

# ЧЕТЕНЕТО – 24 ГОДИНИ КЪСОГЛЕДСТВО



„Ако искаме да съжителстваме и работим с рационални и проактивно мислещи хора, ако искаме да изградим управляващ елит в икономиката на знанието, е необходимо да елиминираме или поне да обезсилим задържащите фактори в полето на читателската интелигентност.“

Милена Цветкова

## УВОД\*

Назрял е моментът за пробиване на димната завеса над феномена „четене“ в контекста на негативните ежегодни резултати за състоянието на читателските умения (измервани чрез методиките на PISA, PIRLS, TIMSS). Такъв дебат е наложителен и като коректив на неуспешните методологии, предлагани като образователни реформи за начално ограмотяване в четене. Изследването на причините за тази димна завеса е необходимо за осмисляне на мащабното дисперсно и некохерентно научно знание за четенето.

Настоящият текст разкрива по-различен ракурс към проблемите на читателя и четенето в България, откроявайки възможните фактори за нестихващата тревожност относно „масовото нечетене“ или прокламирация „срив в четенето“.

Понятието „четене“ се употребява в неговия информационно-комуникационен смисъл. Съгласно актуалната парадигма за новите грамотности четенето е процес на опосредствано (медицирано) информиране, не непременно осъществено с буквени символи и не непременно провеждано чрез очите (напр. тактилното четене при незрящите). Приемам за четене рецептивен процес, в който са изпълнени три условия: може да се чете всяко изкуствено създадено съдържание, обозначено с помощта на каквато и да е кодова система и преминало през аналитико-синтетична обработка в мозъчните структури, отговарящи за четенето. Под понятието „читател“ ще разбирам субект, който умее да усвоява адресиран до него текст и който изпълнява непрекъснато, активно и нееднократно този акт.

## СТРЕС ОТ PISA

PISA (Programme for International Students Assessment) е най-представителното международно сравнително оценяване на уменията за четене на учениците. Представянето на България от 2000 до 2022 г. е едно от най-слабите сред страните от ОИСР и тенденцията твърде дълго е негативна. Тревожно висок всеки път е дялът на учениците, които са показали резултат



Доц. д-р Милена Цветкова е преподавател в катедра „Комуникация и аудиовизуална продукция“ към ФЖМК на СУ „Св. Климент Охридски“. Учен с траен интерес и принос към библиотечно-информационните науки, комуникацията и медиологията, автор на монографии в областта на книгознанието и четенето, сред които „Наука за книгата“ (2018), „Книги и четене в аудиовизуална трансмедийност“ (2018), „Reading as communication echo“ (2017), „Книги на въображението“ (2013), „Книгата като медия“ (2012), „Информационна култура: Името на четенето“ (2001, 2009), „Четенето – антиманипулативен филтър“ (2000), „Комуникационен мениджмънт“ (2000). Автор-съставител на седем библиографски издания: „Медии и комуникации 1990–2022“, „Проф. Лозанка Пейчева“ (2021), „Проф. Марко Семов“ (2004), „Проф. Андрей Пантев“ (2004), „Проф. Веселин Димитров“ (2004), „Доц. Любен Атанасов“ (2001), „Марко Вачков“ (1996). Член на международната редколегия на научните списания „Verzal“ (Босна и Херцеговина), „ББИА онлайн“, „Медии и обществени комуникации“ (УНСС) и „Newmedia21. Медии на 21 век“ (ФЖМК при СУ) и на Редакционния съвет на ФЖМК при СУ.

\* По публикация от 2016 г. на английски език:

Tsvetkova, Milena. **The shadows of reading: Reasons for the bad results of Bulgarians in PISA studies.** In: *European Journal of Contemporary Education*, 2016, Vol. 17, No. 3, pp. 368-377. E-ISSN: 2305-6746. DOI: <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2016.17.368>; URN: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-54575-2>; SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2900677>; SSOAR: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/54575>; ERIC: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1116544>; Science Index – eLibrary: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27000433>

от читателска грамотност под критичното равнище от скалата на PISA и много под средните постижения за цялата ОИСР.

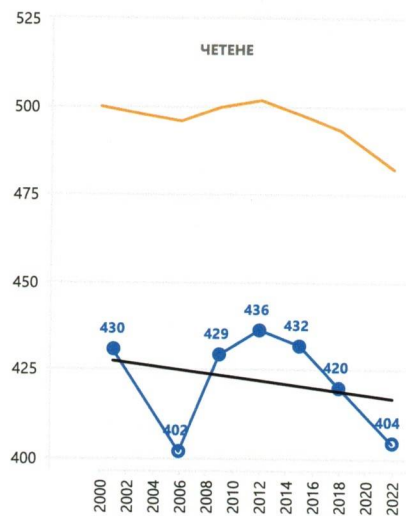
През 2000 г., когато България за пръв път е включена в международното изследване, общо 40,3% от 15-годишните българчета се оказват функционално неграмотни, което означава, че им липсват елементарни умения в четенето. Тогава се установява и разликата с обучението в другите държави – в България учениците не работят с интегрирани текстове и с разнотипни носители на информация, не умеят да четат графични изображения, не могат да свържат два типа посочена информация, не могат да трансформират една информация в друга при ясни писмени указания, не могат да се ориентират в съдържателния аспект на даден текст, за да направят коректно заключение.

