

## ЗА ЧЕТЕНЕТО, ПИСАНЕТО И ЕЗИКОВОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА НАСТОЯЩЕТО И БЪДЕЩЕТО ( I – IV КЛАС)

**Мариана Мандева**

*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

**Резюме.** Преосмислят се някои от утвърдените разбирания за формиране на четивни и писмени умения в начална училищна възраст. Очакването е да се насърчи функционалната грамотност още от първите години на детето в училище.

*Keywords:* reading and writing skills, functional literacy, primary school

*Ако преподаваме на учениците си така,  
както им преподавахме вчера,  
ние ги лишаваме от тяхното утре.*

**Дж. Дюи**

### 1. За езиковата грамотност на българските ученици

Думата *грамотност* се употребява в смисъл и на езикова грамотност (literacy), и на математическа грамотност (numeracy), и на грамотност в областта на природните науки и технологиите. По този начин грамотността функционира в тесен смисъл (езикова грамотност) и в широк смисъл (комплекс от грамотности). В основата на езиковата грамотност (literacy) са компетентностите, свързани с четене и писане на родния език или на езика, официален за дадена страна, но също така и други компетентности (по слушане, говорене).

Езиковата грамотност е основно човешко право, но и основна човешка отговорност. Тя е важен инструмент за личен и обществен просперитет. Става дума за „...продължителен и непрекъснат процес на обучение и/или учене, който позволява на човека да постигне целите си, да развие знанията си и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и в обществото, към което принадлежи“<sup>(3)</sup>

„Съгласно определението на ЮНЕСКО от 1958 г. неграмотен е всеки, който никога не е учил да чете и да пише. Терминът малограмотност се отнася до хора, които, въпреки че са посещавали учебно заведение, не притежават достатъчни умения за четене и писане. Следва да се разграничава една особена форма на малограмотност – функционалната неграмотност, която означава,

че дадено лице не е придобило четивните и писмените умения, необходими във всекидневния живот“.<sup>5)</sup> В актуални документи на европейските институции с тревога се посочва, че „...явлението малограмотност и неграмотност съществува във всички страни на света, като 960 милиона души са засегнати от това бедствие... Според резултатите от проведените от ОИСР проучвания по PISA броят на младежите със слаби четивни умения в Европейския съюз се увеличава – ...от 21,3% през 2000 г. до 24,1% през 2006 г.“<sup>6)</sup> Тези констатации изискват повишена мобилизация на европейските и на националните институции – както в образователната сфера, така и по отношение на социалната и икономическата политика.<sup>6)</sup>

„През последните години различни фактори провокират актуализирането на тази тема у нас – постиженията на българските ученици в националното външно оценяване и в международните изследвания, както и констатирането на пряка зависимост между равнището на грамотност и социално-икономическите и демографските реалности. Показателна за значимостта на проблема е и преориентацията в научния дискурс в областта на езиковото образование. Фокусът на внимание се измества от граматично ориентираното обучение към „утрешното обучение“ – прагматичното (комуникативно ориентираното) обучение“ (Мандева, 2014: 3).

В този контекст актуалност добива въпросът:

*Как още от старта в училище да „запалим искра“ у детето „да прави неща“ чрез четенето и писането в разнообразни ситуации от своя живот и да израства личностно и социално?*

## **2. За четенето (начален образователен етап)**

Четенето е поведенческа категория, която най-често се определя като рецептивна речева дейност. От една страна, то изисква разпознаване на езиковите елементи във възприемания текст. Но от друга страна, четенето е активен и продуктивен процес, при който читателят конструира значения – прилага общите си познания за света и изгражда и проверява хипотези за значението на четивото. В този смисъл П. Коелю определя четенето като „тежка физическа работа на ума“, а Ф. Бейкън съветва: „Четете, не за да приемате за даденост, а за да преценявате и обмисляте“. Следователно четенето е категория, свързана с комплексни множества от умения – някои са когнитивни, други са отношения, трети са манипулации.

