia: części warsztatowej, w której nauczyciele poznają istotę metody, jej narzędzia, proponowane protokoły pracy

oraz w części badawczej czyli wprowadzaniu poznanych rozwiązań do pracy w klasie i obserwacji efektów uczenia się – ważne jest budowanie wspólnoty uczącej się, skupionej wokół celów edukacyjnych;

4. w grupie niektóre z osób uczestniczących miały wcześniejsze doświadczenie związane z projektowaniem pilotażu i prowadzeniem pierwszych lekcji według opracowanych scenariuszy, a następnie z ich modyfikacjami;
5. uczestnicy pracy w modelu *lesson study* mają poczucie całkowitej partycypacji w doświadczeniu dzięki wspólnemu namysłowi nad przebiegiem działań i modyfikacjami;
6. model zakłada uczenie się prowadzących, odpowiedzialnych za proponowany kształt metody oraz ich zaangażowanie w projektowanie kolejnych testowanych rozwiązań;
7. obecność w grupie zarówno praktykujących nauczycieli, jak i ekspertów z doświadczeniem nauczycielskim pomaga dojść do głębokiego rozumienia omawianych zagadnień.

Badanie w działaniu, wykorzystujące założenia *lesson study* pozwoliło na wnikliwą obserwację procesu uczenia się, istotną w kontekście obszaru wprowadzanej zmiany, jakim jest myślenie krytyczne.

### Monitorowanie postępów uczniów i uczennic

Niezwykle ważnym aspektem planowania działań w projekcie było opracowanie metody mierzenia postępów uczniów. Efektem końcowym pracy uczniów i uczennic jest pogłębienie ich rozumienia tekstu i rozwijanie umiejętności krytycznej analizy i interpretacji tekstu, zatem umiejętności związanych z rozumowaniem. Innymi słowy, zakładają głębokie zmiany w sposobie myślenia, działania czy zachowania. Te dość ogólne efekty zostały przeformułowane w listę działań definiujących uczniów i uczennice – krytycznych czytelników. Ta lista została stworzona podczas warsztatów z ekspertką Kate Montgomery, wspierającą merytorycznie projekt. Działania wyróżnione przez uczestników to:

- czytanie wielu różnych książek,
- sięganie po różne gatunki,
- szukanie połączeń z życiem i doświadczeniami,
- szukanie dowodów w tekście,
- wytrwałe pogłębianie rozumienia,
- podejmowanie różnych strategii pomagających w czytaniu,
- szukanie nowych, efektywnych strategii,
- podejmowanie działań w wyniku pogłębionej lektury,
- świadomość, że dzięki lekturom możemy się zmienić.

Jak widać, na liście działań (traktowanych przez nas jako swoisty „profil absolwenta”) znajdują się działania, które wymagają czasu i rozwijają się w sposób procesowy.

Z jednej strony wymaga to od nauczyciela uważnej, pogłębionej obserwacji działań uczniów na wszystkich etapach pracy, zauważania „punktów zwrotnych” w ich myśleniu o tekście (na przykład w trakcie klasowych dyskusji), ale także analizy ich wypowiedzi pisemnych. Z drugiej strony odnosi się do analizy końcowych wytworów pracy uczniów. Dobrze zaplanowane monitorowanie rozwoju kompetencji uwzględnia trzy ważne zasady: spójności z zaprojektowanymi celami i efektami, sprawdzalności i elastyczności (Bialek, Swat-Pawlicka, 2022). Oznacza to, że projektowanie sposobów mierzenia efektywności w procesie nauczania musi odbywać się zarówno na bieżąco, tak aby umożliwić ewentualne modyfikacje działań, jak i po zakończeniu pracy (Fuchs, 1984, Safer, Fleischman, 2005).

Wobec powyższych ustaleń jednym z zadań stojących przed uczestnikami projektu było zaplanowanie kryteriów analizy prac uczniów. Określają one założone efekty uczenia się na danym etapie pracy. Powinny być tak skonstruowane, aby można było ich realizację odnaleźć w pracy ucznia lub innych zgromadzonych dowodach uczenia się (Black i in., 2006). Uczestnicy i uczestniczki projektu brali udział we wspólnej analizie prac uczniów. Zgromadzone przez nich notatki z dzienników czytelnika posłużyły do sformułowania odpowiedzi na pytanie: „na ile uczniowie i uczennice w klasie wykorzystują poznane strategie czytelnicze, by pogłębiać swoje rozumienie tekstu?” Tak sformułowane pytanie ogólne oraz lista wskaźników posłużyły do wspólnego skomponowania listy kryteriów analizy wypowiedzi uczniów. Były to:

- budowanie pogłębionej tezy interpretacyjnej tekstu
- odnoszenie się do dowodów z tekstu
- obecność refleksji o charakterze pozatekstowym: społecznej, politycznej, aksjologicznej.

