

*Bulgarian Language and Literature in Primary School
Български език и литература в началното училище*

ЗА ЧЕТЕНЕТО И ЕЗИКОВОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА УТРЕШНИЯ ДЕН (I – IV КЛАС)

Мариана Мандева, Пенка Кънева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. 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. Предвид това разбиране проблемът за „малкото голямо четене“ се разглежда отвъд литературното обучение – и на занятията по роден (български), и по чужд (английски) език в началния образователен етап.

Keywords: literacy, first (Bulgarian) language, foreign (English) language, Primary school training.

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

Дж. Дюи

1. Езиковото образование на утрешния ден

1.1. Езикът в условия на глобализация – комуникация без граници

Езикът е инструмент за формиране на социокултурна идентичност, за общуване и придобиване на знания и опит, за обединяване на хората в стремежа им за активно участие във всички сфери на живота. Днес „чрез езика... се осъществяват технологиите, икономиките, правата, политиките, религиите... Чрез езика се говори даже за самия език...“ (Шопов, 2011: 28). *В съвременните условия на глобализация езикът става феномен без граници.* Той е „мост“ – „...мост за междуезиково разбиране“ (Шопов, 2013: 340).

Европейският съюз зачита „...правото на идентификация чрез езика на над 450 милиона свои граждани. Разбирането, че езикът, който говорим, ни помага да определим кои сме, се оказва водещо както за формиране на вътрешните езикови правила... на Съюза, така и на програмите, които поощряват интегрирането на страните членки за съвместно намиране на решения на проблеми в областта на изучаването на езиците“ (Стойчева, 2006: 25). В ситуация на глобализация „...влaдeенeтo на E1 и E2 представлява единно

явление“ (Шопов, 2012: 28), а билингвалният индивид е „обичайна реалност“ (Шопов, 2012: 224).

1.2. Съвременното езиково образование – „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят

„Политиката на многоезичие, и в този контекст ролята на училищата, е важен фактор в развитието на способността за комуникация през многото езикови бариери на континента“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). „Завършващите образованието си трябва да имат висока степен на грамотност по националния или официалните езици на страната. Освен това за процеса на межкултурна комуникация им е нужна компетентност в допълнителни езици. Тази потребност, належаща за съвременната икономика и за бъдещото икономическо развитие на обществото, е отразена в документи и стратегии на национално и европейско равнище. Приема се също, че тя е комплексен процес, който трябва да започне от най-ранна възраст...“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). *Очевидна е смяната от моно- към мулти- и плурилингвизъм¹ в езиковото образование на младата личност, при това още от детската градина и началното училище.*

В съответствие с представеното разбиране *родноезиковото обучение* и *чуждоезиковото обучение*, провеждани в училище, се определят като *подсистеми на една система – езиково обучение*. Обучението по родния език „изгражда ментална схема, която служи за матрица при изучаването на следващи езици“ (Димчев, 2010б: 22). То активно съдейства за „...хармоничното развитие на личността на обучавания и осъзнаването на неговата идентичност вследствие на опита му, основан на различията в езиково и културно отношение“ (Рамка, 2006: 11 – 12). Резюмирано и метафорично казано: днес езиковото обучение строи „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят. Дава активен принос за това *езиковото образование да се превърне в нещо повече от владенето на езици и да обхване и предаването на културните и на другите ценности в съвременните общества* (срв. Стойчева, 2006: 56).

2. Четенето – „ключ“ за насърчаване и повишаване на грамотността

2.1. Грамотността – основен фактор за личен и обществен просперитет

Грамотността² е фундаментално човешко право. Тя е основен фактор за личен и обществен просперитет. Има решаваща роля за способността на човека да живее независимо, отговорно и успешно. Грамотността е инструмент за повишаване на производителността на населението в трудоспособна възраст, което води до икономически растеж и подобряване на социално-икономическите фактори.

Традиционното разбиране за *грамотност (literacy)* се свързва с усвояването на четене и писане на родния език (или на езика, официален за дадена

държава). 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“ (Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014: 3).

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.“ (Становище на комитета на регионите, 2010). Тези констатации изискват повишена мобилизация на европейските и на националните институции – както в образователната сфера, така и по отношение на социалната и икономическата политика.

