

НАГОРЕ ПО СТЬЛБАТА НА ЧЕТЕНЕТО

Ас. Весела Еленкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията се обръща към „най-ниските етажи“ на четенето в опит да формулира предположения какви условия за преодоляването на някои затруднения могат да създадат училището и семейството заедно. Под „ниски“ етажи, освен количествени изследвания на отделни аспекти на акта на четене в противовес на цялостния читателски акт, ще имаме предвид и степента на подготовка на читателя. Работата ни се опира на разбирането, че „прехвърлянето на мостове“ вътре в необятното поле на изследванията върху четенето в най-различен ракурс би могло да бъде продуктивно за образователната практика, както и че „най-високите етажи“ – уменията за интерпретация, влияят пряко върху формирането на юношата такъв, какъвто той ще бъде в живота си на възрастен човек. Предвид участието на родителите, ще ни интересуват такива начини за компенсиране на затрудненията, които са лесно осъществими и сравнително безрискови (leverage points).

Ключови думи: херменевтика; четене; специалисти и начинаещи; гладко четене; общи и предметноспецифични стратегии за разбиране; интерпретация; валдорфска педагогика

Трудността да се говори за четенето, извиква множество тълкувания на сполучливата метафора на Бел Кауфман (Kaufman 2014), актуализирайки въпроса от какво се нуждаят нашите ученици по отношение на четенето. Един учител трудно може да се ориентира сред „плашещо разнородните“ типове подходи към него (Kyosev 2013) в ограниченото време, с което разполага, още по-малко сам да постигне значим ефект – необходими са координирани усилия, чрез които: учителите да бъдат обучени как да преподават четене, особено с цел учене; да се разработи подробна програма по четене; да се преподава с фокус върху достъпа до четене; да се моделират общи и предметноспецифични стратегии; да се поддържа мотивацията за четене с цел и за удоволствие; да се създаде общоучилищна култура, която приобщава и родителите.

Това е програмата за „затваряне на пропастта в четенето“, представена в Closing the Reading Gap (Quigley 2020) – изследване, в което ще търсим някои може би не толкова видими аспекти на четенето, но с потенциал да променят

образователната практика чрез дейности, приложими и в български контекст. Надграждайки личния си опит от валдорфската педагогика да рефлексираме учителския си опит, заемаме своя *meta-odos* – „пътя, по който бихме искали да вървим“ – от (Moules et al. 2015). Концептуално работата ни се ориентира от „интегралното понятие за четене“ (Kyosev 2013), възприемайки „практическото и простичко“ предложение за първи стъпки към „един възможен транснаучен диалог между верификатори и интерпретатори“; за „размяна на хипотези срещу доказателства“: „...на хуманитарните твърдения е възможно да се гледа като на хуманитарни конструкции, като на евристични хипотези, подлежащи на проверка“ (Kyosev 2013, p. 591).

Основание да поставяме изискване за успоредяване на усилията на училището и семейството, ни дава личният опит. Във валдорфската педагогика като основна предпоставка на образованието се приема разбирането на Рудолф Щайнер за т.нар. златен триъгълник на ученето, изразяващ се в изграждането на доверие по цялата верига ученици – родители – учители. В подобна посока „разчитаме“ и настояванията на Препоръката за всеобхватен подход в чуждоезиковото преподаване (Council Recommendation of 22 May 2019: 2019/C 189/03) и Доклада за дейностите по нея (Education Begins with Language 2019 – 2020) в класната стая да се използват всички езикови ресурси, т.е. родителите да бъдат привлечени в езиковото обучение.