Poniżej prezentujemy przykładowe prace uczniów odnoszące się do krótkiego tekstu (literackiego i filmowego) wraz z analizą ich zawartości.

### Film „Prezent”

#### Klasa IV

Ten film uczy nas, że nie można polegać na pierwszym wrażeniu. Skupiliśmy się na tym, że chłopiec nie ma nogi, ale zapominamy, że na początku filmu rzucał psem.

W zacytowanej wypowiedzi jej autor zapisuje tezę interpretacyjną. Następnie przywołuje dwa wydarzenia z filmu, które budują niejednoznaczny obraz bohatera.

Mimo że nie podsumowuje wprost swojego rozumowania, zestawienie przykładów odzwierciedla jego poczucie ambiwalencji.

Chłopiec na początku był okropny wobec psa. Potem pokazali, że nie ma nogi. Ten film uczy nas, że powinniśmy szanować wszystkich i nic nie zmienia dla nas wygląd. Nie powinniśmy oceniać ludzi i rzeczy “po okładce”. Skupiliśmy się na szacunku dla innych, ale powinniśmy pamiętać, że każdy ma jakieś plusy i minusy.

Powyższa wypowiedź pokazuje podobny tok rozumowania, a jednak jej autor poszedł krok dalej, dokonując generalizacji w swoim wnioskowaniu. Jednocześnie pokazuje, że prosta ocena nie jest wystarczająca do opisu złożonego problemu z filmu.

### **Tekst „Głód”**

#### **Klasa VII**

Matka Ethana mówiła, że „tylko biedacy są grubi”. Moim zdaniem w tym opowiadaniu pokazano, że na świecie panuje przekonanie, że tylko osoby dużo zarabiające mogą być piękne i szczęśliwe. Rodzice Ethana koncentrują się na zarabianiu pieniędzy, ale nie potrafią dać szczęścia swojemu dziecku. Prawdziwe szczęście to miłość, ciepło i czas dla siebie i rodziny.

W zacytowanej wypowiedzi zauważamy koncentrację na fragmencie tekstu (wypowiedzi bohaterki), rozszerzenie o interpretację całego tekstu, a także refleksję o charakterze aksjologicznym: czym jest szczęście w życiu człowieka.

Rodzice Ethana chcieli żyć w idealnym świecie, mieć idealny dom i idealnego syna. Kiedy to nie szło po ich myśli, wstydziła się syna. To pokazuje, że ich wyobrażenia o idealnym świecie były puste. Drogi samochód i dom nie mogą zaspokoić głodu emocjonalnego.

W powyższej wypowiedzi autor koncentruje się na działaniach bohaterów i ich ocenie. W końcowym fragmencie następuje wniosek odnoszący się do rzeczywistości poza tekstem, opierający się na przywołaniu kontekstu psychologicznego.

### **Tekst „Janko Muzykant”**

#### **Klasa VIII**

Tekst pokazuje wiele na temat sytuacji dzieci w XIX wieku. Wiele pasji się marnowało. Konieczna była pomoc wobec dzieci na wsi. Zastanawiam się, czy sytuacja dzieci w mieście wyglądała tak samo. Czy wszędzie tak to wyglądało?

Wypowiedź pokazuje, że uczeń zrozumiał przesłanie noweli i dokonał interpretacji wewnątrz tekstu. Wykonał także pierwszy krok ku interpretacji kontekstowej – w jaki sposób wpływ na sytuację Janka miał fakt mieszkania na wsi.

Nauczyłem się wiele o tym, jak wyglądało życie dzieci w tamtych czasach, jak stosowano wobec nich przemoc. Tekst mówi dużo o sytuacji dziecka i zmarnowanych talentach. A co z matką? Jak wyglądało jej życie?

W powyższej wypowiedzi widać przejście między interpretacją i oceną przesłania tekstu a odniesieniem do rzeczywistości pozatekstowej. Autor podejmuje próbę zauważenia dwóch grup społecznie pokrzywdzonych: kobiet i dzieci.

