

Министерство
на образованието и науката

АЗ·БУКИ

Национално издателство
за образование и наука

**БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

ИСТОРИЯ

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**МАТЕМАТИКА
И ИНФОРМАТИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**ПРЕДУЧИЛИЩНО
НАЧАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ
ПЕДАГОГИКА**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**ХИМИЯ
ПРИРОДНИТЕ НАУКИ
В ОБРАЗОВАНИЕТО**
астрономия
биология
география
физика

**ПРОФЕСИОНАЛНО
ОБРАЗОВАНИЕ**

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**СТРАТЕГИИ
НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
И НАУЧНАТА ПОЛИТИКА**

Научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

Философия

Българско научно-методическо списание
• Година XX, 2012 • Класик 1

**Чуждоезиково
обучение**

Научно-методическо списание
• Година XXIX, 2012 • Класик 1

Избрано

от текстовете, публикувани в списанията
на Национално издателство

АЗ·БУКИ

www.azbuki.bg

38

21 – 27 СЕПТЕМВРИ 2017 Г.

Поглед към стратегическото значение на обучението за развитието на обществото

Откъс от „Новите предизвикателства и новите мерки за качествено образование в Европа – къде се намира България?“

Елена Благоева

Нов български университет

Вече повече от едно десетилетие между държавите членки и ръководните органи на ЕС съществува консенсус относно стратегическото значение на образованието за развитието на обществото и икономиката. В условията на глобална конкуренция и обществени промени основните цели на Европа – социално сближаване, конкурентоспособност и устойчив растеж – могат да бъдат постигнати само с качествена подготовка на европейските граждани.

Образованието не е просто икономически сектор. То е процес за личното, социалното и професионалното развитие, както и фактор за пригодността за заетост през целия живот на всеки човек. То може също така да бъде един от най-ефективните начини за преодоляване на социално-икономическите неравенства и насърчаване на социалното приобщаване. Европа е постигнала добър напредък в подобряването на редица образователни показатели за последните десетина години. Доказателство е нарастващият дял на младите хора, завършващи висше образование. Достъпът до ВО се увеличава ежегодно според поставените изисквания на „Европа 2020“ и целта – 40 % от младите хора да бъдат с ВО, ще бъде най-вероятно постигната до 2020 г. Постигане е и фактът, че дялът на преждевременно напускащите училище е намален

Заглавието е на редакцията



www.strategies.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д-р Ирина Колева
E-mail: kolevaira@gmail.com

Редактор

Д-р Албена Симова
0889 88 21 83

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: strategies@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 4/2017:

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ
Some Thoughts on the Development of Comparative Education in Japan: Consumer or Producer / *Yutaka Otsuka*

Концепциите за „общество на знанието“, „информационно общество“ и „икономика на знанието“ – формиране, развитие и съвременни измерения / Людмила Иванчева

ОЦЕНЯВАНЕ В УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Дидактически измерения на четивната грамотност на учениците от един и същи випуск в Бургаски регион, съотнесена към критериите на PISA / Тая Борисова

НАУЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ И ПАРАДИГМИ

Необходими промени в съвременния образователен процес / Пламен Иванов

Новите предизвикателства и новите мерки за качествено образование в Европа – къде се намира България? / Елена Благоева

Оценка на въздействието на инвестиции в обучение за обучители / Радостина Ангелова

Коучинг. Образователен коучинг / Наталия Витанова, Нели Митева

с 30 % през периода 2006 – 2016 г. Но дори намален, този дял средно за ЕС възлиза на 11 % за 2015 и на 10,7% за 2016 г. (Eurostat, 2017).

Проблемите на образованието, които все още чакат своето разрешение, обаче са доста сериозни. Последните резултати от проучването PISA на ОИСР (OECD, 2016) потвърждават, че основните умения по четене, математика и точни науки на голяма част от 15-годишните ученици са прекалено слаби, както и че – и това е особено притеснително – резултатите са по-слаби от тези през 2012 г. Сравненията между отделните държави показват, че в 23 от 70 държави дялът на учениците с много слаби основни умения е над 30 %. Според оценката на програмата PISA от 2012 г. българската образователна система се характеризира с ниско качество, остарели учебни програми и неравенство между учениците в различните видове училища. И това състояние се запазва и в измерването през 2015 г. България е с най-високия процент ученици със слаби резултати (29, 6%) от държавите членки на ЕС. (За сравнение, в Естония този процент е 4,7, в Словения – 8,2, а във Виетнам – 4,5). Средният процент на преждевременно напусналите училище в ЕС, т.е. без официална квалификация, също е висок – 12,8% за 2012 г., 11% – за 2015 г., 10,7% – за 2016 г. (Eurostat, 2016), (Eurostat, 2017). Средно за България този процент е 12,5/13,4/13,8, но в Северозападния и Югоизточния район е над 20 % (Eurostat, 2017a).

Друго предизвикателство е осигуряването на образование с еднакво качество в целия ЕС, включително в по-изостаналите и отдалечени райони. Различните условия и качество създават риск от разделение в рамките на образователната система, необхващане на всички, неполучаване на нужните компетенции, липса на мотивация за продължаване, по-голям процент отпаднали или придобили най-ниското възможно ниво и т.н. Образованието предлага уникална възможност за противодействие на социално-икономическите различия. Този потенциал не се използва достатъчно ефективно в образователните системи на голяма част от европейските държави. Ниското ниво на образование или преждевременното напускане на училище водят до диспропорция на възможностите за развитие, основани на квалифицирани човешки ресурси – както на отделния човек, така и на различните региони и типове населени места. В България са налице значителни дисбаланси в образователната структура на населението по местоживееене – в градовете 71,6% от жителите имат завършено най-малко средно образование, но в селата процентът е 40,3%. Продължава да е висок дялът на населението в селата с основно и по-ниско образование (около 60%). Подобна картина

може да се види в някои райони на Унгария, Кипър, Румъния, Френските територии, Малта и гр.

