

БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ
БРОЙ 1
2019

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 1
2019

УСВОЯВАНЕТО НА ЧЕТЕНЕТО В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ КАТО ЛИНГВИСТИЧЕН ПРОБЛЕМ

НИНА ГЕРДЖИКОВА

Nina Gerdzhikova. LEARNING OF READING IN PRIMARY CLASSES
AS A LINGUISTIC PROBLEM

Резюме: В статията се разглежда проблемът за усвояването на четенето в контекста на съвременните лингвистични теории. Представя се развитието на възгледите за четенето от 60-те години на XX век до момента. На преден план се извежда комуникативната компетентност. Интерпретациите на комуникативната компетентност се свързват със структурната лингвистика, с мултимодалния анализ на езика. Проследяват се целите на обучение на съвременния етап от обучението в началните класове. По-нататък се разглеждат някои теоретико-приложни аспекти на обучението по четене. Налага се изводът за промяна в съвременните практики по четене.

Abstract: The article deals with the problem of learning to read in the context of contemporary linguistic theories. The development of views on reading from the 1960s to the present is presented. Communication competence comes to the fore. Interpretations of communicative competence are linked to both, structural linguistics and multimodal language analysis. The learning objectives of the current stage of primary education are tracked. Some theoretical and applied aspects of reading training are discussed below. It is necessary to conclude on the change in modern reading practices.

Ключови думи: комуникативен, компетентност, усвояване, четене

Key words: communicative, competence, learning, reading

Четенето като културна техника и учебна дейност винаги е било обект на интензивни изследвания. Още в първата третина на миналия век са налице проучвания свързани с физиологичните и когнитивните му особености. Тогава се установява, че движението на очите и перцепцията са важни страни от неговото осъществяване. Изясняват се и мотивите, които

карат децата да четат. Сред тях са удовлетворяването на любопитството, релаксирането, емоционалното удовлетворение и стимулиране, културните потребности, образните описания, атмосферата, отговорността, физическата атрактивност на книгите, възприемането на чуждия опит (Gray, 1931, p.329). В изследванията от този период се установяват още няколко факта, които са запазили своето значение до днес: децата започват бързо да напредват в усвояването на четенето средно на възраст 6 г. и 3 м.; децата се различават съществено по равнището на своите постижения, по скоростта, с която напредват; при преминаването от клас в клас не винаги настъпва значителна промяна в уменията за четене; в едни фази някои деца напредват по-бързо от други. Описаните особености на когнитивните механизми, по които функционира четенето са основата, на която стъпва и съвременната методика на обучението по четене. Така например, в едно свое изследване за рецептивните дейности в обучението по немски език Коева (2012, стр. 45) определя четенето „като интерактивно взаимодействие между сигналите и знаците, идващи от текста...и предварителните познания, които човек притежава“. Като цяло теориите за обучението по четене днес са силно повлияни от развитието на прагмалингвистиката, която извежда на преден план комуникативната компетентност.

Последната се превърна в ключово понятие за обучението по всички учебни предмети. За комуникативен подход започва да се говори в началото на 50-те години. В една от публикациите, популяризираща структурната лингвистика се твърди, че тя „анализира езика въз основа на важните звуци в него, на типичните съзвучия, наричани от нас думи и на съвкупностите от думи, които ние наричаме фрази, просто изречение и сложни изречения (Faust, 1953, p.122). Привържениците на структурната лингвистика смятат, че създават нов тип граматика, различна от онази, която произтича от граматиката на латинския език. За структуралистите водеща е устната реч. Писането е вторичен процес и аргументите за това са езиковият опит на детето далеч преди да започне да усвоява писането; обучението по всеки език започва с фонетика; всеки акт на писане се предхожда от някакъв вид говорене. Стига се в крайна сметка до общия извод, че човешката комуникация не е възможна без говоренето.

Този извод, разбира се, е твърде краен и съвременните лингвистични изследвания са преодолели неговите ограничения. Днес се осъществява

т.нар. мултимодален анализ, в който се постига връзка между онова, което може да се нарече „теоретична” лингвистика и социолингвистика. Ако приемем, че Сосюр изразява позицията на първата, то в нея водещо е значението, което остава едно и също, независимо от формата на представянето му. Не е такъв случаят при социолингвистичното разглеждане на езика. При него „материалността” на знака е твърде важен аспект, формиращ значението на езиковия сегмент. Артикулирането на езиковата фраза, ударенията, тонът на гласа, силата на гласа, начинът на изразяване, цвета на шрифта, особеностите в изписването на буквите, разликите в произнасянето на звуковете и всички други белези на реалното езиково поведение на хората имат значение за структурната лингвистика (Seargeant, 2013, p.188).

