

De vorbă cu dr. Charles Temple

Interviu realizat de Maria Kovacs,

Fundația Noi Orizonturi

Stăm de vorbă cu dr. Charles Temple, profesor emerit de literație la **Hobart and William Smith Colleges**, Geneva, NY (SUA), consultant în numeroase proiecte internaționale pe tema literației și gândirii critice, voluntar în proiecte de dezvoltare a literației derulate în România încă din 1997, autor a numeroase cărți despre învățarea citit-scrisului, dar și autor de literatură pentru copii.

În interviu, profesor Temple trece în revistă orientările majore și descoperirile-cheie cu efect direct în domeniul științei predării cititului, concluziile Panelului Național de Citire din SUA (2000) și recomandările pentru prioritizarea a cinci arii de dezvoltare a cititului, modelele conceptuale despre citire (viziunea simplă asupra citirii versus viziunea citirii active) și concluzionează următoarele: în literatura de specialitate anglofonă, cel puțin, există suficient de multă bază științifică pentru a ne convinge care sunt practicile eficiente și unele dintre aceste lucruri le știm de mai multe decenii, însă la nivel global continuă să existe sute de milioane de copii care nu au învățat să citească până la 10 ani. Știința doar nu poate să ajute. E nevoie de acțiune, de proiecte și programe – precum Școli cu scLipici - prin care profesorii și decidenții adoptă aceste practici solid fundamentate științific pentru a reduce sărăcia învățării (a cititului).

Interviu realizat de Maria Kovacs, Fundația Noi Orizonturi

CT: Multă vreme știința nu a avut un rol important în felul în care am predat citirea. Cam așa, ca la grădiniță, era ceva ce se făcea așa de generații. Deși știința a existat. De peste un secol, s-a scris prima carte în engleză pe acest subiect, de Edmund Burke Huey, *Pshihologia și pedagogia citirii*, care a apărut în 1908, cu peste un secol în urmă. Dar existau tradiții care se perpetuau și ocazional, în timp, știința dobânda un rol mai important. Multă vreme a existat o dezbatere aprinsă dacă ar trebui să predăm citirea recurgând la cuvinte sau propoziții întregi sau prin corespondența fonem-grafem și decodare. Această dezbatere a ieșit în evidență în anii 1970 și 80, odată cu mișcarea foarte colorată căreia cred că în română îi spuneți metoda globală. Cum îi spuneți?

MK: În română, e o traducere pe care am ales-o. Îi spunem citire globală, dar, din păcate, nu prea e știință în spatele acestui termen, am împrumutat știința de la voi.

CT: Ei bine, a fost știință în spatele ei în anii 1970, începuturile anilor 80. Renumitul lingvist Noam Chomsky a inventat într-un fel domeniul psiholingvisticii. Studia felul în care copiii învață să vorbească și, într-o manieră complet revoluționară, a spus: nu-i învățăm pe copii să vorbească, copiii sunt minunați, ascultă limba vorbită în jurul lor și îi examinează regulile și apoi fac diverse aproximări ale acelor reguli și învață singuri, de fapt, să vorbească cu ceea ce iau de la părinți și adulții din jurul lor. Cei care au inventat ceea ce numim „whole language” în engleză (abordarea globală) au spus: „asta trebuie să se aplică și la citire, nu chiar e nevoie să-i învățăm pe copii literele și sunetele atât de explicit, la fel cum nu e nevoie să-i învățăm despre substantive și verbe când învață să vorbească; tot ce avem de făcut este să-i înconjurăm cu cărți bune, colorate, distractive, scrise la nivelurile lor și ei își vor da seama singuri cum să citească. Părea o idee bună, chiar părea la acea vreme și mulți au fost convinși.