При първата среща с Алекс Куигли изпъква прозрението, че дори опитните читатели си задават въпроси, когато четат – макар да не си дават сметка за това, т.е. успехът на четенето зависи от проследяването на разбирането (*comprehension monitoring*) чрез стратегии за редуциране/„поправяне“ на неразбирането“ (*reduce/repair strategies*), съчетани с уменията да се правят информирани догадки (*inferences*): сложна комбинация от знание за света и за езика, определяна като „метакогнитивни умения“; подробно на български език (Vassileva 2021). Нещо повече, според Кларк и др. (2013) близо 8% от учениците срещат затруднения в разбирането, за които дислексията не дава обяснение – което оправдава въвеждането на понятието „слаборазбиращи“ (*poor comprehenders*) ученици (Quigley 2020). Трудно забележими, подобни затруднения проличават още при постъпването в училище; те са свързани с устното изразяване, понякога и със слушането с разбиране: ученикът не разбира добре значението на думите и синтактичните конструкции, не умее да разказва и да обяснява поредица от действия, речниковият му запас е ограничен. От друга страна, читателските стратегии – общи или предметноспецифични – остават „невидими“ за учениците, а както и при шофирането, опитният водач често забравя как се е учил. Затова е важно учителят да експлицира какво прави, когато чете например (Quigley 2020):

– преди четене: задава си въпроси за текста и темата на текста, актуализира стари знания, прави предвиждания;

– по време на четене: чрез въпроси проследява доколко разбира, търси връзки между елементите на текста, визуализира го и прави предположения, които актуализира в хода на четенето;

– след четене: опитва се да свърже наблюденията си в единно цяло, създава резюме, преосмисля първоначалните си предвиждания, задава си следващи въпроси и оценява как е чел спрямо предварително поставена цел.

Интересен начин да се „обедини“ фоновото знание на четящите в клас (и в домашна среда), е т.нар. „реципрочно четене“, предложено от Палинскар и др. (Quigley 2020). То прави стратегическото проследяване на разбирането видимо за всички участници в процеса. За да се избегне неразбиране, учителят (опитният читател) моделира съответните роли: Предвиждащ (Predictor); Питащ (Questioner); Изясняващ (Clarifier); Резюмиращ (Summariser).

Представяме тези варианти с идеята, че родителите биха могли да бъдат запознати с тях на специално организирана родителска среща, така че да имат възможност да обсъждат с децата си книги, които те четат – които родители и деца заедно четат – и т.н. Учителят може да развие опорни въпроси въз основа на практиката си или с участието на родители, особено ако сред тях има запалени читатели (от всякакви специалности). Подобен подход можем да отнесем към „педагогиката на отворените врата“ (Wiechert 2021), приобщаваща родителите не само към ползата, но и към смисъла на работата в училище (Damyanova 2002).

Тук следва да диференцираме понятието „четене с разбиране“ – вж. на български език (Milanova 2019), от предметноспецифичните стратегии за четене по литература, опирайки се на една качествена хипотеза (Reynolds et al. 2017). Рейнълдс и Ръш поставят под въпрос дълго битувалото схващане, че доколкото общите стратегии за четене с разбиране са почерпани именно от езиковото обучение, предметноспецифичните не оправдават вниманието на изследователите. Експериментът открива значително припокриване, но и едно съществено различие. Докато четенето с разбиране се ограничава до „фактите на страниците“ – сюжет, характеристика на героите и т.н., литературното четене е подчинено на друга цел: да се конструира (множествена) интерпретация, поддържана от два процеса – постоянно и рекурсивно прецизиране на хипотези и вътрешен литературен диалог. Оттук авторите стигат до извода, че ако искаме да присъединим студентите и учениците в средното училище към „нормалния дискурс“ на дисциплината (Reynolds 2017) – на която в контекста на българското средно училище съответства компонентът „Литература“ от двусъставния предмет БЕЛ, можем да създаваме възможности да четат с цел цялостна интерпретация, както и да водят помежду си диалог, но най-вече да ги окуражаваме да не се отказват, когато текстът ги затруднява, и да продължават да търсят начини да го осмислят: изводи, които изцяло потвърждават твърдяното от А. Дамянова (Damyanova 2002).

