

АНДРАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ

Пенка Димитрова

Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

With the present elaboration we are looking for the answer to the question how effective the education of reading for adults is with the intention of gaining command of basic skills for working with a text. Analyzing some terminological problems and interpretations, reading and literacy are examined as an instrument for the construction of knowledge. A conceptual scheme is suggested whose operation is subject of future investigations.

Key words: education of reading, adults, illiteracy, functional illiteracy

Пристъпваме към интерпретация на проблема „обучение по четене на възрастни“ с идеята, че не е възможно да открием една-единствена препратка, нито пък еднакъв прочит на различните теоретични конструкти, които се опитват да предложат обяснение на това широко понятие. В този смисъл проблемите пред образованието на възрастните са особено актуални. Въпреки усилията на отделни институции то все още не е заело полагащото му се място както в национален, така и в международен план. Като цяло практиката до момента показва, че не се развиват пълноценно четирите основни „кита“ на образованието и обучението за възрастни: учене за знания и разбиране; учене за практическа приложимост на знанията; учене за пълноценно общуване; учене за оцеляване.

Обучението на възрастни е феномен, който в съвременния контекст има следните по-важни определящи го характеристики: културна глобализация, еволюиране на уменията, комплексност, мобилност, алтернативност. Очевидно е, че не може един-единствен интерпретативен модел да обедини множеството сфери на действие, различните цели и предполагаемите резултати. Обучението на възрастни, което допреди един век имаше единствен приоритет – справяне с неграмотността, днес, при т.нар. „общество на знанието“, изисква по-скоро гъвкавост (да се научиш да учиш), отколкото отделни секторни компетенции. Тази нова ориентация е определяща при планирането и ор-

ганизацията на програми, стратегии и дейности, свързани с овладяване на четенето.

Изходен пункт са резултатите от редица изследвания, които сочат, че в последните години все по-задълбочаващ се е проблемът за неграмотността, класическа и функционална. Ето защо първостепенно значение в този контекст придобива полагането на съответни образователни цели и формирането на адекватни политики за обучение по четене.

Значимостта на предлаганата проблематика се определя и от статута на обучението по четене в предмета „Български език и литература“. Изследователският интерес към овладяване на четенето от възрастни се определя от отношението между традицията на обучение по четене с литературно-естетически характер и интерпретацията на резултатите от обучението в практиката на работа с възрастни.

В последните години обучението по четене се разглежда не само като педагогически и филологически, но преди всичко като социален проблем. Чрез системно и целенасочено обучение всеки ученик усвоява способи да възприема и разбира чуждия опит (във всичките му аспекти) с цел този опит да се персонализира и продуцира. В този смисъл обучението по четене би могло да се интерпретира като средство за социализация на личността, доколкото писмеността е всеобщ израз на човешкото мислене и световъзприемане. Според Жак Делор четенето е един от компонентите, които съставят системата от средства за обучение, заедно с речта и смятането (Делор 1998). Така обучението по четене все повече се превръща в интердисциплинарен процес.

В контекста на андрагогическата проблематика е дефиницията за основните образователни нужди: „Тези нужди включват както основополагащите средства за обучение (например ограмотяване, реч, смятане и решаване на проблеми), така и основното учебно съдържание (например знания, умения, ценности и отношения), задължителни за оцеляването на човешките същества, за пълно развитие на техните възможности, за достижения и труд, за пълноценно участие в различни дейности за подобряване на качеството на живота им, за взимане на обосновани решения и за продължаване на тяхното обучение“ (Делор 1998).

Четенето е сложен процес, при дефинирането на който от различни гледни точки се дават предимно описателни определения:

- За Торндайк да четеш е да разбираш (Торндайк 1977: 77–100);

- Четенето е когнитивна комплексна дейност, чрез която четящият придава „означено“ (смисъл) на един писмен текст (Соле 2009: 56);
- Четенето не представлява единствено и само дешифриране на код, но освен това предполага разбиране на посланието, което предава текстът (Кадорио 2001: 124);
- Коул определя четенето като разширяване на средствата за взаимодействие на индивида със средата чрез интерпретация на графични знаци (Коул 1989: 40–41).