Obie wypowiedzi stanowią dobry punkt wyjścia do pogłębienia interpretacji na etapie pytań krytycznych oraz rozszerzenia perspektywy uczniów i uczennic na kontekst współczesny.

Jak widać, uczniowie i uczennice analizowali teksty na bardzo różnym poziomie. Zaletą działań w projekcie jest niewątpliwie stawianie na samodzielność poznawczą, analityczną i interpretacyjną. W ten sposób analiza prac uczniów i uczennic pokazuje autentyczny, jednostkowy poziom osiągnięć. Zasadniczą trudnością natomiast jest różnorodność odpowiedzi i swoboda, z jaką uczniowie ich udzielają. W tym kontekście trudno zakładać, że możliwe będzie ocenianie poziomu umiejętności uczniów w tradycyjny sposób, bliski standardowym testom.

U podstaw założeń projektu było przekonanie o wartości procesowości w uczeniu się, a także pogłębionej refleksji o efektach nauczania. Takie podejście nie może być realizowane podczas typowej dla polskiej szkoły sytuacji sumatywnego oceniania osiągnięć. Dlatego podczas realizacji projektu autorki rozpoczęły prace nad stworzeniem linii rozwoju kompetencji krytycznego czytania, które zakończą się w latach późniejszych.

Linie rozwoju to zestaw umiejętności cząstkowych, które uczniowie muszą opanować w drodze do realizacji bardziej odległego celu programowego, a służą one do monitorowania postępów uczniów, a nie jedynie oceny końcowego efektu. Takie narzędzie konstruuje się metodą tzw. analizy wstecznej lub inaczej – odwróconego planowania. Prace rozpoczyna się od nazwania efektów końcowych, takich jak na przykład lista działań czytelników, zaprezentowana powyżej. Kolejnym krokiem jest stworzenie listy wskaźników (obserwowalnych zachowań uczniów i uczennic), które świadczą o poziomie opanowania danej kompetencji, w przypadku różnorodnych działań składających się na kształcenie kompetencji krytycznego czytania omawiane wskaźniki muszą uwzględniać także różnorodne przejawy opanowania umiejętności cząstkowych (np. w wypowiedziach ustnych, pisemnych, w różnorodnych formach notatek i dłuższych tekstach uczniowskich).

Następnym krokiem w tworzeniu linii rozwoju jest nazwanie etapów pośrednich, określenie, jakie są przewidywane „kamienie milowe” na drodze rozwoju danej umiejętności. Linie rozwoju są zatem zapisem kroków na drodze do opanowania złożonych zagadnień (Duschl i in., 2011).

Każda linia jest ułożona tak, aby pokazać ważne etapy na drodze rozwoju umiejętności – od pierwszych osiągnięć po sukces na tej drodze. Użyteczność linii rozwoju może odnosić się do dwóch poziomów: wsparcia w definiowaniu celów uczenia się oraz projektowania efektów oraz wskaźników ich osiągnięcia (mierzalnych i obserwowalnych). Jest to szczególnie ważne w kontekście kształcenia kompetencji niebezpośrednio obecnej w codziennej praktyce polskich nauczycieli. Praca z liniami rozwoju pomaga planować działania odpowiadające na faktyczne potrzeby uczniów i uczennic w tym momencie rozwoju, w jakim się znajdują. Należy podkreślić, że dzięki liniom rozwoju ocena umiejętności staje się efektywna, spójna, obiektywna i szybka. W projekcie „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” stworzenie linii rozwoju wydaje się naturalną konsekwencją prowadzenia działań z uczniami i uczennicami. Realizacja takiego przedsięwzięcia wymaga jednak jeszcze pogłębionej analizy zgromadzonego materiału i możliwa będzie dopiero w przyszłości.

### Wnioski z ewaluacji

W roku 2021/2022 w projekcie wzięło udział 15 nauczycieli i nauczycielek (kilka osób zapisanych zrezygnowało w trakcie z udziału w projekcie), z czego 13 wzięło udział w końcowej ewaluacji projektu w formie ankiety internetowej. Nauczyciele i nauczycielki wypełniali kwestionariusz, odpowiadając na pytania związane z ich oceną udziału w projekcie. Przedstawimy kilka najważniejszych wniosków z ewaluacji pogrupowanych tematycznie.

