

АЗ.БУКИ

Национално
издателство
за образование
и наука

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

НАУЧНО СПИСАНИЕ

■ ГОДИНА LVII ■ КНИЖКА 1, 2015



BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE

JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION

■ VOLUME 57 ■ NUMBER 1, 2015

1 2015

ГОДИНА LVII

София – Sofia
2015

*Издаването на списанието през 2015 година се осъществява
с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“*

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Научно списание

BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Journal of Language and Literature Education

Година LVII ■ Книжка 1 ■ 2015

Volume 57 ■ Number 1 ■ 2015

София – Sofia
2015

НАУЧНО СПИСАНИЕ
БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА
http://bel.azbuki.bg/

ГЛАВЕН РЕДАКТОР:
Проф. д.п.н. Маргарита Георгиева
Шуменски университет
„Епископ Константин Преславски“
ул. „Университетска“ 115, Корпус 1, стая 111
9712 Шумен, България
тел. 054/ 830 350,
e-mail: m.georgieva@abv.bg

JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION
BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE
http://bel.azbuki.bg/

EDITOR-IN-CHIEF:
Prof. Margarita Georgieva, DSc.
University of Shumen „Konstantin Preslavsky“
115, Universitetska Street, Building 1, office 111
9712 Shumen, Bulgaria,
tel. + 359 54/ 830 350,
e-mail: m.georgieva@abv.bg

ИЗДАТЕЛ:
**Национално издателство
за образование и наука „Аз Буки“**

Директор:
Надя Кантарева-Барух
*Научен ръководител направление
„Обществени и хуманитарни науки“:*
проф. Добрин Добрев
*Научен ръководител направление
„Природни науки и математика“:*
проф. Борислав Тошев
Дизайн на корицата:
Ива Батаклиева
Графичен дизайн:
Симеон Николов
Стилист-коректор:
Анелия Врачева
Разпространение:
Евгений Станчев

АДРЕС НА ИЗДАТЕЛСТВОТО:
бул. „Цариградско шосе“ 125, бл. 5
1113 София
тел. 02/ 425 0470;
02/ 425 0471; 02/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: bel@azbuki.bg

ПЕЧАТ:
„Алианс принт“ ЕООД
Формат 70/100/16
Печатни коли: 7

PUBLISHER:
**Az Buki
National Publishing House**

Director:
Nadya Kantareva-Baruh
*Scientific Head of Section
„Social Sciences and Humanities“:*
Prof. Dobrin Dobrev, DSc
*Scientific Head of Section
„Natural Sciences and Mathematics“:*
Prof. Borislav Toshev, DSc
Cover Design:
Iva Bataklieva
Layout Design and Prepress:
Simeon Nikolov
Stylist-Corrector:
Aneliya Vracheva
Distribution:
Evgeniy Stanchev

PUBLISHING HOUSE ADDRESS:
125, Tzarigradsko Chaussee Blvd., bl. 5
1113 Sofia, Bulgaria
tel. + 359 2/ 425 0470;
+ 359 2/ 425 04 71; + 359 2/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: bel@azbuki.bg

PRINTING HOUSE:
Aliance Print Ltd
Size: 70/100/16
Printed Quires: 7

Списанието излиза **6 пъти годишно**: книжка 1 (януари-февруари); книжка 2 (март-април); книжка 3 (май-юни); книжка 4 (юли-август); книжка 5 (септември-октомври); книжка 6 (ноември-декември).
Printout: six issues per year. Issue 1 (january-february); Issue 2 (march-april); Issue 3 (may-june); Issue 4 (july-august); Issue 5 (september-october); Issue 6 (november-december)

С изпращането на текст или илюстрация до редакцията на НИОН „Аз Буки“ авторът се съгласява да преотстъпи правата за анонсиране, публикуване и разпространение в изданията на издателството. Авторските права на публикуваните текстове и илюстрации са собственост на НИОН „Аз Буки“.
Материали, които не са одобрени за публикуване, не се рецензират и не се връщат на авторите.

By sending text or illustration to Az Buki Publishing House, the author agrees to submit the copyrights for announcing, publishing and distributing in all Az Buki editions. The copyright of all published texts and illustrations is property of Az Buki Publishing House.
Not accepted for publication texts are not reviewed and sent back to the authors.

ISSN 0323 – 9519 (Print)
ISSN 1314 – 8516 (Online)

© Министерство на образованието и науката

Собственик и издател на научно списание „Български език и литература“ е
НИОН „Аз Буки“ – второстепенен разпоредител на бюджети на МОН

Главен редактор / Editor-in-Chief

Проф. д.п.н. Маргарита Георгиева

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Редактор / Editor

Д-р Мая Падешка

Редакционна колегия / Editorial Board

Д-р Аделина Ангушева-Тиханова, *Манчестърски университет, Великобритания*

Иван Велчев, *91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“, София*

Д-р Ирина Владикова, *Училище „Св. св. Кирил и Методий“, Виена, Австрия*

Проф. д.п.н. Мария Герджикова, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д.п.н. Адриана Дамянова, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. Константин Джамбашу, *Букурещки университет, Румъния*

Проф. Кирил Димчев, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Милена Иванова, *Министерство на образованието и науката*

Проф. д.п.н. Румяна Йовева, *Шуменски университет „Еп. Константин Преславски“*

Доц. д-р Ваня Кръстанова, *Пловдивски университет „П. Хилендарски“*

Проф. д-р Ангел Петров, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Проф. д-р Радослав Радев, *Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

Проф. Стана Смилкович, *Нишки университет, Учителски факултет Враня, Сърбия*

Проф. д.ф.н. Елза Стоянова, *Киевски славистичен университет, Украйна*

Проф. д.п.н. Галя Христозова, *Бургаски свободен университет*

ПРОФИЛ НА СПИСАНИЕТО

„Български език и литература“ е специализирано научно списание. Повече от 50 години то способства за усъвършенстване на образователния процес по български език и литература, като го полага на актуални теоретични (методически, лингвистични, литературоведски) основи, като отстоява европейски стандарти и критерии, но с респект, уважение и съобразяване с националната традиция. То публикува научни изследвания по съществени теми и компоненти на учебната дисциплина български език и литература.

Списание то предоставя възможност на всички, причастни към езиковата и литературната култура на учениците, към начините за постигането ѝ, да участват професионално с научни разработки, да дискутират по проблеми на родноезиковото и литературното обучение, да споделят добри преподавателски практики. То е полезно за учители, университетски преподаватели, докторанти, студенти, експерти, както и за читатели с интереси в областта на продължаващото образование.

Основните тематични направления на списанието са: Езикознание; Литературознание; Методика (на обучението по български език и по литература); Опитът на преподавателя; Мнения и позиции; Рецензии и информация; Личности и събития в образованието и в науката.

За публикуване се допускат материали в посочените направления и отговарящи на изискванията за оформление.

Периодика на списанието – 6 книжки годишно.

Journal Scope

“Bulgarian Language and Literature” is a specialized scientific and methodological journal. For over 50 years, it has been contributing to the improvement of the educational process in Bulgarian Language and Literature by applying cutting-edge theoretical, methodological, linguistic and literary approaches while meeting the European standards and criteria with respect to national tradition. It publishes research papers on essential topics in Bulgarian Language and Literature.

The journal provides an opportunity for everyone involved in the students’ linguistic and literary background and its realization to participate in professional scientific research, to discuss issues on language and literary training, and share good teaching practices. It is useful for teachers, university professors, doctoral students, experts, and readers interested in the area of continuing education.

The main topics of the journal are: Methodology (training in Bulgarian Language and Literature), Linguistics, Literature, Teacher Experience, Individuals and Events in Education and Science, Opinions and Positions, Reviews and Information.

Frequency: 6 issues per year.

CONTENTS / СЪДЪРЖАНИЕ

METHODOLOGY/МЕТОДИКА

- 6 Концептът литературна компетентност в литературнообразователния процес в средното училище [The Concept of Literary Competence in the Literary Education Process in Secondary School] / *Людмила Берковска / Lyudmila Berkovska*
- 26 Събитието на деконструкцията и мястото на литературата [The Event of Deconstruction and the Place of Literature] / *Даниела Стракова / Daniela Strakova*
- 36 Ролята на учителя в реформиращото се образование на XXI век [The Role of Teacher in Reforming Education in the 21-st Century] / *Наташа Крумова-Христемова / Natasha Krumova-Hristemova*

BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL / БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

- 43 За четенето и езиковото образование на утрешния ден (I – IV клас) [The Future of Reading and Language Teaching (1st – 4th Grade)] / *Мариана Мандева, Пенка Кънева / Mariana Mandeva, Penka Kaneva*

TEACHER'S EXPERIENCE/ ОПИТЪТ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

- 59 Проектно базирано обучение по български език и литература [Project-Based Bulgarian Language and Literature Learning] / *Мария Николова/ Mariya Nikolova*
- 78 Учебният проект по български език и литература като средство за формиране на гражданска култура [The Project in Bulgarian Language and Literature as Means of Civic Education] / *Елка Бабачева / Elka Babacheva*
- 81 Предстоящо в списание „Български език и литература“ (анкета с преподаватели по български език и литература) [Upcoming in Bulgarian Language and Literature Jurnal (A Survey of Teachers in Bulgarian Language and Literature)]

REVIEWS AND INFORMATION / РЕЦЕНЗИИ И ИНФОРМАЦИЯ

- 83 За креативността, която е „отвъд“ ползата [About the Creativity Which is “beyond” Benefits] / *Ангел Петров / Angel Petrov*
- 88 Книгата, в която срещата на автора и явлението прави благодатно мисленето на читателя [The Book in Which the Meeting Between the Author and Phenomenon Gracefully Shapes the Reader’s Mind] / *Радослав Радев / Radoslav Radev*
- 89 Полифункционални помагала по български език [Polyfunctional Handbooks in Bulgarian] / *Нели Недялкова / Neli Nedyalkova*
- 99 В памет на проф. Боню Ангелов (по случай 100 години от рождението на изтъкнатия литературен историк старобългарист и заслужил деятел на науката) [In Memory of Professor Bonyu Angelov (In the Occasion of the 100th Anniversary of the Prominent Historian of Literature and Specialist in Old Bulgarian Studies)] / *Татяна Илиева / Tatyana Ilieva*
- 103 Национална научна конференция „Павел Вежинов в българската литература“ [National Scientific Conference “Pavel Vezhinov in Bulgarian Literature”] / *Александра Антонова / Alexandra Antonova*
- 106 READ IN THE LATEST ISSUES OF “AZ BUKI“ JOURNALS /
В НОВИТЕ БРОЕВЕ НА СПИСАНИЯТА НА ИЗДАТЕЛСТВО
„АЗ БУКИ“ ЧЕТЕТЕ
- 108 GUIDE FOR AUTHORS / УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

Уважаеми колеги, приятели!

Скъпи читатели на списание *Български език и литература*!

За всички нас, членовете на редакционната колегия на списанието, изминалата 2014 година беше много успешна. Благодарение на редица инициативи списанието се утвърди като фактор в полето на методическите, лингвистичните, лингвокултурологичните и литературоведските изследвания както на територията на България, така и извън нея. Списанието достигна до редица държави в целия свят – абонати на изданието са български училища в чужбина, както и действащи лекторати по български език, литература и култура. И през тази година ще се стремим да допринасяме за популяризирането на българския език и култура по света чрез публикации, посветени на изучаването на български език сред българските общности в чужбина и на състоянието на задграничната българистика (лекторати по български език и култура, българистични центрове и пр.). Ще продължим тенденцията за успешно развиване на нови стратегии за привличане на автори с международен престиж; за представяне на изданието на международни форуми.



Списание „Български език и литература“ има постоянни рубрики, които вече са се наложили като основен източник на съвременни научнообосновани знания и практико-приложни решения сред читателската аудитория. Акцент през тази година ще бъде привличането на нови автори – ще създадем рубрика, насочена към студентската аудитория – бакалаври, магистри, на които ще предоставим форум за първи изяви в областта на теоретичното и научно-практическото изследване.

За да достигаме всекидневно до нашата аудитория, поддържаме страници в Уикипедия и Фейсбук. Публикуваме информация за съдържанието на всяка книжка на страницата на *Национално издателство „Аз Буки“*. Постоянно развиваме политики и практики за осигуряване на широк достъп на читатели до материалите, публикувани в списанието.

И през 2015 година екипът на списанието ще разчита на всички вас – наши читатели, автори, поддръжници, приятели, за да бъдем полезни и актуални. Разчитаме на вашата активност и идеи!

Пожелавам успешна и благодатна година, лично щастие и здраве!

Проф. д.п.н. Маргарита Георгиева
Главен редактор

КОНЦЕПТЪТ ЛИТЕРАТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ЛИТЕРАТУРНООБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Людмила Берковска

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Нормативните документи, регулиращи ученето и преподаването на литература в средното училище, а така също учебно-изпитните формати за външните оценявания в VII и XII клас, оперират с термина литературна компетентност. Анализите на нормативните документи – ДООИ за УС, учебни програми и учебно-изпитни програми – ни дават основание да твърдим, че неговото същинско концепиране и моделиране не се е случило. Цел на статията е да предложи концепт литературна компетентност върху основата на гъвкав, холистичен модел на компетентност¹⁾.

Keywords: competence, literary competence, reading literacy, literary competence debate

Концептуалните и оценителските рамки на PIRLS и PISA със своята международна легитимност, постигната в резултат от експертна дейност и консенсус на многобройни интердисциплинарни екипи, набавят концепти за компетентност при работа с нехудожествени текстове²⁾, каквито се включват и в учебната дисциплина литература. Предлагаме за тези текстове да се използва концептът *читателска грамотност*. За да се оразличи художественият текст със своята изключително сложна специфика от информационните текстове, предлагаме концепта *литературна компетентност*. Мислим я като интегративно качество на ученика читател, резултат от овладяването на компетенции³⁾, които обаче трябва да бъдат обект на разписана образователна политика, т.е. на нови ДООИ за УС, на нова рамка. Нашата задача не е да направим избор на литературни компетенции, защото за тях е необходимо експертно съгласие в национален мащаб с оглед на епистемологическите, теоретическите, методологическите основания на литературното образование в средното училище. Ще предложим концепт *литературна компетентност* върху основата на гъвкав, холистичен концепт компетентност. Преди това ще проблематизираме самата възможност да се говори за *литературни компетенции*.