През 2006 г. вече 51,1% от българските 15-годишни ученици са функционално неграмотни. Леко подобрени са резултатите само през 2009 г. – 41%, и през 2012 г. – 39,4%.

В следващите три проучвания функционалната неграмотност отново и градиращо расте – през 2015 г. е 41,5%, през 2018 г. е 47%, а в най-новото проучване от 2022 г. българчетата са предпоследни в Европейския съюз. Данните показват едно и също – че в България обучението е ориентирано към механично запаметяване и възпроизвеждане на писмена информация и че българските ученици не са научени да обработват и осмислят информация в табличен или графичен вид. Налага се още един тревожен и negliжран демографски извод – традиционно момчетата не се справят със задачите по четене, за разлика от момичетата<sup>1</sup>.

Таблица 1. Процент на функционално неграмотните 15-годишни ученици в България с читателски умения под критичния праг (PISA 2000 – 2022)<sup>2</sup>

PISA България	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
%	40,3%	—	51,1%	41%	39,4%	41,5%	47%	53%
точки	430	—	402	429	436	432	420	404

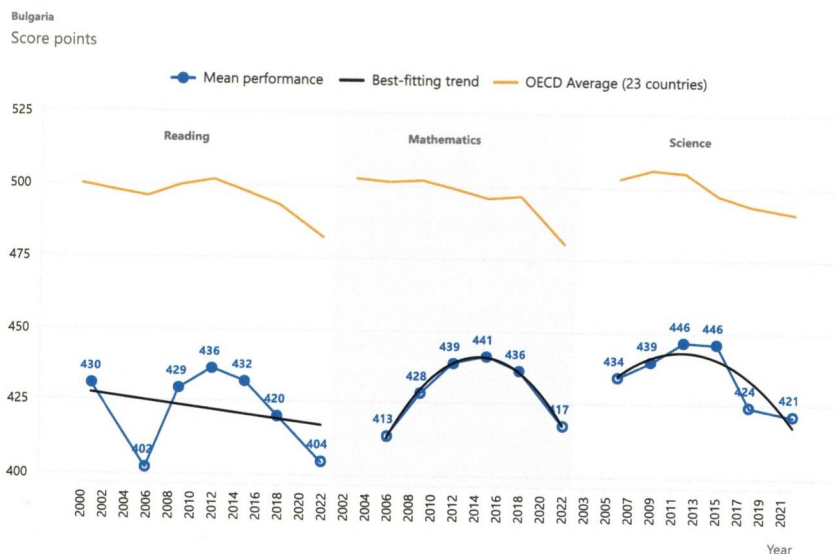


Фиг. 1. Динамика в резултатите по четене на българските 15-годишни ученици при сегмента проучвания на PISA в периода 2000 – 2022 г.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Петрова, Светла. Училище за утрешния ден: Резултати от участието на България в PISA 2009. София: Център за контрол и оценка на качеството на образованието, 2011, с. 8-9.

<sup>2</sup> OECD. PISA 2022 Results: Bulgaria – Factsheets, 05.12.2023. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/bulgaria-29d65f4b>

<sup>3</sup> OECD. PISA 2022 Database, Tables I.B1.5.4, I.B1.5.5 and I.B1.5.6. <https://oecdch.art/a40de1dbaf/C875>



Фиг. 2. Динамика в резултатите по четене, математика и природни науки на българските 15-годишни ученици при седемте проучвания на PISA в периода 2000 – 2022 г.<sup>4</sup>

## НАШИТЕ НЕГРАМОТНОСТИ

За един университетски преподавател е важно в първите си контакти с новопостъпилите студенти да разбере какви читатели са, как и какви текстове четат. А за да разбереш какъв читател е някой, трябва да го накараш да пише. Съблюдавайки този принцип, няколко български университета, пръв от които Великотърновският университет, разпознаха сериозна слабост на завършващите средно образование – **неграмотността по български език и български правопис**. През 2014 г. Великотърновският университет, а през 2016 г. и Нов български университет в София и Югозападният университет в Благоевград спешно въведоха в учебните планове на всички академични специалности задължително „поправително“ обучение.

Системната ми работа по академични задачи със студентите вече 25 години ме убеждава, че пропуските в средното образование са повече и видимостта им непрекъснато се увеличава. Имам предвид основни за високотехнологичния XXI век фундаментални, социални и граждански грамотности.

В зависимост от завършеното средно училище мнозинството студенти са частично ограмотени или съвсем неграмотни в няколко сфери.