Формирането на четивна грамотност в начална училищна възраст се обвързва с две основни групи умения: умения за декодиране (техника на четене); умения за разбиране на прочетеното (съзнателност при четене). Тези умения са в пряка връзка и взаимодействие. Съзнателността се определя като основна цел на четенето, а техниката на четене – като средство за постигане на целта.

При техниката на четене се извършва преход от графичната форма на думата в звукова – разпознават се буквите, последователността в думите, правилата за съотнасяне между звукове и букви, граматическите и семантичните особености на думите. Този преход е декодиране, тъй като се работи с две знакови системи – буквена и звукова, и се овладяват умения за преход от една-та в другата.

Разбирането е в основата на четенето като процес на комуникация. Осъществява се чрез извличане и интерпретация на вложената в текста информация. Конструира се значението на текста, достига се до смисъла, постига се комуникация между четящия и автора. П. Бърнс разграничава четири вида разбиране при четене: буквално, интерпретативно, критично, творческо разбиране (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 39 – 40). Буквалното разбиране е възприемане на експлицитните идеи в четивото. Интерпретативното разбиране изисква „четене между редовете“ – откриване и тълкуване на информация, която не е директно изразена в текста. Критичното разбиране предполага оценка на прочетеното – сравняване на идеите в материала с познати стандарти и достигане до изводи за правилността, адекватността, навременността на прочетеното в определен социокултурен контекст. Творческото разбиране се обвързва с пораждането на прозрения, нови идеи, оригинални конструкции.

Важният извод за обучението в училище е: четенето включва множество различни умения, но като дейност то съществува, ако всички умения се изпълняват в едно интегрирано цяло. По тази причина техники на четене и разбиране на прочетеното се формират в единство още от старта на ограмотяването в I клас. „За съжаление, в практиката учителите много често се концентрират предимно върху декодирането... Изпуска се от погледа същностната перспектива на четенето за разбиране и комуникация“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното ограмотяване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящето и за бъдещето. Чете се и в урока по език, и в урока по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се и в извънучилищни условия. В съответствие с това разбиране ще разгледам проблема за „малкото голямо четене“ отвъд литературното обучение – и на занятията по български език.

Ако в условията на началното ограмотяване се търси баланс при изграждането на техниката на четене и разбирането, но фокусът на внимание все още е върху декодирането, то на занятията по български език във II, III и IV клас акцентът е друг. Продължава работата върху техниката на четене (с цел автоматизирането ѝ), но „под светлините на прожекторите“ е подобряването на

уменията за извличане и интерпретация на вложената в текста информация. С оглед на равнището на езикова подготовка на децата, типа/вида на урока и съответните образователни приоритети се акцентира върху различни видове разбиране при четене.

*Буквално и интерпретативно разбиране при четене*

В условията на урок по български език за овладяване на лингвистични знания и начални умения за прилагането им в речевата практика на тема „Членуване на прилагателните имена“ – IV клас, в подготвителния структуроопределящ компонент учителят поставя учебна задача на децата: „Прочетете текста „Как са изглеждали първите книги“. За какво се разказва в него? Кои са трите най-важни неща, които разбирате от текста?“. Учениците отговарят. Прави се сравнение с предварително записан отговор на въпроса от учителя и се достига до общ извод. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за „живата“ социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, когнитивни и метакогнитивни компетентности. Следва диференциране на прилагателни имена, употребени в предложения текст от „Детска енциклопедия за световната цивилизация, обичаи и нрави“. Осъществява се нужната актуализация на знания и опит във връзка с темата и типа на урока.

