

ПИСМЕНИЯТ ПРЕРАЗКАЗ – ИНСТРУМЕНТ ЗА ЕЗИКОВО И СОЦИОКУЛТУРНО ИЗРАСТВАНЕ НА МАЛКИЯ УЧЕНИК

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Класифицират се и се характеризират упражненията в обучението за създаване на писмен дискурс – преразказ, в началното училище. Търсеният ефект е да се стимулира езиковото и социокултурното израстване на малкия ученик.

Keywords: a written discourse – retelling, exercise, linguistic and sociocultural progress, the pupil (young student)

*Носим отговорност не само за това, което правим,
но и за това, което не правим.*

Молиер

1. Дискурсът в обучението по български език в училище – „работилница“ за „създаване“ на света и на „аз“-а

За да отговори на изискванията на динамично променящия се и сложен живот и на свързаните с това потребности на младата личност (лингвопрагматични, лингвокогнитивни, лингвокултурологични), **обучението по български език в училище** се превръща в **обучение по език дискурс и култура** (Димчев, 2010б: 217 – 334). От предимно информативно, то се репозиционира в **развиващо способността да се ползва езикът**. Мотивира ученика да застане на „стража пред доброто“ (В. Стефанов). Подготвя го съзнателно, активно и интерактивно, отговорно и резултатно да „прави неща“ чрез езика в разнообразни социокултурни сфери от „живата“ си практика, за да „създава“ света, в който живее – да се интегрира в социума и да утвърждава „аз“-а.

Неоспоримо е, че **дискурсът (текстът)**¹⁾ „...е пресечна точка, в която се материализират смисловите и езиковите аспекти на знанието... Именно чрез работата с текстове се оптимизират речевите способности на обучавания като езикова личност със специфичен тезаурус, граматикон, прагматикон и

емотикон“ (Димчев, 2010б: 232). На занятията по български език в училище, в това число и в началния му етап, текстът се използва с **различни функции** – изходен текст, тренировъчен текст, текст като елемент от инструментариума за изпитване (Димчев, 2010б: 196).

Писменият преразказ е дискурс, намиращ място в комуникативното пространство на всяка човешка култура (Георгиева, Добрева, 2002: 27 – 42). Помества се „...в онази обширна негова зона, в която социокултурният модел на действителността се гради и стабилизира посредством репродуктивен обмен на всякакви информации, представени в текстова форма“ (Георгиева, Добрева, 2002: 27). Той е най-лесната и достъпна форма за претворяване на съдържанието на чужд текст (наратив) чрез писмена реч. Гради основа за овладяване на по-сложни начини за препредаване на информация, представена в текстова форма (рефериране, резюмиране, конспектиране), и за създаване на оригинални речеве продукти (интерпретативни съчинения). По тези причини **писменият преразказ е „под светлините на прожекторите“ (К. Димчев) при обучението по български език в началното училище.**

В очертания образователен контекст се актуализира въпросът за **упражненията в обучението за създаване на писмен дискурс – преразказ, в етапа I – IV клас**. Ще представя мой „поглед“ по този проблем, базиран на **експериментално обучение**²⁾ по писмена преразказна дейност чрез първия (българския) език³⁾ в началния етап на основната образователна степен.

2. Упражненията в обучението по български език в училище

В науките за образованието **упражняването** се определя така: „Различни форми на физическа и интелектуална активност, която е планирана, структурирана и повтаряща се за целите на възпитание и обучение, за подобряване и възстановяване на различни умения и сръчности“ (Радев, 2013: 395).

„Всяко упражнение... се съобразява с етапите на формиране на умения и компетенции, като обобщено то включва: познаване и разбиране на правилата, които стоят в основата на дадено умение, период на опити и период на усъвършенстване на техниката на изпълнение“ (Радев, 2005: 388 – 389).

„Под **упражнение в МОБЕ** (подч. – М.М.) се разбира преднамерено изпълняване на операция или на система от операции с езикови явления с цел да се постигне желан образователен ефект. Става дума за целенасочени взаимосвързани действия с нарастваща трудност, в резултат на които се овладяват знания, умения, похвати за дейност и т.н... (Димчев, 2010б: 156).