Тези данни са изключително тревожни, като се има предвид, че корелациите между липсата на квалификация и непригодността за пазара на труда / безработицата са категорични. Очевидните изводи са, че както на национално, така и на европейско ниво са необходими съществени усилия за подобряване на резултатите на системите за образование и обучение. Големият приток на бежанци в повечето европейски държави през последните години също налага предприемането на ефективни стратегии и конкретни мерки за включването на новодошлите деца и младежи във формални и неформални форми на образование.

Отчитайки променящата се среда и изводите от статистическите данни, през декември 2016 г. Европейската комисия (ЕК) публикува комуникация „Подобряване и модернизирани на образованието“ (European Commission, 2016), в която се подчертава съществената роля на образованието и се набелязват начини за подпомагане на усилията на държавите членки в отделните образователни сектори и в общ план.

1. Образованието в ранна детска възраст

Качественото образование и грижи в ранна детска възраст са от решаващо значение за осигуряване на базата за личностно развитие и постоянно учене и липсата им, според известната фраза „първите седем години“, е почти невъзможно да се компенсират. Измерванията на ЕК (European Commission, 2015) показват, че 94,3% (средно) от децата от 4 до 6 г. са обхванати в образователните системи. Но в същото време процентът на децата от малцинствени или други групи в неравностойно положение е далеч по-нисък. Целите на ЕС за намаляване на преждевременното напускане на училище и на слабите постижения са пряко свързани с образованието в ранна детска възраст. По тази причина Комисията предвижда подкрепа за държавите членки за повишаване квалификацията на преподавателите, за разработване на съвременни учебни програми, размяна на ноу-хау и добри практики между държавите.

Училищното образование в най-голяма степен създава условия за подготовка на децата и младежите за адекватна реакция към динамичните промени в европейските общества и икономики, както и за преодоляване на неравностойното положение на децата от рискови групи. Подкрепата от страна на ЕС ще бъде в посока на повишаване на качеството и предлагане на еднакви условия за всички деца от една образователна система, достъп до цифрови ресурси и инфраструктура, сътрудничество на училищата с местната общност, възможности за учене извън училището и официалните образователни структури, усъвършенстване на преподавателската професия и управлението. Ще се насърчава използването на стратегическите фондове за тези цели. Конкретните мерки са в няколко направления:

- подкрепа за разработването на политики на равнище ЕС и на национално равнище, за подобряване ефективността на използването на ресурсите в училищата;
- адаптиране на ключовите компетентности за учене през целия живот към новите нужди на обществото и икономиката (European Commission, 2016a);
- подкрепа на предприемаческите нагласи и умения и придобиването от всички на предприемачески опит преди завършване на формално образование;
- подкрепа за прилагане на най-добрите практики за цифрово образование (European Commission, 2016a);
- насърчаването на социалното приобщаване и общите ценности чрез образованието и неформалното учене;
- подкрепа за подготовката на преподавателите и непрекъснатото професионално развитие;
- целенасочени и новаторски дейности, свързани с управлението на училищните системи, вкл. и обмен на добри практики;

– продължаване на eTwinning и портала за училищно образование (School Education Gateway), за да подкрепи конструктивния обмен между преподаватели и групи специалисти във връзка с практиките, които дават резултати в училищното образование.

Политиката на България е в съответствие с предлаганите мерки – през 2016 г. влезе в сила нов Закон за предучилищното и училищното образование. Като първа стъпка от прилагането му се предвиждат или вече са приети няколко държавни образователни стандарта, като елементи на реформата (за предучилищното образование, за учебната програма, за усвояването на българския книжовен език, за учебниците, за професионална квалификация, приобщаващо образование, межкултурно образование и др.). Работи се активно за повишаване привлекателността на учителската професия. Учителите в България като цяло са по-възрастни, отколкото в повечето други страни, обхванати от проучването TALIS – 47,4 години, в сравнение със средна възраст от 42,9 години в проучените държави (OECD, 2014). Само в България, Италия и Естония половината от учителите са над 50-годишни. За привличането на млади специалисти в преподавателския състав се търсят различни начини – от повишаване на възнаграждения и условия за работа до прилагане на Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020 г.). Въпреки това, както показват данните по-горе, докато средният процент на отпадналите от училище за ЕС, макар и бавно, се снижава, в България се наблюдава обратна тенденция.

2. Висше образование (ВО)

За модернизация на европейското ВО се говори вече над 15 години, но нуждата от модернизация все още е актуална. Достъпът до ВО и в България се увеличава ежегодно (33,8% за 2016 г.) (Eurostat, 2017) и постигането на националната цел – до 2020 г. 36 % от младите хора да бъдат с ВО, е напълно възможно. Но несъответствието между това, което институциите за висше образование предлагат в момента, и уменията, нужни в обществото и икономиката, продължава да е факт (European Commission, 2011). Феноменът „много свободни работни места за завършили висше образование и много ненаети висшисти“ съществува в повечето европейски страни. Заложената цел на ЕС е заетостта сред младите висшисти да бъде 82% до 2020 г. Към 2015 г. тя е 77%. България отчита 87,1%, като обосновава този „напредък“ най-вече с „подобряването на перспективите на пазара на труда“ (European Commission, 2016b)!? Коректността на тези данни основателно може да се подложи на съмнение дори само ако имаме предвид елементарните наблюдения на студентите, кандидатстващи в магистърски програми поради липса на работни места за бакалавърската им квалификация. Но дори и да приемем, че високите проценти на наети висшисти са точни, няма сериозна база данни нито на национално, нито на европейско ниво, която да проследява кариерното им развитие и да доказва, че са наети в области и на позиции, съответстващи на квалификацията им. Разпространеното обществено мнение по-скоро поддържа тезата, че голяма част от завършилите висшисти се наемат на всякакви работни места, често без изисквания за висше образование.