Să vorbim despre diferența, în primul rând, dintre decodare/corespondență fonem-grafem și citirea cuvintelor întregi. Aici avem abordări clar diferite care datează de peste 100 de ani. Când E. B. Huey a scris cartea în 1908, această dezbatere exista de mult. Ce înțelegem prin predare prin citirea cuvintelor întregi? Așa am fost eu învățat să citesc. Aveam cărți care repetau aceleași cuvinte de multe ori: *Look, Spot, look. Run, Sam, run* – foarte plictisitor, dar citeam aceleași cuvinte repetat până când ne-au intrat în creier. Foarte puțină analiză a formei scrise; nu ne uitam la cuvântul *look* care se compune din literele l, o, o, k. Sau *Spot* din s, p, o, t. Nimic de genul, am memorat doar acele cuvinte și ideea era că dacă vedem acele cuvinte suficient de des, le stocăm în memorie. Funcționează și asta. Nu foarte bine. De fapt, unii i-au chiar numit „cititori chinezi și fenicieni”.

Copiii care învață cu metoda citirii cuvântului întreg se descurcă bine până întâlnesc cuvinte pe care nu le-au mai văzut și atunci se blochează. În mod obișnuit, metoda „chinezească” sau a cuvântului întreg funcționează excelent până în clasa a II-a sau a III-a și atunci copiii se împiedică, nu pot avansa.

Cititorii „fenicieni” – fenicienii au fost poporul antic care a inventat alfabetul, alături de greci, cei care au luat cuvintele și le-au segmentat în fonemele componente și le-au alăturat litere cu care să le reprezinte și dacă poți face asta, în orice limbă alfabetică, poți continua la infinit și poți citi din ce în ce mai multe cuvinte fie că le-ai mai văzut sau nu.

MK: Bun, asta ne duce la întrebarea: când ne-am dat seama de importanța conștientizării fonemice?

CT: Curios lucru, asta își are originile în educația specială. Oamenii care urmăresc copiii cu dificultăți de învățare, mult timp, sub influența unui cercetător pe nume Samuel Orton, au crezut că acei copii care au dislexie erau copii care citeau invers, vedeau cuvântul *was* și îl citeau *saw*, se uitam la litera s și o scriau în oglindă. Într-adevăr, chiar și fiica mea a făcut asta. Pornea de aici și își scria numele de la dreapta la stânga și mulți au crezut că acesta e un semn al dislexiei. Această înțelegere a dăinuit multă vreme până prin anii 1970 sau pe-acolo când niște lingviști, Isabell Liberman, Alvin Liberman, Donald Shankweiler și alții au realizat că problema e că acei copii care au dificultăți cu citirea cuvintelor au dificultăți în perceperea fonemelor.

Să vedem ce este un fonem. Dacă spun în engleză cuvântul *cat* de fapt spun /k/, /æ/, /t/, dar problema e că dacă încerci să iei cuvântul *cat* și să-l tai în bucățele, nu poți. Nu pot spune /k/, /æ/, /t/ /k/, /æ/, /t/ /k/, /æ/, /t/ repede, repede și să-l fac să sune *cat*, nu îmi iese. Dacă înregistrezi pe cineva spunând *cat* și încerci să rupi înregistrarea în acele părți, să separi fonemele, nu poți face asta. Dacă îi dai cuiva să asculte înregistrarea tăiată, nu vor auzi fonemele distincte, așadar fonemele sunt aceste elemente ciudate, știm că sunt acolo pentru că există o diferență între *cat* și *chat*, este diferență între *cat* și *sat* sau *cat* și *bat*. Astfel știm că sunt acolo. Copiii care își dau seama că aceste cuvinte rostite pot fi separate în foneme sau că fonemele pot fi înlocuite ca în *cat* și *bat*, acești copii sunt pregătiți să spună, aha, deci acea literă „c”, probabil corespunde sunetului /k/ și acea literă „a” corespunde acelu sunet /æ/.

Și vom vedea că dacă un copil nu poate face asta, nu va ști unde să fie atent când îi cerem să învețe corespondența sunet-literă, deci de aici a venit ideea. Acest argument însă ... asta este o descoperire relativ recentă, acestea au început să fie elucidate abia în anii 1970 și apoi asta a avut o influență mare asupra domeniului. În același timp însă a fost această mișcare puternică în SUA, despre care am pomenit, numită „whole language” (abordare globală), nu cuvinte întregi, ci limbaj întreg. Asta a scos din cale predarea explicită a corespondenței fonem-grafem și a susținut că trebuie să expunem copiii la cărți ușor de citit, cărți atractive pe care să le citească, scrise la diferite niveluri de dificultate și, în același fel cum deduc regulile gramaticii în vorbire, să deducă funcționarea sistemului de ortografiere.