Най-напред даваме глас на критиците на компетентностния подход, които се усъмняват във възможността компетентности да бъдат развивани в сред-

ното училище. Не са ли те приложими по-скоро в университета? Този въпрос има основания, доколкото компетентностите наистина са сложни интегративни качества на личността, които мобилизират и ангажират изцяло, осъзнато нейния личностен потенциал. Нали средното училище няма за задача да подготвя компетентни филолози? Тази критика безспорно е важна, но в същото време дискриминираща правата на ученика да получи възможност да изгражда себе си като мотивиран, разбиращ читател. Противопоставя ѝ се идеята за учене през целия живот. Средното училище изключено ли е от живота? Петрова⁴⁾ убедено твърди, че „училищата са институции с по-силна власт заради по-стегнато оплетената решетка“. Те имат власт да филтрират начините на учене и моделите за развиване на компетентности в ранна възраст, с което да поставят залог за овладяване на набор от компетентности, необходими за успешен живот в XXI век. И още нещо, **компетенциите се конструират за определен контекст, за работа с определени обекти**. Едни ще бъдат литературните компетенции и техните дескриптори в средното училище, други – в университета.

С основание можем да поставим въпроса дали компетентностният подход със своята характерна насоченост към конкретни измерими резултати проявява съзнание за имплицитните значения, заложили в конкретните формулировки на търсените компетенции и техните дескриптори. Всяко разписване вече очертава дискурсивно поле, в което неизбежно със своето разчитане на разписаното се включва и съответният адресат (литературен изследовател, експерт, оценител, учител, ученик, читателско съобщество...). **Както е множествен в своите значения художественият текст, чието осмисляне е в пряка зависимост от читателската компетентност на адресата, така и всеки писан текст не може сам по себе си да гарантира еднозначна определеност**. Какво стои зад дескриптора „умее да анализира художествен текст“ например? Въпросът може да има различни отговори в зависимост от парадигмите, в които мисли адресатът, безотносително спрямо интенцията на адресанта. Джерис и Джонсън⁵⁾ също се усъмняват във възможността за обективно измерване на перформативните компетенции, защото тяхната оценка зависи от дескрипторите, които оценителите налагат в съответствие със своята ценностна система и критерии.

Отнасянето на компетентностния подход към литературното образование очертава цялата сложност на процедурата по конкретно идентифициране и разписване на дескрипторите. В отговор на тази изключително важна и основателна критика и с оглед на традиционността на българската образователна система, която, както опитът показва, не допуска модернизация, нашата статия-изследване предлага **компетентностният подход да не се мисли единствено в своята насоченост към измерване на постигнатите резултати на „изхода“, а като холистичен, конвергентен модел. В него всички елементи – „входът“ и цялостният литературнообразователен процес, организиран**

в съответствие с конструктивизма като епистемология и теория на ученето – са промислени като необходими условия, гарантиращи „изхода“. Оценителският инструментариум на международните изследвания PIRLS и PISA е пример за разрешаване на напреженията в процедурата по конкретно идентифициране и разписване на компетенции с техните дескриптори. Възникващите проблеми се разрешават в съгласувано експертно операционализиране на концептите. Аналогично, експертите, разработващи национални образователни политики (стандарты, учебни и учебно-изпитни програми, оценителски инструменти), трябва да постигнат предварителен консенсус за нови цели на средното образование и за ново учебно съдържание⁶⁾ с оглед на изискванията на компетентностния подход, за да е възможно и изработването на идеален модел на очакваните резултати и на ученика читател.

Осъзнавайки сложната проблематика на компетентностния подход в литературното образование в средното училище, избираме да я експлицираме чрез поредица от въпроси.

– Как литературата да участва в образованието в КОО БЕЛ? Ефективно ли е, с оглед на съвременните образователни тенденции и постиженията на науките за текста и дискурса, тя да се мисли отделно от изучаването на българския език?

В чуждите образователни практики (напр. в много от държавите, постигнали резултати над средните за читателска грамотност по PISA, като Финландия, Канада, Нова Зеландия, Австралия, Швейцария, САЩ, Швеция, Германия, Великобритания и т.н.) език и литература се изучават в рамките на една учебна дисциплина, защото разделянето им предполага прекалено тясно функционалистско разбиране за езика. У нас *литература* и *български език* се изучават в отделни учебни часове, по отделни учебници и програми, макар да са включени в една културно-образователна област. Мислим литературата като език, при това език в неговите най-сложни проявления, с многопластови нюанси в значенията. Осмисляме като непродуктивно с оглед на постигането на значими образователни резултати формалното разделяне на двете учебни дисциплини. Компетентностите на ученика в дисциплинарното поле *литература* са немислими отвъд компетентностите, които той развива в дисциплинарното поле *български език*. В този контекст смятаме, че развиването на компетентности в КОО БЕЛ трябва да има за общ холистичен резултат дискурсивната личност на ученика.

– Как е възможно да се конципират литературни компетенции при отсъствието на единна концепция за това „що е литература“?

„Ще опитаме да се усъммим в правомерността на самото понятие литература: нали заради това, че съществува самата дума, и заради това, че тази дума е заложена в основата на университетските курсове, самото съществуване на

литературата все още не е очевидно⁷⁾. Гласът на Тодоров е само един от гласовете в дебата за същността на литературата⁸⁾. За нестабилността на самото понятие литература пише Тинянов още в 1924 г. в статията си „Литературният факт“. Според Фарбер⁹⁾ литературата няма „стабилна, трансисторическа идентичност“. Множество „литературни“ категории се преплитат в мрежа от взаимовръзки, без да могат да бъдат ясно отграничени. Няма ясно, еднозначно разбиране за това що е литература и кои текстове могат да бъдат отнесени към литературното поле и според Йовева. При едно по-широко разбиране за литературата някои философски текстове, есета, фолклорът и дори някои песни (например баладите) могат да се мислят като литература, обединени под шапката на „наратива“¹⁰⁾. Дерида отказва да разграничи категорично литературни и философски текстове.

– Как се отнасят читателска грамотност (имаме предвид грамотност за четене на нефикционални текстове) и литературна компетентност?

Терминът *литература* традиционно се свързва с трите литературни рода – лирика, епос, драма. Но в ДОО и УП по литература вече се включват и нехудожествени текстове като мултимедийни текстове и дигитални текстове. Международното изследване PIRLS също работи с широк жанров обхват от изпитни текстове – включват се традиционни писмени формати като книги, списания, документи и вестници, както и ИКТ формати като интернет сайтове, имейли, кратки текстови съобщения (SMS) и т.н. Международното изследване PISA представя различни формати на изпитен текст като например: „непрекъснат текст: проза (разказ, изложение, аргументация и др.)“, „прекъснат текст: графика, формуляр, списък и др.“, „смесен текст, който включва както непрекъснат, така и прекъснат текст“, и „съставен текст, който се състои от отделни независими текстове, събрани с конкретна цел“¹¹⁾. Конципирането на компетентност, развивана в рамките на учебните часове по *литература*, изисква внимателното промисляне на естеството на изучаваните текстове.

– Какво е истински ценно в ученето и преподаването на литература в средното училище? Осмислянето на художествен текст или познаването на съдържанието и възможността да се разпознават отделни похвати в него?

Всяко номиниране на компетенции неизбежно разкрива литературнотеоретичните пристрастия на техните автори – дали те са привърженици на затвореното четене, структурализма, семиотиката, херменевиката, рецептивната естетика, интертекстуалността... Един привърженик на структурализма ще положи като дескриптор на литературна компетентия идентифицирането и анализирането на структурите, пораждащи значения. В същото време понятието интертекстуалност е несъвместимо със структуралистката парадигма. Един семиотик

ще настоява да се изследва връзката между знака и означаващото. Привърженик на херменевтиката ще очаква от читателя да разбира „първоначалния“ текстов смисъл като „истинен/истински, доколкото се идентифицира с вложения (имания предвид) от автора“¹²⁾, на рецептивната естетика – ще търси лично участие, активна въвлеченост на ученика читател в комуникативния акт...

– Какъв е наборът от литературнотеоретични знания, които набавят на ученика читател необходими и достатъчни инструменти за четенето на текста?

Този въпрос е в пряка връзка с предишния. Отделни експерти могат да акцентират формалните аспекти в текста, да поставят емфатично ударение на аналитичните умения и знания, необходими за откриване на авторовата интенция и на смисъла в текста. При такава теоретична основа може да се очаква, че компетентният читател разпознава жанрови конвенции, определя елементи на композицията, открива фигури на речта и т.н. Необходима е съгласуваност в решенията на последните два въпроса. Набор от литературнотеоретични знания без конципирането им като инструменти на изследването на художествен текст в определена литературнотеоретична парадигма е неефективен – проблем, който дискутирахме при анализа на ДОИ, УП и анкетите.

– До каква степен развиването на знание за социално-исторически контексти е важно за изграждането на компетентен читател?

Различните литературнотеоретически перспективи предполагат различни отговори. Експертите биха могли да зложат като ценност и образователна цел четенето на самия текст, а не търсенето на авторовата интенция или на паралелите със социално-историческия контекст. Възможно е обаче и обратното разбиране – че развиването на широки контекстуални знания е желан и търсен ефект в литературнообразователния процес. То предполага конструирането на знания и умения за разпознаване на промените в литературните езици в диахронен и в синхронен план, за идентифициране на основни художествени направления, за взаимодействието на литературата с извънлитературни редове на културата и социума.

– Дали е възможно да се развиват литературни компетентности отвъд автономното продуциране на текстове – различни интерпретативни съчинения¹³⁾, „литературно писане“¹⁴⁾?

Холистичният подход към литературнообразователен процес, в който се развиват компетентности, изисква интегриране на четене, писане, говорене и слушане. Това предполага включването на ученика в различни роли: читател – анализатор – интерпретатор – критик; творец – автор на различни, личностно значими текстове (писмен, устен, мултимедиен); автономен участ-

ник в различни комуникативни ситуации като автор на устен дискурс и адресат. Овлабяването на тези роли изисква планирането и организирането на специфични учебни задачи, в които ученикът е деятел.

– Кой е идеалният модел на ученика – езикова личност или дискурсивна личност?

Езикова личност е модел, в който способностите и качества на човека обуславят създаването и възприемането на речеви произведения (текстове)¹⁵⁾.

За изясняването на идеалния модел *дискурсивна личност* имаме опора в концептуализацията на Йовева¹⁶⁾: „Приемаме дискурса като специфичен начин на обговаряне на нещата. Речево действие, което задължава отправителя да се съобрази с другия, да адресира посланието си към него. Дискурсът е събитие, което се разбира като смисъл, според Рикъор. Той винаги е в полето на социума, но никога не сменя изцяло неговите характеристики“¹⁷⁾. Ако литературното образование се мисли като дискурс, то имаме основание да предложим като идеален модел *дискурсивна личност*. Дискурсивната личност конструира слоеве от своята личностна идентичност в литературнообразователния дискурс. За този резултат художественият текст сам по себе си не е достатъчен. Дискурсът е немислим без взаимоотносянето с Другия.

– Как се обвързват литературните компетенции с художествените текстове?

Ако развиването на литературни компетентности е образователна цел, то с какви художествени текстове е възможно това? Компетентностният подход, както вече отбелязахме, предпоставя компетентностите, а не учебното съдържание. В традицията на литературното образование в средното училище учебното съдържание се организира с грижа за „входа“ – най-важно е кои автори, с кои техни текстове да бъдат включени; как е възможно разполагането им в учебния план. При такова конструиране на учебното съдържание, всички други негови елементи са следствие – литературна теория, литературна история, учебни писмени жанрове и т.н. Какви са негативите при такова процедиране? Съобразяването на спецификата на изучаваните текстове с възрастовите особености – читателски възможности, нагласи, потребности – остава само методически постулат. Така се губи читателят, мотивиран да чете за удоволствие. Наблюденията в класната стая сочат, че четенето не може да бъде принуда. Оттук и нечетенето на задължителните текстове.

– Трябва ли да се изучават единствено текстове от българския литературен канон?

Всяка национална литература ревниво пази „своя“ списък с канонични автори и текстове и това е обяснимо. Литературата е институция. Институциона-

лизирането на канона обаче в литературното образование в средното училище води до две взаимосвързани негативни следствия. От една страна, нечетенето на каноничните текстове (възможна причина дискутирахме в предишния въпрос) проблематизира тяхното присъствие. Ако те остават непрочетени, не-преживени, неразбрани, обяснени през нечий метатекстове¹⁸⁾ (на учебника, на учителя, на учебно помагало...), то образователната институция сама подрива телеологичността на канона. От друга страна, учениците, дори тези, които четат канона, са лишени от възможността да си набавят съответен на своята собствена актуална ситуация духовен и естетически опит в акта на четенето. „Съвременната“ литература, която се изучава в училище, отстои на повече от половин век от ученика, гражданин на информационния свят. Много чужди литературнообразователни програми допускат свободен избор на текстове – от учителя с неговите ученици. В много чужди образователни системи *художествените текстове са ранжирани на различни нива по обем и степен на трудност*. Учителите разполагат със списък на текстове (по нива), от които могат да избират. Равнищата на литературна компетентност нарастват с нарастването на сложността на изучаваните текстове.

Поставените тук въпроси не изчерпват комплексната проблематика на компетентностно ориентирания подход по литература в средното училище. Но дори и те могат да получат дотолкова различни експертни отговори, че да затруднят постигането на консенсус за създаването на рамка на литературните компетенции. Поле за сговаряне обаче има. Ефективна би била такава рамка, която съумее да интегрира в себе си противоречията на различните епистемологични и теоретични основания на своите автори. Виждаме три възможни посоки за експертно съгласие:

- номинирането на търсени компетенции на „изхода“ да бъде съобразено с холистичното разбиране за литературнообразователния процес;
- литературните компетенции да бъдат разписани достатъчно подробно и ясно, но въпреки това да нямат претенция за абсолютна обективност, прозрачност и измеримост, защото те са изказани с езика, а езикът никога не е абсолютно обективен, осмислян по един и същи начин от всички адресати;
- развитието на компетентностни рамки и образователни политики е задача за мултидисциплинарни екипи от експерти, които имат воля за участие в открит дебат и мотивация за постигане на консенсус.

Приключваме дискусиата в рамките на тази статия, убедени, че статусът на компетентностния подход в българското образование и в частност на компетентностния подход по литература в средното училище настоява най-напред за експертно обсъждане; убедени, в резултат на нашето задълбочено интердисциплинарно проучване, че иницирането на този подход е въпрос на

консенсусна образователна политика. Виждаме своята задача в друга посока – да конструираме концепт *литературна компетентност* в съответствие с гъвкавия, холистичен концепт *компетентност*.