Тези резултати валидират първия ни важен извод: че разговорът за прочетеното не отстъпва по важност на самото четене и създава възможност за „изкачване“ към „най-високите етажи“ на четенето, а при подходящи насоки от страна на учителя е практическа стратегия, лесно приложима и у дома.

При втория прочит, вече ръководен от питането: „Но тъкмо четенето с разбиране ли е „най-ниският етаж“, от който започва изкачването „нагоре по стълбата“?“, впечатление прави твърдението, че макар четенето да е най-голямото човешко изобретение, довело до модерността, повечето възрастни го възприемат за даденост и не осъзнават как превръщат печатните знаци в звуци, а от там – в сложни смислови мрежи, черпейки от натрупан в хода на целия живот резерв от познание (Quigley 2020). Впечатление прави и реторическата стратегия: текстът осигурява на читателя моменти за съотнасяне на прочетеното с личния опит, валидирайки практически твърдението, че четенето влияе върху формирането на чувството ни за идентичност. Но освен публично и лично четенето е ключовото умение в училище и зависи от въздействията в ранните години. Различни „доказателства“ сочат, че деца, чиито родители са им чели редовно на 5-годишна възраст, независимо от социалния произход, на 16 години се справят по-добре по математика, имат по-богат речник и пишат по-правилно в сравнение с деца, чиито родители не са им чели (Quigley 2020); деца, чиито родители са им чели, разпознават около 1,4 млн. повече книжовни думи – особено значими за езиковото развитие (Quigley 2020). Авторът изразява съжаление, че едва на 31% от децата във Великобритания им се чете всекидневно; за сравнение, в България: „83% от родителите на деца до 7-годишна възраст декларират, че им четат: 39% – „редовно“, а 44% – „от време на време“ (38% of Bulgarians haven't read a book in their lives, 12% believe there's no point in reading, while 10 % don't own even one book).

Ако готовността за четене се изгражда в най-ранните години от живота на детето, а след първоначалното огранчаване от учениците се очаква да „четат, за да учат“, но уменията им не са достатъчно развити, те биха срещали все по-големи затруднения, които е много вероятно да повлияят не само на успеха им в училище, но и на бъдещото им развитие. Учителят може да се намеси в този процес – иначе пропуските се натрупват. Според данни на британското министерство на образованието за 2019 г. едва 73% от учениците, постъпващи в гимназия, четат на необходимото равнище – което означава, че 1 на всеки 4 ученици среща затруднения. Оттук стигаме до втори важен извод: изхождайки от различната история на четенето, в някакъв смисъл снета в резултатите от PISA в двете страни, можем да предположим, че съгласуваната намеса на семейството и училището е целесъобразна най-малкото в преходите между етапите. Според спецификата на българското образование в V и в VIII клас много ученици постъпват в ново училище, а както отбелязва и (Quigley 2020), по ред причини – фокус върху социалната адаптация в новата среда, усвоява-

нето на специфични знания по отделните предмети, подготовката за предстоящите в края на съответните етапи изпити – учителите рядко намират време да се занимават с развиването на умения за четене, и по-конкретно с т.нар. „предметноспецифични стратегии“.

Като основна причина за срещаните от учениците затруднения при четене Алекс Куигли изтъква демотивиращото ги неудоволствие. Причината за него от когнитивна гледна точка можем да потърсим в разликата между специалисти и начинаещи. Благодарение на сложните ментални модели в дълготрайната си памет експертът в коя да е област категоризира проблемните ситуации бързо и почти несъзнателно (Kirschner 2020), което обяснява и резултатите от друго изследване: един специализиран текст е много по-достъпен за слаби читатели, които обаче са добри специалисти, отколкото за читатели с добри общи умения за четене, но без предметноспецифични знания (Kirschner 2020). На практика, липсата на задълбочено концептуално разбиране ангажира изцяло работната памет на учещия с усилието да „отгатне търсения отговор“, ориентирайки анализа „от края към началото“ (means-ends analysis) – което пречи дълготрайната памет да възприема нови ментални модели (schemata). В светлината на тези „доказателства“ можем да поставим под въпрос общата препоръка в (The Competence Approach: Ministry of Education and Science 2020) да се създават възможности за учене чрез „откривателство“, и да уточним, че това би било уместно в по-напредналите фази на обучението по дадена дисциплина. В български контекст възможност за фокус върху „начините, по които четат“ географите, историците и т.н., дава темата „Извличане и обработване на информация от научна статия“ в учебната програма по БЕ за VI клас.