Авторите акцентират върху две страни на четенето :

1. Система от връзки, установени между зрителните образи (текста) и произнасянето (или система от автоматизирани действия);
2. Разбиране на прочетеното (мисловните операции, които участват в този процес).

„Сложният процес четене – пише Егоров – може да бъде разбран само с отчитането на тези две страни – техниката на четене и разбирането на текста“ (Егоров 1953: 56).

Във връзка с различните аспекти на четенето като дейност се използват главно социологически, психологически, семиотични и естетически методи на изследване. Чисто социологическият подход при изследване на четенето би представил повърхностна и дори изкривена картина на реалния процес. От друга страна, разглеждането на проблема само като психологично явление, като четене само по себе си, би означавало да се оставят без внимание останалите негови важни състояния и да не се оценят социалните му аспекти. Това е така, защото вътрешната проява на този акт е практически неотделима от своя контекст, от външната среда, която читателят обитава (Цветкова 2000: 49).

Когато говорим за четенето в контекста на обучението на възрастни, отправната ни точка са тези лица, които по различни причини не могат да използват, нито да си служат с основните кодове на четене, за да интерпретират заобикалящата ги среда. Това категоризиране обаче изобщо не е точно. Неграмотният човек не е този, който „не знае нищо“. Вероятно той не владее някои основни кодове, които в наши дни, когато устната традиция вече не е единственият начин за предаване на знания, на технически познания, на история и традиции в една общност, са необходими. През 1990 г. американски изследователи представят данни, според които 25 милиона от американците са „изцяло неграмотни“, а 35 милиона са „функционално неграмотни“

През учебната 2009–2010 година по данни на МОМН¹ от системата на българското училище по различни причини са отпаднали 19 561 ученици. Тези и редица други данни показват, че проблемите на огромяването, респективно на обучението по четене, се влияят и от различни параметри, имащи социален характер.

Тук няма да се спираме обстойно на общите характеристики на възрастния като обект на обучение. Самият факт, че обучението по български език и четене на такива лица, реализирано по различни програми и проекти, се осъществява по учебни програми, учебници и учебни помагала за 7 – 10-годишни, е достатъчно свидетелство за досегашното negliжиране на проблема и за назрялата нужда от нов поглед. Пред съвременното обучение по четене на такъв тип ученици стои необходимостта много по-внимателно да се изходи от перспективата на възрастния учащ се – от неговия житейски опит, от индивидуалната мотивация и учебните постижения, от индивидуалната и културната специфика.

Възрастните могат да бъдат обект на обучението, а тяхната възраст и опит трябва да бъдат разглеждани не само като биологичен и психологичен процес, а като фактор за социокултурно изграждане.

В българската андрагогическа теория интерес представлява сравнителният анализ, който Я. Тоцева прави, на особеностите на деца и възрастни като обучаеми. Авторката подчертава, че важна особеност на възрастните е подходът им към ученето, който се различава от този на учениците. „Дори да не притежават никакви предварителни знания или подготовка, възрастните учат различно, като насочват вниманието си към ползата от знанието както за професионалната сфера, така и за себе си, за групата, за обществото и за света, в който живеят“ (Тоцева, Динчийска 2009: 10).

По своята същност андрагогическият модел на образование е модел на перманентното и адаптационно образование, който продължава през целия живот. Доминират самостоятелността и временната зависимост, основно значение придобива опитът на ученика. Основни методи са ситуационните методи, дискусиата, ролевите игри. Готовността се определя от вътрешни потребности, обучението се характеризира с избирателност, индивидуализация и прагматичност. Ориентацията е към спираловидно интегрално обучение, тъй като знанията и уменията са необходими още сега, за момента (Иванов).

¹ МОМН – Министерството на образованието, младежта и науката (Бел. ред.).