Нашето проучване откри, че за първи път този термин се появява при Кълър¹⁹⁾. Повлиян от изследванията на Сосюр и Дерида, както и от Чомски с неговата теория за трансформационните граматики и лингвистичната компетентност, Кълър развива теорията за граматика на литературата и структуралистка поетика и въвежда термина *литературна компетентност*. Според Кълър структурализмът се основава на разбирането, че съществуват невидими структури от правила и конвенции, които правят възможно литературното четене и разбиране, придаването на значение, т.е. литературните творби придобиват значение само и единствено в контекста на предварително съществуващите и социално договорените структури от правила и конвенции на литературното четене и разбиране. Структуралистският подход към литературата води до идеята за литературната компетентност като разбиране на структурите и владение на набора от конвенции, които ръководят читателя и му помагат да идентифицира особеностите на литературната творба, съответстващи на социално-приемливите и подходящите интерпретации. Според Кълър всяка литературна творба има характерна структура, наричана още граматика на литературата, която подсказва на компетентния читател как да я разбира. Некомпетентният читател не би разпознал зададената структура и не би разбрал смисъла на творбата.

Това разбиране за литературната компетентност днес изглежда прекалено ограничено, ригидно. Идеята за литературната компетентност по Кълър предполага, че съществуват ограничен брой приемливи, т.е. правилни, интерпретации на литературния текст и кръг от читатели, които са некомпетентни. Това разбиране е в разрез с деконструктивистката концепция за езика, в чиято основа е идеята за неговата многосмисленост/неопределеност, за липсата на ясни, логични структури, които предопределят смисъла. Интерпретацията на литературния текст не може да бъде редуцирана единствено до идентификацията на бинарни логични структури. Конструктивизмът също отхвърля детерминизма и приема, че различните аспекти на художествения текст изграждат многобройни пластове от значения и всеки един читател би могъл сам за себе си да осмисли значещите елементи, които изграждат неговото разбиране. Литературният смисъл не е резултат от читателското разбиране на условните знаци/имплицираното от автора, а функция от/на социално договорените литературни конвенции²⁰⁾.

Дефинициите за литературна компетентност на МакРей, на Брумфит и Картър са в по-голяма степен обвързани с преподаването на литература в средното училище. Посочваме дескрипторите, с които те описват литературната компетентност (интересно е за българския опит как англоезични специалисти в областта на литературното образование представят литературната компетентност).

Дескриптори на литературната компетентност според МакРей²¹⁾:

- способност да се правят връзки и интертекстуални препратки;
- способност да се цитира и обобщава конструктивно;
- способност да се балансират аргументи и да се достигат заключения;
- способност да се заема субективна позиция и да се свързва с обективни

критерии;

- способност за контекстуализация.

Дескриптори на литературната компетентност според Брумфит и Кар-
тър²²⁾:

- възможност да се разбират имплицитните и експлицитните значения на думите в литературния текст;

- възможност да се демонстрира знание, като се цитира и преразказва;

- възможност да се разпознават ценностите и отношенията, изразени в литературния текст;

- възможност да се правят съпоставки между литературния текст и външната рамка на историята и на обществото;

- възможност да се развиват лингвистичните умения, креативността и чувствителността на учениците;

- възможност да се разпознават различните компоненти на литературния текст, т.е. основните теми, сюжетът и връзките между основните теми и сюжета.

Тези дескриптори не представят свръхочаквания, тяхна основа са конкретни емпирични наблюдения в класната стая и в този смисъл описанието на *литературна компетентност* не е обвързано с концептуален модел, няма задачата да бъде инструмент за измерване на образователни резултати на „изхода“. Не намираме опора за наше предложение в посочените дефиниции за литературна компетентност.

Ще конструираме концепта литературна компетентност чрез две операции²³⁾.

Ще идентифицираме разликата между концепта *литературна компетентност* и близкия до него концепт *читателска грамотност*.

Ще опишем обема на концепта *литературна компетентност* „отвътре“, като установим какво се включва в него върху основата на гъвкавия холистичен концепт *компетентност*.

Разграничаваме *читателска грамотност* и *литературна компетентност*. Необходима ни е по-сериозна аргументация на това разграничаване, макар, разбира се, литературната компетентност да е читателска. Приемаме концептуализацията на PISA 2009²⁴⁾ за *читателска грамотност*, защото има експертна и обществена легитимност.

Читателска грамотност е: *разбиране, използване, рефлекситране над и ангажиране с писмени текстове (от читателя – к. м.), за да постига свои цели, да развива свои знания и потенциал и да участва в обществото.*

Четенето на информативни текстове е целенасочено. Придобитото в акта на четене знание служи за последващи цели, прилага се в решаване на личностно и социално значими проблеми. Знанието, което може да бъде конструирано в диалога с художествен текст обаче, е от друг порядък, има друга функция. Според Кант например в основата на естетическите съждения на вкуса стоят „безкористност“ и „незаинтересованост“. В лингвистиката и в семиотиката елиминирането на референтната функция позволява да се открие поетическата или естетическата функция на езика („насоченост... на съобщението като такова“²⁵⁾). Знанието в художествения дискурс не е истинно, то е във взаимовръзка с понятието художествена фикция, която според Сърл²⁶⁾ разкъсва връзката между думите и света. Фикцията е възможна заради набора от извънезикови, несемантични конвенции²⁷⁾. „Между литература и нелитература не само няма отчетливи граници, но въобще едва ли има някаква граница“²⁸⁾. Дали едно или друго произведение се отнася към литературата, решават читателите. Отнася ли се то към художествената фикция, решава авторът. Тук се отваря пролука, в която се провиждат значимостта и функционалността на концепта литературна компетентност. Литературно компетентният читател има съзнание за художествената фикция, осъзнава, че художественият свят е измислен, въобразен дори когато изглежда като истински. Качеството „литературност“ е заложено в референцията на художествения език към света на измисленото и въобразеното²⁹⁾.

Разбира се, фикционалността не е единствена характеристика на художествения текст. За нас тя е само аргумент за необходимостта от разграничаване на читателска грамотност и литературна компетентност. След разграничението обаче ни е необходима още една стъпка – полагаме двата концепта в континуум, без да ги противопоставяме или йерархизираме. Тъкмо в своята континуалност те очертават интегративното качество грамотност/компетентност на ученика читател, който има право да чете еферентно или естетически, да чете различно от всеки друг.

Към по-широкия *нелинеен* континуум, в който включваме *читателска грамотност* и *литературна компетентност*, отнасяме също така полето на *културата* и на *образоваността*. За да проявява една личност литературна компетентност, е необходимо да конструира знанията си в контекста на *културата*, да твори себе си, собствения си образ в интердисциплинарно *образователно* пространство. Това обаче не е достатъчно. Културата и образоваността задават широтата на знанията, а литературната компетентност – дълбочината, специализираното осъзнато действие/акт на четенето. В рамките на средното училище обемите на литературна култура, литературна образованост и литературна компетентност се задават от нормативните документи и литературнообразователния дискурс.

С понятията литературна култура и литературна образованост холистично се представя литературнообразователно развитие. Посочваме два примера от Герджикова и Йовева, в които намираме основание на нашия аргумент за широк нелинеен континуум:

„Колкото по-широка литературна култура бъде изградена у учениците, толкова по-богати възможности се откриват, за да бъдат възпитани и изградени едни по-широко образовани читатели, едни по-високо извисени духовно и интелектуално личности“⁽³⁰⁾.

„Да си образован, значи да измерваш своите лични цели и интереси с целите и интересите на обществото; значи да си способен да се абстрахираш: от частното и особеното да стигаш до общото. Да добавим – и да носиш морална и социална отговорност (подобна отговорност Гадамер вмениява на философията). Образованата личност е идеал, осъществим в училище, респективно в заниманията с литература“⁽³¹⁾.

Втората операция по конструирането на концепта *литературна компетентност* изисква да опишем обема на концепта „отвътре“ – какво се включва в него върху основата на гъвкавия холистичен концепт *компетентност*.

Литературна компетентност е интегративно качество на (учениковата) личността, която:

– *владее системни, релевантни, интериоризирани знания, конструирани в литературнообразователния дискурс;*

– *действа чрез знанията си, инструменти на анализа и интерпретацията, т.е. владее дейности, чрез които разбира и осмисля художествени текстове;*

– *чете мотивирано, с доминация на естетическото четене; чете, за да се включи в съобществото на читатели (в класната стая и извън нея) и за да се социализира;*

– *продуцира устни и писмени дискурси, с оглед на своите личностни и на социокултурни цели и потребности; осъзнава четенето и писането като дейности по изграждане на собствената идентичност.*

Литературна компетентност е индивидуална степен на постигнатост на нормативно зададени компетенции за учебната дисциплина литература в средното училище. Тя е образователен резултат от интегрирането на четирите измерения в гъвкавия холистичен модел на компетентност. Литературната компетентност се развива в учебни дейности като разбиране, осмисляне и интерпретиране на художествени текстове; манифестира се в продуциране на устен, писмен и мултимедиен дискурс, т.е. литературно-компетентният ученик е дискурсивна личност. Компетентностите могат

да бъдат измервани само чрез продукта, който ги определя – персонално продуцирани текстове. Всички измерения в гъвкавия холистичен модел на компетентност „работят“ за развиването на компетентности, но някои от техните конституенти, като например отношенията, нагласите, мотивацията, не могат да бъдат наблюдавани и измервани обективистки. В този смисъл процедури и критерии за оценяване (задължително плод на експертен консенсус) могат да се прилагат само към продуцирани текстове. Компетентностите наистина са образователен резултат на „изхода“.

Във финала на тази статия ще отбележим, че компетентностите като проблем на постмодерната образователна ситуация настояват за:

- развиване на актуални компетентности (и от ученика, и от учителя) с оглед на динамичните промени в съвременния литературнонаучен и социокултурен дискурс;
- изследователската позиция към компетентностите също трябва да бъде динамична.

Нормативни документи и учебни програми, които остават непроменени повече от 14 г., заstopоряват развитието на литературнообразователния процес в средното училище и откъсват учениците от динамиката на научното дирене във все по-мощното интердисциплинарно научно поле за текста, дискурса и литературата.

Интердисциплинарният научен дискурс за компетентностите трябва да бъде „отворен“, особено чувствителен към интензивните промени в обществото и науката, за да реагира своевременно, да деконструира собствените си концептуализации и да моделира *образователни резултати* на „изхода“, чието постигане да гарантира успешна и удовлетворителна за учещия се социализация.

БЕЛЕЖКИ

1. Този модел е представен в статията: Берковска, Л. (2014) Компетентността като гъвкав холистичен конструкт. Модел на компетентност с оглед на литературнообразователния процес. Български език и литература, книжка 4, година LVI.
2. Не забравяме, че PIRLS уравновесява художествени и нехудожествени текстове, но проактивността на рамката се простира до VI клас. А акцентът на PISA не са все пак художествените текстове.
3. Приемаме предложенията на Велде и на Хуторски за разликата между концептите компетенция и компетентност като проактивни. Велде диференцира двете понятия по следния начин: компетенциите са отчуждени, предварително зададени изисквания към образователната подготовка на ученика, единици на учебната програма, а компетентностите са личностни качества

– степен на постигнатост на зададените в стандартите компетенции. Според Хуторски образователна компетенция е предварително зададено изискване (норма) към образователната подготовка на ученика. Изразява се в съвкупност от взаимосвързани смислови ориентации, знания, умения, навици и дейностен опит на ученика по отношение на определен кръг обекти от действителността, необходими за осъществяване на личностно и социално значима продуктивна дейност. Компетенциите се разписват в стандартите. Компетентност е личностно качество на ученика (ценностно-смислови ориентации, знания, умения, навици и способности), обусловено от неговия дейностен опит в определена социална и личностно значима сфера.

- Velde, C. (1997) Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence. Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. pp. 27 – 35;
- Хуторской, А. В. (2005) Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Эйдос. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
4. Петрова, В. (ръкопис) Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование, стр. 30.
 5. Jeris, L. & Johnson, K. (2004) Speaking of competence, Academy of Human Resource Development Annual Conference, Austin, Vol. 2, pp. 1103 – 1110.
 6. Компетентностният подход изисква деконструкция на концепта учебно съдържание и свързаните с него учебни цели. Това е най-радикалното, от гледна точка на традиционната знаниева парадигма, необходимо условие за реализирането на компетентностен подход, защото конципира учебното съдържание като система от образователни компетенции, а не като знания, още по-малко като набор от канонични текстове на националната литература.
 7. Тодоров, Ц. (1983) Семиотика. Москва: Радуга. стр. 335.
 8. Тынянов Ю.Н. (1924) Литературный факт.
 9. Farber, G. (2005) What is Literature? What is Art? Integrating Essence and History. Journal of Aesthetic Education, 39, 3, pp. 1 – 21.
 10. Йовева, Р. (2000) Методика на литературното образование. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски.
 11. Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (2013). Предизвикателства пред училищното образование: Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf, стр. 18.
 12. Дамянова, А. (2012) Херемевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: УИ Св. Климент Охридски, стр. 21.
 13. Йовева, Р. (2003) Писмени ученически текстове. Трета част: Съчинения интерпретации. София: Кръгзор.

14. Христова-Пеева, Н. (2012). Литературното писане в училище. София: УИ Св. Климент Охридски.
15. Караулов, Ю.Н. (1989) Язык и личность. Москва, стр. 3 – 8.
16. Йовева, Р. (2000) Методика на литературното образование. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, стр. 14.
17. Пак там, стр. 14.
18. Явление, което е изследвала и: Георгиева-Тенева, О. (2005) (Не)четене и качество на литературното образование. Български език и литература, № 3.
19. Culler, J. (1975) Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature. London: Routledge.
20. Glasersfeld, E. v. (1983) Learning as a Constructive Activity. In Proceedings of PME-NA, Montreal, Canada. pp. 41 – 101.
21. McRae, J. (1996) Representational Language Learning: From Language Awareness to Text Awareness. In R. Carter & J. McRae (Eds.) Language, Literature and the Learner. Harlow: Addison Wesley Longman.
22. Brumfit, C. & Carter, R. (Eds.) (2000). Literature and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
23. Тук работим в съответствие с конструктивистки „граничен“ подход за изграждане на концепти.
24. OECD (2009) PISA 2009 Assessment Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>, p. 23.
25. Якобсон, Р. (1975) Лингвистика и поезика. Структурализъм: „за“ и „против“. Москва: Прогресс.
26. Сърль, Дж. Р. (1999) Логическият статус художественного дискурса, Логос, 3, стр. 34 – 47.
27. Пак там, стр. 34 – 47.
28. Пак там, стр. 34 – 47.
29. Уэллек, Р. & Уоррен, О. (1978) Теория литературы. Москва: Прогресс, стр. 39 – 43.
30. Герджикова, М. (1986) Мястото и ролята на старогръцката литература в обучението по литература. София: УИ Климент Охридски, стр. 6.
31. Йовева, Р. (2000) Методика на литературното образование. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, стр. 8

ЛИТЕРАТУРА

- Берковска, Л. (2014). Компетентността като гъвкав холистичен конструкт. Модел на компетентност с оглед на литературно-образователния процес. *Български език и литература*, 4, LVI.
- Дамянова, А. (2012). *Херемевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*.