- liczba osób objętych oddziaływaniem projektu
  - nauczyciele i nauczycielki w projekcie pracowały z klasami z różnych roczników, klasa IV (5 klas), klasa V (5), klasa VI (3), klasa VII (8), klasa VIII (6).
  - łącznie działaniami projektowymi zostało objętych 638 uczniów i uczennic.
- zastosowane w klasach metody proponowane na zajęciach
  - nauczyciele i nauczycielki zastosowali w swoich klasach większość elementów programu pracy z lekturą (3 moduły zostały zastosowane w całości: praca z krótkim tekstem, praca z zeszytem czytelnika, praca interpretacyjna z fragmentami lektury).
  - trudności we wdrożeniu pojawiły się w związku z pracą z teledyskiem i książką obrazkową, a także tworzeniem własnego tekstu.

- nauczyciele zgłaszali także trudności w samodzielnym prowadzeniu mini-lekcji interpretacyjnych.
- korzyści dla uczniów – oczami nauczycieli
  - biorący udział w projekcie nauczyciele uznali, że największy wzrost umiejętności nastąpił (w kolejności od najczęściej wskazywanej): uważna lektura i zwracanie uwagi na szczegóły z tekstu, szukanie dowodów w tekście, notowanie, stawianie tez interpretacyjnych, argumentowanie.
  - znacznie niżej ocenili rozwój umiejętności tworzenia własnego tekstu, nie zauważyli także poprawy w tempie samodzielnego czytania.
  - Poniżej zamieszczamy kilka wybranych komentarzy dotyczących zaobserwowanych zmian w pracy uczniów i uczennic w klasie:
    - uczniowie uczą się samodzielnej pracy z tekstem: notują, stawiają pytania, zastanawiają się nad tym, co czytają.
    - Wiara uczniów w wagę ich indywidualnego podejścia do tekstu.
    - Zobaczyłam, że praca z tekstem może być twórcza, bo uczniowie wyciągają z niego coś, czego ja czasem nie dostrzegam. Świadomość, że nie ma złych odpowiedzi i każdy ma prawo się wypowiedzieć.
    - Zwrócenie uwagi na pogłębione czytanie, gdyż zazwyczaj wszyscy bardzo pobieżnie analizują omawiany tekst.
    - Dzięki udziałowi w projekcie zrozumiałam, jak ważny jest dobrze prowadzony zeszyt czytelnika, ponieważ mobilizuje on uczniów do zapoznania się z treścią lektury.
    - Lepsze zrozumienie tekstu przez uczniów
- korzyści dla nauczycieli – wzbogacenie warsztatu pracy
  - nauczyciele i nauczycielki zwracali uwagę na to, że zmienił się zarówno ich warsztat pracy, jak i postawy wobec nauczania czytania.
  - Biorący udział w projekcie komentowali zauważone przez siebie zmiany w sposobach prowadzenia lekcji o literaturze:
    - Poznanie nowych metod pracy, ponieważ to pozwala na urozmaicenie lekcji. „Odświeżenie” myślenia, ponieważ dzięki temu udało mi się zweryfikować czy stosowane przeze mnie dotąd metody są wartościowe.
    - Istotnym czynnikiem były pomysły i praktyczne wskazówki, które mogłam wykorzystać w pracy z uczniami. Wartością dodaną było również to, że zarówno ja, jak i moi uczniowie uczyliśmy się innego spojrzenia na tekst, analizowania go i szukania czegoś nowego, odkrywania.
    - Zdecydowanie tak. Jak już wspomniałam, poznałam nowe sposoby do zorganizowania pracy w klasie, pochylecia się nad tekstem w zakresie analizy i interpretacji.