*Критично и творческо разбиране при четене*

В условията на урок за усъвършенстване на комуникативноречеви умения на тема „Употреба и правопис на съществителните имена“ – IV клас, в операционалния структуроопределящ компонент учителят насочва учениците да прочетат записаното върху бялата дъска: „Светът е пълен с разни неща и наистина има нужда някой да ги потърси и намери. Именно това правят нещотърсачите“. Задава въпросите: От коя книга е прочетеното?; Кой е нейният автор?; Каква е тази книга – книга с приказки, книга с разкази, роман за деца?; Какво означава да си нещотърсач според Пипи?; Били ли сте нещотърсачи?; С какво ви привлича работата на нещотърсача? По време на беседата върху четивото се диференцират ключови думи. И тъй като в реалната социокултурна практика четенето и писането съществуват като единно речево поведение, учителят поставя следната учебна задача на четвъртокласниците: „Като си помагате с думите, записани върху бялата дъска, напишете кратък текст. Разкажете на своите приятели от втори клас какво правят нещотърсачите“. Следва работа върху синтактичния аспект при членуването на съществителни имена от м. р., завършващи на съгласен звук – на основата на създадените детски дискурси се коментира употребата на пълен/непълен определителен член. Лингвистичното знание се трансферира в нова ситуация – на по-високо равнище на осъзнатост, автономност и поемане на отговорност. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за автентичната социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, културологични, езиковедски (когнитивни) и метакогнитивни компетентности.

И докато чрез интерпретацията на художествен текст в урока по литература ученикът бива подготвян за комуникация в естетическата сфера, то на занятията по български език детето се учи да общува чрез четенето в широк спектър социокултурни сфери (освен естетическата) – научна, медийна и др. Иначе казано: четейки в урока по български език, ученикът бива подготвян „с думи да върши дела“ в разнообразни, автентични ситуации от своя живот и да израства личностно и социално.

### **3. И за писането (начален образователен етап)**

Писането е продуктивно речево поведение. „В структурно отношение включва: съдържателен компонент и технически компонент (кодиране)“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 63). В процеса на огромяване на детето техника на писане и съдържание се градят в единство.

В съвременните педагогически изследвания е неоспоримо, че езикът се учи, за да се употребява, и се употребява, за да се научи (Шопов, 2013: 61 – 62). Но каква е реалността по отношение на формирането на писмени умения у малкия ученик?

Преди всичко, наблюденията ми в училищната практика показват, че създаването на писмени дискурси се „изтласква“ в т.нар. *уроци за текста* (по преразказване и по съчиняване). При изучаването на фонетични, лексикални, морфологични, синтактични и др. особености на българския език ученикът борави предимно със „статичните“ аспекти на езика. Познанията на детето за съществителните имена, за прилагателните имена, за числителните имена, глаголите и т.н. остават „затворени“ на равнището на абстрактната езикова система, без връзка с „речта, потопена в живота“. Т.е. не се развива способността на ученика да си служи с езика.

На второ място, при създаването на писмен текст (дискурс) учебните задачи, изпълнявани от децата, са от типа: „Напишете текст по серията от картини, като използвате членувани прилагателни имена“. Логично възниква въпросът: защо учениците създават писмен текст (дискурс). За да употребят членувани прилагателни имена?! Става ясно, че създаването на ученически писмен текст се „откъсва“ от естествените процеси на речевата дейност и не намира личностна мотивировка; остава „затворено“ в дидактизирана форма и не формира умения/компетентности у детето да „прави неща“ чрез езика в автентичен социокултурен контекст. А ако променим учебната задача така: „Разкажете на свой приятел от интернет забавна история. Като си помагате със серията картинки, запишете текст. Какви прилагателни имена употребихте? Кой от тях са членувани?“. Образователното взаимодействие се съобразява с това, кой съобщава, на кого и какво съобщава, по какъв канал, за какво е предназначено съобщението, какъв е резултатът (според модела на Х. Ласуел). Като се излиза от схващанията на Р. Якобсон за езиковите функции, могат

да се определят отношенията между компонентите на ситуацията и езиковите функции: адресант – емотивна функция; адресат – конативна функция; съобщение – поетична функция; код – металингвистична функция; канал – фатична функция; референт – реферативна функция. Създават се условия учениците да овладяват комплексно функциите на езика и да си служат с тях в учебната и в извънучебната си дейност. Езикът се изучава като тип речево поведение. Стремехът за правилност в изразяването се пренасочва към стремех за резултатност на речевото общуване. „Безспорно, разликите между изразяване и общуване не бива да се абсолютизират: за да общуваш, е нужно да умееш да се изразяваш. Разликите се отнасят до задачите, решавани с речевите актове... В единия случай се набляга на произвеждането на изрази... Във втория случай акцентът се поставя на наличието на адресат..." (Димчев, 1998: 149), като се търси желано въздействие върху него.