Не по-малко важна причина за изпитваното неудоволствие е фактът, че човешкият мозък не разполага със специфична когнитивна архитектура за четене и използва системите на езика и образите. Това дава на Алекс Куигли основание да твърди, че „съдбоносният код в училище“ е звук/буква – вж. също (Vassileva 2021; Kyosev 2013). Затова като толкова важни – специфично в обучението по чужд език (напр. английски) – се изтъкват съответствията звук/буква (phonics) и образ/дума. Тъкмо около начините за тяхното преподаване (от думата към съставящите я звуци – от съставните звуци към думата) се разгарят т.нар. „войни“ в научните среди в англоезичния свят; спецификата на английския правопис може би оправдава засиления фокус върху темата, но обучението по български език и литература може да почерпи много от идеята съответствията звук/буква и съставът на думите да бъдат „изследвани“ заедно с учителя по различни креативни начини. Можем да заключим, че доколкото за четенето имат значение и уменията за слушане с разбиране (Quigley 2020), тъкмо ясната артикулация на звуците и екстензивната читателска практика, позволяваща автоматизираното им свързване с графичните знаци, се оказват решаващи за развиването на умения за четене.

В отговор на повдигнатия от Алекс Куигли въпрос защо не преподаваме историята на четенето, ще представим един интересен начин да се преподава, като същевременно се „тренира“ окото (и ухото) да „превежда“ буквите в „звущи“ – напълно съответстващ на известното за дълбокото преработване (и запаметяване) на информацията (Kirschner 2020). При началното ограмотяване валдорфският учител създава образователен контекст, който „пренася“ първокласниците в предишна културна ситуация, за да „съпреживеят“ възникването на буквите от „образни форми“ (Steiner 2015). Така те свързват конвенционалното познание (четенето и писането) с неговия човешки контекст – „артистичния елемент“, който днес можем да наречем „културно осъзнаване и изразяване“ и който в хода на израстването създава нагласа за интерес към света. По подобен начин могат да се конструират различни ситуационни игри, особено подходящи в прогимназиалния етап или в VIII клас. Конкретни идеи могат да се почерпят отново от (Kyosev 2013); от посочените в (Quigley 2020) интерес представляват преходът от декламация през четене на глас до четене наум, както и любопитното съответствие между средновековната триада *lectio* (граматика) – *littera* (буквално четене) – *sentential* (коментари на признати авторитети) и добре познатото в съвременните класни стаи „близко четене“. Например запознаването с трубадурската традиция на Късното средновековие и декламацията на подбрани откъси от испанските романи (във великолепия превод на А. Далчев), предшестващи появата на „Дон Кихот“, биха позволили на осмокласниците, упражнявайки уменията си за слушане с разбиране, да осъзнаят значимостта на появата на нов жанр в литературата.

Конкретно процесът на ограмотяване започва с интегралния предмет „рисуване на (геометрични) форми“. Придобитите умения благоприятстват не само обучението по писане и четене на родния и чуждите езици, но и обучението по математика в следващите класове (т.нар. „диагонални междупредметни връзки“ във валдорфската учебна програма). Следващата стъпка е усвояването на уменията за писане – предшестващо уменията за четене. Учителят въвежда отделните букви с техните звукови съответствия чрез авторска история, придружена с рисунка на черната дъска и съгласувани с ритмични движения стихчета, песнички, скоропговорки и т.н., в които изучаваният звук се повтаря в различни конфигурации. Всеки урок включва „самостоятелна работа“: препис (прерисуване) на изречения от дъската, като учителят постепенно насочва децата към осъзнаването на факта, че изреченията служат за размяна на смислени послания. В часовете по литература в гимназиалните етапи във времето за самостоятелна работа учениците обобщават в тетрадки си валидната интерпретация на обсъжданото произведение, около която са се съгласили при дискусията на текста – (Damyanova 2002).