Asta funcționează la unii copii, dar s-a observat că nu funcționează la mulți alții, însă susținătorii abordării globale s-au fixat pe acea convingere și tot așa cum avem oameni acum și în România, și în SUA care nu vor să se vaccineze nici în ruptul capului împotriva COVID în ciuda informațiilor științifice, și acești suporteri au menținut sus și tare crezul lor până când, în cele din urmă, Guvernul federal al SUA a înființat o comisie de experți pe care a numit-o Panelul Național de Citire, în 2000. Raportul a fost publicat în 2000, și prin acesta s-a încercat rezolvarea disputei odată și pentru totdeauna.

Multă vreme, în SUA, la fel ca în Europa, inclusiv România, învățătorii se pregăteau la licee pedagogice, le numeam în Statele Unite școli normale. Profesorii în liceele pedagogice nu nu prea fac cercetare. La liceul pedagogic înveți să predai, te învață cum să faci această meserie pe care o ai de făcut când ești profesor la clasă. Până la urmă, începând cam de prin anii 1950, am desființat liceele pedagogice în SUA, școlile normale, iar formarea învățătorilor s-a mutat în universități. Universitățile – eu predau la universitate sau am predat înainte să mă pensionezez – acolo trebuie să faci cercetare pentru a-ți păstra slujba, ești nevoit și astfel oamenii din universități, departamentele de științe ale educației au început să facă cercetare în domeniul învățământului primar, mai ales în cel al predării citirii. Cititul a fost tema a zeci de mii, dacă nu sute de mii de rapoarte de cercetare scrise mai ales începând din anii 1950 și mai intens începând din anii 60 și 70.

MK: Astfel că a existat un volum imens de literatură pentru acest Panel Național de Citire. La ce concluzie s-a ajuns? Ce informații au adus pentru decidenți?

CT: Să ne oprim un pic să-ți explic cum au lucrat. Au încercat să găsească articole de cercetare în care s-au folosit grupuri de control și experimentale și care au putut demonstra că a face x este mai bine decât a face y sau că factorul x se corelează mai strâns cu abilitatea de citire mai târziu și astfel de articole și au ignorat tot ce nu bifa acest criteriu. În același timp, trebuie să ne amintim că această mișcare care susținea abordarea globală despre care am vorbit, a adus o bogăție de cărți, un tezaur în sălile de clasă și acum, literalmente, toate clasele de primar au biblioteci enorme cu cărți colorate, mari și mici pentru copii, multe materiale minunate, dar Panelul Național nu chiar a menționat asta, era cumva un dat. Ce a încerca să spună a fost că, pe lângă alte lucruri folositoare pe care le faceți cu elevii voștri, trebuie să vă asigurați că faceți aceste cinci lucruri bine. Deci primul lucru pe care l-au recomandat a fost **conștientizarea fonologică**, un domeniu nou la vremea respectivă, adică vreau să spun că nu se vorbea despre asta de prea multă vreme, nu de mai mult de vreo 20 de ani sau pe-acolo când au adoptat această practică. **Decodarea/corespondența fonem-grafem** a fost cealaltă recomandare. Pot spune câteva cuvinte despre aceasta? Nu vreau să lungesc înregistrarea dar asta este interes de discutat.

Să vorbim despre decodare și corespondența fonem-grafem. Deci, dacă îți arăt un cuvânt inventat precum „dat” (nu există în lb. engl), asemănător cu „cat” și îl poți citi, d-a-t, un copil care poate decoda va spune: știu că litera „d” reprezintă sunetul /d/, că litera „a” reprezintă sunetul /æ/ și că litera „t” este pentru sunetul /t/. Asta înseamnă

decodare, deci ai abilitatea de a lua un cuvânt și a-l desface pe litere și chiar dacă nu ai văzut cuvântul niciodată, îl poți citi.