- София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Йовева, Р. (2000). *Методика на литературното образование*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.
- Караулов, Ю.Н. (1989). *Язык и личность*. Москва
- Петрова, В. (ръкопис) Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование, стр. 30.
- Тодоров, Ц. (1983). *Семиотика*. Москва: Радуга
- Тынянов, Ю.Н. (1924). *Литературный факт*.
- Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (2013) *Предизвикателства пред училищното образование: Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012*. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf.
- Христова-Пеева, Н. (2012). *Литературното писане в училище*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Хуторской, А. В. (2005). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос*. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
- Farber, G. (2005). What is Literature? What is Art? Integrating Essence and History. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 3, pp. 1 – 21.
- Jeris, L. & Johnson, K. (2004). Speaking of competence, Academy of Human Resource Development Annual Conference, Austin, Vol. 2, pp. 1103 – 1110.
- Velde, C. (1997). *Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence*. Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. pp. 27 – 35.

REFERENCES

- Berkovska, L. (2014). Kompetentnostta kato gavkav holistichen konstrukt. Model na kompetentnost s ogled na literaturnoobrazovatelniya protses. *Balgarski ezik i literatura*, 4, LVI.
- Damyanova, A. (2012). Heremevtika, dekonstruktsiya, konstruktivizam v obrazovaniето po literatura v srednoto uchilishte. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Yoveva, R. (2000). *Metodika na literaturnoto obrazovanie*. Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski“.
- Karaulov, Yu.N. (1989). *Yazayk i lichnosty*. Moskva
- Petrova, V. (rakopis) *Interkulturnata paradigma i balgarskiyat literaturnen kanon v srednoto obrazovanie*, str. 30.
- Todorov, Ts. (1983). *Semiotika*. Moskva: Raduga
- Taynyanov, Yu.N. (1924). *Literaturnayy fakt*.

- Tsentar za kontrol i otsenka na kachestvoto na uchilishtното образование (2013) Predizvikelstva pred uchilishtното образование: Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite PISA 2012. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf.
- Hristova-Peeva, N. (2012). Literaturnoto pisane v uchilishte. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Hutorskoy, A. V. (2005). Tehnologiya proektirovaniya klyuchevayh i predmetnayh kompetentsiy. Eydos. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
- Farber, G. (2005). What is Literature? What is Art? Integrating Essence and History. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 3, pp. 1 – 21.
- Jeris, L. & Johnson, K. (2004). Speaking of competence, *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Austin, Vol. 2, pp. 1103 – 1110.
- Velde, C. (1997). Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence. *Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference*. pp. 27 – 35.

THE CONCEPT OF LITERARY COMPETENCE IN THE LITERARY EDUCATION PROCESS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The formal documents that regulate learning and teaching, as well as the Exam Formats for the examinations in 7th and 12th grade use the term “literary competence”. The analysis of the documents – including the Bulgarian National Standards for Language and Literary Education, Literature Curriculums and Exam Programs – reveal that the “literary competence” has not yet been conceptualised adequately. The aim of this article is to propose a conceptualisation of literary competence based on a flexible, holistic model of competence presented by the author.

✉ **Dr. Lyudmila Berkovska Assist. Prof.**
Faculty of Slavic Studies
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: lberkovska@gmail.com

СЪБИТИЕТО НА ДЕКОНСТРУКЦИЯТА И МЯСТОТО НА ЛИТЕРАТУРАТА

Даниела Стракова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

*Деконструкцията действа (est à l'oeuvre), искаме или не.
Жак Дерида*

Резюме. Статията разглежда дискурсивния проект на Жак Дерида, наречен „деконструкция“, и по-точно – всеобщата задължителност и обвързаност на деконструкцията с идеята, че тя винаги вече „е“, вече действа и има ефект върху чистото и да е съзнание. Опитваме се да докажем, че наименованието на тази стратегия не е празен и нищо незаписващ знак, а по-скоро е някаква регулативна работна концепция. Текстът ни си дава сметка, че за деконструкцията не може да се говори еднозначно, служейки си с еднороден метод и език, но не може и да се мълчи за нея. В резултат на това оплитане отделните, момен-тални стратегии, които се случват, наричаме „деконструкции“. Самият Дерида твърди: „Не съществува една-единствена деконструкция“, т.е. всеки път тя се случва и всеки път по различен начин. А най-подходящо място за нейното събитие се оказва полето на литературата. Статията се опитва да покаже как „Деконструкцията отваря философията за нейните Други“ и належащата в контекста на днешното време необходимост от осъзнаване, че „литературата трябва да се чете по друг начин и да конструира друга аксиоматика“.

Keywords: deconstruction, deconstruction strategies, space, literary space, event of deconstruction.

През последните десетилетия критиколитературната и литературноистори-ческата мисъл са белязани от силно изразен интерес към културното и интелектуално явление от втората половина на двадесетия век, известно под името постмодернизъм, пряко обвързано с идеята за подвижността на текста, неговата смислова отвореност и многозначност. Художественото творчество при постмодернизма е по-скоро търсене на игровия потенциал при конструирането на текста, движението, свободата на асоциациите, равнопоставяне на жанровите определители и възможности за неограничени междутекстови връзки. През 60-те

години активно работят цяла плеяда талантиливи изследователи като Р. Барт, М. Фуко, Ю. Кръстева, А. Греймас, Ж.-Ф. Лиотар, Л. Алтюсер. Осъществява се преход от структурализъм, който защитава идеята, че за тълкуване на текстовете съществуват ясни модели, до постструктурализма, предполагащ, че всеки текст поражда уникален модел на разбиране отвътре. При такава културна ситуация през 1966 г. на конференция в университета „Джон Хопкинс“ в Балтимор французинът Жак Дерида представя своя нов подход към четенето на литературни текстове, успява да засенчи създателя на структурния психоанализ Жак Лакан и както твърди А. Личева, „да се превърне в новата звезда на хуманитаристиката“ (Личева, 2007: 444). Тази нова стратегия, успешно или не, нейният създател нарича „деконструкция“.

Според Джефри Бенингтън коментарът за Дерида може да започне от произволно място, защото се знае, че и така ще осигури излаз към всички останали области на неговото творчество. Обнадеждени от този факт, ще се опитаме да открием какво място заема деконструкцията според нейния Главен стратег, определящ я като „събитие“, и къде се случва – чак тогава бихе могли да определяме мястото на литературата спрямо нея. В небезизвестното „Писмо до един японски приятел“⁽¹⁾, написано от Дерида до проф. Изуцу, откриваме няколко подстъпа към „предмета“ на коментара ни. Първо, неудобството на самия автор по отношение на думата „деконструкция“, документирано също така и в други изказвания. Това не е – твърди Дерида – нито сполучлива дума (тъй като твърде силно внушава това, към което не препраща, а именно деструкцията), нито пък красива (поради връзката с техническата терминология). Не е също така и „ключова“ за деридианския дискурс – както настоява самият ѝ създател – имаме усещането, че обединението на този термин и референтите, към които (не) препраща, трябва да „благовари“ само на стечение на обстоятелствата.

Второ, относно мястото – деконструкцията „не препраща към никакъв – единичен или сборен – субект, който взема над нея инициатива, и не се съобразява с никакъв обект, текст, тема и т.н. [...] *тя е събитие* (подч. мое), което не очаква никакво разискване, убеждение или организация от страна на субекта“⁽²⁾. Затова – добавя нейният „баща“ – трябва да се отхвърли убеждението, че съществува нещо като „чиста деконструкция или деконструкционен проект, който да бъде завършен или попълнен“ (Дерида, 1989: 75). Според полския литературовед М. П. Марковски тя е „отворен репертоар от деконструкции, които не водят към никакъв жест и могат да бъдат разпознати чрез определени ефекти, в отделни ситуации, в разнообразни контексти“ (Марковски, 2002: 86).

Ясно съзнаваме, че в такъв случай за деконструкцията не може да се говори еднозначно, служейки си с еднороден език, подчинен на онтологията, срещу която яростно се борят нейните текстове. Но не може и да се мълчи за нея, защото, както стана ясно, всеки път тя се случва и всеки път по различен начин, или „не съществува една-единствена деконструкция“ (Дерида, 1988: 141). Сти-

гаме до една от традиционните за изследователите на Дерида апории – нетематизируемост на неговия проект. Затова приемаме да говорим за разнообразни деконструкционни стратегии, прилагани в различни контексти, чрез които се опитваме да откриваме (не)присъствието на деконструкцията в тях.

Къде обаче, в какво пространство можем да очакваме тези стратегии, където можем да ги открием? Преди всичко в пространството на текста, в неговия прочит или в литературата като текст. „Деконструкцията – пише Норис – е тясно свързана с текстовете, подлагани на изследване чрез дейността на четене, която никога не съществува независимо от тях, под формата на затворена в себе си система от оперативни понятия“ (Норис, 2002: 31). Т.е. събитието на деконструкцията се осъществява в „акта на четене“, в позволенията да се открие онава, което е различно. Всъщност изглежда, „че всички добри читатели винаги са били деконструктивисти“ (Симеонова-Конах, 2011: 47). Така разбирано, четенето преодолява границите между различните дисциплини и разширява обхвата на философските изследвания по посока на литературата. Прочитът на Дерида и неговата стратегия всеки път се стреми да покаже пространството на несъгласието между това, което се има предвид, и това, което е реализирано. Освен това деконструкцията не се „приближава“ към текста фронтално в своето „четене-случване“. По-скоро се настанява по неговите видими периферии: в това, което е премълчано, маргинално, което изглежда странично и само допълващо. Съзнаваме, че тя не чете, за да изрази смисъла на текста, а за да покаже това, което остава ненапечатано и неусвоено в текста. Тя чете, за да разкрие нечетливостта на текста.

Напълно се солидаризираме с твърдението на изследователката Олга Вайнщайн, която смята деконструктивизма за стил на критическо мислене, който търси предразсъдъците и противоречията в текстове (Литературата като текст) чрез разбор на формални елементи. За нея техниката на философското съмнение, а смятаме и техниката на съмнението въобще, е известна още от древността. Тя е напълно съпоставима с деконструктивисткия анализ. Той „разкрива недостатъчността и несъгласуваността на базовите предпоставки и по този начин разглежда „несъзнателното“ в системата, това, което се промъква незабелязано през логическите ходове и фигури на речта“ (Вайнщайн, 2002: 32).

Смятаме, че анализът на текстове предполага интердисциплинарност и в този смисъл изучаването на дадено литературно направление предполага познаване както на развитието на литературната и естетическата мисъл, така и на философски теории. В дискурсивния си проект Жак Дерида упорито търси единението на литературата и философията или едната в другата, или двете, стремящи се да сведат всичко, което е друго, към същото. Сякаш след него се оказва невъзможно да избягаме от този синтез при литературния анализ. Тук според нас е важно да уточним какво влага „бащата“ на деконструкцията в понятието творба/произведение. Съвсем в негов стил – думата има двоен харак-

тер. Творбата принадлежи на литературата със своята институционална страна, но и не принадлежи на нея, защото я надхвърля като идиом. „Става дума за това, начевайки от съждението и твърдението, да се активират несъзнаваните запаси на разменното понятие „литература“ (Бенингтън, 1993: 253). За Дерида литературата не може да бъде определена изявително – в твърдения от типа „S е P“. Т.е. не съществува същност на „тази странна институция, която позволява да се каже всичко“ (Дерида, 2002: 7 – 25). От тук можем да направим извода, че нейната „литературност“ се определя от читателя, но също така, че тя е резултат, ефект от зависимостта на литературата да бъде прагматично обвързана³. Същият текст или изречение могат да се появят в различни дискурсивни полета – философско, литературно, дори във всекидневната реч. В този смисъл се оказва, че границите между дискурсите не са естествени, а строго конвенционални и подлежащи на деконвенционализация. Границите се размиват, проектът на Дерида действа наддисциплинарно и има ефект върху каквото и да е действие, чието и да е съзнание, където и да е вплетен институционално.

За Дерида литературата „стои“ между институцията и идиома, но и едното е вписано в другото по правило. Тя е в еднаква степен и двете, двойно обвързана. Литературата е нещо, което е индивидуално, самотно, изключително, неповторимо, което „не може да се присвои“⁴), но в същото време тя е нещо достъпно, делимо, несамотно, поддаващо се на правилата. Така литературата може да се окаже и идиоматична институция или институционализиран идиом. Безспорно литературата (а не поезията) е институция поне от няколко гледни точки – тя се появява в определен исторически момент – „между края на XVII и началото на XX век“ (Дерида, 1985: 133), в дадена култура – европейската, в дадена социоправна ситуация и благодарение на нея е била усвоена. Обръщаме особено внимание на факта, че за деконструктивистите литературата е усвоена като културен конструкт, а не е изконно притежание на човека. Освен това тя създава сбор от правила, конвенции, закони, въз основа на които на даден текст се приписва литературен статус⁵). Независимо от свързването с юрисдикцията литературата е способна „да го прекрачи, оспори, „да го превърне във фикция“: разбира се, без да има нищо или почти нищо като цел и създавайки събития, чиято „реалност“ или продължителност никога не е сигурна, но които именно от тази гледна точка повече *провокират към мислене* (подч. мое), ако това все още означава нещо, каквото и да е. Тук вече стои идиоматичността или надинституционалната индивидуалност на литературата. Ако се вгледаме внимателно в текстовете на Дерида, ще установим, че ако има нещо, което да свързва почти всички, това е, че те са „надхвърлили литературата“, или казано с други думи – текстовете не са се ограничили.