Класификацията на упражненията в училищното обучение по български език е „отворена система“ (К. Димчев). Може да се извърши по разнообразни признаци (Димчев, 2010б: 160 – 178). Независимо от различните гледни точки класификацията на упражненията се основава на спецификата на речевото общуване и на комуникативните потребности на учениците (Георгиева, 2002: 40 – 41). Върху типологията на упражненията слагат отпечатък и

„...механизмите на овладяване на различни компетентности (обща, ключови, трансверсални; присъщи на група предмети; характеризиращи отделен предмет“ (Димчев, 2010б: 160).

„Според класическите схващания езикът е едновременно *ergon* и *energeia*... Упражненията се отнасят до дейностните характеристики на ОБЕ (*energeia*). Задачите отразяват статичните аспекти (*ergon*) на ОБЕ“ (Димчев, 2010б: 156).

Учебната задача е „...преднамерено създадена вътрешна или външна образователноцелева система (независима променлива) със следните елементи: неизвестно, входящи данни, условия и ограничения за тяхното преобразуване, за да се превърне неизвестното в известно“ (Радев, 2005: 272). Предвид различни системообразуващи фактори **учебните задачи по български език се класифицират от разнообразни гледни точки** (Христозова, 2003: 68 – 122). В зависимост от **равнищата на усвояване на лингвистичното знание** се диференцират езикови, стилистични и комуникативноречевы учебни задачи (Танкова, Власева, 1997: 115).

3. Упражненията в обучението за създаване на писмен дискурс – преразказ, в етапа I – IV клас

3.1. Обща характеристика на упражненията

За да се открие **инвариантното** в системата упражнения за създаване на писмен дискурс – преразказ, в етапа I – IV клас, за отправна точка служи **двудялбата езикови – речеви упражнения**. „Езикови, или речеви, са упражненията в зависимост от това, дали се работи с лингвистични конструкции (лингвистична същност на езиковите факти), или с реализацията на езиковите единици в речта“ (Димчев, 2010б: 160). При изпълнението на упражненията, прилагани в обучението по писмено преразказване, учениците боравят с писмен дискурс – преразказ. Т.е. упражненията са **речеви**.

Деца изпълняват **комуникативноречевы учебни задачи**, при които „...речевото действие се осъществява съобразно с конкретно фиксирана ситуация на общуване“ (Танкова, Власева, 1997: 115).

В основата на упражненията са **комуникативни (речеви) ситуации** – естествени и изкуствени (учебни).

Централен компонент на **комуникативната ситуация** е текстът (дискурсът). Във връзка с пораждането, разпространението и възприемането му комуникативната ситуация включва още: участници в комуникацията (адресант и адресат); инструментариум на комуникацията (кодове и канали за свързка); ситуативен контекст (дейностен контекст; място, време на комуникацията); предмет на комуникацията (сфера от извънтекстовата действителност, с която се съотнася комуникацията) и тема на текста (обобщена смислова цялост, кондензирано смислово ядро, разгръщащо се в текста). Когато общуването

протича по езиков път, комуникативната ситуация се определя като **речева ситуация** (Георгиева, Добрева, 2002: 248).

Психолингвистите и методиците (Н. А. Амосова, К. Димчев, В. Капинос, В. Колева, Е. И. Пасов, Сн. Пейчева, Т. А. Рубинщейн и др.) споделят виждания, обединяващи се около разбирането на А. А. Леонтиев за **учебната речева ситуация** – „...съвкупност от условия, речеви и неречеви, необходими и достатъчни, за да се осъществи речево действие по набелязан от нас път, стига тези условия да са дадени в текста или да са създадени от учителя в клас“ (Леонтиев, 1978: 19). Учебната речева ситуация съдържа най-съществените компоненти на автентичната речева ситуация – напр.: *Ще преразкажа приказката на свой приятел от интернет, който не я е чувал, за да му препоръчам да прочете сборник с български народни приказки*. Става ясно, че **образователното взаимодействие се съобразява с това, кой съобщава, на кого и какво съобщава, по какъв канал, за какво е предназначено съобщението, какъв е резултатът** (според модела на Х. Ласуел) (Димчев, 2011). Като се излиза от схващанията на Р. Якобсон за езиковите функции, могат да се определят отношенията между компонентите на учебната речева ситуация и езиковите функции: адресант – емотивна функция; адресат – конативна функция; съобщение – поетична функция; код – металингвистична функция; канал – фатична функция; референт – реферативна функция (Димчев, 2012). Създават се условия **учениците да овладяват комплексно функциите на езика и да си служат с тях в учебната и в извънучебната си дейност**. Езикът се изучава като **тип речево поведение**. Стремехът за правилност в изразяването се пренасочва към стремеж за **резултатност на речевото общуване**. „Безспорно разликите между изразяване и общуване не бива да се абсолютизират: за да общуваш, е нужно да умееш да се изразяваш. Разликите се отнасят до задачите, решавани с речевите актове... В единия случай се набляга на произвеждането на изрази... Във втория случай акцентът се поставя на наличието на адресат...“ (Димчев, 1998: 149), като се търси желано въздействие върху него.