1. Първата сфера е незаобиколимата **обща култура** или притежаването на така нареченото общо знание (common knowledge). По дефиниция това са фактите, които могат да се намерят в многобройни източници и са усвоени правоподобно от мнозинството автори и читатели. (В правото се наричат „ноторно известни факти“ или факти, познати на неограничен кръг хора.) Известно е, че фундаментално за социалната комуникация и консенсуса е познаването на общоизвестни факти, явления и обстоятелства, прецедентни текстове и източници (напр. исторически събития, географски обекти, биологични, химични, физични закони). В приемния изпит за специалностите от направление „Обществени комуникации“ в Софийския университет един от критериите за оценяване беше показаната обща култура. Но лично аз нито веднъж не съм установила кандидат-студент да знае какво е „обща култура“.
2. Втората сфера е **информационната грамотност**. Съзателят на този термин – Пол Зурковски, предупреди: „Хората, обучени в прилагането на информационни ресурси в своята работа, могат да бъдат наречени ин-

<sup>4</sup> OECD. PISA 2022 Database, Tables I.B1.5.4, I.B1.5.5 and I.B1.5.6. <https://oecdch.art/a40de1dbaf/C875>

формационно грамотни... Индивидите от останалата част от населението, макар да са грамотни в традиционния смисъл, т.е. да могат да четат и пишат, нямат критерии за стойността на информацията, неспособни са да пригаждат информацията към своите нужди и реално трябва да се смятат за информационно неграмотни<sup>5</sup>.

3. Третата сфера е **компютърната грамотност** за писане в текстообработващи програми и създаване на грамотен печатен текст, за мултимедия и създаване на интерактивен продукт с цитиране на графични материали и видеоцитиране, за имейл кореспонденция и електронен обмен на документи.
4. Четвъртата е **административната грамотност** за писане на делово или мотивационно писмо, молба, жалба, автобиография, различна от стандартното CV върху бланка.
5. Петата е **правната грамотност**, където става дума както за познаване на основните закони на гържавата и на интернет, така и за знания за правата на ученика, студента, гражданина, потребителя, автора, читателя.
6. Шестата е **финансовата грамотност** с минимални умения за съставяне на бюджет или план-сметка.
7. Седма е сферата на **научната грамотност**. Научната грамотност на младеж със средно образование би била достатъчна, ако познава класификацията на науките, спецификата на всяка наука и нейните методи и примерно същността на Нобеловите награди, приноса и имената на нобеловите лауреати. Да си изследователски грамотен означава да знаеш как се пише като откривател, какво е аргумент и доказателство, какви са изследователските методи и инструменти. И не на последно място – да притежаваш библиотечно-библиографска и информационно-търсеща култура и да си обучен в технологията на цитирането.

Училището в България сякаш внушава маргиналност на природонаучното, научно-техническото знание и обществознанието, а фаворизира художественото знание, т.е. естетическото, емоционалното, развлекателното и фикционалното съдържание. С малко повече проучвания и емпирични доказателства бихме могли да потвърдим хипотезата, че масовото училище култивира емоционалната, а изоставя рационалната ни интелигентност. Пълнолетието си българинът посреща с **дисбаланс между художествената и научната си грамотност**. Неслучайно един ярден физик реагира остро

срещу тази образователна политика: „Защо да е задължително да знаем кой е нарисувал „Мона Лиза“ или кой е написал „Ромео и Жулиета“, а да не знаем, например, защо небето е синьо?“.

#### КЛИШЕТО „КНИГА = ХАРТИЯ“

Гутенберговата книга е един от най-властните мемоове<sup>6</sup> в историята, обсебил мисленето ни до степен да не разграничаваме „представа“ от „понятие“. Доскоро книгата е определяна изцяло чрез материалния си носител – хартията, чрез технологията – печата, и чрез конструкцията си – листове, страници и корица. Номенклатурно сме се подчинили на обструкцията, че книга е единствено Гутенберговата книга – сякаш преди изобретяването на печатната преса книги не са съществували, сякаш съвременният IT сектор не е разработил алтернативи на хартията. Въпреки това не само масовата, а и експертната представа за книга все още е редуцирана до печатната книга, която има форма на отпечатан и подвързан кодекс и съдържа изключително литература. В този редуциран и релативизиран ракурс е поднесено определението за „книга“ и на онзи маниак по обясненията полковник Фридрих Краус от „Приключенията на добрия войник Швейк“ (гл. XV): „Книгата, господо, представлява от себе си множество различно нарязани листове хартия с различен формат, които са напечатани и събрани на едно, свързани и стуткаленни. Да. Знаете ли, господо, какво е туткал? Туткалът е лепило...“. „Когато някой говори за книги, всъщност има предвид истории. Физическите страници не са най-важното, въпреки че хартията ни дава достъп вече стотици години. Технологията ни казва, че за това има и други начини, които са също толкова интересни и очевидно са добри за новото поколение читатели“, каза британският детски писател Майкъл Морпурго<sup>7</sup> през 2010 г., когато открито подкрепи електронните книги.