Джонатан Кълър смята, че когато деконструираме текстове, работим в рамките на категориите на системата с цел да я нарушим, поставяме под съмнение някакви философии или йерархични принципи и така контекстите стават без-

крайни или се разрушава традиционната логическа система. Така, ако се опита-
ме да открием деконструкцията при Ницше, тя също се състои в преобръщане
на мисловни системи. След като има слово, текст, литература – те могат да бъ-
дат подложени на същите стратегии на интерпретация и да се окаже напри-
мер, че няма свещени текстове, във всички еднакво „става дума за разглобяване
[défaire], разчленяване [décomposer], разслояване [désédimenter] на структури-
те (всякакви структури: езикови, „логоцентрични“, „фоноцентрични“)“⁽⁶⁾. Като
предлага интерпретация, но и демонстративно я отхвърля, Дерида се съсредо-
точава повече върху самия процес на разбиране на текста – това за него е най-
интересното поле за изследване. Той смята, че по своята природа писмото е
антитетично, но механизмът на нашата култура, съвременното възприятие е та-
кова, че ние отхвърляме онези моменти, които взаимно се изключват, и по този
начин се изгубва играта на означаващите. За деконструкцията всички текстове
са изначално добри, обмислени и балансиращи естетически, а противоречията
само потвърждават тяхната дълбочина. Убедени сме, такава всъщност е приро-
дата на писмото.

Смятаме, че естествена последица от деконструкцията е свободата, и по-
точно свободата на разчитането, дори и с риск да бъде „грешно“. Също така и
различните познавателни възможности и културни читателски навици са път
към заключение, че няма сами по себе си канонични текстове, няма *естествен*
канон и всеки може да интерпретира (и разбира) по своему. Четейки текстовете
на Дерида, се убеждаваме, че той настойчиво се интересува от въпроса „как да
се стигне до независимо мислене и в крайна сметка до вътрешна свобода, ако
нашето съзнание изначално, чрез езика, е затлачено от всевъзможни клишета,
приети като даденост?“ (Вайнщайн, 2002: 28). Следователно тези установени
постулати контролират нашето мислене, а предразсъдъците не оставят място на
разсъдък. В този смисъл деконструкцията „не е негативна операция“⁽⁷⁾. Струва
си тук да си зададем въпроса дали това задължение към безотговорността, към
отказа да се отговаря на установилите се власти за нещо мислено или написано,
не е може би най-високата форма на отговорност?

От направените дотук препратки стана ясно, че деконструкционният статус
е междинен – той се ситуира (не) сигурно между философията и литературата.
Самият Дерида никога не поставя под въпрос философското измерение на своя
проект, но търсейки мястото на литературата в него или него в литературата,
трябва да обърнем внимание, че и самите деридиански текстове са неедно-
значни. Той налага своите стратегии върху художествените текстове, тъй като
според него литературата по-добре от философията се поддава на различаване.
Когато чете (деконструира) текстове на Бланшо, Дерида споделя многократно,
че пред него „се отваря някакво пространство“, което, смятаме, не може да бъде
определено нито като философия, нито като литература. Може би именно там
„заства“ деконструкционният дискурс. Това е т.нар. „двоен жест“ на дериди-

анския проект. „Да не се забележи, че Дерида изработва ново пространство на прочит, означава да не бъде разбран действителният призив и очарованието на творчеството му“ (Ууд, 1992: 3). Т.е. деконструкционните текстове са прочити, но и събития. Те са събитие-прочит, защото деконструкцията „не съществува никъде в чисто, безотносително състояние“ (Дерида, 1988: 141), тя е „анализ, който не е просто теоретичен анализ, а едновременно и друг начин за писане на въпроса за съществуването или смисъла. Деконструкцията е също така и (някакъв) начин за писане и създаване на друг текст“ (Дерида, 1987: 226). Това означава, че дискурсивният проект на Дерида е свързан с изработването на нов начин на прочит, на нови правила за четене и нова аксиоматика. Или, казано кратко, деконструкцията се оказва инвенция, изобретяване, конструиране. А Ю. Кръстева разглежда литературното произведение именно като (де)конструкция: „(...) мозайка от цитати, всеки текст е абсорбиране и трансформация на друг“⁽⁸⁾. Това ни насочва към заключението, че събитието на деконструкцията се случва в прочита или в текста, в литературата. А текстът, от своя страна, конструира нови такива. Стигаме до извода, че деконструкцията (като философия) намира своя алтернатива в литературата, а деконструкцията (като литература) е литература, т.е. другото като абсолютно Друго е възможно за мислене само чрез Същото, като губи абсолютността, без обаче да се лишава от Другостта.

Разглеждайки от този ъгъл, литературата е възможното място за среща с другия (разбира се, с идеята, че не определяме точни граници, както обикновено сме свикнали в нашата логосфера). Смятаме, че инвенцията, конструирането на деконструкцията е точно това откриване на Другия. В „Психе. Изобретяване на другото“ Дерида твърди, че „инвенцията никога няма място, когато не се свързва с някакво започващо събитие и някакво възшествие, ако чрез това се разбира последното отваряне на бъдещето пред някакви възможности или властта, която ще остане на разположение на всички“. И по-нататък: „(...) инвенцията трябва сама да се оповести като откритие на това, което изглежда *невъзможно* (подч. мое), без което би се ограничила до разкриване програмата на това, което е възможно, в икономията на същото“ (Дерида, 2007: 16 – 17, 59). От своя страна, М.П. Марковски подчертава, че „деконструкцията е мислене на това, което е невъзможно за калкулиране“ (Марковски, 2002: 119), според своя създател тя е „опит за невъзможното“. Но опитвайки се да приложим собствената ѝ стратегия спрямо нея, т.е. да я деконструираме – то тогава тя ще се окаже оплетена в собствения си „двоен жест“ и тази невъзможност можем да преобразим в нейното друго – а именно колкото невъзможна, толкова и възможна – „нещо, което се случва“, се оказва деридианският модел. Естествено, съзнаваме, че „именно в тази парадоксална ситуация на оплитане е деконструкцията. Нашата умора произтича от откриването на същото и това, което е възможно, с винаги възможното откриване“ (Дерида, 2007: 59).

Така разбираме, че откриването на другото никога не би се оказало завършено действие и винаги отваря пред нас пространство на възможни без-

крайни открития. Безспорно приемаме, че откриването на другото е опит на апорията, но и необходимото условие за всяка деконструкция. Ако отново си зададем въпроса за мястото на литературата – то отново ще потвърдим верността на отговора, изобретен дотук – деридианският „опит“ прави възможно събитието на текста, защото неговата стратегия няма принадлежност, тя е приложима във всяко едно време, защото „постмодернизмът не е епоха. Той е състояние на духа“ (Ж. Ф. Лиотар), така че „всяка епоха има своя постмодернизъм“ (У. Еко), има своя Дерида, свободата на разсъдък, наречена Деконструкция.

БЕЛЕЖКИ

1. Оригиналет на текста е на Jacques Derrida, 'Lettre à un ami japonais', Le Promeneur, XLII, octobre 1985. След това е препечатано в Psyché. Invention de l'autre (Paris, Galilée, 1987), p. 392 англ. прев. в Derrida and Différance, D. Wood and R. Bernasconi eds, Warwick: Parousia Press, 1985; Evanston: Northwestern University Press, 1988. Ние използваме български превод в електронния вариант на „Литературен вестник“ от 21. 06. 2013 г.
2. Вж. бел 1. Пак там.
3. Именно това убеждение кара Дерида да говори за деконструкцията като „прагматология“, създадена на границата между прагматиката и граматологията“ (Дерида ,1984: 27): „това, което има място, което днес се развива под знака на „прагматиката“, заинтересовано от ситуациите, в които дискурсивният елемент не е ограничаващ елемент, такава прагматика, извън някакви метафизични убеждения, се покрива с това, което някога нарекох „граматология“ (Дерида 1987: 253). Същото се отнася за неделимостта: „Бих искал да припомня, че неделимостта винаги е присъщо колебание между възможностите (например значения, но без актове). Самите възможности до голяма степен са определени за точно определени ситуации (например дискурсивните – синтактически или риторични, но също и политически, етнически и т.н. Те са прагматично ограничени“ (Дерида 1988: 148).
4. Такава дефиниция на идиома Дерида дава в: An interview with Derrida , Derrida and difference ред. Д. Ууд и Р. Бернаскони, Ковънтри 1985 г. Самият оригинал е от 1983 г. със заглавие Derrida L'insoumis в "Le Nouvel Observateur".
5. По повод скорошността (подч. мое) на литературата в интервюто с Дерида „Тази странна институция, наречена литература“ той казва: „Наименованието литература е съвсем скорошно откритие. Преди това нито писмото, нито авторското право, нито отделната сигнатура са били необходими за поезията или белетристиката (belles lettres). [...] Сбор от закони или конвенции, утвърждаващи това, което наричаме съвременна литература, не е бил необходим за тогавашните поетически творби. Гръцката или римската поезия, неевропейските дискурсивни произведения, без да се омаловажава възхищението или дължимият им респект, според мене не принадлежат на литерату-

рата. Ако институционалното или социополитическото пространство за създаване на литературата като такова е нещо скорошно, то тя не само обхваща обикновено творбите, но също така засяга самата им структура“.

6. „Писмо до един японски приятел“, вж. бел 1.
7. „Писмо до един японски приятел“, вж. бел 1.
8. Цитатът е от дисертационния труд на изследователката на постмодернизма П. Тодорова „Към историята на хуманитаристиката от втората половина на XX век: българският принос за развитието на структурализма и постструктурализма (Цветан Тодоров и Юлия Кръстева)“.

ЛИТЕРАТУРА

- Бенингтън, Дж. (1993). *J. Derrida, Jacques Derrida*, пр. G. Bennington, Chicago and London.
- Вайнщейн, О. (2002). Дерида и Платон: деконструкция на логоса. София. *Литературата*, №16, 26 – 70.
- Дерида, Ж. (2001). *За граматологията*, прев. Ж. Дамянова, София: Лик.
- Дерида, Ж. (1984). *Taking chances: Derrida, Psychoanalysis and Literature*. Ред. J. H. Smith, W. Kerrigan, Baltimore.
- Дерида, Ж. (1985). „Писмо до един японски приятел“, англ. пр. Derrida and Différance, D. Wood and R. Bernasconi eds Warwick: Parousia Press, 1985; Evanston: Northwestern University Press, 1988; бг. превод „Литературен вестник“ / 21. 06. 2013 г.
- Дерида, Ж. (1987). *Some questions and responses*, [в:] *The Linguistics of Writing: Arguments between language and Literature*. Ред. N. Fabb, D. Attridge, A. Durant, Manchester: C. Mac Cabe.
- Дерида, Ж. (1988). *Limited Inc.*, превод S. Weber, J. Mehlman, Evanston.
- Дерида, Ж. (2007). *Psyche. Invention of the Other*. Volume 1. Edited by Peggy Kamuf and Elizabeth Rottenberg. Stanford University Press.
- Дерида, Ж. (1998). Структурата, знакът и играта в дискурса на хуманитарните науки. В: *Писменността и различието*, прев. Т. Батулева. София: Наука и изкуство.
- Дерида, Ж. (2002). Тази странна институция, наречена литература. Интервю с Жак Дерида. *Литературата*, №16, 7 – 25.
- Кълър, Дж. (1981). *Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, London: Routledge and Kegan Paul; Ithaca: Cornell University Press, 1981. Преработено издание, “Routledge Classics,” Routledge, 2001, Cornell University Press.
- Личева, А., Е. Панчева, М. Янакиева, съавт. (2007). *М. Теория на литературата: от Платон до постмодернизма*. София: Колибри.

- Марковски М. П. (2002). *Жак Дерида и литературата. Ефектът на вписването*. София: СОНМ.
- Норис, Ч. (2002). *Deconstruction's Theory and Practice. New Accents*. Wales: Taylor & Francis.
- Симеонова-Конах, Г. (2011). *Постмодернизмът. Българският случай*. София: Изток- Запад.
- Тодорова, П. (2011). *Към историята на хуманитаристиката от втората половина на XX век: българският принос за развитието на структурализма и постструктурализма (Цветан Тодоров и Юлия Кръстева)*. София.
- Ууд, Д. (1992). *Derrida: A critical Reader*. Ред. D. Wood. Oxford/ Cambridge Univ. Press

REFERENCES

- Benington, Dzh. (1993). J. Derrida, Jacques Derrida, pr. G. Bennington, Chicago and London.
- Vaynshteyn, O. (2002). Derida i Platon: dekonstruktsiya na logosa. Sofiya. Literaturata, №16, 26 – 70.
- Derida, Zh. (2001). Za gramatologiyata, prev. Zh. Damyanova, Sofiya: Lik.
- Derida, Zh. (1984). Taking chances: Derrida, Rsychoanalysis and Literature. Red. J. H. Smith, W. Kerrigan, Baltimore.
- Derida, Zh. (1985). „Pismo do edin yaponski priyatel“, angl. pr. Derrida and Différance, D. Wood and R. Bernasconi eds Warwick: Parousia Press, 1985; Evanston: Northwestern University Press, 1988; bg. prevod „Literaturen vestnik“ / 21. 06. 2013 g.
- Derida, Zh. (1987). Some questions and responses,[v:] The Linguistics of Writing: Arguments between language and Literature. Red. N. Fabb, D. Attridge, A. Durant, Manchester: C. Mac Cabe.
- Derida, Zh. (1988). Limited Inc., prevod S. Weber, J. Mehlman, Evanston.
- Derida, Zh. (2007). Psyche. Invention of the Other. Volume 1. Edited by Peggy Kamuf and Elizabeth Rottenberg. Stanford University Press.
- Derida, Zh. (1998). Strukturata, znakat i igrata v diskursa na humanitarnite nauki. V: Pismennostta i razlichieto, prev. T. Batuleva. Sofiya: Nauka i izkustvo.
- Derida, Zh. (2002). Tazi stranna institutsiya, narechena literatura. Intervyu s Zhak Derida. Literaturata, №16, 7 – 25.
- Kalar, Dzh. (1981). Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction, London: Routledge and Kegan Paul; Ithaca: Cornell University Press, 1981. Preraboteno izdanie, “Routledge Classics,” Routledge, 2001, Cornell University Press.
- Licheva, A., E. Pancheva, M. Yanakieva, saavt. (2007). M. Teoriya na literaturata: ot Platon do postmodernizma. Sofiya: Kolibri.