Dar corespondența fonem-grafem mai are un rost. O cercetătoare pe nume Linnea Ehri a descoperit că acei copii care stăpânesc corespondența sunet-literă își amintesc cuvintele mai bine, nu doar le decodează, ci de fapt creează cum ar fi niște sertare în memorie pentru cuvinte pentru că există o diferență între a decoda cuvinte și ceea ce numim cuvinte recunoscute instantaneu. Noi doi avem un volum uriaș de cuvinte pe care le recunoaștem imediat, zeci de mii de cuvinte pe care le recunoaștem imediat și asta se poate măsura. Dacă ne arată foarte pe scurt aceste cuvinte, în 250 de milisecunde, le vom recunoaște sau nu. Dar în 250 de milisecunde nu avem timp să le decodăm și de aceea aceasta este una dintre metodele de evaluare în care arăți pe scurt cuvântul copilului și dacă îl recunoaște, acel cuvânt e în vocabularul său instantaneu. Linnea Ehri a argumentat că cei care pot decoda e mai probabil să-și amintească acele cuvinte pentru că memoria lor știe cumva ce să facă cu părțile cuvintelor. Deci corespondența fonem-grafem este foarte importantă.

MK: Spui că acei copii care decodează mai bine vor avea un volum mai mare de cuvinte recunoscute instantaneu?

CT: Memoria lor va fi mai favorabil structurată pentru a-și aminti pe termen lung acele cuvinte pe care le decodează. Da, și asta ajută la creșterea numărului de cuvinte recunoscute instantaneu.

Cred că este important să menționăm asta pentru că nu vrem să se creadă că cititorii buni decodează fiecare cuvânt, asta ar fi teribil de obositor și ar dura o veșnicie ca un copil să citească toate cuvintele pe care le are de citit astfel. Dar, da, corespondența fonem-grafem ajută în acest sens.

Apoi al treilea domeniu, nu-mi amintesc ordinea lor, a treia a fost **fluentea citirii** și acesta, la fel, era un domeniu destul de recent. Jay Samuels a cercetat acest domeniu și a arătat că fluentea este o abilitate de sine stătătoare, care se leagă de celelalte. Dacă poți citi un text, o propoziție, *fluent*, îți eliberezi spațiu în creier pentru a te gândi la ceea ce citești. Analogia la care recurg este când o învățam pe fiica mea să conducă. Înainte să știe conduce, o luam de la școală după masa și urca la volan și o întrebam „Cum și-a mers la școală?” Și ea spunea „taci” și ridica geamul și o întrebam „Unde vrei să mergi?”, „Nu-mi vorbi!” Și pornea motorul, eu spuneam: „Ce vrei la cină?” și ea spune „Șșșt!” Și avea nevoie să se concentreze total, absolut total pe condus, pe învățat volanul și călcat frâna în măsura potrivită, se uita în oglinda retrovizoare, oglina laterală. Bineînțeles, după o vreme, după șase luni sau un an, se putea uita în jur și dădea drumul la radio și purta o conversație despre știri și admira peisajul deoarece condusul a devenit un automatism și asta înseamnă că doar o mică parte a creierului era ocupată cu condusul, nu vrei să fie foarte mică acea parte, dar abia o mică parte era ocupată cu condusul și restul era liber să se gândească la altceva. La fel și cu cititul fluent. Ai mai mult spațiu mental disponibil pentru comprehensiune. De aceea, câteodată fluentea este folosită și ca măsură a comprehensiunii. Presupunem că dacă un copil poate citi ceva fluent, există o bună probabilitate ca să poată înțelege ceea ce citește. Nu întotdeauna, dar șansele sunt destul de mari.

MK: Bun, deci am discutat despre conștientizare fonologică, decodare/corespondență fonem-grafem, fluentă și ...