Истината е, че „книга“ е цялата медия. А медийните формати, в които може да съществува, са безброй.

Приравняването на книгата само към хартия е един от най-непреодолимите предразсъдъци на съвременността. Той показва непознаване на предхартиения и постхартиения стадий в развитието на книгата. Този проблем е усложнен и от ограничената представа за книгата само като продукт от хартия и само като печатен. Тоест, за „книга“ се мисли стереотипно, тясно Гутенбергово – в **стереотипа „книга = хартия“**. Да приравняваш книгата само с хартия е равносилно на късо-

<sup>5</sup> Зурковски, Пол. Приоритети и взаимоотношения в сферата на информационното обслужване. В: ББИА онлайн, 2015, №6, с. 3-13.

<sup>6</sup> „Мем“ е тоталитарен комуникационен модел, по който една инструкция се превръща в „скрижал“ или „име“. И това „име“ или „скрижал“ се вклинява толкова устойчиво, че се приема априори, без нужда от проверка и доказателства. Механизмът е идентичен на тълпоидния синдром „Така каза Саймън“. Ако случайно някой потърси доказателства за верността на „скрижала“, обществото услужливо нагажда проучвания, интерпретирайки ги през оптиката на въпросния мем, докато накрая получи задоволителни резултати. Мемове се размножават чрез принципа на универсалния дарвинизъм – чрез копиране с вариация и подбор. Те пречат от мозък към мозък като вирус. Копират се и се мултиплицират, защото са красиви (поезията) или защото са удобни – песента мислене. В масовото съзнание мемове безкритично и безпринципно се превръщат в аксиома, често до степен на вреден предразсъдък (виж Докинс, Ричард. Себичният ген. София: Унив. изд. Кл. Охридски, 1998).

<sup>7</sup> Masters, Tim. Author Michael Morpurgo welcomes book technology. In: BBC, 13.07.2010. <http://www.bbc.co.uk/news/10604397>

зледство спрямо предхартиеното и постхартиеното ѝ битие. Този предразсъдък води до стереотипизиране на прилагателните „книжен“ = „хартиен“ = „печатен“.

В българската езикова среда особено масови са следните парадоксални словосъчетания: *книжна книга, книжни банкноти, книжна връв, литература на книжен носител, списание в книжен вариант, вестници на книжно тяло* (в доклада „Медийно поведение на младежката аудитория в онлайн среда“, българската агенция Медиана, март 2012).

Проблематичността на клишето „книга = хартия“ изпъкна много силно, когато през 2010 г. В България бяха оповестени неблагоприятните резултати от PISA 2009, според които 41% от българските 15 – 16-годишни ученици все още се намират под критичния минимум от качествени читателски умения. Най-противоречиво интерпретираният резултат беше, че 26% от учениците имат у дома си между 26 и 100 книги, 20% – го 10 книги, а едва 7% – повече от 500 книги<sup>8</sup>.

Тревогите на повечето анализатори бяха симптом за дълбоко непознаване на спектъра от носители на информацията на тийнейджърите. Непременен негативен ли е този процент? Ами ако същите тези ученици прищежават колекции от книги, по-многобройни от тези на всеки възрастен библиофил, но в цифров формат? Упреците, възклицанията и възмущението от младежкото negliжиране на личната хартиена библиотека са поскоро рефлекс от тотално непознаване на нагласите и характеристиките на следващите поколения, както и за липса на адекватна комуникация с тях.

Гутенберговата книга – **печатната хартиена книга** – господарката на последните пет века четене и писане, днес е само един от разпространените формати, съжителстващ с множество технологични деривати – говорещи книги, аудиокниги, визуални книги, електронни книги, кросмедийни книги, хибридни книги, книги с допълнена реалност и т.н. Съвременната книга е приела и безхартиени форми, търси разговор, съобщава и говори с различен код, тържествувайки в общия вихър на трансмедийността и сливането на всички медии в една.

## ГРАФОЦЕНТРИЗМЪТ

Вреда в създаването на грамотност за четене е нанесъл и графоцентризмът<sup>9</sup> – редуциране на понятията

ето „грамотност“ само до работа с писмен текст, при това само в непрекъснат формат (свързан, линеен текст). Важен в тази посока е изводът в изследването на читателската грамотност при учениците от VI клас: „Действащата програма за VI клас **обременява** учениците с фактологически знания за системните особености на различните езикови равнища, както и със знания за структурата на художествения текст в обучението по литература, без да въздейства значимо върху подобряването на четивните умения на учениците. Симптоматичен е и фактът, че в програмата по български език за VI клас рецепцията и продукцията на текст (и то само в непрекъснат формат!) са застъпени като основен обект на обучение в общо 5 от всичките 28 методически единици (уроци за нови знания), което по всяка вероятност има отношение спрямо засвидетелстваната от експерименталното изследване стагнация в четивните умения в VI клас“<sup>10</sup>.