Фокусът на интереса на Комисията е върху подобряване на статуса и качеството на преподаване във висшето образование, които традиционно са подценявани в сравнение с научноизследователските дейности и резултати. Специално се подчертава необходимостта от повишаване на педагогическата подготовка на преподавателите, за да могат да съобразяват обучението с много разнообразната гама от студенти и студентски нужди в днешните университети – според произход, очаквания, предпочитания, възможности. Актуализираната програма за висшето образование, която беше обявена на 30 май 2017 г. (European Commission, 2017), предвижда намеса на Комисията в четири направления.

– Справяне с несъответствието на умения и подкрепа на стремежа за усъвършенстване на уменията – поощряване на студентите да се насочват към нужни за икономиката професии (науки, технологии, инженерство, медицински и

учителски професии, изкуства и математика), както и придобиване на универсални умения, пресичащи секторите (дигитални, интеркултурни, критическо мислене, самостоятелност, решаване на проблеми); подпомагане на връзката университети – предприятия / групи организации; участие на университетите в стратегиите за интелигентна специализация на регионално равнище, създавайки възможности за преход между висшето образование и работното място.

– Изграждане на „включващи“ и „свързани“ системи за ВО – създаване на условия за привличане на най-малко представените във ВО социални групи чрез предварителни контакти с училищата, различни форми на обучение и холистична подкрепа (ментори) до завършване. „Свързаността“ предполага изграждане на връзки с местната общност чрез включване и мотивиране на студентите за доброволчески дейности за придобиване на практически опит, включване на самата общност в съвместни инициативи; предлагане на различни форми на обучение.

– Подсигуряване на принос на университетите за иновации – подпомагане на взаимодействието между научните изследвания и преподаването с цел базиране на преподаването на съвременни знания. Висшето учене трябва да формира способност да се разбират нови концепции, да се мисли критично и креативно и да се действа предприемачески за прилагане на нови идеи.

– Подкрепа за ефективни и ефикасни системи за ВО – засилване на проучването на успешния опит в различни държави за ефективни подходи във финансирането на институциите и вътреинституционалното разпределение на ресурсите; създаване на програма за консултиране на държавите членки за успешен дизайн на стимули и форми на финансиране във ВО.

В същото време се предвижда и усилена работа с държавите членки за подобряване на информационната база за политиката и практиките в областта на висшето образование, и по-конкретно – събиране на данни за заетостта на дипломираните висшисти и проследяване на развитието им (вкл. и сектора за ПОО), насоки за организиране на дистанционно (open) образование и др.

По отношение на финансирането и инвестициите във висшето образование Комисията предвижда, заедно с ОИСР, да направи преглед на ефективността на разходите за висше образование. Използвайки опита от два успешни пилотни проекта в Чехия и Словения, Комисията ще активизира партньорски консултации между държавите членки относно проектирането на системата за финансиране. Както бе посочено по-горе, анализът на начина, по който висшето образование участва в изпълнението на стратегиите за интелигентна специализация, ще послужи за база на проучване на възможностите за по-ефективно използване на европейските структурни и инвестиционни фондове в подкрепа на висшето образование.

Пълния текст четете в сп. „Стратегии на образователната и научната политика“, кн. 4

Межкултурното образование е неразделна част от обучителния процес

Откъс от „Обучение в межкултурно общуване и литература“

Мина Хубенова

Университет за национално и световно стопанство
– София

В чуждоезиковата дидактика съществуват различни представи за съдържанията, темите, методите и целите на межкултурното учене. Открояват се две основни концепции.

1. Межкултурното учене дава познания за немскоговорящите страни. Към тях принадлежат информации за географията, политиката, историята, икономиката, обществото и културата. За обучението това означава межкултурно учене, успоредно протичащо с езиковата работа. Учебният процес се стреми към научаване на гати и факти и посредством това формирането на трайни знания.

2. Межкултурното учене е в подкрепа на процеса на усвояване на езика. Позицията, която се застъпва, е, че за изучаването на един език са необходими и знания за културата и обществото. Още при ученето на чуждите думи например се установява, че значенията на думите не са идентични винаги в собствения и в чуждия език. У обучавания се пробужда чувствителност за културните различия. Межкултурното учене следователно е интегрирано като съставна част на чуждоезиковото обучение. Цел на межкултурното учене при това не е само да се трупат знания от фактите, но да се събуди любопитство и да се развият умения за общуване с чуждата култура. Споделят се не само езиково-дидактични възгледи,

Заглавието е на редакцията



www.bel.azbuki.bg

Главен редактор

Проф. д.п.н. Галя Христонова
E-mail: hristozova@bfu.bg

Редактор

Д-р Мая Падешка
0889 22 04 12

Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71

E-mail: bel@azbuki.bg

Съдържание на сп. „Български език и литература“, кн. 4/2017:

ОТ РЕДАКЦИЯТА

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И КУЛТУРА ПО СВЕТА

Маркери на българската езикова картина на света (Поглед към една тематична група фразеологизми) / Рени Манова

Обучение в межкултурно общуване и литература / Мина Хубенова

Среща на три български училища в Южна Франция / Веселин Геренов

ЕЗИКОЗНАНИЕ

Наречието в „Словарь болгарского языка по памятникам народной словесности и произведениям новейшей печати“ на Александър Дювернуа / *Ангелина Василева*