2.2. Грамотността на българските ученици – реалност и предизвикателства

„България е нация-азбука, България е нация-писменост“ (Нови форми на бунта 2014). 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 репозицията в научния дискурс в областта на езиковото образование. Фокусът на внимание се измества от граматично ориентираното обучение към „утрешното обучение“ (А. Петров) – прагматичното (комуникативно ориентираното) обучение. 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.

2.3. Начално оgramотяване

Началното оgramотяване се свързва с „...етап от овладяване на четенето и писането, при който... се усвоява кодът за преход от графичните знаци към звуковата форма на думата като семантична единица (при четенето) и обратно – от звуковата форма към графичната (при писането), в единство с разбирането. Въпреки единството на декодиращите и кодиращите умения с разбирането в този етап от около 6 месеца вниманието... е прекалено ангажирано с кодиращи и декодиращи дейности, свързани със звуковете, буквите, сричките, думите (и тяхното значение). Те, както и разбирането, са предмет на съзнателна дейност на учениците“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 10). В реалната социокултурна практика четенето и писането съществуват като единно речево поведение. Поради това в процеса на обучение се прилага принципът

на тяхното интегриране. Резюмирано казано: компонентите на началната грамотност са: а) умението да се чете, б) умението да се пише и в) умението да се разбира прочетеното/ написаното. Става дума за умения, които следва да се придобият в I клас в съответствие с изискванията, заложиени в националните учебни програми.

До края на I и във II клас се наблюдава пренастройване и стабилизиране на механизмите на четене и писане. „Ако началната грамотност се овладява в периода на началното ограмотяване, *грамотността*... се постига в края на II клас, началото на III клас“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 11). Търсеният ефект на финала на началния образователен етап е: формирано е ниво 1 по PISA (срв. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014: 6).

„Приоритетно значение за осигуряване на качество на началното ограмотяване има правилният подбор на метода на ограмотяване“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 31). Този подбор се определя от: характера на писмеността, фонемно-графемните съотношения, правописните принципи, възрастта на ограмотяваните (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 31 – 32). В начална училищна възраст „...за усвояване на българската грамотност най-подходящо е звуковото обучение, реализирано през последните... години чрез усъвършенстван вариант на звуковия аналитико-синтетичен метод“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 33). „Съвременната концепция за... ограмотяване се развива и разширява по посока на социокултурните аспекти... още от най-ранните етапи на овладяване на четенето и писането“ (Здравкова, 2009: 11). Децата „...виждат ползите от четенето и писането като нови, интересни средства за взаимодействие, ... развива се способността им и се разширява ежедневно възможността им да изпробват тези средства в социалните си взаимодействия“ (Здравкова, 2009: 11).

2. 4. Формиране на четивна грамотност в начална училищна възраст

Четенето е „...поведенческа категория, която най-често се определя като рецептивна речева дейност“ (Шопов, 2008: 140). От една страна, то изисква *рецепция* – разпознаване на езиковите елементи във възприемания текст. 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 (Шопов, 2008: 140).

Формирането на четивна грамотност в начална училищна възраст се обвързва с *две основни групи умения*: а) умения за декодиране (техника на чете-

не); б) 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* (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

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 едната 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.

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 техника на четене и разбиране на прочетеното се формират в единство още от старта на огромяването 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 огромяване (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 бъдещето. Чете се и в урока по език, и в урока по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се и в извънучилищни условия. Предвид това разбиране проблемът за „малкото голямо четене“ ще се разгледа отвъд литературното обучение – и на занятията по роден (български) език и по чужд (английски) език в началния образователен етап.

3. Четенето в началното училище – и в урока по роден (български) език

3.1. Ефектите от четенето в урока по роден (български) език³

В работните документи на Европейската комисия за гарантиране на качествено и модерно образование, нужно за XXI век, се посочва, че всеки гражданин се нуждае от широк набор компетентности, за да се приспособява гъвкаво към изискванията на глобализиращия се свят – свят, в който творчеството, способността да се мисли разностранно, комплексните умения и адаптивността са определящи. Посочва се, че „образованието трябва да предава ефикасно и в големи количества... постоянно нарастваща и еволюираща маса от знания и ноу-хау, подходящи за нуждите на „цивилизацията на знанието“ и за изграждане на основните

умения, необходими за бъдещето“ (Делор и др., 1996: 38). Предвид това „все повече преобладава мнението за необходимостта от предефиниране на целите на... българското училищно образование... с оглед новите изисквания на динамичната глобална икономика и предизвикателствата на висококонкурентния пазар на труда в рамките на Европейския съюз“ (Национална програма, 2006).