Чрез речевите ситуации се пробужда **потребност у ученика за участие в учебна речева дейност**. Познанието се „изживява“ в реални, стойностни за детето ситуации и става **желано и възможно предизвикателство**. Учебната речева дейност протича в условия на **психологически комфорт** и генерира **творческа енергия**. Центърът на вниманието се измества „...от организацията на езиковия материал към организацията на действията на детето с този материал, а оттам и към самото дете“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 110). Стимулират се **самостоятелност, инициативност, рефлексивност** у ученика. Детето изпълнява разнообразни социални роли (участник в образователния процес в училище, в литературен конкурс, в дигитално общуване и др. под.), чрез което **компетентностите за възприемане и създаване на дис-**

курс се формират в единство с изграждането на **социални и емоционални компетентности**. Окуражава се изявата на индивидуалната експресия и се гради **ученическа общност**. Формират се **ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции за българския език като културен код** – като комуникативен и когнитивен инструмент, като средство за съхраняване на национални и общочовешки идеали, за строеж на собствено „културно огледало“ и за изграждане на индивидуални ценности. Синтезирано казано, **овладяват се компетентности, нужни на ученика чрез българския език да „прави неща“ в разнообразни ситуации от своя живот, за да се реализира личностно и социално.**

3.2. Класификация на упражненията

– Типове речеви упражнения

Във фокуса на обучението за създаване на писмен дискурс (преразказ) са **компетентности⁴⁾ за писмена преразказна дейност**. Предвид това като детерминанта се приема **функцията на речевите упражнения в отделните етапи на формирането на компетентности за писмена преразказна дейност**. Въз основа на това се диференцират **три типа речеви упражнения**.

1) **Речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ.**

2) **Речеви упражнения за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност.**

3) **Речеви упражнения за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност.**

– Видове речеви упражнения

Детерминанта за диференциране на речевите упражнения от всеки тип е **видът знание/умение/компетентност⁵⁾**, който се формира чрез тях.

Речевите упражнения от първия тип (за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ) биват следните **видове**: 1) **речеви упражнения за овладяване на декларативни (езиковедски) знания**; 2) **речеви упражнения за овладяване на процедурни (езикови) знания**; 3) **речеви упражнения за овладяване на обуславящи (езиковедски и езикови) знания**.

Речевите упражнения от втория тип (за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност) биват **речеви упражнения за формиране на комуникативноречеви умения за писмена преразказна дейност**.

Речевите упражнения от третия тип (за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност) биват **речеви упражнения за формиране на комуникативноречева компетентност за писмена преразказна дейност**.

3.3. Характеристика на типовете и видовете речеви упражнения

При характеристиката на типовете и видовете речеви упражнения определящи са няколко разбираня. 1) „Системата на учене и усвояване определя

системата на преподаване“ (Димчев, 2010б: 162) и затова водещи са извършваните от ученика действия. **2)** „Дейностите, осъществявани в образователния процес, са рецептивни (четене и слушане) и продуктивни (говорене и писане)“ (Димчев, 2010б: 163). **3)** Компетентността, която е във фокуса на обучението за създаване на писмен дискурс (преразказ), изисква автономност в речевата дейност и поемане на отговорност. Предвид това от значение е да се конкретизират равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност. Най-елементарното (първото) равнище се свързва с готовността за въприемане на учебна информация. Второто равнище се отнася до разбиране, запомняне и усвояване на информацията. Третото равнище отразява уменията да се прилагат знания в позната ситуация или чрез подражание на модел. Най-високото равнище (четвъртото) бележи творческа речева дейност – учебната информация се прилага в нови ситуации, като се проявява евристичният потенциал на личността (Димчев, 2010б: 162).