Образователната система не се съобразява с факта, че всеки възрастен идва, воден от лични мотиви, преследва свои цели, има свой минал учебен и житейски опит. От ползрението се изпускат личните особености и специфики.

Възрастните учещи се замислят сериозно само тогава, когато резултатите от ученето се свързват с практически цели и им помагат при решаването на житейски проблеми. Това налага да се отдели специално място на образователната дейност с различни категории възрастни и да се изяснят интересите и потребностите на всяка група.

Цел на настоящото изследване е да се анализира обучението по четене, ориентирано към потребностите на възрастния като обект на обучение.

Целта се конкретизира от задачи, които отразяват един начален етап в обосновката и осъществяването на методическата система:

- да се изведат терминологични проблеми и различни интерпретации на четенето и ограмотяването изобщо;
- да се изследват четенето и грамотността като средство за конструиране на познанието и за преобразуване на познавателната активност;
- да се изведат в концептуална схема умения, чието операционализиране е предмет на следващи разработки.

През 1959 г. ЮНЕСКО предлага следното определение за грамотен човек: „човек, който притежава уменията да чете и пише, като разбира елементарен и кратък текст, свързан с всекидневния живот“; от друга страна – неграмотен е този, „който не притежава тези характеристики“ (Тоцева 2001: 8).

Това определение очевидно съдържа един сравнително ясен аспект (частта с четенето и писането), но и друг, който е доста по-неопределен (разбиране на „елементарни факти от всекидневния живот“). От друга страна, това определение до голяма степен опростява една реалност, която по своята същност е многоаспектна и продължителна. Между това – да можеш и да не можеш да интерпретираш писмени текстове например – има много междинни моменти.

За да се избегне тази неопределеност, през 1967 г. се предлага терминът „функционална неграмотност“ (Тоцева 2001: 25). Признава се, че ограмотяването само по себе си не е цел, то трябва да се разбира като начин за подготовка към изпълнение на социални, граждански и икономически функции. Така ограмотяването, респективно обучението по четене, преминава до голяма степен границите на „*рудиментарното*“ ограмотяване, което се свежда единствено до начално

обучение. Премахва се отвъд „ученическата“ идея за огромяване, като се набляга повече на функциите, които трябва да изпълнява индивидът в глобалния свят; модифицира се идеята за възрастния като „ученик“, който трябва да усвои определени основни умения, за да бъде смятан за „участник“, който познава и разбира своя житейски опит и успява да свърже сферата на ученето с трудовата, гражданската и други сфери.

Въпреки всичките тези усилия двусмислеността на термина „функционално неграмотен“ продължава да присъства и често той бива свързан с термини като „лични способности“, тъй като неговата основна характеристика е да бъде социална придобивка, продукт на конкретно културно предаване.

Поради тази причина различни изследвания, особено тези на Ж. Откьор от Института за образование на ЮНЕСКО, се опитват да задълбочат значението на огромяването, като го разглеждат не просто от учебна гледна точка, но и от социална. В индустриализираните страни темата за огромяването е тясно свързана с икономическия и трудовия или, по-общо казано, с образователния пазар (Откьор 1997: 30).

Понятието „неграмотност“ не е еднозначно. Чрез него се представят различни значения, които ще анализираме накратко:

1. *Неграмотност при непосещавали училище* – присъствието и мобилността в училищната система са един от критериите за интензивността и честотата на неграмотността. Присъствието и продължителността на учебния процес имат иницираща функция спрямо индивида.

2. *Алитерация, разбрана като слаба или недостатъчна читателска способност* – терминът „алитерация“ в последните години се опитва да замести термина „неграмотност“, което се дължи на факта, че началното и средното образование са задължителни в повечето страни. От една страна – отнася се за емигранти, които пристигат в съответната страна с недостатъчни езикови и речеви компетенции, а от друга – за онази част от населението, която не притежава в достатъчна степен практическа читателска способност.