Прави впечатление, че и самата програма по български език е далеч от разбирането за ролята и мястото на четивната грамотност в обучението по роден език, представено в рамката на теста<sup>11</sup>. Макар в ДООИ за УС в „Общата характеристика на КОО „Български език и литература“ като цел да се залага „овладяване на умения за изграждане и възприемане на текстове, функциониращи в комуникативната практика“<sup>12</sup>, целенасоченото развиване на умения по четене в рамките на действащата учебна програма се залага единствено в начален етап, т.е. до края на IV клас. За основната образователна степен (V – VIII клас) същият документ предвижда да се „изграждат умения за създаване и възприемане на текстове, най-често използвани в речевата практика съобразно **стилово-жанровите им особености**“, а за средната образователна степен (IX – XII клас) фокусът на уменията по отношение на четенето е формулиран като „овладяване на **стиловата типология** на текстовете“. Цитираните документи дават основания да се твърди, че **графоцентризмът** в разбирането на грамотността от страна на субектите, формирани политиките в образованието, далеч не е преодолян<sup>13</sup>. Същият проблем обаче се изтъква и от чужди анализатори като недостатък и на други образователни системи<sup>14</sup>.

<sup>8</sup> Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в PISA 2009. In: Център за контрол и оценка на качеството на образованието: Доклади. 7.12.2010. Available from: <http://www.ckoko.bg/images/stories/book-2010.pdf>

<sup>10</sup> Изследване на четивната грамотност на учениците в VI клас. Анализ на резултатите. Прегл. г-р Светла Петрова. София, Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование, Фондация „Заедно в час“, 2014, с. 13.

<sup>11</sup> Вж. Учебна програма по български език за 6. клас. Учебна програма по литература за 6. клас. [http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/top\\_menu/general/educational\\_programs/6klas/be\\_6kl.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/educational_programs/6klas/be_6kl.pdf). Вж. още Д. Василева. Сравнителен анализ на типовете задачи, използвани в PISA и в обучението по български език. В: Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009, с. 67. Вж. Изследване на четивната и математическата грамотност на учениците в шести клас. ЦКОКУО, 2012. [http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz\\_CKOKUO\\_20.09.pdf](http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz_CKOKUO_20.09.pdf).

<sup>12</sup> Вж. Приложение No 1 към чл. 4, т.1, чл. 4, т. 1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание.

<sup>13</sup> Изследване на четивната и математическата грамотност на учениците в шести клас. ЦКОКУО, 2012. [http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz\\_CKOKUO\\_20.09.pdf](http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/Analiz_CKOKUO_20.09.pdf), с.13-14.

<sup>14</sup> Taylor, C. New Kind of Literacy, and the world of visual information. 2003, p. 17. [http://literacies4eigvii\\_ct2003.pdf](http://literacies4eigvii_ct2003.pdf)

## ЛИТЕРАТУРОЦЕНТРИЗМЪТ: КЛИШЕТО „КНИГА = ЛИТЕРАТУРА“

Асиметрията между българската литературна и общонаучна грамотност е негативен ефект от клишетото „книга = литература“. Уточнявам проблема. Научните категории „книга“ и „литература“ са в отношение „общо – частно“, тъй като става дума за субординация. Книга е общото, литература е частното. Книгата в общотеоретичен ракурс е триединство от код, носител и съдържание. А литературата е само един от видовете съдържание. Приравняването на книгата с литература, редуцирането на книгата само до литература е патологично мислене, родово-видово мислене в грешна инверсия.

Пример за ефекта от литературоцентризма в България беше резултатът от националното проучване на Алфа Рисърч от 14 – 20 май 2018 г., че 21% от българите свързват „наука“ с метафората „слънце“, както е в химна „Върви, народе възродени“<sup>15</sup>.

Неосъзнатата разлика между „литература“ и „книга“ и фриволната взаимозаменяема употреба на двете гуми създава девиация в специализираното мислене за книгата на най-високо експертно и дори законодателно ниво.

В българското научно, медийно и всекидневно вербално поле се наблюдават четири терминологични абсурда:

1. Под термина „книга“ се разбира само „литература“.
2. Вместо думата „книги“ се използва само думата „литература“.
3. Твърди се, че всичко написано с гуми и публикувано е „литература“.
4. Подменя се номиналният термин за списък „библиография“ или списък на използваните източници с думата „литература“.

Генерализираната употреба на термина „литература“ (презумпцията, че „всичко е литература“)<sup>16</sup> е неадекватна на редица нелинейни произведения и справочни издателски продукти: музикална партитура, логаритмична таблица, софтуерен справочник, жълти страници, интервюта, архивни документи, речник, албум, атлас, книга-игра, книжка с картинки, библиография и би-

обиблиография, каталог, сборник с кръстословици, сборник с тестове или задачи, сборник с доклади, статистическо проучване, отчет, етичен кодекс, патент, стандарт, правилник за движение по пътищата и т.н. Съществуват допитвания, които спекулират с понятието „книга“, като го подчиняват на някакъв погребиращ се, но само според литературните оценители, пазарен субстрат: „бестселърите на сезона“, „най-популярните книги“, „най-любимите книги“, „купуваш ли си книги“, „четеш ли книги“.