С оглед на езиковото обучение на ученика разписаното в документите на европейско и национално равнище се „чете“ така:

– *езикът се учи, за да се употребява, и се употребява, за да се научи* (срв. Шопов, 2013: 61 – 62).

Познанията за езика като система и норма имат смисъл, когато чрез тях се развива способността на детето осъзнато, отговорно и резултатно да „действа“ чрез съществителните имена, прилагателните имена, глаголите и т.н. в автентични комуникативни ситуации – както в училище, така и извън него. 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“ (О. Дюкро) в разнообразни, автентични ситуации от своя живот и да израства личностно и социално.*

3.2. Дискурсите, които се четат в урока по роден (български) език

„За разлика от традиционното езиково обучение, в което текстът се използва предимно за да се илюстрира лингвистичната същност на езиковите факти, в съвременните социокултурни условия на текста се разчита за постигане на многостранно въздействие върху развитието на младата личност“ (Димчев, 2010б: 197). От казаното следва, че учителят преди всичко се съобразява с *възможностите на дискурса*⁴⁾ *да формира у учениците отговорно отношение към езика и културата ни, да възпитава в „българщина и характер“ (А. Т.-Балан) и да ограничава безкритичното копиране на готови текстови образци. Това е особено необходимо на фона на духовните дефицити в обществото, на нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация, а оттук и в училище (при това още от I клас!).*

За да бъде подготвен ученикът за предизвикателствата на „живото“ общуване, основно изискване е да се ползват *автентични, близки до социалния и речев опит на детето дискурси от разнообразни сфери на комуникация* – естетическа, научна, а защо не и медийна сфера.

3.3. Разбирането при четене – приоритет в урока по роден (български) език

П. Бърнс разграничава *четири вида разбиране при четене*: буквално, интерпретативно, критично, творческо разбиране (срв. Шопов, 2008: 147). *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 конструктори (вж. приложението).

И ако в условията на началното ограмотяване (I клас) 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“ (К. Димчев) е *подобряването на уменията за извличане и интерпретация на вложената в текста информация*. Предвид равнището на езикова подготовка на децата, типа/вида на урока и съответните образователни приоритети се акцентира върху различни видове разбиране при четене (по П. Бърнс) – вж. приложението. Ще се посочат примери.

Буквално и интерпретативно разбиране при четене

В условията на урок по български език за овладяване на лингвистични знания и на 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 предложението 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. Учителят поставя следната учебна задача на

четвъртокласниците: „Като си помагате с думите, записани върху бялата дъска, напишете кратък текст, чрез който да разкажете на свои приятели от интернет 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.

4. Четенето в началното училище – и в урока по английски език като чужд език

4.1. Методи на обучение по четене на английски език като чужд език

Четенето и разбирането като речеви умения са приоритетни задачи и на обучението по английски език като чужд. Няколко фактора повлияват резултатите от това обучение: а) приликите и разликите между писмените системи на родния и чуждия език; б) опитът в родния език; в) равнището на владееене на чуждия език; г) възрастта (Cameron, 2001: 134).

Сложността на английската писмена система и фактът, че в нея действат няколко принципа, които невинаги са съгласувани помежду си, поражда необходимостта от прилагане на разнообразни методи и стратегии на обучение. Когато става дума за правилни графемно-фонемни съответствия, следва да се прилагат техники и похвати, характерни за *фонетичния метод* (идентифициране, сливане/сегментиране на фонемите, осъзнаване на взаимовръзките звук – буква/и, анализ на думи и изречения). Когато става дума за лексикални единици, при които взаимоотношенията между писмената и устната реч са белязани от несъгласуваност и отклонение от различните правила, фонетичният метод е недостатъчен и неефективен. Необходимо е прилагането на *глобалния метод* (четат се смислови цялости, думите не се разделят на срички и звукове, рано се включват изречения и кратки учебни текстове). Наблюденията показват, че независимо от липсата на категорично указан метод за ограмотяване (по английски език) в учебната документация в българската практика на ограмотяване по английски език е по-разпространено прилагането на глобалния метод. Това, наред със своите предимства, води до нежелани ефекти – учениците не четат, а отгатват думите по първата буква/и и правят множество грешки и при декодирането, и при конструирането на значение.