- Markovski M. P. (2002). Zhak Derida i literaturata. Efektat na vpisvaneto. Sofiya: SONM.
- Noris, Ch. (2002). Deconstruction's Theory and Practice. New Accents. Wales: Taylor & Francis.
- Simeonova-Konah, G. (2011). Postmodernizmat. Balgarskiyat sluchay. Sofiya: Iztok- Zapad.
- Todorova, P. (2011). Kam istoriyata na humanitaristikata ot vtorata polovina na HH vek: balgarskiyat prinos za razvitiето na strukturalizma i poststrukturalizma (Tsvetan Todorov i Yuliya Krasteva). Sofiya.
- Uud, D. (1992). Derrida: A critical Reader. Red. D. Wood. Oxford/ Cambridge Univ. Press

THE EVENT OF DECONSTRUCTION AND THE PLACE OF LITERATURE

Abstract. In the last “postmodern” years, the literature is characterized by reliance on narrative techniques such as fragmentation, paradox, and the unreliable narrator. Postmodernism as a whole tends to resist definition or classification as a “movement”. The article’s focus is the literary theory and philosophy of language derived principally from Jacques Derrida’s 1967 work *Of Grammatology* and his speech in 1966 in conference in Baltimore. Although he avoided defining the term *deconstruction* directly, Derrida sought to apply Martin Heidegger’s concept of destruction or, to textual reading. Heidegger’s term referred to a process of exploring the categories and concepts that tradition has imposed on a word, and the history behind them. Derrida opted for *deconstruction* over the literal translation *destruction* to suggest precision rather than violence. Deconstruction denotes the pursuing of the meaning of a text to the point of exposing the supposed contradictions and internal oppositions upon which it is founded—supposedly showing that those foundations are irreducibly complex, unstable, or impossible. We purpose to show in the article that the discourse project of Derrida “happens” always different and unexpectedly in the process of reading, in the space of the literary text. Jacques Derrida defined the place of literature as laying between the institution law and the idiom.

✉ **Daniela Strakova, PhD Student**

Faculty of Slavic Philologies

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd

Sofia, Bulgaria

E- mail: daniela_strakova@abv.bg

РОЛЯТА НА УЧИТЕЛЯ В РЕФОРМИРАЩОТО СЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ХХІ ВЕК

Наташа Крумова-Христева

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“ – София*

Резюме. За да може да се осъществи успешно обучение, е от особена важност да се развият умения за критическо четене и критическо писане, а те са пряко обвързани с развитието на критическото мислене. Предмет на настоящата статия е да се обговорят някои от ролите на учителя в реформиращото се образование на ХХІ век. В триадата учител – ученик – изучавана дисциплина се срещат индивидуалните и социално-психологически нагласи на учителя и на ученика, методологическите основания и стилове на авторите на учебници и на образователни стратегии. Съществената трудност за всеки преподавател е „събуждането“ на интереса на учениците за съществуването на различни проблеми, а учителят е важен актьор в учебната ситуация. Образователният дискурс трябва да инспирира такова образование, което поставя проблеми и формира у учениците умения и компетентности, а не към репродуциране на масиви от информация от различни сфери на човешкото знание.

Keywords: critical reading and writing skills, critical thinking, the roles a teacher, education, educational discourse, forms abilities and competences

Предмет на настоящата статия е да се обговорят някои от ролите на учителя в реформиращото се образование на ХХІ век, съществуващите нормативни документи и стратегии, а също така и нуждите на съвременните ученици от релевантно към очакванията на трудовия пазар, индивидуалните потребности и целите на образователната система обучение. От такава гледна точка полагаме тезата, че образователният дискурс следва да бъде ориентиран към качествено образование, което не само поставя проблеми, а и създава у учениците умения за справяне с тях, а не към възпроизвеждане на знания без практическа приложимост и ред. За съжаление, все още не можем да се похвалим с успехи и постижения, с които се гордеят държави, които са в челото по резултати по PISA на своите ученици. Някои ще кажат, че това е статистика, други – че у нас е просто така, а трети ще потърсят причините за тези факти и нещо повече – начини това да се промени.

Министерство на образованието и науката има редица нормативни документи, в които заявява, а на места и регламентира, такива подходи. Доколко те са ефективни и практически приложими, е друга тема. В проекта на МОН *Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020)* се различават три вида грамотност: „**базова грамотност** – умение за четене и писане; **функционална грамотност** – умение за използване на четенето и писането с цел пълноценна реализация в обществото; **комплексна грамотност** – компетентност за създаване, разбиране, тълкуване и критическа оценка на писмена информация“⁽¹⁾.

Ако учителят в българското училище се нагърби със задачата да реализира тези видове компетентности в обучението (всъщност кога не го е правил?!), не би трябвало да има разминаване на ниво планирани цели и реализирани резултати. Изследванията на PISA досега показват, че българските ученици са в долната скала на класацията, което е извод от обработката на резултатите в изследването. Това, че учениците са функционално неграмотни, е стряскащ факт. Кой е виновен за това обаче? Министерството на образованието и науката като институция, която отговаря за провеждане на образователна реформа (каквато не се провежда от 2003 г.!), училището (и неговата социална среда) като един от инструментите, които осъществяват на практика политики и стратегии за образование, или учителите, които са медиаторът за целите и задачите, които си е поставило МОН, или учениците, които са обект на тези политики и стратегии?!

В образованието се експериментира с нови учебни програми, с нови учебни планове, с нови тематични съдържания и т. н. (но това фактически не се прави от 2000 г. насам, когато са приети Държавните образователни изисквания (ДОИ) за учебно съдържание (УС), в т. ч. и по предмета български език и литература), но чиновникът се съобразява не със статуквото и реалиите в българската образователна система, а само и единствено с буквата на нормативните актове на действащата система. В *Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година* на МОН се посочва: „Концепцията за „общество, основано на знанието“ съдържа идеята, че знанието постепенно заема мястото на икономиката и започва да играе все по-съществена роля по отношение на съществуването на социалните неравенства. Ето защо то трябва да се осмисля не само като понятие, но и като потенциал, чиято рефлексия е върху средствата, чрез които то се генерира, съхранява, предава и интерпретира, т.е. върху самата образователна система.

В този смисъл, пред българското средно училище и българските учители стоят проблеми, чието цялостно решаване не може да се търси само в обхвата на компетентностите им, а по-скоро в условия на разгръщащо се партньорство с други институции и съсловия“⁽²⁾. Нарастващата необходимост за ключовата роля на учителя е повече от очевиден. В книгата „Европеистика и европейски

ценностни нагласи“ след проведено изследване в няколко български университета (17 университета и академични институции, 5 от които в България!) изводът е, че: „Убедеността както на академичните среди, така и на бизнеса за взаимната полза от сътрудничество е необходимо условие за неговото успешно развитие“⁽³⁾, което тревожно напомня, че още при учениците трябва да се изградят такива умения, които да са съобразно нуждите на съвременното общество.

Все пак би трябвало да има начин за преминаване през рубикона на тази нелицеприятна за българското общество ситуация. В целите на гореспоменатата *Стратегия* са посочени някои от посоките, които могат да извадят българското учителство от задънената улица: „Промяна на процеса на обучение, насърчаващ развиване и придобиване на ключовите компетентности и ориентирането му към провокиране на самостоятелното и критично мислене, самостоятелност, към формиране на практически умения и към интелектуално развитие на личността;

– създаване на благоприятни условия за обучение и развитие в системата на училищното образование чрез изграждане на модерна образователна среда, базирана на съвременни информационни и комуникационни технологии за образованието, осигуряване на достъп до модерни училищни библиотеки – медиатеки;

– прилагане на ефективна система за осигуряване на качеството с участието на всички заинтересовани страни и ефективно разпределяне на ресурсите в образованието и обучението.“⁽⁴⁾

Като действащ преподавател, изразявам своето мнение, че подобни цели биха били постижими, но към момента практиката не дава очаквания резултат. Човешкият фактор е от съществено значение, но учителят трябва да се съобразява с множество нормативни актове, които по-скоро обременяват неговата преподавателска дейност и диалога му с учениците, отколкото да ги подпомагат. Все повече учителите се превръщат в обслужващи администратори на множество документи, „учители чиновници и учители корабокрушенци“⁽⁵⁾ (Вл. Атанасов), отколкото в пре-подаващи знания на подрастващите.

Още откакто съществува *Homo sapiens*, човекът се е сблъсквал с множество проблеми, които е трябвало да разрешава. Умствената му дейност е работила по посока на вземане на решения, които да премахват пречките, които са го спъвали. Запаметяването на информация и разбирането ѝ са основни както за разумния човек от семейството на хоминидите (появили се преди 14 милиона години), така и за същия този човек, но от XXII век, пряко обвързал живота си с ИТ технологиите.

Критическото мислене на човека е било важно за него (екзистенциално и социално), затова редица изследователи обръщат специално внимание на неговото изследване, за да открият причинно-следствените връзки, закономер-

ностите в този процес. Мисленето е част от процеса на обучение независимо каква е учебната дисциплина. В триадата *учител – ученик – български език и литература* се срещат както индивидуалните и социално-психологически нагласи на учителя, така и на ученика, а от трета страна – методологическите основания и стилове на авторите на учебници и образователни стратегии.

Една от водещите роли за учителя е да създаде и да развие у учениците такива умения, които да формират у него умения и компетентности за успешно справяне в живота, да го превърнат в критично мислещо същество. Тъй като критическото мислене започва със задаването на въпроси (сиреч прави света и нещата в него подвъпросни), то има крайна цел и тя е решаването на проблеми. Хората в основата на своята природа са любознателни, което е много по-силно изявено при по-малките, а при по-големите остава на втори план поради другите социални дейности, които трябва да извършва човекът, за да оцелява и за да се социализира. В училище съществена трудност за всеки преподавател е „събуждането на учениците за съществуването на проблемите около тях“ (Джон Бийн⁶⁾). Това може да се осъществи по тристепенния модел „събуждане на интерес – осъзнаване на смисъла – рефлексия“. Планираните дейности на учителя може да са базирани на този модел, като се използва индивидуална и групово работа, брейнсторминг, дебати или дискусия, за да може да се развият умения за критическо мислене, за критическо четене и за критическо писане на учениците. Принципно училището е институция, която дава знания, но трябва да формира умения у учениците за справяне с проблеми от всякакъв характер и най-вече да изгради такива личности, които да са подготвени и да имат адекватни и успешни реализации в общественото си битие, да вземат решения.

Бразилският педагог Пауло Фрейре⁷⁾ прави наблюдение, че традиционно образование е „акмулиращо банково“ образование, а учителят прави „депозити“ в съзнанието на ученика/ците. Той много точно е открил проблема в образователната институция, която разчита на натрупани знания, които да се активизират в подходящия момент, за да бъдат възпроизведени. Но това би ли гарантирало адекватно вземане на решение в критична ситуация, в която би попаднал човек? Отговорът категорично е – не. Говорейки за образователната си концепция „Освободителна педагогика“, Пауло Фрейре набляга на аспекта от образователния дискурс, който трябва да е насочен към образование, което поставя проблеми и научава учениците за справяне с тях, а не репродуциране на масиви от информация. В подкрепа на тези твърдения е и виждането на Джон Дюи, който посочва, че: „Само борейки се с условията на проблема, търсейки и намирайки собствено решение, той (ученикът) мисли.“⁽⁸⁾

За да може да се осъществи успешно обучение, е от особена важност да се развият умения за критическо четене и критическо писане, а те са пряко обвързани с развитието на критическото мислене. През 1994 г. Зелина⁹⁾ посочва, че

критическото мислене в обучението трябва да бъде въведено в педагогическата практика. Разсъждавайки в тази посока, Пиърсън и Фийлдинг¹⁰⁾ твърдят, че „да имаш отговор на собствените си въпроси“, е стъпка към разрешаването на възникналия проблем (учителят трябва да преподава, инспирирайки възникването на „собствени въпроси“). В педагогиката съществуват множество учебни стратегии като: групово работно, дебати, дискусии, обсъждане на ученически писмени работи, което към момента подпомага учебния процес в тази насока. Разбира се, всичко това са методи и форми, а идеята за критическото мислене следва да пронизва всекидневната работа на учителя до извънкласните форми.

Но за да бъде образованието качествено, са нужни и допълнителни стимули за това. Програмата „Развитие на критическото мислене чрез четене и писане“ е разработила множество модели за критическо мислене. Такъв модел в рамките на учебна програма предлагат Джини Стийл, Къртис Мередит, Чарлз Темпъл¹¹⁾. Тъй като „критическото мислене е социално мислене“¹²⁾ (Дейвид Клустер), то и ролята на преподавателя в този процес е водеща. Мередит и Стийл (1995) говорят за ролята на учителя като партньор, който подпомага истинското усвояване на поставени в контекст знания (а не само тяхното възпроизвеждане). Крайната цел на учителя е учениците да могат практически да прилагат знанията, които имат. В тази насока на разсъждения следва да говорим за т. нар. функционална грамотност (термин, който напоследък навлезе в масова употреба по отношение на образователните процеси).

В самата образователна система би следвало да има свободно поле за изява на основните участници в нея, да се даде превес на учителя и ученика, които са двете активни страни в процеса на обучение. Каква е ситуацията към момента: МОН „пуска“ задължително да се изпълнят определени учебни планове и учебни програми (съобразно Държавните образователни изисквания по всеки предмет), след което на равнището на *Националното външно оценяване* се отчита после какви са постигнатите резултати. Констатираните факти са, че има ученици, които наизустяват знания, а не млади хора, които мислят, търсят творчески път за разрешаване на проблемите. Другият фактор, който е сериозна спънка, е, че не се оставя на преподавателя право за избор и свобода на действия в класната стая, а той трябва да се съобрази с действащата нормативна система на спуснатите учебни програми.

Тази ситуация би могла да се промени чрез засилената роля на участие на ученика в учебния процес и умелото направление на учителя фасилитатор, така биха могли да се стимулират уменията за критическо четене и критическо писане на учениците в литературното образование. Тогава учителят би могъл да разгърне образователния дискурс пред учениците, когато обучението ще е прозрачно, а това може да демонстрира пред тях как те самостоятелно да прилагат процеса, самите те да станат преподаватели. Хана Арент твърди: „за съвършенството е необходимо присъствието и на други“¹³⁾ (доста преди

нея Аристотел говори за справедливостта като съвършена добродетел, която изисква наличието на друг), ако приемем и становището на Вон и Естес¹⁴⁾, което е модифицирано и разширено от Мередит и Стийл¹⁵⁾, че критическото мислене е резултат от добре структурирано обучение в класната стая, където преподаването насърчава критическото мислене на учениците, то това би подпомогнало и процесите на критическото четене и критическото мислене.

От съществено значение в този образователен дискурс е и рефлексията и саморефлексията на учениците. Колинс и Манджиъри (1992) посочват, че учениците не могат да развият критическо мислене автоматично, затова учителят трябва да представи модел за мислене и учене, който да е не само систематичен, концептуален, но и очевиден. Така на практика ще се осъществят и двата процеса – познавателен (когнитивен), при който учениците ще осмислят изложените пред тях идеи, информационния поток от знания, но от друга страна, ще се реализира и метапознавателен (метакогнитивен) процес, при който те ще мислят и за собственото си мислене.