3. *Функционална неграмотност – неоперативно използване на четенето в практически ситуации.* Става въпрос за прагматически компетенции за решаване на общи проблеми от всекидневния живот, които изискват елементарно използване на писмеността, но също така и известни познания от културния контекст на съответните проблеми, начините, по които са представени, и т.н. Човек може да е посещавал

училище и да е ограмотен, да бъде смятан за грамотен, но да се окаже функционално неграмотен в момента, в който се изправя пред точно определени житейски проблеми. Тук се възприема социосемиотичният критерий, който е много по-всеобхватен от лингвистичните и училищните регистри.

4. *Остатъчна неграмотност, резултат от недостатък или неадаптация.* Предполага съвкупност от медицински и личностни проблеми, които трябва да бъдат решени от специалисти. Налага необходимостта от развиването на програми за специално образование.

5. *Неграмотността като характеристика на някои малцинствени групи (културни, национални или мигранти).* Неграмотността може да се смята за нормална сред лингвистично малцинствените групи, чийто майчин език е основно устен и е приеман за странен на съответната територия. Неграмотността тук има етноцентричен характер (циганите в Югоизточна Европа, магреб във Франция и Испания).

6. *Неграмотността като липса на квалификация в контекста на трудовата дейност.* Връзката между лингвистичните способности и пазара на труда е очевидна. Зависимостта между компетенциите, възможностите за работа и продуктивността на труда е още един аспект от проблематиката на образованието.

7. *Вторична неграмотност* – деградиране на уменията за четене на вече ограмотявани лица като резултат от неблагоприятна социална среда с ограничен достъп до стимулни материали за четене и/или неадекватна образователна практика в училище.

Какви са перспективите? В продължение на десетилетия изследванията върху хора, определяни като неграмотни, се базираха на теорията на дефицита, като се обосноваваха по-скоро на знанията, които липсват, отколкото на уменията, които те притежават. В последните години се откри нова тенденция, която акцентира върху изследването на компетенциите. Целта е да се изследва субектът в неговата среда, както и в контекста, като по този начин се прави опит да се прескочат бариерите на социалното изключване (Караско 1991: 146). Изследват се начините, по които възрастният учи, открояват се сериозни културни предразсъдъци. Например методът на Паоло Фрейре (Майо 1999: 213) има за цел да даде на обучаваните възрастни един нов поглед върху света. В ограмотителния праксис, базиран на този метод, се открояват три основни момента: тематично изследване – разкриване на света, в който живее възрастният, посредством използваните от него думи, фрази, начин на изразяване, разкриване на т.нар. тематична вселена, която обуславя прагматичната част на ограмотителния про-

цес; кодификация или символизация на тази конкретна реалност (чрез картини, картички и др.); и накрая декодификация, при която чрез четене на диалози, свързани по теми с живота на обучаваните, се разкрива реалността, за да се трансформира. За Фрейре целта на огромяването не се свежда просто до това „да се научим да четем“ (техническа способност), а е културна дейност с ясно изразен еманципиращ за личността характер.

Съществува разграничение, което се проявява все по-ясно в исторически план: преди четенето бе разбирано като пасивна практика (действие), която включва единствено разпознаване и дешифриране на кодове. С времето обаче редица изследвания показаха, че това определение е доста ограничено и че четенето не може да се разбира единствено и само като рецептивно действие, а като интерпретация, която се разгръща посредством текста, посредством автора и четящия, както и посредством това, което тези три понятия включват. В процеса на четене съществува социално и когнитивно опосредстване, което усложнява неимоверно еднозначното дефиниране на обучението.

Според Бурдийо (Бурдийо 1977: 487–511) четенето е практика с особено значение. Той определя четенето като „културна консумация“ и ключова техника за конструиране на хабитуса, но самото четене не е неутрален акт, защото всеки път, когато участваме в някаква културна практика, имаме предвид нашата собствена позиция като агенти на тази практика. Ние носим цяла една група на позитивни и нормативни диспозиции към четенето. Четенето се подчинява на същите закони, както и другите културни практики, макар че то е по-директно преподавано в образователната система, което означава, че образователното ниво играе голяма роля (Миленкова 2009: 84).