– Характеристика на типовете речеви упражнения

Според **характера на извършваните от ученика действия** типовете упражнения биват **рецептивни и продуктивни**.

1) Рецептивни речеви упражнения – речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ

2) Продуктивни речеви упражнения – речеви упражнения за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност; речеви упражнения за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност.

Чрез рецептивните речеви упражнения се осмисля чужд речев опит (чужда писмена преразказна дейност и чужд писмен преразказ). Създава се основа по съзнателен път да се гради собствен речев опит (собствена писмена преразказна дейност и собствен писмен преразказ). Рецептивните речеви упражнения са важни. Ако обаче не се потърси взаимодействие на рецептивните речеви упражнения с продуктивните речеви упражнения, образователният процес остава с ограничена функционалност – не формира компетентност у детето да решава съзнателно и автономно комуникативни задачи от „живата“ си социална практика. В този смисъл с подчертана тежест в обучението са **продуктивните речеви упражнения**.

Според **равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност** типовете речеви упражнения се диференцират така:

– **упражнения на първо, второ и трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност – речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ (рецептивни речеви упражнения);**

– **упражнения на трето и четвърто равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност – речеви упражнения за формиране**

на умения и отношения за писмена преразказна дейност; речеви упражнения за изграждане на компетентност за писмена преразказна дейност (продуктивни речеви упражнения).

Речевите упражнения на първите три равнища осигуряват постижимо за детето „придвижване“ към речевите упражнения на четвърто равнище – автономна, съзнателна и отговорна, резултатна (правилна и комуникативно уместна) преразказна писмена дейност в автентичен за ученика социално-речев континуум. Конкретно: **II клас** – автономно, съзнателно, отговорно и резултатно подробно писмено преразказване на достъпен за детето повествователен художествен текст (приказка, басня, разказ) в автентичен социално-речев континуум; **III клас** – автономно, съзнателно, отговорно и резултатно подробно писмено преразказване на достъпен за ученика повествователен научнопопулярен текст (текст от детска енциклопедия и текст от детски учебник) в автентичен социално-речев континуум; **IV клас** – автономно, съзнателно, отговорно и резултатно кратко писмено преразказване на достъпен за детето художествен повествователен текст (приказка, басня) в автентичен социално-речев континуум. Речевите упражнения на четвъртото равнище, прилагани във всеки клас (II, III и IV), водят на **финала на началния етап на основната образователна степен** към **резултат** – съзнателно, автономно, отговорно и резултатно решаване на разнообразни задачи от автентичната социална практика на малкия ученик чрез писмено преразказване – подробно/кратко преразказване; преразказване на художествен/научнопопулярен повествователен текст.

– Характеристика на видовете речеви упражнения

Според спецификата на извършваните от ученика рецептивни речеви действия видовете речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ са: 1) речеви упражнения за овладяване на декларативни (езиковедски) знания – за разпознаване на писмен преразказ; 2) речеви упражнения за овладяване на процедурни (езикови) знания – за анализ (текстолингвистичен и дискурсен) на писмен преразказ; 3) речеви упражнения за овладяване на обуславящи (езиковедски и езикови) знания – за преобразуване на писмен преразказ.

Според равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност упражненията се определят се така: 1) речеви упражнения за овладяване на декларативни (езиковедски) знания (за разпознаване на писмен преразказ) – упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност; 2) речеви упражнения за овладяване на процедурни (езикови) знания (за текстолингвистичен и дискурсен анализ на писмен преразказ) – упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност; 3) речеви упражнения за овладяване на обуславящи (езиковедски и езикови)

знания (за преобразуване на писмен преразказ) – упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност.

Инвариантното във видовете речеви упражнения от втория и третия тип е обвързано със спецификата на продуктивните учебни речеви дейности, извършвани от детето. **Разликата** между тях е по отношение на равнищата на реализация на действията за усвояване на компетентност.

Според спецификата на извършваните от ученика продуктивни речеви действия видовете речеви упражнения за формиране на комуникативно-речеви умения/компетентности⁶ за писмена преразказна дейност са: 1) речеви упражнения за ориентация в речева ситуация; 2) речеви упражнения за планиране на писмената преразказна дейност адекватно на речевата ситуация; 3) речеви упражнения за реализиране на писмената преразказна дейност в съответствие с изискванията на речевата ситуация; 4) речеви упражнения за контролиране на писмената преразказна дейност адекватно на речевата ситуация.