CT: ... acum ajungem la **vocabular**. Întotdeauna am știut că oamenii ... în psihometrie, când măsurăm inteligența, inteligența verbală se referă mai ales la cuvintele pe care le cunoști, cuvintele al căror sens îl cunoaștem. Dacă te gândești, un cuvânt pe care îl cunoști e ca o cărămidă a cunoașterii și e realmente un concept interesant pentru că un cuvânt pe care îl cunoști arată experiența pe care ai avut-o care ți-a arătat sensul aceluia cuvânt, dar acel cuvânt e și un soi de matriță pentru o nouă experiență. De exemplu, dacă știi numele florilor sălbatice și te duci la plimbare pe câmp, vei recunoaște, de fapt vei vedea, flori pe care înainte nu le vedeai deoarece a avea acel nume și concept face acea percepție posibilă pentru tine într-o manieră care nu ar fi posibilă fără numele acela. Deci vocabularul este enorm de important.

Plus, ne dăm seama că există diferențe enorme chiar și la elevii monolingvi în ceea ce privește mărimea

vocabularului. Hart și Risley au studiat în SUA în 1995, cred, copii din familii cu venituri mici, familii cu statut socio-economic modest, comparativ cu cei din familii cu venituri medii și cei din eșalonul superior, familii de intelectuali și au constatat că în familiile de intelectuali, copiii de 4 ani aveau un vocabular de 4 ori mai bogat decât copiii de la celălalt capăt al scalei și motivul, aparent, este că părinții le vorbesc de 4 ori mai mult, că aud de patru ori mai multe cuvinte acasă. S-au făcut și alte studii pe această temă, însă ceea ce e foarte important pentru profesori e că asta înseamnă că vor avea în orice clasă, copii, câțiva copii care au un vocabular de două, trei, patru ori mai mare, ceea ce înseamnă tot atâtea matrițe pentru a înțelege lucruri noi pe care le întâlnesc nu doar în cuvintele din cărți, dar și în natură și în sala de clasă, în explicațiile de la lecții și așa mai departe.

MK: Așa, mergând mai departe, ajungem la comprehensiune.

CT: Da, comprehensiunea, a cincea arie. Tema comprehensiunii a avansat în anii 1980 odată cu cercetările în psihologie cognitivă. Walter Kintsch și mulți alții au început să se uite la felul în care înțelegem și cea mai populară idee din aceste cercetări se exprimă prin teoria schemei care are legătură cu ceea ce știm de la Jean Piaget, psihologul elvețian, care a avut aceeași idee. O schemă este precum un concept sau un cadru mental pe care îl ai în minte... Tu și eu avem un anumit set de scheme chiar acum și sunt șanse ca după această conversație să ne îmbogățim aceste scheme un pic, vom adăuga câteva schemata, dacă vrei să folosim pluralul grecesc, vom adăuga câteva schemata la înțelegerea noastră. Teoria schemelor sugerează că ceea ce un copil poate înțelege este limitat sau facilitat de cunoștințele sale existente, de schemele pe care le are deja în minte și asta ne spune că e responsabilitatea profesorului să se asigure că, dacă copilul nu are schema, i-o formează, de exemplu, printr-o discuție introductivă despre subiect înainte de citi despre el, introduce într-o manieră concretă tema sau arată imagini și așa mai departe pentru a se asigura că elevii au cunoștințele de fundal pentru a înțelege ceva ce urmează să citească. Teoria schemelor mai înseamnă și că nu doar absorbim pasiv informațiile, ci ni le construim, cu noile cunoștințe sau potențiale cunoștințe investigăm, explorăm, le fixăm în schemele mentale. Dar știm, de asemenea, că probabil nu vom păstra aceste schimbări în scheme decât dacă facem ceva cu ele, ceva care realmente schimbă această schemă, iei noile cunoștințe și le clădește în noua ta viziune despre lume, sau modul de înțelegere a noilor întâlniri cu natura sau cuvintele dintr-un text citit sau personalități sau politică sau orice.

Nu e surprinzător că în Proiectul RE:FINE și în acest proiect al Fundației Noi Orizonturi avem un model de comprehensiune care recomandă să facem ceva la începutul lecției pentru a sumariza cunoștințele anterioare, că e nevoie să ghidăm explorarea copiilor pentru a-i ajuta să deslușească sensurile celor citite și finalmente să facă ceva cu acele sensuri noi -- dramatizare, discuție, dezbateri, activități practice și arte sau ceva asemănător.

MK: Strategiile de comprehensiune sunt ceva ce nu prea folosim sau nu le folosim destul de bine. Ai un sfat, de ce să fim atenți la strategiile de comprehensiune?