Примерът очертава и най-важния ни извод: като определяща първа стъпка за изграждането на уменията за четене се „открива“ гладкото четене. Вече можем

обосновано да твърдим, че един приложим и сравнително безрисков маршрут, особено в преходите между образователните етапи – който споява усилията на училището и семейството и взема предвид степента на подготовка на ученика, или т.нар. „социална възраст“ (Georgiev 2005) – е да се създадат условия за упражняване на гладкото четене, след което да се премине към четене с разбиране (разговор) и едва тогава – към четене с цел интерпретация. Практическото осъществяване на задачата би се улеснило от индекс на гладкото четене, какъвто е представен в (Quigley 2020). Четирите измерителя: изразителност и сила, цялост, гладкост и темпо, се отчитат по четиристепенна скала, например:

Изразителност и сила

1. Чете тихо; четенето не звучи естествено: като разговор с приятел.
2. Чете тихо; на места четенето звучи естествено.
3. Чете силно и изразително; на места четенето не звучи естествено.
4. Чете с различна сила и изразителност; сякаш разговаря с приятел: гласът съответства на интерпретацията.

Степените при „Цялост“ варират от „Чете дума по дума, монотонно“ до „Съобразява се с целостта на изразите, спазва пунктуацията, ударенията и интонацията“; степените при „Гладкост“ варират от „При четене преповтаря думи и изрази“ до „Чете с отделни прекъсвания, но се самокоригира при трудни думи/конструкции“; „Темпо“ се разполага между „Чете бавно и с мъка“ и „Чете със скорост, подходяща за обикновен разговор“; напредък се отчита при резултат над 10.

В заключение си струва да отбележим, че гладкото четене не остава непроменено „скрито“ – PISA го въвежда като индикатор през 2018 г. въз основа на твърдението, че „учениците, които могат бързо, лесно и ефективно да прочетат даден текст, освобождават познавателни ресурси за задачите, които изследват по-високите когнитивни равнища“. В светлината на приведените аргументи можем да уточним, че достъпът до „по-високите когнитивни равнища“ зависи от сложността на менталните модели, с които разполага четящият, затова предлагаме упражненията по гладко четене да бъдат съсредоточени върху ясната артикулация, без да се ангажира познавателен ресурс за разбиране или литературна интерпретация. Това би създавало възможност разпознаването на съответствията звук/буква да се процесуализира, така че наистина да се освободи ресурс за движение нагоре по „стълбата на четенето“ – а след това и „надолу“, към преживяването на себе си „като някого друго“. Можем дори да предположим, че подобни дейности биха могли да повлияят върху резултатите на българските ученици на PISA.

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

ЛИТЕРАТУРА

- ВАСИЛЕВА, Д., 2021. *Развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене в обучението по български език*. София: Авлига.
- ВИХЕРТ, К., 2021. *Радостта от преподаването*. София: Кибеа.
- ГЕОРГИЕВ, Л., 2005. *Психология на развитието и възрастова психология*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- ДАМЯНОВА, А., 2002. *Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище*. София: СЕМА РШ.
- КАУФМАН, Б., 2014. *Нагоре по стълбата, която води надолу*. София: Еднорог.
- КЪОСЕВ, А., 2013. *Караниците около четенето*. София: Сиела.
- МИЛАНОВА, Е., 2019. *Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език*. София: Сиела.
- ЩАЙНЕР, Р., 2015. *Педагогическо изкуство: методика и дидактика*. Варна: Сдружение „Валдорфска педагогика за деца, родители и учители“.