**РЕЦЕНЗИИ
И ИНФОРМАЦИЯ**

Юбилейна конференция за Емилиян Станев / *Радка Пенчева*

**СПЕЦИАЛНО
ПРИЛОЖЕНИЕ
НА СПИСАНИЕ
„БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
И ЛИТЕРАТУРА“**

Трети форум „Българска граматика“

Функционално-семантичната граматика на Александър Владимирович Бондарко / *Иван Куцаров*

Идеите на Пражкия функционален структурализъм в трудовете на проф. А. В. Бондарко и проф. И. Куцаров / *Стилиан Стойчев*

Към въпроса за типологията на функционално-семантичните полета в съвременния български език / *Красимира Чакърова*

Категориалност и некатегориалност във функционалната граматика на А. В. Бондарко / *Енчо Тилев*

Функционалните семантико-стилистични категории аксиологичност и оценъчност / *Андреана Ефимова*

Функционалната граматика на М. Халидей за определяне на елементите от тематичното поле в българското просто изречение / *Елисавета Балабанова*

но и образователно-политически, за да се обединят езиковото и межкултурното учене. Чуждоезиковото обучение допринася за освобождаване от предразсъдъци и подпомага межкултурното разбиране.

В настоящата статия предлагаме методически похвати за осъществяване на тези учебни цели и като културен посредник в обучението по немски език. Така стигнахме го теми от отделната дума и понятие до литературните текстове като възможност за межкултурно учене. Изучаването на чуждия език много често се случва извън реалните езикови ситуации и далеч от страната и хората на езика цел. Извън всяко съмнение е, че използването на автентични материали оказва силно въздействие. Литературните текстове биха могли да послужат като такива от работата с немските приказки в ранна възраст на среща с чуждия език до богатите литературни източници на майсторите на езика на езика цел.

Понятието межкултурна комуникация не е ново. Изследователи на различни дисциплини – психолози, социолози, етнологзи и езиковеди, го използват през 60-те и 70-те години на миналия век като разбиране между представителите на различни културни кръгове и нации, а някои го правят и свой предмет на изследване. Въз основа на тези изследователски резултати езиковедите насочват своето внимание през последните години върху факта, че способността за разбиране означава повече от правилното използване на граматичните и синтактичните правила на един език. Техният интерес се концентрира нарастващо върху връзката между езика и културата. Това води до ново подреждане на учебните цели в чуждоезиковото обучение, те биват и по нов начин определени, за да се насърчава способността за разбиране, наричана по-късно межкултурна компетентност. В по-широк смисъл, межкултурното учене добива ново значение: езиковото и културното учене се свързват в едно цяло, за да развият комуникативните способности на обучавания при срещата му с другите култури. Межкултурното учене в чуждоезиковото обучение получава задачата да подготви обучаваните за среща с говорещите други езици в границите и извън тези на собствената страна. По-глобалната цел е да се разберат по-добре чуждият начин на живот и норми на поведение и да се създадат „мостове на разбирателството“. Опитът да се разберат другите, обхваща едновременно и заниманието със собствената култура и общество. Обучаваните се подтичват да погледнат по нов начин и да оценят като сравнение своята с чуждата култура. Това означава представите на обучаваните за език и култура да бъдат променени чрез съответни нови концепции за преподаване. Този процес на учене е ориентиран с това към концепция за „себеоткриване“. Интернационализацията в бизнесотношенията и бързо растящите възможности

за комуникация в света водят до срещи с много хора от различни нации и правят по този начин сблъсък със собствената и най-вече чуждата култура. Толерантност и готовност за разбиране са основните предпоставки за това. Миграционните движения през 30-те години на миналия век в Западна Европа доведоха до необходимостта за възприемане на мултикултурността на обществото и да се научим да живеем в такава. Как практически да стане това межкултурно учене в обучението по чужд език? За съжаление, както преди, така и в по-ново време няма създадена цялостна и систематизирана концепция за това как да се изгради межкултурна компетентност на обучаваните. Повечето учени, занимаващи се с чуждоезикова дидактика, са съгласни, че традиционните форми на изучаване на чуждия език трябва да бъдат допълнени от „експериментиращо учене“. „Последователно в центъра на дидактическите разсъждения се избухват съдържания и форми на учене и преподаване, които да активизират обучаваният тук и сега по време на урока по чужд език...“ (Wolfgang Butzkamm, 1990). Той още през 1990 година стига до извода, че поне всички са единни в следното: „че чуждите езици да се учат и преподават с разумната помощ на майчиния език и внимателното залагане на граматиката, но преди всичко обаче на комуникацията, отколкото и само на подготвени предварително упражнения“; както и „на многото нерешени проблеми при прилагането на тези релативно абстрактни принципи в конкретната практика на преподаване...“ (Butzkamm, 1990: 74).

Чуждите езици често се упражняват в неавтентични ситуации. Немалка част от обучаваните никога не получават възможността да общуват на чуждия език извън класната стая, но въпреки това те познават целите на езиковите упражнения и ролевите игри. Фиктивните ситуации на действие са неизбежни за развитието на комуникативната компетентност. Остане ли се обаче само с такива и симулиращи комуникация ситуации, то чуждият език никога няма да се превърне в истински „медиум на разбирателство“. Чуждоезиковото обучение се нуждае от „нахлуване в истинския свят“, ако цели създаване на траен интерес у обучаваните. Какво би попречило на изучаващите чужд език да бъдат оставени да действат в реални комуникативни ситуации? Необходимо е да имат информация за чуждата култура и общество, но и да могат сами да я интерпретират. Това изисква предварително формиране на способност и готовност за „внедряване“ в живота на другия. Една такава нова перспектива и подход улесняват придобиването на многостранни познания за собствената и чуждата култура. Методът на промяна на перспективата често е използван като художествено средство за получаване на т.нар. „ефект на отчуждаването“, т.е. прокарване на едно успешно чувство на несигурност по отношение на традиционните културни явления, задаване на въпроси пред самия себе си за утвърдените вече възгледи на обществото. Примери биха могли да бъдат посочени, започвайки от литературно пременциоозните *Lettres Persanes* от Montesquieu, стигайки до първите резултати от американската телевизионна поредица със скептичния извънземен Алф.