Важна роля имат **речевите упражнения за ориентация в речева ситуация**. „На този етап се заражда речевата дейност, като се формира комуникативната ѝ ориентираност, която се отразява върху съдържанието, стила и логическата организация на текста, който се създава, и върху действията, реализиращи се през следващите етапи на реализацията на речевата дейност“ (Вълкова, 1996: 63). Ориентирането в условията на речевата ситуация предопределя не само смисловата страна на преразказа, но и неговата речева форма (устна, писмена), обема му (подробен, кратък, подборен), степента на близост с текстовия оригинал (близък до текста, с изменения). Следователно тези умения са определящи за качеството на вторичния писмен продукт – за неговата уместност и резултатност в определения речев акт. Ако не бъдат отчетени в пълнота условията на речево общуване, при планирането ще се получи неправилен избор на съдържание, тип дискурс и т.н. Тези грешки са съществени и те, от своя страна, предизвикват нови – в изпълнителската част. Подборът на преразказна техника и на езикови средства няма да е подходящ, за да се реализират комуникативните цели на конкретния речев акт. Потребност от контрол ще възникне само ако адресантът може да оцени ответната реакция на адресата си и да открие противоречие между своята комуникативна цел и резултата от речевата си постъпка. В този случай той се връща във фазата на ориентирането и търси пропуснатото (Танкова, Власева, 1997: 43).

Чрез посочените речеви упражнения за формиране на комуникативно-речеви умения/компетентности за писмена преразказна дейност се изгражда **система за подготовка, писане и поправка на ученическите писмени преразкази, обвързана с основните фази от структурата на речевата дейност в учебни условия – ориентиране, планиране, реализация и контрол**. Това позволява изграждане на уменията/компетентностите в закономерност,

определена от спецификата на речевата дейност, от изискванията на „живата“ писмена практика. Над всяко от уменията/компетентностите се работи с подчертано методическо внимание, но формирането му е във взаимовръзка с останалите умения/компетентности, необходими за продукцията на преразказа. Това гарантира качествено изграждане на комплекс от комуникативно-речеви умения/компетентности, обезпечаващи резултатно участие на учениците в писмена преразказна дейност.

Продуктивните речеви упражнения за формиране на комуникативно-речеви умения са упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност. Знанията се прилагат *в учебна речева ситуация, максимално близка до комуникативни ситуации от автентичната социална практика на малкия ученик.* Следва се подаден от учителя алгоритъм за ориентация, планиране, реализиране и контрол на писмената преразказна дейност. Стимулира се активното учене, но помощта на педагога все още е осезаема.

Продуктивните речеви упражнения за изграждане на комуникативно-речева компетентност са упражнения на четвърто равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност. Подаденият алгоритъм за писмена преразказна дейност (ориентация, планиране, реализация и контрол) се прилага в автентичен за детето социално-речев континуум. Знанията, уменията и отношенията се реорганизируют, настройват и адаптират към нова ситуация – *естествена комуникативна (речева) ситуация.* Проявява се евристичният потенциал на личността. Детето работи автономно, съзнателно и отговорно, активно и интерактивно. Фасилитирането (улесняването) е основна дейност на учителя. Той съобразява работата си с постиженията и пропуските на отделните деца/екипи.

3.4. Типове и видове речеви упражнения – класификация и характеристика

Казаното за типове и видове речеви упражнения ще се синтезира чрез следващата таблица.

Таблица 1. Типове и видове речеви упражнения в обучението за създаване на писмен дискурс – преразказ (начален училищен етап)