ДОКУМЕНТИ

- Препоръка на Съвета от 22 май 2019 за всеобхватен подход към преподаването и изучаването на езици (2019/С 189/03).
- Компетентностният подход – методологическа основа на съвременното образование. Практическо ръководство. София: МОН, 2020. Достъпно на: <https://web.mon.bg/bg/100770>
- PISA 2018. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците. Достъпно на: https://www.cerpo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2020-07/Pisa_2018_full.pdf
- Българинът и четенето 2021 г. Доклад от национално представително проучване, „Алфа Рисърч“.

REFERENCES

- DAMYANOVA, A., 2002. *Dialogut v literaturnoobrazovatelniya diskurs v srednoto uchilishte*. Sofia: SEMA RSH.
- GEORGIEV, L. *Psychologiya na razvitiето i vuzrastova psychologiya*. Plovdiv: University Publishing Paisiy Hilendarski
- KYOSSEV, A., 2013. *The Quarrels Over Reading*. Sofia: Ciela.

- KIRSCHNER, P.A., HENDRICK, C., 2020. *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- MILANOVA, E., 2019. *Razvivane na funkcionalnata gramotnost na uchenitsite chrez obuchenieto po bulgarski ezik*. Sofia: Ciela.
- MOLUES, N., MCCAFFREY, G., FIELD, J., LAING, C. 2015. *Conducting Hermeneutic Research: From Philosophy to Practice*. New York: Peter Lang Publishing.
- QUIGLEY, A., 2020. *Closing the Reading Gap*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- REYNOLDS, T., RUSH, L., 2017. Experts and Novices Reading Literature: An Analysis of Disciplinary Literacy in English Language Arts. *Literacy Research and Instruction*, vol. 56, no. 3, pp. 199 – 216. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2017.1299820>
- VASSILEVA, D., 2021. *Razvivane na cogitivni i metacognitivni umeniya za chetene v obuchenieto po bulgarski ezik*. Sofia: Avliga.
- STEINER, R. *Practical Course for Teachers, GA294, August–September, 1919, Stuttgart*. Available at: <https://www.rsarchive.org/GA/index.php?ga=GA0294>
- WIECHERT, C., 2012. *The Joy of Profession*. Dornach: Verlag am Götheanum

DOCUMENTS

- Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03). Available from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))
- Education begins with language. Thematic report from a programme of seminars with peer learning to support the implementation of the Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019 – 2020). Available from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b7e2851-b5fb-11ea-bb7a-01aa75ed71a1/language-en>
- The Competence Approach: Methodological Foundation of Contemporary Education. Practical Guide. 2020. Sofia: Ministry of Education and Science. Available from: <https://web.mon.bg/bg/100770>
- PISA 2018. National report for Bulgaria. Available from: https://www.copuo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2020-07/Pisa_2018_full.pdf
- Bulgarinyt i cheteneto 2021. Doklad ot natsionalno-predstavitelno prouchvane. Alpha Research.

UP THE STAIRCASE OF READING

Abstract. The article addresses the “lowest floors” of reading skills, in an attempt to formulate assumptions as to the conditions that can be provided by school and family together, so that some reading difficulties may be overcome. In addition to “evidence”: qualitative research of particular aspects of reading as opposed to the overall act of reading, the “lowest floors” are also seen to include the skill level of the reader. Our work takes its bearings from the understanding that “closing gaps” inside the boundless field of various research on reading could be productive for educational practice, as well as that “upper floors”: interpretation skills, influence directly the identity formation of adolescents, such that they will be in their lives as adults. Given parental participation, we would be interested mainly in leverage points ways of compensating reading difficulties.

Keywords: hermeneutic; reading; experts and novices; fluency; general and domain-specific comprehension strategies; interpretation; Waldorf pedagogy

✉ **Vessela Elenkova, Assist. Prof.**

WoS ID: HSG-9709-2023

Methodology of Teaching Department

Faculty of Slavonic Studies

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia

E-mail: v.elenkova@slav.uni-sofia.bg