От друга страна, обучаваните трябва да бъдат и в състояние да дават диференцирана информация за своя собствен начин на живот и микросвят. Съвързането на тези два начина на разглеждане е неразривна съставна част на межкултурната подготовка. Тази подготовка осмисля необходимостта от промяна от „външната“ към „вътрешната“ перспектива (Edelhof, 1987: 119), за да се изгради межкултурна компетентност.

Межкултурното учене изисква естествено толерантност, отвореност и готовност за привикване към „новото“ не само от обучаваните, но и от преподавателя. Той, от своя страна, е необходимо да прибави и постоянно самоусъвършенстване и квалификация, т.е. интерес към своята култура, но и интерпретацията ѝ в полза на обучаваните. „За да се стимулира способността за критичност у обучавания, то решението е в съпоставителния подход. Това поставя пред преподавателя високи изисквания за непрекъснат диалог с културата на чуждия език, който преподава, но по водещото влияние на своята собствена“ (Husemann, 1990: 95).

Достигането на целите на межкултурното учене изисква отваряне „навън“ на училището или университета и „вкарването на различни аспекти от живота на

чуждоговорящата страна“. С други думи казано, извънчилищната реалност да бъде с по-осезаемо присъствие в обучението. (Edelhoff, 1987: 119) разделя изискванията към преподавателя по отношение на настройките му, знанията и действията по следния начин:

– готовност да поеме активна роля в процеса на търсене на приносите на чуждоезиковото обучение към международните контакти на разбирателство и мир както в родната страна, така и извън нейните граници;

– знания за своята собствена страна и общество и как те се възприемат от останалия свят, какво се очаква и търси от тях самите;

– необходимост от развиване на собствените способности и умения, за да се осъществи връзката с околния свят извън неговите ограничени представи. Създаване на учебна обстановка, подпомагаща формирането на опитност и чувствителност към „различното“ у обучавания. Предварителните знания, включващи положителните и отрицателните представи за културата цел, се припокриват и разширяват в диалог, както и диференцират. Преподавателят следва да подхожда много предпазливо, тъй като твърде много „различно“, твърде много конфронтация биха довели до отблъскване и нетолерантност, доказано от опит.

Категориите „време“ и „място“

Опит в обучението по чужд език с помощта на стихове и проза има всеки преподавател. На пръв поглед е неразбираема връзката между обучение в межкултурно общуване и литературните текстове. Това ще се опита да направим, а именно как да ги обединим и използваме за нуждите на чуждоезиковото обучение.

Понятието обучение в межкултурно общуване обхваща различни области: култура, история, география, политика, както и знания за ежедневните ситуации, като пазаруване, поведение на кафе или покана на гости, или накратко формулирано – всичко, от което се нуждаем, за да се чувстваме по-малко „чужди“ в една чужда страна. В този аспект не става вече дума само за дати, цифри и факти, а за спектър от представи за време и място, нагласи, духовна ориентация и социална позиция. Първите срещи с чуждата култура са като „заплетено кълбо конци“ – многообразни впечатления, информации, чувства, въпроси и всичко това още по-объркано при последователните и по-интензивни контакти. Основен въпрос на разглеждане на межкултурните учебни процеси е именно да се предложат методи за ограничаване на комплексите и да обхванат главните признаци на другите култури, които биха били представителни за съответните нагласи за възприемане на света. Съгласуването между причини и следствия, което понякога се откроява толкова ясно, а често и се отклонява от начина на взаимодействие, с който сме свикнали, поставя предизвикателства пред способността ни за разбиране. Общуването с други култури е белязано от категориите „време“ и „място“, които „проникват“ в индивидуалното поведение. Въвеждането на тези категории в анализа на културата позволява межкултурното учене да бъде разглеждано от позицията на културната относителност. Би могло с помощта на тази метакатегория да се търси обяснение на въпроса за връзката на културите с категориите „време“ и „място“, също така и разглеждането „отвън“ на своята собствена култура и отговор на въпроса какво прави и търси човек от другите култури. Разбира се, би могло наред с категориите „време“ и „място“ да се разгледат и други такива, които позволяват по-задълбочен поглед върху културите. Съществува опасността да се опрости разглеждането на действителността, поставяйки я в една определена схема. Такъв подход е от голяма помощ при изучаването на межкултурното учене. Общуването с „времето“ отразява ритъма на живот. Определени култури показват забавяне в своя ритъм, а при други той е забързан. Биха могли да се поставят под натиск хората със забавен ритъм от тези със забързан и да се почувстват „бързащите“ обременени/фрустрирани от „бавните“. Различията „бързо“ – „бавно“ съществуват, разбира се, и между носителите на една и съща култура, но това не е предмет на настоящото разглеждане. Интересува ни общата норма, дала отпечатък върху функционирането на една цяло общество:

– „време“ означава също погрещдане на приоритетите и дава правило за това как да бъдем мобилни;

– „време“ означава отношение към точността, т.е. колко важна е за някои страни и изключение за други;

– „време“ означава, най-общо казано, „времева перспектива“ и поставя въпроса как страните са ориентирани по-скоро към миналото, настоящето или бъдещето.

В тази връзка, категорията „време“ ни дава два културни модела на поведение:

А) полихронно поведение – правенето на много неща едновременно;

Б) монохронно поведение – по-скоро едно след друго.