Възприемането на нейните идеи сред по-широк кръг лингвисти и представители на хуманитаристиката води до промяна и във възгледите за езиковото обучение. Важна част от него в началните класове е обучението по литература. В учебните програми по традиция се определят неговите цели. В учебните програми за втори, трети и четвърти клас са посочени следните цели:

- усъвършенстване на уменията за възприемане и осмисляне на художествен текст, за интерпретацията му с помощта на учителя и за споделяне на впечатления от прочетеното;

- усъвършенстване на комуникативно-речевите умения за ориентация в комуникативна ситуация, за съобразяване с комуникативната цел и за адекватен избор на изразни средства за нейното реализиране, за конструиране на текст по словесна или визуална опора с помощта на учителя;

- развитие на писмената и устната реч, мисленето, паметта, въображението, познавателните интереси и творческите способности на учениците.

Наред с тези общи цели на обучението по литература, се поставят и някои други, в съответствие с възрастовото развитие на учениците. Така например, за трети и четвърти клас се добавя самостоятелното четене и различаването на художествен и научнопопулярен текст. Поставят се и изисквания за изразяване на ценностно отношение - лингвистично и естетическо – към изучаването на литературата. Чрез литературното учебно съдържание се формира и отношение на толерантност към културната различност и мултиетничността. Полагат се усилия за приобщаване към общочовешките ценности и същевременно към формиране на съзнание за

националната идентичност на учениците (Учебни програми по БЕЛ: I – IV кл.).

Реализирането на комуникативния подход към обучението по литература, основаващ се на структурната лингвистика, предполага тези цели да се преформулират от гледната точка на учениците. Според американския изследовател Глок (Glock, 1958, p.165-170) целите на малките ученици са твърде различни от тези, дефинирани в официалната учебна документация. Те са свързани според него с общото разбиране на детето за училището. Четенето е белег, който детето приписва на училището като институция – то е „онова“, което отличава училището от детската градина. Освен това, четенето е действие, което то „трябва“ да върши, макар и с желание. Но това не е действието, което то е извършвало за удоволствие в детската градина. По-късно малкият ученик открива удоволствието от „откриването“ на смисъла на думите. Колкото повече думи научава, толкова по-лесно става за него да опознава все нови и нови обекти от заобикалящия го свят. Четенето има и друг социален смисъл за детето – умението да чете го прави „като другите деца“. То може да прави това, което правят и неговите връстници. Разпознаването на звуците, комбинирането им в думи се възприема от малкия ученик като забавна игра. Усвоеното постепенно се разширява и уменията да се разбират отделни думи стават съставна част от откриването на смисъла във фрази и изречения, а след това и на текстове. Постепенно учениците овладяват и някои стратегии за работа с текст като напр. бегло преглеждане, критично четене, отделяне на важното от маловажното.

Важното според комуникативния подход е усвояването на комплексните умения за четене да се модифицира в съответствие с реалната социална практика на децата. Това налага промяна в научните ни схващания за процеса разбиране при четене. Съвременните изследвания трябва да отчетат различията на три основни равнища, а именно:

- Кой е читателят?
 - Какви са характеристиките на текста, който ще бъде прочетен?
 - Какви са действията, чрез които ще се осъществи разбирането?
- (Snow, 2002,p.38)

Задаването на въпросите е относително лесно. Намирането на отговорите в педагогическата практика се оказва доста трудна задача. Необходими са задълбочени изследвания на езиковото поведение на учениците във всяка една възрастова група. Най-важните научни въпроси, на които трябва да се търсят отговорите биха могли да се сведат до следните:

Кои са категориите, чрез които могат да се опишат индивидуалните различия при постигането на целите на четенето в рамките на комуникативния подход. Една от възможностите е да се разграничат четене по силата на навика, четене поради осъзнаване на задължението да се прави това и четене, за да се „убие време“. Според авторите на това предложение – Роджърс и Грей – трите цели отразяват липсата на зрялост при осъществяването на четенето. Следващата група цели според същите автори разкриват връзката между личностното развитие и подобряването на уменията за четене: разбиране на това, какво се случва в текста, непосредствено удовлетворение от четенето, удовлетворяване на изискванията на ежедневието, разширяване на интересите към четенето. Постигането на тези цели е възможно чрез различни техники на преподаване. Необходимо е учителят да дефинира ясно отделните стъпки, чрез които учениците ще постигнат крайната цел. Вниманието на учениците трябва да се насочи към това какъв вид информация търсят, след това към източника на информация, към начините за откриването му, към селекцията на информацията и т.н.