Книги? Но какви *книги*? Защо, когато в общественения дневен ред темата е четенето, се внушава, погръбтира и артикулира само „литература“ и дори само романи (както беше в кампанията на БНТ „Голямото четене“ от 2008 г.)? Пак повод за комплекси, за усещане на вина. Ами ако нямам любим роман, маргинал ли съм? И пак жанрово ограничение. Ами ако любимото ми произведение е повест, или епос, или пиеса, или разказ? А ако изобщо не си падам по художествена литература? Тоест, гласуването за любим роман априори дискриминира схоластичния тип читател. Генерализират се частни мнения, оперира се с официални статистики за нечетенето или за неграмотния читател, без да се уточнява за кой читател и за кое четене се говори. Има необразовани по литературност читатели – технически специалисти, природонаучни изследователи, ботаници, лекари, шофьори, коафьори, шивачки, магазинерки, счетоводители и т.н. Те четат **книги**. Има образовани по литературност читатели, които четат **литература**. Това разграничение е важно, защото дебатът за обучеността на хората да четат литература, а не книги, ще получи полагаемото му се частно пространство. Когато някой превръща читателя в обект на национални програми или кампании, е длъжен да уточни читател на литература ли го интересува, или читател изобщо<sup>17</sup>.

Появи се и глобален технологичен проблем, следствие от редуцираното разбиране на материала за четене само като художествена литература. През 2011 г. изследване на екип от Вашингтонския университет установи, че въпреки очевидната си полезност четецът с електронно мастило Kindle няма потенциал за академични цели<sup>18</sup>. Повечето четци с електронно мастило са

<sup>15</sup> „Алфа рисърч“: Науката е „слънце“ за 21% от българите. В: Клуб Z, 22.05.2018. [https://clubz.bg/68150-alfa\\_risyrch\\_naukata\\_e\\_slynce\\_za\\_21\\_ot\\_bylgarite](https://clubz.bg/68150-alfa_risyrch_naukata_e_slynce_za_21_ot_bylgarite)

<sup>16</sup> Оправданията са базирани на етимологията от латински – че произходът е от лат. дума „litterae“ (само в ед.ч. не се използва „littera“) ‚буква‘, т.е. **всичко написано с букви**. Но не е ясно кое значение на думата „litterae“ се използва – ‚буква‘ или по-разпространеното в латинския език – ‚писмо‘ (епистоларният жанр). Научно коректното значение на понятието „литература“ е „художествено словесно изкуство, изкуството, изразено чрез писаното слово“, от лат. litteratūra (словесно изкуство, литература), през нем. Literatur (от XVI в., от лат. същ. littera ‚буква‘, където се следва гръцкият модел грамта ‚буква – писмен документ или текст‘ – grammatikhn, грамотност, словесност, граматика), но е настъпило изместване в значенията).

<sup>17</sup> Позицията на проф. Боряна Христова, бивш директор на Националната библиотека „Св. св. Кирил и Методий“, по тази тема е категорична: „Често, като се запита чете ли българинът, се има предвид чете ли той художествена литература. Аз говоря за четене на научна и справочна литература“. (Проф. Боряна Христова: Необходима е държавна политика в областта на четенето и създаване на центрове в негова подкрепа. In: Агенция „Фокус“, 24.05.2011, 09:50. <http://www.focus-news.net/?id=n1527342>). Горната теза е споделена и в читателски коментар от 31.03.2011 към публикуван в „Либерален преглед“ откъс от книгата: Трендафилов, Владимир. Кризата, която обнадеждава: Картографии на днешното литературно поле. София: Сиела, 2009. 276 с.

<sup>18</sup> „Thayer, A., C. Lee, L. Hwang, H. Sales, P. Sen & N. Dalal. The Imposition and Superimposition of Digital Reading Technology: The Academic Potential of E-readers. In: CHI ACM. New York, 2011, pp. 2917-2926.

проектирани главно за четене на художествена литература, а потребностите на студентите изобщо не са предвидени. Съществуващите електронни четци са с несъвършен потребителски интерфейс, инструментите за водене на бележки са прекалено ограничени и неудобни и не е възможно сортиране на файловете в папки. Така литературоцентричността на проектантите стана причина четците да не могат да отговорят на образователните нужди.