CT: Ei bine, sunt cercetări de calitate care spun că predarea bună a comprehensiunii îi învață pe copii să înțeleagă ceea ce citesc și că dacă nu îi învățăm pe copii să înțeleagă, ei bine, rezultă opusul, nu vor face asta bine. Avem, cred că pot spune, încă această problemă și în SUA. Dar studii din anii 1970 și 80 când eram la școala doctorală reclamau vocal exact acest lucru, spuneau că intri în sala de clasă și vezi învățătorii predând decodare, vezi, de exemplu, „uitați-vă la această literă, ce sunet îi corespunde?” Astfel de lucruri, mult mai frecvent decât vedeai învățătorii predând comprehensiune. Cred că această situație s-a îmbunătățit, acum avem, știm mult mai multe despre comprehensiune decât știam înainte dar, da, e nevoie să predăm strategii de comprehensiune.

Un alt lucru pe care e nevoie să-i învățăm pe copii este să citească diferite feluri de texte. Cred că o problemă comună în sistemele educaționale din multe țări este că cititul se predă cu povești în primii 2, 3, 4 ani de școală și apoi „bun, acum știi cum să citești”, iar copiii întâlnesc manuale cu texte dense, cu cuvinte pe care nu le-au mai văzut, nu sunt protagoniști sau punct culminant sau descrieri frumoase, textele explică lucruri pe care copiii sunt așteptați să le învețe și să le poată aplica și ei ... „Nu știi ce este asta ... ce să fac.” Asta este o situație tipică în multe țări și copiii se lovesc de asta în jurul clasei a treia sau a patra când tipul de text se schimbă din narațiune în text informativ și asta e ceva ce necesită atenție, de asemenea.

Există un volum mare de cercetare și asta relativ recent în SUA, în principal sub conducerea unei persoane numite Nell Duke de la Universitatea din Michigan, care s-a remarcat arătând cât de puțin predăm texte informative în clasele primare și Duke a argumentat la fel că, dacă nu predăm asta, copiii vor fi nepregătiți pentru ce vor avea de făcut nu doar în restul timpului la școală, dar și în restul vieții de adult deoarece majoritatea lucrurilor pe care le citim, dacă nu cumva suntem în vacanță, vor fi texte informative, care încearcă să ne învețe cum să facem ceva sau să ne informeze despre ceva sau să ne convingă despre ceva.

Deci Duke, cam de una singură, independent conduce această mișcare de a duce mai multe cărți cu texte informative în școală și apoi de a le arăta profesorilor ce să facă cu ele, pentru că nu vor funcționa la fel. Nu poți prezice, anticipa ce va face un personaj sau ce conflict apare în poveste sau ce încercări are protagonistul pentru a rezolva o problemă. Un text științific nu așa funcționează, trebuie să te gândești la subiect, la ideea principală și cum se susține și la ce concluzie conduce sau care sunt pașii unui proces sau ce elemente sunt într-o ierarhie sau un sistem de clasificare sau momentele într-o expunere cronologică din domeniul istoriei. Deci sunt metode pentru acestea, strategii de predare, dar impactul uriaș pe care l-a avut Duke și cred că e corect să-i atribuim ei asta, este că acum școlile noastre trebuie să ofere ... jumătate din textele de citit pentru copii, până în clasa a patra, trebuie să fie texte informative. Deci dacă ne uităm la ce produc editurile acum, vedem texte informative minunat de interesante, nu sunt plictisitoare ca manualele, pot fi foarte animat spuse, ne uităm zilele trecute la astfel de cărți: „Are you a spider?” (Ești păianjen?) „Do whales have bellybuttons?” (Balenele au buric?) Idei foarte creative, colorate pe care scriitorii și ilustratorii le-au realizat pentru a atrage copiii înspre cărțile cu text informativ care nu au eroi sau personaje ca restul cărților.

MK: Putem predă comprehensiune înainte de a predă decodare?