Типове речеви упражнения (според функцията им в отделните етапи на формиране на компетентност за писмена преразказна дейност)	Видове речеви упражнения (според вида знание/умение/компетентност)	Характеристика	
		Според характера и спецификата на извършваните от ученика действия	Според равнищата за реализация на действията за усвояване на компетентност
1. Речеви упражнения за овладяване на знания за писмената преразказна дейност и за писмения преразказ	1.1. Речеви упражнения за овладяване на декларативни (езиковедски) знания	Рецептивни речеви упражнения за разпознаване на писмен преразказ	Рецептивни речеви упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност
	1.2. Речеви упражнения за овладяване на процедурни (езикови) знания	Рецептивни речеви упражнения за анализ (текстолингвистичен и дискурсен) на писмен преразказ	Рецептивни речеви упражнения на първо и второ равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност
	1.3. Речеви упражнения за овладяване на обуславящи (декларативни/езиковедски и процедурни/езикови) знания	Рецептивни речеви упражнения за преобразуване на писмен преразказ	Рецептивни речеви упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност
2. Речеви упражнения за формиране на умения и отношения за писмена преразказна дейност	2.1. Речеви упражнения за формиране на комуникативно-речеви умения за писмена преразказна дейност	Продуктивни речеви упражнения за: – ориентация в речева ситуация; – планиране, – реализиране, – контролиране на писмената преразказна дейност предвид речевата ситуация	Продуктивни речеви упражнения на трето равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност

3. Речеви упражнения за изграждане на компетентности за писмена преразказна дейност	3.1. Речеви упражнения за формиране на комуникативно-речева компетентност за писмена преразказна дейност	Продуктивни речеви упражнения за: – ориентация в речева ситуация; – планиране, реализиране, контролиране на писмената преразказна дейност предвид речевата ситуация	Продуктивни речеви упражнения на четвърто равнище за реализация на действията за усвояване на компетентност
---	--	---	---

4. Един неизвървян път – образованието на ХХІ век и обучението по първия (българския) език в I – IV клас

В педагогическите изследвания днес се търсят отговорите на един **ключов въпрос**. Той е: *как да променим образователната система, за да подготвим ученика за успешна реализация в един непознат и трудно предвидим свят – света, който все още не съществува* (Михова, 2013: 1328).

В работните документи на Европейската комисия за гарантиране на качествено и модерно образование, нужно за ХХІ век, се посочва, че глобализацията продължава да изправя Европейския съюз пред нови предизвикателства. Всеки негов гражданин се нуждае от широк набор компетентности, за да може да се приспособява гъвкаво към изискванията на бързо променящия се и сложен свят. Посочва се, че „...образованието трябва да предава ефикасно и в големи количества... постоянно нарастваща и еволюираща маса от знания и ноу-хау, подходящи за нуждите на „цивилизацията на знанието“ и за изграждане на основните умения, необходими за бъдещето“ (Делор и др., 1996: 38). Една от основните задачи, очертани в Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка, е „...ориентиране на училищното образование към провокиране на мисленето и самостоятелността, към формиране на практически умения и към развитие на личността“ (Национална програма, 2006).

Споделеното в статията е израз на разбирането: „Носим отговорност не само за това, което правим, но и за това, което не правим“ (Молиер). Не бива прибързано да отричаме постигнатото. Трябва обаче естествено да се впишат **съвременни технологични решения в езиковото обучение на малките ученици**, за да се реализира успешно детето чрез езика както днес, така и „утре“ – в света, който все още не съществува.

БЕЛЕЖКИ

1. Предпочита се терминът *дискурс* пред термина *текст*, тъй като с дискурса се означава „речта, потопена в живота“ (Н. Д. Арутюнова), интеграцията на текста и социалния контекст. За дискурса вж. по-подр. Арутюнова, 1998.