В специализираната литература по въпроса срещаме интересни изводи: според Hall (1983: 58) всяка култура има и своя „език на мястото“, т.е. система на допир с пространството:

– „място“ означава съвсем общо културно специфичната му погрещба и с това и на социалните отношения;

– „място“ означава очертаване на „собствената“ територия, както буквално свой дом или земя, така и физическа гистанция при разговор или чувството на сигурност;

– „място“ означава също и структура на пространството, разпределението му – ситуиране на градовете, офисите в тях и т.н. Съществуват култури, които съсредоточават центровете на властта или нещо, което е от особена важност, в средата на пространството – напр. определени постройки, а други нависоко или далеч от входа, което естествено оказва влияние върху комуникацията;

– „мястото“ прави разлика между индивидуално и колективно използвано пространство, т.е. лично и обществено. Използването на общественото пространство като място за комуникация или трансфер е от значение за комуникационните структури и тук логично стигаме до въпроса осъществява ли се наистина комуникация в публичното пространство, или остава скрита, затъмнена.

Разбира се, има различни системи на класифициране, но ние се ограничаваме до основните понятия, засягащи межкултурното учене.

Съвкупността от познания за географските особености, историята и обществото на желаната страна цел и език се добиват не само от статистическите данни, филми и снимков материал, но и от литературните текстове. Културните различия съществуват не само между читателите на другата/чуждата култура, но и между носителите на собствената култура. Перспективата на възприемане на различията в исторически и социално-политически контекст се корени в немската история. В обучението по чужд език следователно се търси и друг път на интерпретация от позицията на говорещите майчиния език – немски, за да се предаде адекватно чуждата за обучавания действителност.

Информацията се отразява по различен начин съобразно светоусещането на Запад и Изток. Тук е мястото да се спомене за тънката граница в иначе добре очертаната перспектива на межкултурната среща между двете в исторически план обособени части – на изтока и на запада, която, за съжаление, понякога е невидима за чуждоезиковия читател. Ще си позволим тук да отговорим какво означава за нас обучението в межкултурно общуване.

1. Да позволи достъп до „чуждия“ свят и със своите противоречия чрез текста да покаже многообразието от перспективи на действителността, от една страна, исторически и социално сякаш „закрепостени“, от друга – отворени и съпоставими със собствения език и култура.

2. Чрез „наблизането“ в една ситуация на четене и учене да открие очертанията на собствената перспектива и да осъзнае обучаваният по този начин ясно своите културни измерения.

Изучаващият немски език като чужд език научава от литературата за начина на мислене на хората от културата цел, за проблемите, които имат или са имали, за разговорите, които водят, за мечтите, за политическите и социалните отношения, които биха попречили на осъществяването им.

Ситуациите, в които често героите на литературното произведение попадат, стават доловими за обучавания едва когато е „внедрен“ в историческия и политическия контекст и ако не разполага с предварително изграден набор от знания, то в обучението трябва първо това да се формира. Тук се прибъзва до помощта на определени източници, специализирани по съдържание текстове, лексика и т.н., които да дават необходимата информация.

Межкултурно четене на литературен текст

Какво означава да се разбере един литературен текст? Какво трябва да бъде разбрано? Разграничаването на различни степени на разбиране е от особена важност в обучението по чужд език чрез литературен текст. Перспективата на автора, както и достигането на кулминационната точка в изложението, не се случват директно. Аспекти на тълкуване, като ситуация, кулминация, авторова позиция, са „внедрени“ в текста. Разбираемостта и смислено възприемане изискват езикови познания по чуждия език, опит и умения за интерпретация на описаната ситуация. Носителят на „другата“ култура трудно би доловил допълнителните нюанси и критика на действителността от страна на автора. Бихме степенували по следния начин готовността за разбиране на литературния текст на обучаваните.

1. Разбрани са съдържанията на отделните изказвания.

2. С тяхна помощ и въз основа на личния предварителен опит е възприета социалната ситуация с характерните ѝ признаци на поведение.

3. Ситуацията и противоречията в съдържанието (неразбиране – разбрано) водят до кулминацията.

4. Така изброените аспекти заедно улесняват разпознаването на критиката на автора и възприемането на цялостното намерение на текста.

5. Обобщаване на текста и определянето на връзката му към съответната обществена ситуация. Сравняване и/или разграничаване от обществото на съответния чуждоезиков читател.

Какви степени на разбиране и смислови такива притежава текстът?

Те биха подпомогнали преподавателите и обучаваните за създаването на умения за работа с чуждоезиков текст.

а) Кои говори?

б) За какво се говори?

в) Какво е казано за това?

г) Как е казано?

д) Каква е перспективата на автора/разказвача за това, за което се говори?

е) Каква перспектива предлага самият текст на читателя – напр. идентификация, симпатия и т.н.

ж) Каква е възможната перспектива на реалния читател / на обучаваната група? Какво биха могли да възприемат спонтанно обучаваните?

С какви трудности се сблъскват – език, съдържания, конотации/оценки/?

Изисква ли текстът предварителни познания, с които обучаваните не разполагат?

Кои съдържания на текста биха допринесли за:

а) емоционална реакция?

б) предизвикване на интерес?

в) На кои от тях следва да се обърне по-голямо внимание?

Кои са връзките в текста (и съществуват ли такива в него) с познанията за света на обучаваните? Съществуват ли съгласуваност, прилики и/или разлики в двата свята?

Пълния текст четете в сп. „Български език и литература“, кн. 4

Проникване и разпространение на исляма на Балканите

*Откъс от „Прояви на ислямизация
в Анхиалска каза през XVI – началото
на XVIII век“*

Димитър Ницов

Исторически музей – Поморие

Ислямизацията по българските земи е широко коментирана тема в българската историография. Въпросът за помюсюлманчванията в епохата на османско господство е един от най-натоварените в политическо отношение с оглед на това, че в България и до ден-днешен има около 10 – 12 % мюсюлманско население (турци, българо-мохамедани и цигани мюсюлмани). В годините на т.нар. „възроditелен процес“ изследванията на редица български османисти бяха използвани (съобразно политическата конюнктура) за основа на пропагандната дейност на тогавашното правителство на Народна Република България (1946 – 1990 г.). Трезв поглед по тази тема, без политически страсти, се опитаха да дадат в последните 20 – 30 години изследователи като: Антонина Желязкова, Махмед Кил, Евгений Радушев, Мария Торова, Катерина Венедикова и др.