В тази плоскост трябва да се разглеждат умения и знания, развивани с четенето. „Четенето в по-голяма степен, отколкото участието в дейности и практики, свързани с изкуство, има отношение към училищните достижения и неговият ефект се дължи на осигуряване на интелектуални ресурси, които помагат на учениците в училище“ (Миленкова 2009: 87).

Както способността за декодиране е различна за всеки индивид, така и четенето се оказва обусловено от степента на владение на езика, също и от познанията по конкретната тема. Колкото по-богат е речникът на ученика, толкова по-активно е четенето и толкова по-лесно успява той да направи заключения, като изходи от това, което разбира.

В целия този процес е необходимо да се вземе предвид и постоянната интерактивност между текст и читател. Концепцията за чете-

нето като интерактивен процес включва допълване между различните модели за възприемане на информация. Придобитата при четене информация трябва да заеме съответното си място по начин, по който да може да постигне персонализиращ ефект. В случай че този ефект не се постигне, срещата между читател и текст би била много трудна. Тук акцентът се поставя и върху любопитството на възрастния ученик, що се отнася до текста, който му предстои да чете, като по този начин се активира неговото внимание и възможността за издигане на хипотези и предположения. Познание възниква тогава, когато познавателният акт се определи като личен, собствен акт, и това безспорно трябва да се има предвид.

Типът, жанрът на текста, нивото му на сложност като съвкупност от микротема, както и самата тема очевидно също обуславят степента на разбиране при четене. По същия начин тук се включва и читателят със своите лингвистични компетенции, със своите физиологични, перцептивни, когнитивни и метакогнитивни възможности, със своите способности да прилага стратегии за улесняване и регулиране на четенето. С малко по-различна тежест в процеса на четене се проявяват и неговите обстоятелствени аспекти, каквито са например времето и мястото на четене.

Ако не се съобразим с тези фактори, четенето може да се окаже ограничено само до придобитата способност, без да се превърне във всекидневна практика, учениците могат да декодират, без да възприемат информацията.

Предполагайки, че умението за четене вече е придобито, можем да категоризираме три вида ситуации на четене:

1. Ситуация на функционално четене (Амор 1994: 105);
2. Ситуация на аналитично и критическо четене (Амор 1994: 105);
3. Ситуация на художествено четене, наречена удоволствие или фикция (Шармьо 1998: 191).

Ситуацията на функционално четене е свързана с търсене на информация и данни. Чете се, за да се научи, за да се намери решение, за да се работи, за да се намери отговор.

Емилия Амор анализира някои дейности, които подпомагат развитието на процеса на разбиране в ситуация на функционално четене, като например да разбираш смисъла на текст с растящо ниво на трудност, да следваш внимателно инструкциите, да откриваш отговорите на конкретни въпроси, да запомняш факти и да си водиш записки, да

използваш речник и справочник и да откриваш конкретни елементи в енциклопедия и т.н. (Амор 1994: 110).

Много от трудностите, които срещат възрастните ученици в процеса на обучението си, се дължат на недостатъчно развитите способности за добро функционално четене. Впоследствие се появяват бариери, които затрудняват откриването на означеното в текста.

В предлаганата от нас концептуална схема на умения се опираме на идеята за учебното действие като състоящо се от два взаимосвързани компонента: мотивационен и изпълнителски. Адаптираната таблица съдържа репродуктивни и продуктивни умения (Кулко, Цехмистрова 1983: 57), ориентирани към изграждане на четенето като учебно умение. Репродуктивни са уменията, свързани с дейност по образец и дейност в частично променена ситуация. Продуктивните умения предполагат нова ситуация с ограничени указания, в която учащите се сами формулират проблема, извеждат хипотези и решават познавателни задачи:

Репродуктивни умения	<ol style="list-style-type: none">1. Умение да се възприемат и осмислят знанията в готов вид (да се отделят смислови части в текста, да се съставя план).2. Умение да се подбира материал от текста според предварително поставена задача.3. Умение да се построява разказ по зададен план.
Продуктивни умения	<ol style="list-style-type: none">1. Умение за частичноизследователска познавателна дейност – търсене в текста на проблеми, издигане на хипотези и техните решения.2. Умение за изследователска (творческа) дейност с привличане на допълнителни източници; изводи и обобщения; изготвяне на съобщения и доклади.3. Умение да се оцени критично собствената дейност.