2. Експерименталното обучение е проведено през 2007 – 2013 г. с ученици от начална училищна възраст от училища в градовете В. Търново, Никопол, Севлиево, София.
3. Роден език е езикът на първичната група, в която се социализира детето. Неприемлива е употребата на понятието *майчин език* поради емоционална конотация и неточност при обхващане на същността на явлението *роден език* (срв. Виденов, 2000: 209). Тъй като дихотомията *роден език* – *чужд език* е недостатъчна, за да се обхванат всички ситуации на изучаването на българския език в училище, все по-внимателно и отговорно се проучва въпросът за училищното обучение по български език като обучение по първи език и като обучение по втори език (срв. Димчев, 2010а: 90 – 100). Обучението по български език като обучение по първия език се осъществява в ситуации, в които официалният български език е роден език за децата. Предвид това, че социокултурна идентичност се създава на роден/първи език (срв. Веселинов, 2006: 5), с предимство се изследва проблемът за писмената преразказна дейност чрез първия език.
4. В науките за образованието компетентността се определя като: „1. Един от елементите на учебните съдържания. 2. Мярка за учебно постижение... 3. Способността да се отговори на сложни изисквания чрез използване и мобилизация на психосоциални ресурси... в определен контекст... 4. Способност да се прилагат адекватно резултатите от обучението според контекста... Компетентността не се ограничава до познавателни елементи..., а също така обхваща функционални аспекти..., както и междуличностни атрибути... и етични ценности...“ (Радев, 2013: 178). „Движението към компетентност изисква прираст на знанията, настройка и адаптация на съществуващите структури от знания и умения, реорганизация... на декларативните и процедурните знания и правила и наличните умения...“ (Радев, Александрова, 2009: 106).
5. Чрез обучението за създаване на вторичен писмен текст (дискурс) у ученика се формират интегрален тип знания, умения, отношения (компетентности), необходими му да решава реални проблеми от „живата“ социална практика чрез писмена преразказна дейност. С определящо значение за обучението са областта на знанията и функционалността им. По област знанията, които овладяват учениците, са езиковедски и езикови. По функционалност знанията са декларативни (езиковедски), процедурни (езикови) и обуславящи (езиковедски и езикови). Сред уменията и компетентностите водещи са комуникативноречевите умения/компетентности. Имплицитно в процеса на формирането им се градят отношения, общоучебни и социални умения/компетентности и т.н. По въпроса вж. по-подробно Мандева, 2013а: 583 – 586.
6. За спецификата на комуникативноречевите умения/компетентности за писмена преразказна дейност, които се изграждат у учениците от начална училищна възраст, вж. по-подробно Мандева, 2013б.

ЛИТЕРАТУРА

- Арутюнова, Н. Д. (1998). Дискурс. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва.
- Веселинов, Д. (2006). Европейски измерения на съвременното чуждо-езиково обучение. *Образование*, 5.
- Виденов, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София.
- Вълкова, Ст. (1996). *Формиране на комуникативноречеви умения в началното училище*. София.
- Георгиева, М. (2002). *Обучението по български език в началното училище*. Шумен.
- Георгиева, М., Добрева, Е. (2002). *Писмените ученически текстове. Първа част: репродуктивни текстове*. София.
- Георгиева, М., Йовева, Р., Здравкова, Ст. (2005). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен.
- Делор, Ж., и др. (1996). *Образованието – скритото съкровище. Доклад на МКО на ЮНЕСКО*. София.
- Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система. Второ преработено и допълнено издание*. София.
- Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново.
- Димчев, К. (2010б). *Основи на методиката на обучението по български език*. София.
- Димчев, К. (2011). От знаецентристски подход към компетентностен подход на знанията по български език. <<http://liternet.bg/publish/kdimchev/znaniacentristki.htm>> (26.10.2011).
- Димчев, К. (2012). Урокът по български език – функционални и структурни характеристики. <<http://www.diiu.bg/ispisanie/broi16/16kt/16kt000.htm>> (12.05.2013).
- Леонтьев, А. А. (1978). О речевой ситуации и принципе речевых действий. *Русский язык за рубежом*, 2.
- Мандева, М. (2013а). За комуникативно ориентираното начално училищно обучение по писмено преразказване (на български език като първи език). *Български език и литература*, 2013, 6.
- Мандева, М. (2013б). Комуникативноречеви умения за писмена преразказна дейност чрез първия (българския) език – начален училищен етап. <<http://liternet.bg/publish29/mariana-mandeva/index.html>> (24. 11. 2013).
- Михова, М. (2013). Глобализационни измерения и съвременно образование. *Педагогика*, 9.
- Национална програма. (2006). *Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготов-*

- ка (2006 – 2015 г.). <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf> (26. 10. 2013).
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив.
- Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив.
- Радев, Пл., Александрова, А. (2009). *Философия на образованието*. Велико Търново.
- Танкова, Р., Власева, Т. (1997). *Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи*. Пловдив.
- Христозова, Г. (2003). *Учебната задача по български език*. Бургас.

WRITTEN RETELLING – MEANS OF LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL PROGRESS OF PUPILS

Abstract. The exercises in training for creating a written discourse - retelling in primary school are classified and characterized. The desired effect is to stimulate pupils' linguistic and sociocultural progress.

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

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

E-mail: mandeva_m26@abv.bg