Решението е в *баланса*: при запознаване с лексикални единици, в които фонемно-графемните взаимоотношения не се подчиняват на правописните правила, да се прилага глобалният метод; в останалите случаи вниманието на учениците да се насочва към фонемно-графемните съответствия. Балансът може да се постигне и чрез дейности на трите равнища: дума, изречение и текст.

4.2. Текстове (дискурси), които се четат в урока по английски като чужд език

Многогодишни наблюдения в практиката на българското начално училище и „поглед“ върху съдържанието на одобрените от Образователното министерство учебни комплекси по английски език до четвърти клас показват, че *четенето* се извършва и *на трите равнища*: отделни думи, отделни изречения (инструкции към упражнения в повелителна форма, въпросителни изречения, които целят да проверят разбирането на възприеманите текстове), текстове: учебни – създадени нарочно с цел усвояване на определени лексикални единици и граматически категории, и адаптирани – автентични текстове на приказки, игри, песни и др.

Какво още може да се чете, за да бъде обучението по четене на английски език насочено към комуникация и съобразено с факторите, които го повлияват? Следва да бъдат включени:

– *автентични текстове* – стихове, традиционни игри с пеене (*nursery rhymes, traditional songs*);

– степенувани по трудност *книжки с картинки*, предлагани от големите английски издателства (*Oxford University Press, Longman, Kingfisher, Egmont* и други). Такива серии са: *First steps with Ladybird; Longman Literacy Land; Banana Storybooks; Oxford Reading Tree – Read at Home Series; Oxford “Literacy Web”*; *I am Reading* (книжки в електронен формат на издателство *Kingfisher*). Книжките с най-ниска степен на трудност са написани с по около петнайсет повтарящи се думи, а най-трудните – с максимум по сто думи от така наречените *sight words*⁵⁾. Смисълът на всяко изречение е илюстриран с изображения и красноречиви детайли, които подпомагат не само декодирането на думите, но и процеса на конструиране на значение;

– *достъпни текстове* на английски език с *познат на учениците сюжет* от родната им култура. Изключително добър пример за такива текстове е създадената по проект на Британския съвет в България книжка с картинки „Дядовата ръкавичка/Косе Босе“ (*Big-Book Granddad’s Glove and The Blackbird and the Fox*), в която адаптацията на текста е направена от носители на езика-цел (Jullian Whitney, Keith Kelly) и е редактирана от специалист, запознат с възможностите и равнището на владееене на английски език от целевата група (Стефка Китанова) – български ученици, на възраст между шест и девет години (British Council Bulgaria 2003). Писменият текст е съпроводен с илюстрации в голям формат; с аудиозапис, на който носител на езика чете приказките, и с методически идеи за представяне на текстовете.

Разширяването на учебното съдържание по английски език с допълнителни писмени текстове е напълно осъществимо, ако се използват възможностите на часовете за задължителноизбираема и свободноизбираема подготовка по английски език, в които най-често се наблюдава преповтаряне на учебното

съдържание от часовете за задължителна подготовка. Включването на повече писмени текстове в обучението по английски език е възможно и благодарение на постигнатото в обучението по български език. Учителят по английски език в началното училище може да разчита на някои знания, вече овладени в обучението по български език: за фонологичните характеристики на езика, за азбучния принцип, за фонемно-графемните взаимоотношения, за част от пунктуационните знаци, за морфемите и ефектите от тяхното комбиниране.

Наред със знанията, придобити в обучението по български език, вече са формирани и важни умения, приложими в обучението по английски език, а именно: за словесен анализ на изречения; за фонематичен анализ на думи (идентифициране, сегментация, манипулиране – разместване на отделни звукове с цел получаване на нова дума; сливане на отделни звукове); за записване на звуковете с букви; за използване на някои пунктуационни знаци.