Чрез речевите ситуации (изкуствени и естествени), прилагани на езиковите занятия, се пробужда естествена потребност у ученика за участие в учебна дейност. Познанието се „изживява“ в реални, стойностни за детето ситуации, и става желано и възможно предизвикателство. Учебната дейност протича в условия на психологически комфорт и генерира творческа енергия. Центърът на внимание се измества от организацията на езиковия материал към организацията на действията на детето с този материал, а оттам и към самото дете. Стимулират се самостоятелност, инициативност, рефлексивност у ученика. Детето изпълнява разнообразни социални роли, чрез което компетентностите по създаване на писмени дискурси се формират в единство с изграждането на социални, емоционални и метакогнитивни компетентности. Окуражава се изявата на индивидуалната експресия и се гради ученическа общност. Формират се ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции за българския език като културен код и инструмент за строеж на собствено „културно огледало“. Езиковите занятия се репозиционират – от езика, изучаван от детето, към детето, което изучава езика.

#### **4. За четенето, писането и езиковото образование на настоящето и бъдещето (начален образователен етап)**

В широк кръг лингвистични изследвания (И. Бъргър, В. Бък, Дж. Потър) се използва метафората за текста/дискурса като „работилница“ за „създаване“ на света и на „Аза“ в разнообразни области на социалната комуникация. „Преходът от „иманентната“ лингвистика „в себе си и за себе си“ към антропологично ориентираната лингвистика съдейства за обосноваване на методически системи, съобразени с нуждите на „говорещия човек“...“ (Димчев, 2010: 171). А той – „говорещият човек“, е „... истински живо същество само при условие, че има духовен живот“ (Нови форми на бунта, 2014), че е подвластен на едно „... „вечно движение“... – нуждата да вярваш и желанието да знаеш“ (Нови форми на бунта, 2014). Метафорично и синтезирано казано: образователен идеал е да

се формира „...индивидуално и обществено същество, ценностно и свободно“ (Радев, 2013: 258), подготвено да се справя с предизвикателствата на живота – както днес, така и утре, в света, който все още не съществува.

Думите *четене* и *писане* са съществителни имена. Неотложно е да ги превърнем във важни „глаголи“ за съвременното българско дете. За да се случи това, трябва да поставим ученика в обогатена образователна среда, отразяваща сложността на живота. Интегралното обучение обезпечавя цялостен контекст на ученето и развива способността на детето да „прави неща“ чрез езика, за да решава проблеми от „живата“ си практика – да „създава“ света, в който живее, и да израства личностно и социално. Ето защо четенето и писането в дидактическия дискурс в училище трябва да се окумушават чрез интеграция на различни нива – интрадисциплинна и интердисциплинна, хоризонтална и вертикална интеграция.

Многобройните, но спорадични инициативи за насърчаване на езиковата грамотност в училищна възраст са неудовлетворителни за постигане на устойчиви образователни резултати. Наложителна е единна държавна политика, интегрираща усилията на цялото общество – училища, семейства, библиотеки и др.<sup>3)</sup> Всяка от тези институции трябва да поеме отговорност – не толкова да „преподава“ „велики“ книги, колкото да „преподава“ любов към четенето (Б. Ф. Скинър). Търсеният ефект е изграждане на „мост“ между формалното, неформалното и информалното образование на ученика.