CT: Da. Și vă rog să o faceți. Spuneam că un mod de a predă comprehensiunea este prin citirea cu voce tare pentru copii și *asta este* comprehensiune, se poate face cu ani înainte de a merge la școală și dezvoltă comprehensiunea mai ales dacă purtați o discuție, dacă arătați lucruri, dacă le numiți, dacă faceți asta, sau îi întrebați ce văd dacă vorbim despre copii mici, într-o carte; dacă le cereți să facă predicții, dacă le cereți să interpreteze sau să-și spună opinia despre ceva ce se întâmplă, dacă îi încurajați să dramatizeze, să continue povestea sau să gândească o altă versiune și așa mai departe. În multe țări unde am lucrat în ultime vreme, în Africa, sunt copii de 13 ani în clasa a 2-a sau de 14 ani în clasa a 4-a care încă nu pot decoda și profesorii lor deseori încearcă să îi ajute la decodare. Insistă pe decodare și le spunem „Dar copilul acesta va părăsi școala și nu va putea niciodată să decodeze. Dar cel puțin îl poți învăța să gândească și faci asta prin citire cu voce tare, discuții și toate aceste alte lucruri pentru a-i învăța să înțeleagă. Bineînțeles, în mod ideal vrem ca elevii să poată face ambele și multe alte lucruri, dar vă rog să *nu* amânați predarea comprehensiunii până în momentul când copiii pot decoda.

Viziunea simplă a citirii a fost introdusă printr-un articol bine scris și autorii au spus chiar așa, uite: „Venim cu această ipoteză științifică și dacă oricine reușește să găsească dovezi pentru a infirma ipoteza, vă rugăm ...” Și în articolul ei, Nell Duke, recent, practic a răspuns, „Bun, mulțumesc și iată dovezile care infirmă ipoteza” și de fapt ce spune ea: ai 25 de copii în clasă care pot decoda bine și vorbesc, dar tot nu pot citi, nu pot înțelege, înțeleg la un anumit nivel dar totuși nu pot citi, deci sunt câteva probleme cu acel model. Am discutat deja că a predă mai întâi decodarea ca abilitate separată, iar apoi a continua cu comprehensiunea nu pare să fie calea potrivită, e o abordare neinspirată.

Un alt aspect pe care vreau să-l subliniez este că atunci când (autorii viziunii simple) vorbeau despre comprehensiune, au spus că se referă la comprehensiunea textului, înțelegerea limbajului scris. E important să observăm cât de diferit este limbajul cărților comparativ cu limbajul cotidian, adică această conversație între noi acum e un fel de excepție, dar când terminăm interviul și mergem să bem o cafea, cuvintele pe care le vom folosi și propozițiile noastre vor fi mult mai simple decât ce întâlnește un copil în chiar și cele mai simple manuale. E o limbă diferită. Poate că e exagerat să spun diferită, limba, adică, dar în multe privințe e un limbaj diferit de cel pe care îl folosim când vorbim, așa că, dacă nu citesc sau nu ascultă pe cineva citindu-le, copiii nu vor avea baza de limbaj de care au nevoie pentru a înmulți decodarea care să producă R (reading/ citire), conform modelului viziunii simple asupra cititului. Un alt lucru de spus ca o critică la adresa modelului viziunii simple a cititului ar fi că, așa cum a arătat Nell Duke, e nevoie de entuziasm, de motivație, de sentimentul succesului, de autoreglare. Copilul are mult de lucru aici și dacă e să învețe cum să citească, asta nu e pur și

simplu rezultatul a ceea ce face profesorul, copilul trebuie să vrea să facă asta, copilul trebuie să vrea să facă asta, deci e nevoie să creăm contexte, situații care să ofere copilului experiențe de succes cu cărțile și cititul ca ei să continue să citească independent, voluntar.