Проникването и разпространението на исляма на Балканите е съчетано с противопоставяне и взаимодействие между християнската и мюсюлманската култура и традиции. Народното християнство – сиреч това, което се практикувало на битово ниво, е преплетено с елементи от магизма, анимизма и политеистични вярвания (така е и до ден-днешен). По подобен начин се практикувал и масовият ислям – този, който се изповядвал на битово равнище от обикновените и не готам образовани и посветени

Заглавието е на редакцията



www.history.azbuki.bg

Главен редактор
Проф. д-р Пламен Митев
E-mail: plamdm@abv.bg

Редактор
Д-р Албена Симова
0889 88 21 83
Тел.: 02/425 04 70
02/425 04 71
E-mail: history@azbuki.bg

Съдържание на сп. „История“, кн. 4/2017:

ПОГЛЕД НАД БАЛКАНИТЕ

Стара Велика България и възходът на уногундурите при кан Кубрат / *Станимир Звездов*

Прояви на ислямизация в Анхиалска каза през XVI – началото на XVIII век / *Димитър Ницов*

Отношенията на шериатските съдилища с държавната власт във Вардарска Македония 1918 – 1941 г. и ислямската религиозна общност / *Рейхан Мандак*

**РЕЦЕНЗИИ
И АНОТАЦИИ**

Нова книга, представяща документалното наследство на Светата Търновска митрополия / *Иван Русев*

ХРОНИКА

XIV международен конгрес по османска социална и икономическа история / *Нина Христова*

**ПАЗИТЕЛИ
НА ПАМЕТТА**

Историческата памет в контекста на спасяването на евреите по време на Втората световна война. Уводни думи / *Матейи Шпитма*

Помощ за евреите по време на Втората световна война. Нови аспекти / *Марчин Уринович*

Съветът за помощ на евреите („Жегота“) в структурите на полската нелегална държава / *Валдемар Грабовски*

Евреи, избягали от гетата и лагерите на територията на окупирана Полша в периода 1942–1945 г. / *Гжегож Берент*

в теологичната страна на въпроса мюсюлмани. От ежедневното „гопиране“ на исляма с християнството с течение на времето се оформя в мюсюлманската религия, особено в хетеродоксните течения (и не само там), култ към светците, които постепенно стават общи и за мюсюлмани, и за християни. Като се има предвид и общият корен на двете религиозни учения (и двете са авраамистични религии), не е чудно, че границите между тях не са чак толкова непреодолими. От друга страна, чисто теологичната и строго доктриналната страна на въпроса поставя разлики между двете религии, които водят в други случаи до неразбиранелство и конфронтация у вярващите, съчетани с изблици на фанатизъм. Трябва да се отбележи все пак, че християнството е поставено в неравносложно положение спрямо господстващия в Османската империя ислям. Всеки агресивен опит на отделни мюсюлмански богослови да наложат своята религия над някой представител на християнството, води в определени случаи до твърд отказ и впоследствие мъченичество на изтерзания клетник, отстояващ християнската вяра. Към тези отделни насилствени актове на ислямизация има и масов, който е основен елемент във военната политика на османската държава – рекрутирането на християнски момчета за *еничарския корпус*.

Далеч обаче по-ефикасен, като „доброболна“ проява на част от подвластното население, е социално-икономическият подход към ислямизация. Тежките данъчни налози, с които е обложено християнското население, както и невъзможността негови представители, бидейки немюсюлмани, да се издигнат в средите на господстващата политическа и икономическа османска върхушка, подтиква немалък брой християни да сменят религията си. Ако се съди по решенията на известния правовец Ебу Сууд ефенди (1490 – 1575 г.), може да си представим унижателното положение на християните и защо някои от тях са искали да се разделят с него час по-скоро: „...*неверниците да не правят високи и чисти къщи, да не яздят кон на сред града, да не обличат скъпи дрехи и подплатени кафтани, да не се загръщат във фини платна, кожи и пояси и всячески да си придават важности пред мюсюлманите*“.

Какво може да спечели един обръщенец? Според османски опис от края на XVII век, публикуван от Ст. Първева, всеки мъж, който е немюсюлманин по рождение, а впоследствие е приел исляма, получава по 1200 *акчета*, всяка жена – 2170 *акчета*, всяко момче – по 700 *акчета*, и всяко момиче – по 1000 *акчета*. Излиза, че едно средно семейство, състоящо се от двама родители и три деца, което се обръща към „правата“ вяра, получава сумата от около 5770 *акчета*. С нея главата на семейството може да купи къща, работен добитък, земеделски инвентар с каруца, добро лозе и пр. Трябва да се има предвид също така, че при новия мюсюлманин отпада едно немалко финансово перо – данъкът

джизие. На обръщеница веднага се дават и нови грехи, подхождащи на новия му статус.