- Mój warsztat pracy wzbogacił się dzięki temu projektowi. Znalazłam sposoby na wyjście poza treść książki.
  - Możliwość własnego rozwoju, a także otrzymane nowe (!) sposoby zachęcania uczniów do mniej rutynowego spojrzenia na tekst, który pozwala im na samodzielne myślenie, odkrywanie treści wyrażonych nie wprost, a także zupełnie nowych, które wcześniej były trudne do uchwycenia dla ucznia szkoły podstawowej. Wyjście poza tekst, umiejętność stawiania pytań krytycznych.
  - Dostałam nowe narzędzia (zeszyt czytelnika, notatki przestrzenne, pytania krytyczne), dzięki którym lekcje poświęcone lekturom i tekstom literackim są ciekawsze i pozwalają na dużą samodzielność uczniów, a także na odkrycie nowych treści. Mogę wyjść poza standardowe postrzeganie tekstu.
- Pojawiły się także komentarze związane ze zmianą postaw czytelniczych u nauczycieli.
- Zmiana przyzwyczajeń związanych z omawianiem lektur.
  - Tak, dzięki udziałowi w projekcie miałem szansę zrozumieć, że nawet czytanie lektur obowiązkowych, pozornie nieodpowiednich dla współczesnej młodzieży pozwala na ćwiczenie niezbędnych w dzisiejszych umiejętnościach.
  - Gdybym nie zaczęła pracować z własnym zeszytem, prawdopodobnie narzucałabym uczniom własne pomysły interpretacyjne.
  - Tak. Mam więcej pomysłów na omawianie lektur w różnorodny sposób.
  - Tak, poznałam nowe, ciekawe metody pracy z tekstem. Postanowiłam założyć zeszyt czytelnika.
  - Tak. Dostałam pomysły, jak omawiać tekst, pokazując jego uniwersalność, znajdować w nim ciągle coś nowego, pokazanie, że czasem warto opuścić utartą ścieżkę. Czuję się tak, jakbym odkurzała książki i spod kurzu wydobywała coś, czego wcześniej nie widziałam.
- Istotną okazała się także forma organizacyjna projektu, stawiająca na współpracę i wymianę doświadczeń między nauczycielami.
- Doskonalenie metody i możliwość kontaktu z innymi nauczycielami.
  - Wzajemne wsparcie od innych nauczycieli

Nauczyciele zauważają wpływ takiego sposobu organizowania lekcji czytelniczych na poziom umiejętności swoich podopiecznych. Podczas pracy często odnoszą się do obserwacji procesu czytania, co zazwyczaj, przy tradycyjnym podejściu do lektur, jest pomijane w codziennej refleksji dydaktycznej. To cenne, ponieważ w kształceniu złożonej kompetencji nauczyciele powinni koncentrować się nie tylko na osiągnięciu konkretnych efektów, ale także na przebiegu samego procesu.

Nauczyciele zauważali także zmianę w postawach uczniów i uczennic – większą wiarę we własne możliwości, włączanie osobistej perspektywy i własnego głosu, co może się przyczynić do zwiększenia podmiotowości uczniowskiej w całym procesie uczenia się.

Ponadto nauczyciele komentowali także własne sposoby czytania, analizowali ich efektywność i stojące za nimi procesy. To cenna perspektywa, pozwalająca na zbudowanie autentycznej wspólnoty czytelników i stawiająca nauczyciela w roli osoby dzielącej się swoim własnym doświadczeniem niż tylko przekazującej uczniom instrukcje działania.

Niewątpliwie projekt osiągnął zamierzone cele w znacznym stopniu. Pozostają jeszcze obszary wymagające dodatkowego wsparcia i rozwoju. Są to przede wszystkim działania związane z kształceniem pisania dłuższych tekstów. Był to ostatni moduł projektu i uczestnicy zwracali uwagę na brak czasu w pogłębionym wdrożeniu. Innym aspektem domagającym się realizacji jest ćwiczenie projektowania i prowadzenia minilekcji. To nowa forma dla polskich nauczycieli i wymaga od nich dodatkowej praktyki.

W roku szkolnym 2022/2023, poza głównym nurtem projektu, odbędą się spotkania z chętnymi nauczycielami, wspierające ich w projektowaniu i wdrażaniu pracy z lekturą. Chcemy także pogłębić znajomość tych aspektów projektu, które najmniej obecne są w polskiej szkole i domagają się od nauczycieli zmiany o charakterze kulturowym: rozróżniania między pytaniami pogłębionymi i krytycznymi czy wykorzystywania zeszytu jako przestrzeni samodzielnej aktywności uczniów (na przykład w formie *interactive notebook*).

## Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że projekt „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” przyniósł wiele interesujących wyników i pozwolił na wyprowadzenie wniosków co do rozwijania kompetencji czytelnicznych. Po pierwsze warto podkreślić powodzenie organizacji projektu wokół koncepcji wzajemnego uczenia się jego uczestników i uczenia z doświadczenia.