Все по-наложително е да се разчупи матрицата на „литературоцентризма“. Необходимо е акцентирание върху нелитературното четене в образователната система – четенето не бива да се отъждествява само с контакта с литература, дори не само с контакта с писано слово; създадени за четене са и безбуквените или частично буквените книги, аудиокнигите и визуалните книги (комикс, манга и т.н.). Монополизмът на художественолитературните училищни програми априори дискриминира рационалния, схоластичния, „мъжкия“ тип читател. Професиите от спектъра на социалните науки (вкл. обществените комуникации – журналистика, книгоиздаване, връзки с обществеността, библиотечни дейности и т.н.) са различни от професиите от хуманитарните науки и изискват лявополукулбово и екстравертно, рационално и „мъжко“ мислене и рефлексии. Можем да се поинтересуваме колко „некомпютърни“ книги са прочели в живота си преуспели личности като Бил Гейтс и Марк Зукърбърг. На книгоиздателя например не му е работа да бъде писател, литературен критик или страстен съпреживяващ и интровертен читател.

И в момента българската **образователна система** демонстрира своето фетишистко отношение към художествената литература и мълчаливо дискриминира нехудожествените книги и нелитературното четене. Именно литературоцентризмът може да се окаже една от причините за все по-ниските резултати по четене в училище.

Дали не трябва да се реорганизира учебното съдържание? Този въпрос е поставен от мащабно проучване върху формацията на читател от I – IV клас в дисертационен труд по педагогика в Софийския университет<sup>19</sup>. В него се обосновава нуждата от обща медийна грамотност и информационна култура още в началното образование, различни от доминиращата литературна компетентност<sup>20</sup>.

Ето изводите, които доведоха до това предложение:

- 1) Съвременните ученици от I – IV клас се запознават приоритетно с художествени текстове, у тях се формира едностранно литературна компетентност за четене и разбиране на художествен текст, но не са формирани в необходимата и достатъчна степен уменията за информационно търсене. Уча-

щите не могат да се ориентират самостоятелно и да ползват библиотечните документи, не ползват интернет и компютри за информационно търсене и не умеят да описват фактологично използван информационен източник.

- 2) Учениците завършват IV клас без стабилно формирана компетентност за самостоятелна работа с нехудожествен (информационен, справочен, журналистически) текст поради отсъствието на тези компетентности в Държавните образователни изисквания.
- 3) Съществуват неоползотворени възможности за формиране у 7 – 11-годишните ученици на информационна компетентност за прилагане на важните стратегии на нелитературно четене при търсене, намиране, използване и оценяване на информационни източници и за осъзнаване на позитивите от дейността четене в свободното време по лична инициатива.

Има книги със заредени с барут страници, от които по-късно избухва взрив и се задвижва верижна реакция, променяща историята на човешкия род. Каква книга може да притежава такава власт?

През 2006 г. британският писател и телевизионен водещ Мелвин Браг написа книгата „12 книги, които промениха света“<sup>21</sup>. Но в този списък отсъства художествена литература. Ето как аргументира тази липса самият автор. Всеки роман, предизвикал импулс в световен мащаб, може да е разтърсил из основи и да е преобърнал към добро всекидневието, амбициите и съзнанието на безброй много хора. Но как може да се измери тази полза, как да се намерят убедителни доказателства, че е променил света? В списъка са влезли книги, които коренно са преобразили живота на хората по целия свят – нещо, което реално може да се докаже. Фарадей ни даде електричеството, Дарвин свали боговете от пиедестала, Нютон ни качи на Луната, Уилям Уилбърфорс пожела равенство на расите, а „Магна харта“ – смърт на тираните, Мери Улстънкرافт започна битката за равенството на жените, а Мери Стоупс – за правото им да контролират сексуалния си живот и да му се наслаждават.

Художествената литература вероятно променя света. Със сигурност света на отделния човек. Но да се твърди, че един или друг роман е променил планетата, е по-скоро надежда, отколкото реалност. Книгата променя света. Литературата променя само човека.

Би било прекрасно всяка книга да съдържа „литература“. Но обективността при **отграничаване на понятието „книга“ от понятието „литература“** изисква да имаме предвид, че:

- 1) Литературата е само 1/10 от основните области на световното знание (с код 82) съгласно Универсалната десетична класификация, по която се организират библиотечните фондове в целия свят (Айзък

<sup>19</sup> Георгиева, Анна Савова. Читателски профил на учениците от I – IV клас: Дисертационен труд. Специализиран научен съвет по педагогика при ВАК; Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика. 2007.

<sup>20</sup> Тезата се подкрепя и от: Здравкова, Стойка. Методика на обучението по български език и литература в началните класове. 2. прераб. и доп. изд. София: Унив. изд. Св. Климент Охридски, 1992, с. 239.

<sup>21</sup> Bragg, Melvyn. 12 Books That Changed The World. London: Hodder & Stoughton, 2006. 372 p.

Азимов например има произведения в 9 от десетте отдела на УДК, без философия, и по тази логика писменото му наследство съвсем не е само литература, а той самият не е единствено писател).