Какъв е социокултурният контекст, в който протича четенето? Отговорът и на този въпрос предполага разглеждането на взаимодействието между онова, което формира четящия и онова, което самият той създава. Тук на преден план изпъква необходимостта от ясно дефиниране на целия комплекс от умения и способности на ученика като внимание, памет, способност за критично аналитично мислене, за визуализиране, за свързване на единици информация. Не по-малко важни са мотивацията на ученика, проявяваща се чрез целите на четенето, интереса към определено съдържание, личната ефикасност при четенето. Характеризирането на типа читател е свързано и с вида знание, което се усвоява: знания, свързани с разширяването на речника, знание в определена област или по определена тема, лингвистично и дискурсно знание, знание за специфични стратегии на разбиране. Изясняването на всяка една от тези характеристики на „читателя“ предполага наличие на конкретна информация за генералната съвкупност от ученици в конкретната страна. Данните от изследванията на

английски език биха могли да бъдат полезни само на методологическо равнище, но не и за разработването на конкретни методики за обучението по четене на български език. В този смисъл, отговорът на другата част от въпроса за социокултурния контекст – какво формира четящия – може да бъде даден само в зависимост от изследването на практиките в българското училище. Кои техники на преподаване стимулират четенето и разбирането на прочетеното е въпрос, който зависи от културните традиции, от езиковите политики и от особеностите на езика, на който се чете. По такъв начин отново стигаме до съвременния научен въпрос за отношението между лингвистичния код и лингвистичната форма (*script*).

- Как и какви са индивидуалните схеми, които възникват в процеса на разбиране на текста? Известен опит в описанието на тези схеми вече е създаден. Разграничават се „повърхностен” код, когато четящият посочва конкретна дума, като носител на значението, база на текста, когато се посочва идеята, „скрита” в текста и представяне на менталния модел, който е заложен в текста. Текстът може да бъде също така лесен или труден, научен или художествен, да отразява различен дискурс на изразяване. Не е ясно все още как учениците се справят с различните текстове, кога и за кого един текст е труден за разбиране, как могат да се избегнат установяваните слабости. В съвременните учебници по литература не може повече да се разчита на елитарното равнище за употреба на езика.

- Какви са дейностите, които биха подпомогнали разбирането на четенето? Това е въпросът, който логично следва от поставените по-горе. Без съмнение, четенето протича в съответствие с поставените цели. Кои цели доминират в конкретно протичащия акт на четенето, зависи от индивидуалната динамика в даден момент от обучението. Тук от значение е методическото майсторство на учителя, който трябва да умее да предложи широки възможности за избор на цел и задачи. По такъв начин официално значимите цели на обучението по четене могат да се „срещнат” с индивидуално типичните черти и очакванията на отделните ученици. В процеса на комуникация между учителя и учениците е възможно предефинирането на задачите така, че учещият се да бъде стимулиран към разширяване на неговата готовност и умения да разбира прочетеното. Оттук логично произтича следващият въпрос.

- Какъв е контекстът на преподаване по четене в началните класове? Факторите, които определят контекста не произтичат само от класната

стая. Те несъмнено са свързани със социалноикономическия статус на семейството, с етнокултурната му принадлежност, с емоционалната атмосфера в него, със структурата на взаимоотношенията в семейството, с отношението към образованието и към четенето в частност. Факторите, произтичащи от самата училищна среда, влияят паралелно с тези, които са породени от особеностите на семейството. Сред тях са организацията на работата в класа, вътрешно-училищният етос, устната комуникация, стилът на преподаване на учителя по български език и литература и стиловете на другите учители в училището, равнището на постижения на учениците в класа съотнесени към другите класове и т.н.

Поставените въпроси насочват към преосмисляне на досегашните практики в няколко отношения. **Първо** възниква въпросът за съдържанието на текстовете, които се предлагат в учебниците. Най-често в тях се предлагат текстове от класически автори с мотив, че те представляват най-добрите образци на езиковата норма. Но съвременната езикова ситуация е много динамична. Употребата на езика в електронните медии е предизвикателство към езиковите практики на съвременния човек. Ето защо текстовете във всеки учебник по литература, който има претенцията да бъде „съвременен“ трябва да бъде в синхрон с времето. Това означава, че езиковият код на текстовете (съвкупността от думи в него), текстовата база (идеите, съдържащи се в него), менталните модели (начините, по които функционира информацията, за да се достигне до значението ѝ) трябва да съответстват на мисленето и поведението на съвременното дете. **Второ**, възниква въпросът за дейностите, които са вплътени в текста с учебна цел. Има значение, дали текстът дава информацията наготово и ученикът трябва само да открие вярната информация или дали текстът дава частична информация, а чрез поредица от въпроси той ще открие необходимите му допълнителни сведения за героя, за мястото на случката, за развитието на сюжета в текста. **Трето**, контекстът на четенето също влияе върху развитието на комуникативната компетентност. Обикновено се смята, че мястото за учене чрез четене е класната стая. Но в действителност, това място може да е стаята у дома, читалнята на библиотеката, романтично място край реката наблизо и др. Всяко едно от тези места предполага различна нагласа към четенето, а оттам и различно възприемане и интерпретация на съдържанието. Всеки един контекст на четене може да се трансформира в

дидактически значим, при съответните усилия от страна най-вече на учителя.