4.3. Стратегии за четене на английски като чужд език

Насърчаване на четенето и разбирането на английски език би следвало да се прави и чрез запознаване с разнообразни стратегии за четене – във връзка със специфичните особености на английската писмена система и разликите ѝ със системата на българския език. *Ефективни стратегии за начинаещи в четенето* на английски език са:

– *Декодиране на думите по памет (sight words)* – цялостният вид на писмената форма на думата предизвиква спомена за устната ѝ форма и значението ѝ, без да е необходимо отделните букви да бъдат слети и озвучени.

– *Декодиране чрез прилагане на знания за графемно-фонемните взаимоотношения* – обработка на думите буква по буква.

– *Декодиране на непознати думи по аналогия с познати.*

– *Използване на контекста* (вербален и визуален) като „ключ“ към устната форма и значението на лексикалните единици.

– *Декодиране на непознати думи чрез търсене на познати части/морфемите* в тях – представка, корен, наставка, окончание.

– *Конструиране на значението чрез разпознаване на думите като „международни“ лексикални единици.*

Когато се мисли за ефективността на обучението по четене на английски като чужд език, трябва да се вземе предвид и факторът „равнище на владение на чуждия език“. Някои от затрудненията при овладяване на уменията за четене на чужд език са свързани със слабото владение на устните форми и значенията на лексикалните единици, за разлика от обучението по четене на първия език (има се предвид ситуацията, в която първият език е и роден). Във връзка с това е добре да се спазва принципът за изпреварващото овладяване на устната реч на английския език. В случаите, в които ограмотяването по английски език не е предхождано от устен курс, да се работи първо с устните форми на лексикалните единици/изреченията/текста.

5. Още за четенето – отвъд езиковите занятия в началното училище

5.1. Повишаване на четивната грамотност на ученика чрез интегрално обучение

Думата *четене* е съществително име. Неотложно е да я превърнем във *важен „глагол“ за съвременното българско дете*. За да се случи това, трябва да поставим ученика в обогатена образователна среда, отразяваща сложността на живота. Интегралното обучение обезпечава 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 в дидактическият дискурс в училище трябва да се окуражава чрез интеграция на различни нива – *интра-дисциплинна и интердисциплинна, хоризонтална и вертикална интеграция*.

5.2. Държавна политика за насърчаване на грамотността

Многобройните, но спорадични инициативи за насърчаване на четенето 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. (срв. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността 2014). Всяка от тези институции трябва да поеме отговорност – не толкова да „преподава“ велики книги, колкото да „преподава“ любов към четенето (Б. Ф. Скипър). Търсеният ефект е изграждане на „мост“ между формалното, неформалното и информалното езиково образование на ученика.

5.3. Четенето и езиковото образование на утрешния ден

Темите за интегралното обучение, за държавната политика за насърчаване и повишаване на грамотността в училище изискват самостоятелно внимание. Тук само ще припомним: „Ако преподаваме на учениците си така, както им преподавахме вчера, ние ги лишаваме от тяхното утре“ (Дж. Дюи).

Езиковото обучение за настоящето и за бъдещето на детето е „...транслатор на перспективни научни идеи в обществената практика“ (Димчев, 2010а: 171). Амбицията е още от старта в училище у ученика да се формират „...възгледи и убеждения за света, за отношението на личността към него, за обусловената от тези възгледи жизнена позиция – в сферата на познанието, на емоционалните отношения, на практическите действия“ (Димчев, 2010а: 171).

„От познаването, осъзнаването и разбирането на отношенията (прилики и ярки различия) между „света, от който произхожда обучаваният“, и „света на общността, в която се говори чуждият език“, възниква мултикултурното съзнание, ...включващо осъзнаване на регионалното и социалното многообразие на двете общности. То се обогатява и от съзнанието, че съществуват много повече култури освен тези, които се разпространяват с родния (E1) и чуждия (E2) език на обучавания“ (Рамка, 2006: 130). Иначе 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.