Като далечна перспектива това може да има дългосрочна реализация в т. нар. „учене през целия живот“. Бъдещето е за тези, които критически анализират информацията и създават свои собствени реалности, затова учениците трябва да имат опит в откриването и преработването на информация и идеи, да умеят да ги присвояват и ползват. Само тогава критически мислещият може да противостои на авторитети (като текстове и традиционни схващания), да не се поддава на манипулиране, за да достигне до комплексни решения за действия във възникнала проблемна ситуация, а още по-същностното – да формира ценности.

Според *Лисабонската стратегия* едни от основните цели в образованието са: „повишаване на качеството и ефективността на системите за образование и обучение в ЕС (...) и отваряне на образователната към другите световни системи“¹⁶⁾.

За съжаление, ниският социален статус и авторитетът на учителя в обществото ни са фактори, които често пъти демотивират самия преподавател. Недобрата материално-техническа база в повечето училища също допринася за липсата на желание за работа на обучители и на обучаеми едновременно. В *Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015)* на МОН се посочва, че: „За разлика от други образователни системи, в които през последните години се правят успешни опити да се промени логиката на взаимоотношенията *учител – ученик*, българското училищно образование продължава да е изградено по модела *учителят* е даващият знание и упражняващият власт, а *ученикът* – получаващият и подчиненият. Тази едностранчивост във връзката *учител – ученик* е пречка за развитие на инициативността и находчивостта на учениците. В съвременния свят на информационно насищане училището не е единственият, а в много случаи не е и основният източник на информация за

децата. Това предопределя и новата роля на учителя – превръщането му от монополист на знанието в миналото в медиатор между информационния хаос и подредените знания днес⁽¹⁷⁾. Това е поредният документ на МОН, който констатира фактите, но без последствия в посока на промяна.

За нуждите на гражданското образование в съвременното общество на XXI век мисията на преподавателя е да е лидер в класната стая, да е медиатор, за да се осъществи успешната стратегия на преподаването. Учителят е необходимо да поставя своите ученици в проблемни ситуации, които изискват релевантни на индивидуалните потребности и целите на училището и трудовия пазар критически решения. Ето защо сред новите роли, които би следвало да има съвременният учител, за да е ефективен в съвременната образователна система, от ключово значение е умението за разработване на модели за критическо писане и критическо четене като базов компонент от неговата методика.

БЕЛЕЖКИ

1. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020) – проект на МОН.
2. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година на МОН.
3. Атанасов, Вл., Шикова, И., Манева, Г., Георгиева, В., Милчаков, Я. Европеистика и европейски ценностни нагласи, книга 1, изд. „Дамян Яков“, София, 2013 г.
4. Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година на МОН.
5. Атанасов, Вл. (анкета) „Професия за избраници“. Народна култура, бр. 23 (1352);
6. Bean 1996: Bean, I. Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Freire 1972: Freire, P. Pedagogy of the Oppressed. New York: Academic Press.
8. Dewey 1916: Dewey, I. Education and Democracy. New York: Macmillan.
9. Zelina, M., 1994. Strategic a metody rozvoja osobnosti dietata. IRIS, Bratislava, Slovakia
10. Pearson, P. D. and Fielding, L., 1991. Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds), Handbook of reading research (Vol. 2). White Plains, NY: Longan
11. Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч. Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма, книга 1, БАЧ, София, 2003 г.
12. http://liternet.bg/publish21/d_kluster/kakvo.htm
13. Arendt 1977: Arendt, H. Thinking. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
14. Vaughn, J. L. and Estes, T. H. 1986. Reading and reasoning beyond the primary grades.

Boston, MA: Allyn&Bacon.

15. Maredit, K. S., and Steele, J. L. 1997. Learning/or understanding.
16. Вж. Лисабонската стратегия.
17. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015) на МОН

THE TEACHER'S ROLE IN REFORMING EDUCATION OF THE 21ST CENTURY

Abstract. For a successful education, it is of tremendous importance to promote critical reading and writing skills and they are closely connected to the development of critical thinking. The subject of the following article is to discuss some of the roles the teacher has in reforming education of the 21-st century. In the teacher–student–studied discipline triad, the individual and psychosocial attitudes of the teacher as well as of the student can be encountered. A substantial difficulty for each school teacher is the “awakening” of students’ interest for the existence of different problems - having in mind that the teacher is an important actor in the educational situation. The educational discourse has to inspire such education that poses problems and forms abilities and competences, rather to reproduce information chunks from various fields of knowledge.

✉ **Mrs. Natasha Krumova-Hristemova, PhD Student**
Faculty of Slavic Studies
Sofia University
91st German Language School “Prof. K.Galabov”
Sofia, Bulgaria
E-mail: hristemova@abv.bg

*Bulgarian Language and Literature in Primary School
Български език и литература в началното училище*

ЗА ЧЕТЕНЕТО И ЕЗИКОВОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА УТРЕШНИЯ ДЕН (I – IV КЛАС)

Мариана Мандева, Пенка Кънева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното ограмотяване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящето и за бъдещето. Чете се и в урока по език, и в урока по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се и в извънучилищни условия. Предвид това разбиране проблемът за „малкото голямо четене“ се разглежда отвъд литературното обучение – и на занятията по роден (български), и по чужд (английски) език в началния образователен етап.

Keywords: literacy, first (Bulgarian) language, foreign (English) language, Primary school training.

*„Ако преподаваме на учениците си така, както им преподавахме вчера,
ние ги лишаваме от тяхното утре.“*

Дж. Дюи

1. Езиковото образование на утрешния ден

1.1. Езикът в условия на глобализация – комуникация без граници

Езикът е инструмент за формиране на социокултурна идентичност, за общуване и придобиване на знания и опит, за обединяване на хората в стремежа им за активно участие във всички сфери на живота. Днес „чрез езика... се осъществяват технологиите, икономиките, правата, политиките, религиите... Чрез езика се говори даже за самия език...“ (Шопов, 2011: 28). *В съвременните условия на глобализация езикът става феномен без граници.* Той е „мост“ – „...мост за междуезиково разбиране“ (Шопов, 2013: 340).

Европейският съюз зачита „...правото на идентификация чрез езика на над 450 милиона свои граждани. Разбирането, че езикът, който говорим, ни помага да определим кои сме, се оказва водещо както за формиране на вътрешните езикови правила... на Съюза, така и на програмите, които поощряват интегрирането на страните членки за съвместно намиране на решения на проблеми в областта на изучаването на езиците“ (Стойчева, 2006: 25). В ситуация на глобализация „...влaдeенeтo на E1 и E2 пpeдcтaвявa eдиннo

явление“ (Шопов, 2012: 28), а билингвалният индивид е „обичайна реалност“ (Шопов, 2012: 224).

1.2. Съвременното езиково образование – „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят

„Политиката на многоезичие, и в този контекст ролята на училищата, е важен фактор в развитието на способността за комуникация през многото езикови бариери на континента“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). „Завършващите образованието си трябва да имат висока степен на грамотност по националния или официалните езици на страната. Освен това за процеса на межкултурна комуникация им е нужна компетентност в допълнителни езици. Тази потребност, належаща за съвременната икономика и за бъдещото икономическо развитие на обществото, е отразена в документи и стратегии на национално и европейско равнище. Приема се също, че тя е комплексен процес, който трябва да започне от най-ранна възраст...“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13). *Очевидна е смяната от моно- към мулти- и плурилингвизъм¹ в езиковото образование на младата личност, при това още от детската градина и началното училище.*

В съответствие с представеното разбиране *родноезиковото обучение* и *чуждоезиковото обучение*, провеждани в училище, се определят като *подсистеми на една система – езиково обучение*. Обучението по родния език „изгражда ментална схема, която служи за матрица при изучаването на следващи езици“ (Димчев, 2010б: 22). То активно съдейства за „...хармоничното развитие на личността на обучавания и осъзнаването на неговата идентичност вследствие на опита му, основан на различията в езиково и културно отношение“ (Рамка, 2006: 11 – 12). Резюмирано и метафорично казано: днес езиковото обучение строи „прозорец“ на ученика към мултикултурния свят. Дава активен принос за това *езиковото образование да се превърне в нещо повече от владеенето на езици и да обхване и предаването на културните и на другите ценности в съвременните общества* (срв. Стойчева, 2006: 56).

2. Четенето – „ключ“ за насърчаване и повишаване на грамотността

2.1. Грамотността – основен фактор за личен и обществен просперитет

Грамотността² е фундаментално човешко право. Тя е основен фактор за личен и обществен просперитет. Има решаваща роля за способността на човека да живее независимо, отговорно и успешно. Грамотността е инструмент за повишаване на производителността на населението в трудоспособна възраст, което води до икономически растеж и подобряване на социално-икономическите фактори.

Традиционното разбиране за *грамотност (literacy)* се свързва с усвояването на четене и писане на родния език (или на езика, официален за дадена

държава). Става дума за „...продължителен и непрекъснат процес на обучение и/или учене, който позволява на човека да постигне целите си, да развие знанията си и потенциала си, както и да участва пълноценно в общността и в обществото, към което принадлежи“ (Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014: 3).

В актуални документи на европейските институции с тревога се посочва, че „...явлението малограмотност и неграмотност съществува във всички страни на света, като 960 милиона души са засегнати от това бедствие... Според резултатите от проведените от ОИСР проучвания по PISA броят на младежите със слаби четивни умения в Европейския съюз се увеличава – ...от 21,3% през 2000 г. до 24,1% през 2006 г.“ (Становище на комитета на регионите, 2010). Тези констатации изискват повишена мобилизация на европейските и на националните институции – както в образователната сфера, така и по отношение на социалната и икономическата политика.

2.2. Грамотността на българските ученици – реалност и предизвикателства

„България е нация-азбука, България е нация-писменост“ (Нови форми на бунта 2014). През последните години различни фактори провокират актуализирането на тази тема у нас – постиженията на българските ученици в националното външно оценяване и в международните изследвания, както и констатирането на пряка зависимост между равнището на грамотност и социално-икономическите и демографските реалности. Показателна за значимостта на проблема е и репозицията в научния дискурс в областта на езиковото образование. Фокусът на внимание се измества от граматично ориентираното обучение към „утрешното обучение“ (А. Петров) – прагматичното (комуникативно ориентираното) обучение. В този контекст актуалност добива въпросът: как още от старта в училище да „запалим искра“ у детето „да прави неща“ чрез четенето и писането в разнообразни ситуации от своя живот и да изразства личностно и социално.

2.3. Начално огромотяване

Началното огромотяване се свързва с „...етап от овладяване на четенето и писането, при който... се усвоява кодът за преход от графичните знаци към звуковата форма на думата като семантична единица (при четенето) и обратно – от звуковата форма към графичната (при писането), в единство с разбирането. Въпреки единството на декодиращите и кодиращите умения с разбирането в този етап от около 6 месеца вниманието... е прекалено ангажирано с кодиращи и декодиращи дейности, свързани със звуковете, буквите, сричките, думите (и тяхното значение). Те, както и разбирането, са предмет на съзнателна дейност на учениците“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 10). В реалната социокултурна практика четенето и писането съществуват като единно речево поведение. Поради това в процеса на обучение се прилага принципът

на тяхното интегриране. Резюмирано казано: компонентите на началната грамотност са: а) умението да се чете, б) умението да се пише и в) умението да се разбира прочетеното/ написаното. Става дума за умения, които следва да се придобият в I клас в съответствие с изискванията, заложиени в националните учебни програми.

До края на I и във II клас се наблюдава пренастройване и стабилизиране на механизмите на четене и писане. „Ако началната грамотност се овладява в периода на началното огромотяване, *грамотността*... се постига в края на II клас, началото на III клас“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 11). Търсеният ефект на финала на началния образователен етап е: формирано е ниво 1 по PISA (срв. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността, 2014: 6).

„Приоритетно значение за осигуряване на качество на началното огромотяване има правилният подбор на метода на огромотяване“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 31). Този подбор се определя от: характера на писмеността, фонемно-графемните съотношения, правописните принципи, възрастта на огромотяваните (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 31 – 32). В начална училищна възраст „...за усвояване на българската грамотност най-подходящо е звуковото обучение, реализирано през последните... години чрез усъвършенстван вариант на звуковия аналитико-синтетичен метод“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 33). „Съвременната концепция за... огромотяване се развива и разширява по посока на социокултурните аспекти... още от най-ранните етапи на овладяване на четенето и писането“ (Здравкова, 2009: 11). Децата „...виждат ползите от четенето и писането като нови, интересни средства за взаимодействие, ... развива се способността им и се разширява ежедневно възможността им да изпробват тези средства в социалните си взаимодействия“ (Здравкова, 2009: 11).

2. 4. Формиране на четивна грамотност в начална училищна възраст

Четенето е „...поведенческа категория, която най-често се определя като рецептивна речева дейност“ (Шопов, 2008: 140). От една страна, то изисква *рецепция* – разпознаване на езиковите елементи във възприемания текст. От друга страна, четенето е *активен и продуктивен процес*, при който читателят конструира значения – прилага общите си познания за света и изгражда и проверява хипотези за значението на четивото. В този смисъл П. Коелю определя четенето като „тежка физическа работа на ума“, а Ф. Бейкън съветва: „Четете не за да приемате за даденост, а за да преценявате и обмисляте“. Следователно четенето е категория, свързана с „...комплексни множества от умения – някои... са когнитивни, други са отношения, трети са манипулации (Шопов, 2008: 140).

Формирането на четивна грамотност в начална училищна възраст се обвързва с *две основни групи умения*: а) умения за декодиране (техника на чете-

не); б) умения за разбиране на прочетеното (съзнателност при четене). Тези умения са в пряка връзка и взаимодействие. *Съзнателността* се определя като *основна цел на четенето*, а *техниката на четене* – като *средство за постигане на целта* (срв. Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

При *техниката на четене* се извършва преход от графичната форма на думата в звукова – разпознават се буквите, последователността в думите, правилата за съотнасяне между звукове и букви, граматическите и семантичните особености на думите. Този преход е декодиране, тъй като се работи с две знакови системи – буквена и звукова, и се овладяват умения за преход от едната в другата.

Разбирането е в основата на четенето като процес на комуникация. Осъществява се чрез извличане и интерпретация на вложената в текста информация. Конструира се значението на текста, достига се до смисъла, постига се комуникация между четящия и автора.