Друг източник на трудностите за реализиране на комуникативния подход в обучението по четене е дефинирането на понятието „комуникативна компетентност”. Въпреки, че в теорията вече са добре известни двете гледни точки – когнитивната и бихевиористката – не е ясно как в практиката си учителят може да проследява и измерва постиженията на ученика, свързани с разбирането на текста и с неговата компетентност за устно изразяване. Налице е и съмнението, дали комуникативната компетентност не е нещо по-общо от съвкупността умения на учениците в тези две сфери. Има се предвид компетентността на учениците да бъдат социално ефективни при употребата на езика. Тук вече не става дума просто за знанията за езика, а за функционирането им като предпоставка за ефикасност на комуникацията от социална и индивидуална гледна точка. Например, употребата на жаргонизми е ефективно в определена социална ситуация и е маркер за принадлежност към определена група, улеснява идентифицирането с нея и улеснява комуникацията и разбирането. В този смисъл те не са само лингвистично, а и социално знание. Същото важи и за компетентността да се опише един обект. Тя може да се прояви и в редица други ситуации в живота или по редица учебни предмети от хуманитарния или природонаучния цикъл. Това обстоятелство налага обучението по литература да се преразгледа в контекста на съвременните разбирания за съчетаването на лингвистичните знания за езика със знанията за неговото функциониране в реалния живот, както и с готовността той да се „инсценира” по един социално адекватен или индивидуално значим начин. За методиката на обучение е трудно да определи в каква степен е разумно да се намесва в процеса на трансформиране на моделите, отнасящи се до езикова употреба на учениците. Защото, ако обучението само „следва” привичното всекидневно езиково поведение на учениците, то ще наруши дидактическият канон, според който учителят „води”, а ученикът „следва”. Ако се придържа към другата крайност – да представя само „високата литературна норма” възниква опасността да се откъсне от съвременната езикова практика. Най-вероятно третият път е разработването на дидактиката на перформативното, която би дала тласък за обогатяването и на методиката по четене. Основните линии на развитието на този тип дидактика са свързани с: по-широкото включване на тялото и телесността в обучението; със създаването на езиков продукт от актьорите на обучението – учителят

и ученикът; с установяване на начините, по които учениците в даден клас усвояват знанията като цяло; с установяване на връзките между възрастовата специфика на ученето и възрастовата динамика в развитието на езика и общия цикъл на развитието, характерен за отделна малка група ученици или за по-голяма извадка от популацията. Всичко това предполага провеждането на задълбочени изследвания с интердисциплинарен характер.

В заключение биха могли да се направят няколко основни извода: на теоретично равнище концепцията за комуникативната компетентност е повлияна в достатъчна степен от лингвистичните теории. Същевременно в практиката на обучението в началните класове няма достатъчно добре разработени стратегии на преподаване и система от учебни задачи, които да съответстват на по-широкото разбиране за комуникативна компетентност, което обхваща когнитивната, бихевиористката и перформативната гледна точка. Необходимо е преразглеждане на учебните програми и на учебното съдържание за началния етап на обучение по четене в съответствие със съвременните тенденции в развитието на комуникативната теория.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебна програма по Български език и литература за втори клас, МОН, 2002г., София
2. Учебна програма по Български език и литература за втори клас, МОН, 2002г., София
3. Учебна програма по Български език и литература за трети клас, МОН, 2003г., София
4. Учебна програма по Български език и литература за четвърти клас, МОН, 2003г., София
5. Faust, G.P. (1953). Basic tenets of structural linguistics. *College Composition and Communication*, Vol.4, No.4, pp.122-126.
6. Коева, Я.(2012). Рецептивни дейности в обучението по немски език като чужд. Велико Търново: УИ "Св. св. Кирил и Методий", 271с.
7. Glock, M.D. (1958). Clear recognition of pupil purposes for reading. *The reading Teacher*, Vol.11, No.3, pp.165-170.

8. Gray, W.S. (1931). Reading. Review of Educational Research, Vol.1, No.5,pp.328-336.
9. Seargent, Ph. (2013). Between script and language: the ambiguous ascription of “English” in the linguistic landscape. In: Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. (Ed. By) Chr. Heliot, M.Rudi. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, pp. 187-200.
10. Snow,C.(2002). Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension. RAND Education: Santa Monica, Arlington, Pittsburgh.