БЕЛЕЖКИ

1. Приема се новата терминология на Съвета на Европа в областта на езиковата политика. Многоезичието (*мултилингвализъм*: L < multus = много) е със значение „...ползване на няколко езика в даден географски регион (изразяващо се във владееене и ползване на няколко преливащи се книжовни норми и „устни“ териториални говори)“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 17). Понятието *плурилингвализъм* (L < pluralis < plus = повече) се свързва с „...владееене на няколко езика... и се противопоставя на географското определение на границите, в които се ползват в ежедневно общуване няколко езика, изразено с термина мултилингвизъм“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 17). Специално внимание заслужава въпросът за индивидуалния плурилингвизъм и ролята на образователните институции в европейските страни (срв. Шопов, 2008: 17).
2. В статията с понятието *грамотност* се означава езиковата грамотност (literacy), в чиято основа са предимно уменията за четене и писане (на родния език или на езика, официален за дадена страна), но също така и други умения – за слушане и за говорене.
3. *Родният език* е езикът на първичната група, в която се социализира индивидът (срв. Виденов, 2000: 2009). *Чуждият език* „...е вид втори език, който се изучава в учебна за обучаваните обстановка, но не се използва в речевата им среда“ (Димчев, 2014: 24). Дихотомията *роден език – чужд език* е с ограничена инструментална стойност при изследване на някои от случаите, в които българският език се изучава с учебна цел. Предвид това в научния дискурс училищното обучение по български език се разглежда като обучение по първи език и като обучение по втори език. „Вторият език е познат на обучаваните от социокултурното им обкръжение“ (Димчев, 2014: 24) (понякога само на рецептивно равнище), но в домашни условия се практикува етнодиалект на друг език. В повечето случаи вторият език е официален за страната, в която се изучава. Проблемът за ограмотяването на детето, за което българският език е втори език, изисква самостоятелно внимание. Тук само ще се отбележи, че формираните умения за слушане, говорене, четене и писане на официалния български език са мощен инструмент за ограничаване отпадането от училище, за намаляване на бедността, насърчаване на заетостта, гражданската активност, социалното включване.
4. Предпочита се терминът *дискурс* пред термина *текст*, тъй като в лингвистиката с дискурса се означава „речта, потопена в живота“ (Н. Д. Арутюнова), интеграцията на текста и социалния контекст.
5. *Sight words* са често срещани в английския език думи, които начинаещите в четенето запомнят с цялостните им (писмени) форми и автоматично ги

разпознават от пръв поглед, без да е необходимо да прилагат стратегии за декодирането им. В съзнанието на четящия автоматично се появява устната форма и значението на запомнените по този начин думи. Това е особено полезно в началните етапи от ограмотяването, защото много от тези думи имат графемно-фонемни взаимоотношения, които се отклоняват от правилата (напр. *was, are, go, one, the, a, is, of, to, in, and, I, you, that*). Често значението на *sight words* не може да бъде илюстрирано с картинно изображение.

ЛИТЕРАТУРА

- Виденев, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София.
- Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова (2005). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен.
- Делор, Ж. и др. (1996). *Образованието – скритото съкровище*. Доклад на МКО на ЮНЕСКО. София.
- Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново.
- Димчев, К. (2010б) *Основи на методиката на обучението по български език*. София.
- Димчев, К. (2014). Социолингвистични и методически характеристики на конструкта български език като втори език. *Български език и литература, 2014, № 1*.
- Здравкова, Ст. (2009). *Начални стъпки в четенето. Книга за учителите на подготвителна група и на началните класове*. София.
- Национална програма 2006: Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.). <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf> (12.05.2014).
- Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността 2014: Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). Проект на МОН. <www.mon.bg> (15. 09. 2014).
- Нови форми на бунта 2014: Нови форми на бунта. Лекция на проф. Юлия Кръстева. <<http://culturecenter-su.org/?p=3275>> (26. 09. 2014).
- Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив.
- Рамка (2006): *Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване*. Варна.
- Становище на комитета на регионите (2010) ЕС. Становище на Комитета на регионите относно „Борба с малограмотността“. Изготвяне на амбициозна европейска стратегия за предотвратяване на изключването и насърчаване на личната реали-

зация. <www.eulaw.egov.bg/DocumentDisplay.aspx?ID=302908> (17. 09. 2014).

Стойчева, М. (2006). *Европейска езикова политика*. София.

Стойчева, М., С. Чавдарова, Д. Веселинов (2011). *Езикови политики. България – Европа*. София.

Шопов, Т. (2008). *Съвременните езици. Подходи, планове, процедури*. Благоевград.

Шопов, Т. (2011). *Говорят на други езици. Увод в педагогическата социолингвистика*. София.

Шопов, Т. (2012). *И даде човекът имена. Увод в педагогическата психолингвистика*. София..

Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика. Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език*. София.