Nauczyciele biorący udział w projekcie nie byli (poza kilkoma wyjątkami) związani ze środowiskiem Szkoły Edukacji i poznali się dopiero przy okazji wspólnej pracy. Oprócz świadomości przyrostu kompetencji merytorycznych, nauczyciele wskazywali także na ogromną wartość współuczucia się w grupie profesjonalistów, dzielących się swoim doświadczeniem. W ten sposób wnioski i rozwiązania, które uczestnicy wprowadzali w swoich klasach, były efektem wspólnego namysłu, a nie prostym przekazaniem wiedzy eksperckiej zdobytej na warsztatach. Pomogło to

także pogłębić ich refleksję na temat efektywności działań, stali się ekspertami od krytycznego czytania w swoich klasach. Same działania pokazały także potencjał we wzmacnianiu kluczowych kompetencji polonistycznych i w wielu aspektach wpłynęły pozytywnie, choć nie bezpośrednio, na realizację założeń podstawy programowej.

Wszystko to wskazuje na potrzebę kontynuowania działań w kolejnych latach. W najbliższym roku szkolnym rozpoczyna działalność grupa nauczycieli szkół ponadpodstawowych, a grupa nauczycieli szkoły podstawowej kontynuować będzie prace nad projektowaniem pracy z lekturami. W roku szkolnym 2021/2022 zgromadzono materiał do publikacji o charakterze poradnikowym, kolejne jej edycje ukażą się w rezultacie prac w kolejnych latach.

## References

- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S. Lebiere, C., Qin, C. Y. (2004). An Integrated Theory of the Mind. *Psychological Review*, 111(4), 1036–1060.
- Białek, K., Swat-Pawlicka, M., (2022). Powrót do kroku pierwszego – monitorowanie rozwoju. W: J. Witkowski (red.), *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych* (s. 137–144). Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51–63.
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć?*, tłum. J. Dutkiewicz. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319–337). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań. W: B. D. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, (s. 76–88). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2017). Nauczycielskie badania w działaniu: profesjonalne doskonalenie i uczenie się. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 89–104). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: National Education Service.
- Duschl, R., Maeng, S., Sezen, A. (2011). Learning progressions and teaching sequences: a review and analysis. *Studies in Science Education*, 47(2), 123–182.
- Freire, P. (2000). *Education for Critical Consciousness*. London, New York: Continuum.
- Fuchs, L. S., Deno, L. S., Mirkin, P. K. (1984). The effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on pedagogy, student achievement, and student awareness of learning. *American Educational Research Journal*, 21(2), 449–460.
- Giebułtowska, J. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community. *Labor et Educatio*, 5, 57–72.
- Gobet, F. (2005). Chunking models of expertise: Implications for education. *Applied Cognitive Psychology*, 19(2), 183–204.

- Hall, V. C., Edmondson, B. (1992). Relative importance of aptitude and prior domain knowledge on immediate and delayed post-tests. *Journal of Educational Psychology*, 84, 219–223.
- Janks, H., Vasquez, V. (2011). Editorial: Critical literacy revisited. Writing as critique. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 1–6.
- Janowski, A. (1975). *Zarys metodologii badań pedagogicznych*. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling*. London; Washington, D.C.: Falmer Press.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Edukacyjne badania w działaniu: przekraczanie granic między naukowcami i praktykami a tworzenie wiedzy pedagogicznej. W: M. Kowalczyk-Walendziak, A. Korzeniecka-Bodnar, K. Bocheńska-Włostowska (red.), *Twórcze wiązania teorii i praktyki pedagogicznej - możliwości, wyzwania, inspiracje* (s. 41–54). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Recht, D. R., Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16–20.
- Safer, N., Fleischman, S. (2005). Research matters. How student progress monitoring improves instruction. *Educational Leadership*, 62(5), 81–83.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2000). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 4(1). Pobrane z: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor/html>
- Stoll, L., Louis, K.S. (red.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London; New York: Open University Press/ McGraw Hill.
- Willingham, D. (2006a). How knowledge helps: It speeds and strengthens reading comprehension, learning – and thinking. *American Educator*, 1(30). Pobrane z: <https://www.aft.org/ae/spring2006/willingham>.
- Willingham, D. (2006b). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 4(30), 39–50.
- Willingham, D. (2008). Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 4(109), 21–32.
- Willingham, D. (2015). *Raising kids who read: What parents and teachers can do*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Zaczyński, P. W. (2002). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.