Операционализирането на предлаганите умения е предмет на следващи разработки.

Тези опорни ориентири, адаптирани и конкретизирани в практиката, биха могли да бъдат обогатени с допълнителни похвати и дейности. В обучението по четене на възрастни трябва да присъстват не

само литературни, но и информативни текстове (хронологични, информационни, таблични форми, инструкции), което кореспондира с една от основните цели на четенето – четене за информация. В предмет на по-задълбочен анализ би могъл да се превърне и въпросът за ролята и мястото на типовите текстове (по терминологията на Лариохина) в обучението по четене на възрастни (Лариохина 1989: 113). Типовият текст се характеризира с устойчив информационен модел (съдържа типизирана екстралингвистична информация и композиция, поддаваща се на програмиране), възпроизводим е и би могъл да функционира като основна единица в обучението по четене за възрастни. Възрастният ученик трябва да се научи да подхожда към текста с определено намерение и на тази основа да извършва определени интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

- Амор 1994:** Amor, E. *Didáctica do Português. Fundamento e Metodologia*. Lisbon: Texto Editora, 1994.
- Бурдийо 1977:** Bourdieu, P. *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. – In: Karabel, J. and A. H. Halsey. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.
- Делор 1996:** Делор, Ж. *Образованието – скрито съкровище*. София, 1996.
- Егоров 1953:** Егоров, Т. Г. *Психология овладения навыком чтения*. Москва: Педагогика, 1953.
- Иванов:** Иванов, И. *Проблеми на образованието на старите хора*. 20 април 2011 <<http://www.ivanovpivanov.com/upload/sourses/Problemi-na-obrazovaniето-na-starite-hora.pdf>>.
- Кадорио 2001:** Cadario, L. *O Gosto pela Leitura*. Lisbon: Livros Horizonte, 2001.
- Караско 1991:** Carrasco, G. *La educación básica de adultos*. Barcelona: Ceac, 1991.
- Коул 1989:** Коул, М. *Социально-исторический подход в психологии обучения*. Москва: Педагогика, 1989.
- Кулко, Цехмистрова 1983:** Кулько, В. А., Т. Д. Цехмистрова. *Формирование у учащихся умений учиться*. Москва: Педагогика, 1983.
- Лариохина 1989:** Лариохина, Н. М. *Обучение грамматике научной речи и виды упражнений*. Москва: Педагогика, 1989.
- Майо 1999:** Mayo, P. *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*. London, 1999.
- Миленкова 2009:** Миленкова, В. *Българското училище във фокуса на неравенствата*. София: Акад. издателство „Проф. Марин Дринов“, 2009.

- Откьор 1997:** Hautcoeur, J. *Formation de base et environnement institutionnel*. Hamburg: Institut UNESCO, 1997.
- Соле 2009:** Solé, I. *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial GRAO, 2009.
- Торндайк 1977:** Thorndyke, P. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. // *Cognitive Psychology*, 1977, № 9, 77 – 100.
- Тоцева 2001:** Тоцева, Я. *Проблеми на образованието на възрастните*. София: Даниела Убенова, 2001.
- Тоцева, Динчийска 2009:** Тоцева, Я., С. Динчийска. *Интерактивно учене на възрастни*. В. Търново: Фабер, 2009.
- Цветкова 2000:** Цветкова, М. *Четенето – антиманипулативен филтър*. София: Gaberoff, 2000.
- Шармьо 1998:** Charmeux, E. *Apprendre à lire*. Milan Editions, 1998.