Ислямизационните процеси засягат, разбира се, и немюсюлманското население, живеещо върху територията на Анхиалска каза, обхващаща значителна част от Югозападното Черноморие. Най-ранните сведения за нови мюсюлмани се откриват в юрушките регистри. При *коджаджъкските юруци*, установили се в Анхиалско, става ясно, че 10 души, което прави 10% от общия брой на юруците от *коджаджъкската групировка* в казата, са най-вероятно бивши християни, приели исляма. Петима са „синове на Абдуллах“. Традиционно на новите мюсюлмани се дава презиме „син на Абдуллах“. Тази традиция може да се свърже още с основателя на исляма Мохамед, чийто баща е Абдуллах. От това може да се направи извод, че т.нар. „синове на Абдуллах“ сред представителите на юруците най-вероятно са местни хора, които са приели исляма и са се влели в юрушката организация. Но разбира се, измежду хората носещи това презиме, може да има и синове на мюсюлмани с лично име Абдуллах. Останалите 5 души фигурират в списъка на организацията като освободени роби. За тях не може да има никакво съмнение, че са помюсюлманчени. Единственият бърз начин в ислямския свят роб да получи свободата си, е да приеме исляма. Очевидно е, че юрушката организация лесно приема в своите редици хора от чужд произход с единственото условие те да са мюсюлмани. Така според С. Димитров се създава с времето един конгломерат от хора с различен етнически произход, които обаче принадлежат към обща военна организация, където се използва турски език като език на военната формация и на мнозинството от нейните членове.

Във финансови документи от 30-те години на XVII в., отнасящи се за анхиалските земи, се откриват имената на спахиите от *вилаета* Анхиало: Ахмед Абдуллах от 31 бюлюк и Ригван Абдуллах от 134 бюлюк. Много вероятно е тези хора да са бивши християни. За тяхното социално положение преди ислямизацията обаче трябва да се правят предпазливи заключения, защото противно на твърдението на Х. Иналджък, че военни ленници не можело да се набират от местната рая, а само от средите на балканската аристокрация, българската изследователка В. Мутафчиева убедително доказва, че централната власт контролирала достъпа до тимара в зависимост от конкретната ситуация, касаеща военните фронтове. В този дух, ако не достига „качествен“ ресурс за попълване на конницата, властниците можело да прибегнат и до хора с по-нисък социален статус, на които им се раздавали тимари. Може би случаят с посочените Ахмед Абдуллах и Ригван Абдуллах (при условие че става въпрос за обръщеници) е точно такъв. Християнските спахии, и то тези, които произхождат от старата балканска аристокрация, се ислямизират сравнително рано – в периода XV – XVI век. Тук обаче изниква случай със „синове на Абдуллах“ в редиците на конническото съсловие в доста по-късно време (30-те години на XVII в.). Би могло да се предположи, че става въпрос за хора, произхождащи от немюсюлманската рая (по-вероятно от тази с особен статут), които по някакъв начин са получили достъп до тимарската система и са попълнили редиците на спахийството.

В османистичната литература обикновено се коментира XVII век, като време на драстично намаляване броя на немюсюлманското население в Румелия, дължащо се на евентуална ислямизация – както „доброволна“, така и насилствена. Естествено, този спад на немюсюлманите (и не само на тях) може да се дължи и на други причини: чумата от XVII век, която засяга и района на Черноморието; затруднения в работата на османските чиновници, породени от различни обстоятелства; или по-скоро немарливост от страна на султанската администрация, която не успява да обхване в своите регистри населението. Факт е обаче, че през този период се откриват в документите, касаещи Анхиало, значителен брой „синове на Абдуллах“.

Избрано

Най-късната молба на местен жител, който приема исляма, е от 1712 г.:

„ТОЙ!

ВЕРНО! [Лично потвърждение от Великия везир]

ЗАПОВЕД: Съгласно Закона да се отпуснат пари за грехи на едно лице! [Нареждане на Великия везир]

20 реджеб, година 1124 [23 август 1712 г.]

ВЕРНО! [Лично потвърждение на Министъра на финансите] Да се издаде платажно нареждане. [Заповед на Министъра на финансите]

Нека да е жив и здрав негово превъзходителство, моят честит и милостив господар!

Този най-смирнен и нищожен Ваш роб-груговерец, за да бъде удостоен пред божия престол да премине [в] мюсюлманската вяра, най-смирнено и коленопреклонно моли да му бъде оказана височайшата милост, моят господар да ощастливи този покорен роб с мюсюлманска вяра и да благоволи да му отпусне няколко акчета от приходите на солницата в Анхиало.

Всъщност правото да отдаде разпореждане в случая принадлежи на Негово превъзходителство, моят честит господар.

ПОКОРЕН СЛУГА... [Вместо подписа на съставителя на молбата]

Платажното нареждане се издаде на 20 реджеб, година 1124 [23 август 1712] Заведе се! [Бележки на канцеларията на Министерството на финансите] Връчено на Мустафа чауш“.

Принципно погребни молби се агресират до султана, но тази специално е адресирана до първия министър и това не е случайно. Според Стефан Андреев през посочения период солниците в Анхиало се числели към *хасовете* на Великия везир, а обръщението очевидно е заинтересован да получи финансова облага от този приходоизточник.

Обръщането към исляма, и то точно през XVII и началото на XVIII в., се дължи най-вече на влошаването на жизнения стандарт на анхиалските християни в резултат на икономически и финансови сътресения в империята, породени до голяма степен от изтощителните военни кампании на Портата. Всичко това довежда и до вътрешна нестабилност в района на Анхиалска каза. Обедняването е сериозен мотив, който може да подтикне немалък брой християни да потърсят финансово спасение чрез приемането на мюсюлманската религия. Османската документация изобилства от примери, в които се разкрива как новите мюсюлмани си осигуряват от приходите на анхиалските солници почти гоживотна пенсия от по 4 – 8 акчета дневно.

От изложеното дотук може да се заключи, че процесите на ислямизация не подминават и Анхиалска каза. Трудно е да се посочи броят на обръщениците, но мотивите на повечето от тях са пределно ясни – спасение от робство, по-малко данъци, възможности за постоянна финансова издръжка от някой приходоизточник и кариерно развитие в османската администрация.

Пълния текст четете в сп. „История“, кн. 4