Încă un lucru de care ne lovim tot timpul în Africa: îi învățăm pe copii să citească destul de bine, cu manuale sau poate cu alte cărți, dacă sunt disponibile, rareori sunt ... Și apoi gata, bun. Copilul părăsește școala după clasa a 4-a sau a 5-a și după 5 ani e non-cititor. De ce? Pentru că nu ai citit, pentru că nu a citit, nu a exersat. E nevoie să citești ca să fii bun la asta. Trebuie să te dai cu bicicleta mult ca să fii bun la mersul cu bicicleta. Trebuie să exersezi cu mingea de fotbal mult pentru a dribla bine și pentru a marca goluri la meci și orice lucru ai vrea să faci foarte bine necesită investiție mare de timp. Avem studii care măsoară cât citesc copiii în afara școlii. Știi cât citesc cei de clasa a 5-a? Numărul mediu de minute pe zi este 5 și știi cât e pentru eșalonul inferior de 20%? Cred că 20 de secunde. Cel de 10% superior de 90 de minute pe zi, ceea ce tot nu pare foarte mult, adică noi doi citim mult mai mult. Ideea e că elevii nu prea citesc acum. De ce nu? Pentru că nu-i motivăm să citească, nu le dăm cărți pe care să dorească să le citească, cărți precum aveți în cealaltă încăpere, pe care le aveți în proiectul Fundației Noi Orizonturi. Deci acesta este un factor uriaș pe care cred că viziunea simplă poate că-l vizează implicit, dar nu-l subliniază deloc suficient de tare.

MK: Aud că spui cărți, cărți în sala de clasă, bănuiesc, cărți în mâinile copiilor.

CT: Da, cărți în mâinile copiilor și în familii. Tocmai am finalizat un proiect pentru Banca Mondială numit Read@Home (Citește acasă) și ideea lor este să încerce să producă, să determine familiile să citească împreună cu copiii lor și au strategii pentru asta, ateliere pentru familii în care le arată cum să citească și produc cărți și le trimit acasă la familii, la copii. Câte biblioteci trimit cărți acasă copiilor? Cărți pentru copii? Câte dintre școli lucrează cu părinții și le arată cât e de important rolul lor în această privință? Sunt tone de studii despre literația în familie, sunt sigur că și la voi. Noi avem multe în Statele Unite, în care am urmărit familii diferite, comparativ. Shirley Bryce Heath a scris o carte fantastică chiar despre asta. A petrecut 10 ani ca antropolog locuind cu familii cu venituri mici și cu familii cu venituri medii și familii cu venituri mari și s-a uitat la felul în care folosesc cărțile și literația acasă și oamenii de la capătul inferior nu făceau asta. Nu făceau asta la fel și nici măcar nu vedeau asta ca fiind o problemă, nici măcar nu înțelegeau, pentru că la nivelul lor, asta nu apărea ca fiind o chestiune. Copiii lor aveau de suferit la școală și ca adulți, erau condamnați la nivelurile de jos ale societății, la locuri de muncă cu venit mic, sănătate șubredă, opțiuni de viață limitate și de astea. Deci a duce cărți în casele familiilor și a le arăta cum să citească cu copiii ...

Există un program minunat, o idee pe care Grover Whitehurst a avut-o, numită citire dialogată. O metodă care promovează – prin acronime foarte-foarte simple pentru a arăta părinților cum să citească o carte cu copiii lor. A gândit-o pentru familii cu venituri mici și spune așa: Cu copilul, fă următoarele 5 lucruri când citești: Cere copilului să arate o imagine și întreabă-l ce reprezintă. Ascultă ce răspunde și dacă răspunde corect, spune-i „Bravo” și apoi mergeți mai departe la următoarea imagine și dacă nu dă răspunsul așteptat, discutați și oferă-i răspunsuri alternative și așa mai departe. Și are și un model mai avansat pentru copiii mai mari, și a avut succes arătând părinților cum să facă asta, dar da, absolut, aceste lucruri trebuie să ajungă la familii. Guvernul britanic, DFID, agenția lor de dezvoltare internațională, a semnalat recent că sunt în lume 250 de milioane de copii care nu știu citi. Dar două treimi din acei copii sunt la școală și nu știu citi, așa că toate studiile pe care le avem nu au rezolvat problema. Întrebarea e, așadar, ce putem face noi pentru a ajuta acești copii să citească și cred că cercetarea ne-a dat numeroase răspunsuri și întrebarea e, acum, cum să cuprindem totul într-un set de strategii și proiecte ca ale voastre care vor face lucrurile necesare pentru a ajuta acești copii să învețe să citească.