- 2) Литературата е само 1/9 от областите на висшето образование (съгласно Класификатора на областите на висшето образование и професионалните направления)<sup>22</sup>.
- 3) Литературата е обект само на една от четирите основни области на науката – на хуманитарните<sup>23</sup>, а останалите три – обществените, природните и техническите са не-литературни и т.н.

Защо обърнахме толкова подробно внимание на клишето „книга = литература“? В какво се състои опасността му? Каква е връзката между нашите неграмотности и приравняването на категорията „книга“ само с литература?

1. Има връзка и тя намира отражение в дебатирания у нас наложителност от разделяне на учебния предмет „Български език“ от предмета „Литература“ в основното образование.
2. Има връзка с основните знания – българите губят разликата между „факт“ и „фикция“, между „познание“ и „въображение“, между „информация“ и „мнение“, между „термин“ и „метафора“, между „знание“ и „гледна точка“, между „истина“ и „версия“. Науката е средище на първото, а литературата е средище на второто в посочените опозиции. Литературата е платформата за летеж, за неограниченост, за чувственост, за мечтателност и от нея никои не иска да покрива критериите за доказателственост в науката и да служи за икономически растеж на гържавата. Литературата е надстройката. Но става страшно, ако липсва базата – науката.
3. Има връзка с информационната и техническата грамотност на българите за писане, изразяваща се в: неумение за цитиране и като цяло неразбиране на механиката на цитирането – знак, че не четем текстове с цитиране (научни, доказателствени, аргументативни, изследователски); неумение да пишем предговор, план-концепция – знак, че не четем инструкторни, методични текстове, ръководства и учебни помагала; неумение да пишем заключение – знак, че не четем синтезиращи, резюмиращи, вторичноинформационни текстове.

Учат ни как да пишем свободно, литературно, есеистично, но сме изпуснали ключови умения – да озаглавяваме, да дефинираме, да цитираме, да подреждаме, да изреждаме, да визуализираме знания в графики, схеми, таблици, диаграми и т.н.

Учат ни как да правим анализ, но не и как да правим синтез. Това личи при неумението на студентите да правят междинни обобщения, да оформят изводи на глави и рекапитулации на цяло изследване.

Учат ни как да разказваме, но не и как да пишем по правила и с дисциплина – автобиография, делова кореспонденция.

Не сме научени как да пишем проекти, как да печелим пари с писмено изложение и аргументация. Масово е невежеството ни относно различните стилове на писане – литературният и научният стил, разговорният и специализираният стил не са идентични.

Масово е невежеството ни и спрямо разликите в жанровете в отделните научни области. Едно са литературните жанрове, друго са научно-теоретичните и академичните жанрове, трето са информационните и вторичноинформационните жанрове (анотация, резюме, реферат, обзор, отзив, рецензия). В този смисъл наблюдаваме идентична „функционална неграмотност“ и при учениците на 15-годишна възраст (според PISA), и при възрастните – неумение да се четат технически, икономически и друг нелинеен текст; неумение да се четат ноти, таблици, диаграми, медицински епикризи, неумение да се разберат и прочетат дори библиографските описания на източници (разказват се в свободен стил, вместо да се следят стриктно препинателните знаци, съкращенията, реда и структурата на библиографския формат).

От гледна точка на завишаващите се изисквания на PISA и с оглед практиката на другата международна система за оценяване на четенето PIRLS е задължителна промяната в системата на обучение по четене още в началното училище, където да се пренесе акцентът от литературните към нелитературните текстове и информационните жанрове.

Ще обобщим казаното дотук. Литература не е равно на книга. Литература и книга не са синоними. Литературата е *тип съдържание*, а книгата е *медията, която може да го пренесе (диалектично единство на съдържание и форма)*. Книгата първо е *средство за комуникация*, едва след това е *полиграфичен продукт и библиотечен том*, а само понякога съдържа *литературно произведение*. Факт е, че четенето на литература е по-висша естетическа дейност от четенето на нелитературни книги. Би било прекрасно читателите да се нуждаят само от „литература“.

Но ако говоренето за четенето и книгите продължава да фетишизира литературоцентризма, ще се множат и ненаучните анализи и неправилните решения. *Методологически важно е четенето да не се свързва само с литература, дори не само с писмено слово*. В противен случай отнемат правото на съществуване и на безбуквените или частично буквените книги. Книгата не е само „литера“. Нужно е предефиниране на основния за читателските практики обект – книгата. Защото книгата дори не е само хартия. Колко от хвърлените в огъня книги са изгорели? Нито една. Гори хартията, а не книгата.

*Следва продължение*

<sup>22</sup> „Класификатор на областите на висше образование и професионалните направления. Приет с Постановление №125 на МС от 24.06.2002 г. (ДВ, бр. 64 от 2.07.2002 г.).

<sup>23</sup> Има четири основни области на науката: 1. Хуманитарни, 2. Природни, 3. Обществени, 4. Технически (виж: Закон за висшето образование, 1995, чл. 17, ал. 2, т. 1).