British Council Bulgaria 2003: *Kitanova, St. - editor. Big-Book Granddad's Glove and The Blackbird and the Fox*. Sofia, British Council , 2003.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

REFERENCES

Videnov, M. (2000). *Uvod v sotsiolingvistikata*. Sofiya.

Georgieva, M., R. Yoveva, St. Zdravkova (2005). *Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte*. Shumen.

Delor, Zh. i dr. (1996). *Образованието – скритото сакровишце. Доклад на МКО на YUNESKO*. Sofiya.

Dimchev, K. (2010a). *Методика на обучението по балgarski ezik. Realnost i tendentsii*. Veliko Tarnovo.

Dimchev, K. (2010b) *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofiya.

Dimchev, K. (2014). *Sotsiolingvistichni i metodicheski karakteristiki na konstrukta balgarski ezik kato втори език*. Balgarski ezik i literatura, 2014, № 1.

Zdravkova, St. (2009). *Nachalni stapki v cheteneto. Kniga za uchitelite na podgotvitelna grupa i na nachalnite klasove*. Sofiya.

Natsionalna programa 2006: *Natsionalna programa za razvitie na uchilishtното образование i preduchilishtното възпитание i podgotovka (2006 – 2015 g.)*. <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf> (12.05.2014).

Natsionalna strategiya za nasarchavane i povishavane na gramotnostta 2014: *Natsionalna strategiya za nasarchavane i povishavane na gramotnostta (2014 – 2020)*. Proekt na MON. <www.mon.bg> (15. 09. 2014).

Novi форми на бунта 2014: *Novi форми на бунта. Lektsiya na prof. Yuliya*

- Krasteva. <<http://culturecenter-su.org/?p=3275>> (26. 09. 2014).
- Radev, Pl. (2013). Entsiklopediya na naukite za obrazovaniето. Plovdiv.
- Ramka (2006): Obshta evropeyska ezikova ramka. Uchene, prepodavane, otsenyavane. Varna.
- Stanovishte na komiteta na regionite (2010) ES. Stanovishte na Komiteta na regionite ot nosno „Borba s malogramotnostta“. Izgotvyane na ambitiozna evropeyska strategiya zapredotvratyavane na izklyuchvaneto i na sarchavane na lichnata realizatsiya. <www.eulaw.egov.bg/DocumentDisplay.aspx?ID=302908> (17. 09. 2014).
- Stoycheva, M. (2006). Evropeyska ezikova politika. Sofiya.
- Stoycheva, M., S. Chavdarova, D. Veselinov (2011). Ezikovi politiki. Balgariya – Evropa. Sofiya.
- Shopov, T. (2008). Savremennite ezitsi. Podhodi, planove, protseduri. Blagoevgrad.
- Shopov, T. (2011). Govoryat na drugi ezitsi. Uvod v pedagogicheskata sotsiolingvistika. Sofiya.
- Shopov, T. (2012). I dade chovekat imena. Uvod v pedagogicheskata psiholingvistika. Sofiya..
- Shopov, T. (2013). Pedagogika na ezika. Narachnik po komunikativno prepodavane i uchene na angliyski ezik. Sofiya.
- British Council Bulgaria 2003: Kitanova, St. - editor. Big-Book Granddad's Glove and The Blackbird and the Fox. Sofia, British Council , 2003.
- Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Творческо разбиране при четене (книжки с преразкази)



THE FUTURE OF READING AND LANGUAGE TEACHING (1st – 4th grade)

Abstract. A common belief, popular in school practice, is that after the initial literacy stage students read mainly/only in literature classes. This is unacceptable if a teacher wants to achieve educational goals and outcomes, adequate to the challenges of the modern world and to the children's needs. Students read not only in literature classes but in language classes (first language, foreign language classes), in other classes, and out of school. Problems of teaching reading skills are considered beyond the context of literary classes – in Bulgarian language classes and in English language classes in primary school.

✉ ¹⁾ **Dr. Mariana Mandeva, Assoc. Prof.**

²⁾ **Dr. Penka Kaneva, Assoc. Prof.**

St. Cyril and St. Methodius University of VelikoTarnovo
Veliko Tarnovo, Bulgaria

E-mail: ¹⁾ mandeva_m26@abv.bg, ²⁾ p.kuneva@gmail.com