Отделен е въпросът за огромяването на детето, за което българският език е втори език. Тук само ще отбележа, че формираните умения за слушане, говорене, четене и писане на официалния език (като втори език) са мощен инструмент за предотвратяване/ограничаване на отпадането от училище, за намаляване на бедността, за насърчаване на заетостта, гражданската активност и социалното включване.<sup>7)</sup> Това е сериозна тема, изискваща самостоятелно внимание, и затова ще спра до тук.

## СЪКРАЩЕНИЯ

ОИСР – Организация за икономическо сътрудничество и развитие

PISA – Програма за международно оценяване на учениците

## БЕЛЕЖКИ

1. Имат се предвид четивните и писмените умения, необходими във всекидневния живот. Става дума за насърчаване на функционална грамотност – четенето и писането се владеят като самостоятелни практики с мотивация за употреба и се интегрират в социалното поведение на личността в различни сфери (ниво 2. по PISA).



2. Предпочита се употребата на термина „дискурс“ пред термина „текст“, тъй като в лингвистиката с дискурса се обозначава „речта, потопена в живота“, интеграцията на текста и на социалния контекст.
3. Национална стратегия 2014: Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). Проект на МОН. <www.mon.bg> (15. 09. 2014).
4. Нови форми на бунта 2014: Нови форми на бунта. Лекция на проф. Юлия Кръстева. <<http://culturecenter-su.org/?p=3275>> (26. 09. 2014).
5. Становище 2010: ЕС. Становище на Комитета на регионите относно „Борба с малограмотността“. Изготвяне на амбициозна европейска стратегия за предотвратяване на изключването и насърчаване на личната реализация. <[www.eulaw.egov.bg/DocumentDisplay.aspx?ID=302908](http://www.eulaw.egov.bg/DocumentDisplay.aspx?ID=302908)> (11. 01. 2015).
6. Проект 2014: Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020. Проект на Министерството на труда и социалната политика. <[www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=2631](http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=2631)> (11.01.2015).
7. Стратегия 2013: Стратегия за превенция и намаляване дела на отпадащите и преждевременно напусналите образователната система (2013 – 2020) <[www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=3302](http://www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=3302)> (11. 01. 2015).

## ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, М., Йовева, Р., Здравкова, Ст. (2005). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.
- Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система*. Второ преработено и допълнено издание. София: Сиела.
- Димчев, К. (2010). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново: Изд. „Знак 94“.
- Мандева, М. (2014). *Формиране на основи на компетентност по писмена преразказна дейност на първия (българския) език – начален етап на основната образователна степен*. Автореферат на дисертация за придобиване на научната степен „доктор на науките“. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.
- Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика. Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

## REFERENCES

- Georgieva, M., Yoveva, R., Zdravkova, St. (2005). *Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte*. Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski“.



- Dimchev, K. (1998). Obuchenieto po balgarski ezik kato sistema. Vtoro preraboteno i dopalнено izdanie. Sofiya: Siela.
- Dimchev, K. (2010). Metodika na obuchenieto po balgarski ezik. Realnost i tendentsii. Veliko Tarnovo: Izd. „Znak 94“.
- Mandeva, M. (2014). Formirane na osnovi na kompetentnost po pismena prerazkazna deynost na parviya (balgarskiya) ezik – nachalen etap na osnovnata obrazovatelna stepen. Avtoreferat na disertatsiya za pridobivane na nauchnata stepen „doktor na naukite“. V. Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“.
- Radev, Pl. (2013). Entsiklopediya na naukite za obrazovaniето. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“.
- Shopov, T. (2013). Pedagogika na ezika. Narachnik po komunikativno prepodavane i uchene na angliyski ezik. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.

## **ABOUT READING, WRITING AND LANGUAGE EDUCATION OF PRESENT AND FUTURE (1.- 4. SCHOOL YEAR)**

**Abstract.** Some of the approved conceptions of formation of reading and writing skills in primary school are reconsidered. The expectation is to encourage functional literacy from the very first years of a child in school.

✉ **Assoc. Prof. Mariana Mandeva, DSc**  
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo  
Veliko Tarnovo, Bulgaria  
E-mail: mandeva\_m26@abv.bg