Важният извод за обучението в училище е: четенето включва множество различни умения, но като дейност то съществува, ако всички умения се изпълняват в едно интегрирано цяло. По тази причина техника на четене и разбиране на прочетеното се формират в единство още от старта на огромотияването в I клас. „За съжаление, в практиката учителите много често се концентрират предимно върху декодирането... Изпуска се от погледа същностната перспектива на четенето за разбиране и комуникация“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 40).

Схващането, разпространено в училищната практика, че след началното огромотияване (I клас) се чете само/предимно в урока по литература, е неприемливо за постигане на образователен резултат, адекватен на предизвикателствата на съвременния свят и на потребностите на детето за настоящето и бъдещето. Чете се и в урока по език, и в урока по „неезиковите“ учебни дисциплини. Чете се и в извънучилищни условия. Предвид това разбиране проблемът за „малкото голямо четене“ ще се разгледа отвъд литературното обучение – и на занятията по роден (български) език и по чужд (английски) език в началния образователен етап.

3. Четенето в началното училище – и в урока по роден (български) език

3.1. Ефектите от четенето в урока по роден (български) език³⁾

В работните документи на Европейската комисия за гарантиране на качествено и модерно образование, нужно за XXI век, се посочва, че всеки гражданин се нуждае от широк набор компетентности, за да се приспособява гъвкаво към изискванията на глобализиращия се свят – свят, в който творчеството, способността да се мисли разностранно, комплексните умения и адаптивността са определящи. 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). Предвид това „все повече преобладава мнението за необходимостта от предефиниране на целите на... българското училищно образование... с оглед новите изисквания на динамичната глобална икономика и предизвикателствата на висококонкурентния пазар на труда в рамките на Европейския съюз“ (Национална програма, 2006).

С оглед на езиковото обучение на ученика разписаното в документите на европейско и национално равнище се „чете“ така:

– *езикът се учи, за да се употребява, и се употребява, за да се научи* (срв. Шопов, 2013: 61 – 62).

Познанията за езика като система и норма имат смисъл, когато чрез тях се развива способността на детето осъзнато, отговорно и резултатно да „действа“ чрез съществителните имена, прилагателните имена, глаголите и т.н. в автентични комуникативни ситуации – както в училище, така и извън него. И докато чрез интерпретацията на художествен текст в урока по литература ученикът бива подготвян за комуникация в естетическата сфера, то на занятията по български език детето се учи да общува чрез четенето в широк спектър социокултурни сфери (освен естетическата) – научна, медийна и др. Иначе казано, *четейки в урока по български език, ученикът бива подготвян „с думи да върши дела“ (О. Дюкро) в разнообразни, автентични ситуации от своя живот и да израства личностно и социално.*

3.2. Дискурсите, които се четат в урока по роден (български) език

„За разлика от традиционното езиково обучение, в което текстът се използва предимно за да се илюстрира лингвистичната същност на езиковите факти, в съвременните социокултурни условия на текста се разчита за постигане на многостранно въздействие върху развитието на младата личност“ (Димчев, 2010б: 197). От казаното следва, че учителят преди всичко се съобразява с *възможностите на дискурса*⁴⁾ *да формира у учениците отговорно отношение към езика и културата ни, да възпитава в „българщина и характер“ (А. Т.-Балан) и да ограничава безкритичното копиране на готови текстови образци. Това е особено необходимо на фона на духовните дефицити в обществото, на нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация, а отгук и в училище (при това още от I клас!).*

За да бъде подготвен ученикът за предизвикателствата на „живото“ общуване, основно изискване е да се ползват *автентични, близки до социалния и речев опит на детето дискурси от разнообразни сфери на комуникация* – естетическа, научна, а защо не и медийна сфера.

3.3. Разбирането при четене – приоритет в урока по роден (български) език

П. Бърнс разграничава *четири вида разбиране при четене*: буквално, интерпретативно, критично, творческо разбиране (срв. Шопов, 2008: 147). *Буквалното разбиране* е възприемане на експлицитните идеи в четивото. *Интерпретативното разбиране* изисква „четене между редовете“ – откриване и

тълкуване на информация, която не е директно изразена в текста. *Критичното разбиране* предполага оценка на прочетеното – сравняване на идеите в материала с познати стандарти и достигане до изводи за правилността, адекватността, навременността на прочетеното в определен социокултурен контекст. *Творческото разбиране* се обвързва с пораждането на прозрения, нови идеи, оригинални конструкции (вж. приложението).

И ако в условията на началното ограмотяване (I клас) се търси баланс при изграждането на техниката на четене и разбирането, но фокусът на внимание все още е върху декодирането, то на занятията по български език във II, III и IV клас акцентът е друг. Продължава работата върху техниката на четене (с цел автоматизирането ѝ), но „под светлините на прожекторите“ (К. Димчев) е *подобряването на уменията за извличане и интерпретация на вложената в текста информация*. Предвид равнището на езикова подготовка на децата, типа/вида на урока и съответните образователни приоритети се акцентира върху различни видове разбиране при четене (по П. Бърнс) – вж. приложението. Ще се посочат примери.

Буквално и интерпретативно разбиране при четене

В условията на урок по български език за овладяване на лингвистични знания и на начални умения за прилагането им в речевата практика на тема „Членуване на прилагателните имена“ – IV клас, в подготвителния структуроопределящ компонент учителят поставя учебна задача на децата: „Прочетете текста „Как са изглеждали първите книги“. За какво се разказва в него? Кои са трите най-важни неща, които разбирате от текста?“. Учениците отговарят. Прави се сравнение с предварително записан отговор на въпроса от учителя и се достига до общ извод. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за „живата“ социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, когнитивни и метакогнитивни компетентности. Следва диференциране на прилагателни имена, употребени в предложения текст от „Детска енциклопедия за световната цивилизация, обичаи и нрави“. Осъществява се нужната актуализация на знания и опит във връзка с темата и типа на урока.

Критично и творческо разбиране при четене

В условията на урок за усъвършенстване на комуникативноречеви умения на тема „Употреба и правопис на съществителните имена“ – IV клас, в операционалния структуроопределящ компонент учителят насочва учениците да прочетат записаното върху бялата дъска: „Светът е пълен с разни неща и наистина има нужда някой да ги потърси и намери. Именно това правят нещотърсачите“. Задава въпросите: От коя книга е прочетеното?; Кой е нейният автор?; Каква е тази книга – книга с приказки, книга с разкази, роман за деца?; Какво означава да си нещотърсач според Пипи?; Били ли сте нещотърсачи?; С какво ви привлича работата на нещотърсача? По време на беседата върху четивото се диференцират ключови думи. Учителят поставя следната учебна задача на

четвъртокласниците: „Като си помагате с думите, записани върху бялата дъска, напишете кратък текст, чрез който да разкажете на свои приятели от интернет какво правят нещотърсачите“. Следва работа върху синтактичния аспект при членуването на съществителни имена от м. р., завършващи на съгласен звук – на основата на създадените детски дискурси се коментира употребата на пълен/непълен определителен член. Лингвистичното знание се трансферира в нова ситуация – на по-високо равнище на осъзнатост, автономност и поемане на отговорност. Подобрява се комплекс от компетентности, значими за автентичната социокултурна практика на малкия ученик – комуникативни езикови, културологични, езиковедски (когнитивни) и метакогнитивни компетентности.

4. Четенето в началното училище – и в урока по английски език като чужд език

4.1. Методи на обучение по четене на английски език като чужд език

Четенето и разбирането като речеви умения са приоритетни задачи и на обучението по английски език като чужд. Няколко фактора повлияват резултатите от това обучение: а) приликите и разликите между писмените системи на родния и чуждия език; б) опитът в родния език; в) равнището на владееене на чуждия език; г) възрастта (Cameron, 2001: 134).

Сложността на английската писмена система и фактът, че в нея действат няколко принципа, които невинаги са съгласувани помежду си, поражда необходимостта от прилагане на разнообразни методи и стратегии на обучение. Когато става дума за правилни графемно-фонемни съответствия, следва да се прилагат техники и похвати, характерни за *фонетичния метод* (идентифициране, сливане/сегментиране на фонемите, осъзнаване на взаимовръзките звук – буква/и, анализ на думи и изречения). Когато става дума за лексикални единици, при които взаимоотношенията между писмената и устната реч са белязани от несъгласуваност и отклонение от различните правила, фонетичният метод е недостатъчен и неефективен. Необходимо е прилагането на *глобалния метод* (четат се смислови цялости, думите не се разделят на срички и звукове, рано се включват изречения и кратки учебни текстове). Наблюденията показват, че независимо от липсата на категорично указан метод за ограмотяване (по английски език) в учебната документация в българската практика на ограмотяване по английски език е по-разпространено прилагането на глобалния метод. Това, наред със своите предимства, води до нежелани ефекти – учениците не четат, а отгатват думите по първата буква/и и правят множество грешки и при декодирането, и при конструирането на значение.

Решението е в *баланса*: при запознаване с лексикални единици, в които фонемно-графемните взаимоотношения не се подчиняват на правописните правила, да се прилага глобалният метод; в останалите случаи вниманието на учениците да се насочва към фонемно-графемните съответствия. Балансът може да се постигне и чрез дейности на трите равнища: дума, изречение и текст.

4.2. Текстове (дискурси), които се четат в урока по английски като чужд език

Многогодишни наблюдения в практиката на българското начално училище и „поглед“ върху съдържанието на одобрените от Образователното министерство учебни комплекси по английски език до четвърти клас показват, че *четенето* се извършва и на *трите равнища*: отделни думи, отделни изречения (инструкции към упражнения в повелителна форма, въпросителни изречения, които целят да проверят разбирането на възприеманите текстове), текстове: учебни – създадени нарочно с цел усвояване на определени лексикални единици и граматически категории, и адаптирани – автентични текстове на приказки, игри, песни и др.

Какво още може да се чете, за да бъде обучението по четене на английски език насочено към комуникация и съобразено с факторите, които го повлияват? Следва да бъдат включени:

- *автентични текстове* – стихове, традиционни игри с пеене (*nursery rhymes, traditional songs*);

- степенувани по трудност *книжки с картинки*, предлагани от големите английски издателства (*Oxford University Press, Longman, Kingfisher, Egmont* и други). Такива серии са: *First steps with Ladybird; Longman Literacy Land; Banana Storybooks; Oxford Reading Tree – Read at Home Series; Oxford “Literacy Web”; I am Reading* (книжки в електронен формат на издателство *Kingfisher*). Книжките с най-ниска степен на трудност са написани с по около петнайсет повтарящи се думи, а най-трудните – с максимум по сто думи от така наречените *sight words*⁹). Смисълът на всяко изречение е илюстриран с изображения и красноречиви детайли, които подпомагат не само декодирането на думите, но и процеса на конструиране на значение;

- достъпни *текстове* на английски език с *познат на учениците сюжет* от родната им култура. Изключително добър пример за такива текстове е създадената по проект на Британския съвет в България книжка с картинки „Дядовата ръкавичка/Косе Босе“ (*Big-Book Granddad’s Glove and The Blackbird and the Fox*), в която адаптацията на текста е направена от носители на езика-цел (Jullian Whitney, Keith Kelly) и е редактирана от специалист, запознат с възможностите и равнището на владееене на английски език от целевата група (Стефка Китанова) – български ученици, на възраст между шест и девет години (British Council Bulgaria 2003). Писменият текст е съпроводен с илюстрации в голям формат; с аудиозапис, на който носител на езика чете приказките, и с методически идеи за представяне на текстовете.

Разширяването на учебното съдържание по английски език с допълнителни писмени текстове е напълно осъществимо, ако се използват възможностите на часовете за задължителноизбираема и свободноизбираема подготовка по английски език, в които най-често се наблюдава преповтаряне на учебното

съдържание от часовете за задължителна подготовка. Включването на повече писмени текстове в обучението по английски език е възможно и благодарение на постигнатото в обучението по български език. Учителят по английски език в началното училище може да разчита на някои знания, вече овладени в обучението по български език: за фонологичните характеристики на езика, за азбучния принцип, за фонемно-графемните взаимоотношения, за част от пунктуационните знаци, за морфемите и ефектите от тяхното комбиниране.

Наред със знанията, придобити в обучението по български език, вече са формирани и важни умения, приложими в обучението по английски език, а именно: за словесен анализ на изречения; за фонематичен анализ на думи (идентифициране, сегментация, манипулиране – размятане на отделни звукове с цел получаване на нова дума; сливане на отделни звукове); за записване на звуковете с букви; за използване на някои пунктуационни знаци.

4.3. Стратегии за четене на английски като чужд език

Насърчаване на четенето и разбирането на английски език би следвало да се прави и чрез запознаване с разнообразни стратегии за четене – във връзка със специфичните особености на английската писмена система и разликите ѝ със системата на българския език. *Ефективни стратегии за начинаещи в четенето* на английски език са:

- *Декодиране на думите по памет (sight words)* – цялостният вид на писмената форма на думата предизвиква спомена за устната ѝ форма и значението ѝ, без да е необходимо отделните букви да бъдат слети и озвучени.

- *Декодиране чрез прилагане на знания за графемно-фонемните взаимоотношения* – обработка на думите буква по буква.

- *Декодиране на непознати думи по аналогия с познати.*

- *Използване на контекста* (вербален и визуален) *като „ключ“ към устната форма и значението* на лексикалните единици.

- *Декодиране на непознати думи чрез търсене на познати части/морфемите в тях* – представка, корен, наставка, окончание.

- *Конструиране на значението чрез разпознаване на думите като „международни“ лексикални единици.*

Когато се мисли за ефективността на обучението по четене на английски като чужд език, трябва да се вземе предвид и факторът „равнище на владение на чуждия език“. Някои от затрудненията при овладяване на уменията за четене на чужд език са свързани със слабото владение на устните форми и значенията на лексикалните единици, за разлика от обучението по четене на първия език (има се предвид ситуацията, в която първият език е и роден). Във връзка с това е добре да се спазва принципът за изпреварващото овладяване на устната реч на английския език. В случаите, в които ограмотяването по английски език не е предхождано от устен курс, да се работи първо с устните форми на лексикалните единици/изреченията/текста.

5. Още за четенето – отвъд езиковите занятия в началното училище

5.1. Повишаване на четивната грамотност на ученика чрез интегрално обучение

Думата *четене* е съществително име. Неотложно е да я превърнем във *важен „глагол“ за съвременното българско дете*. За да се случи това, трябва да поставим ученика в обогатена образователна среда, отразяваща сложността на живота. Интегралното обучение обезпечава цялостен контекст на ученето и развива способността на детето да „прави неща“ чрез езика, за да решава проблеми от „живата“ си практика – да „създава“ света, в който живее, и да израства личностно и социално. Ето защо четенето в дидактическият дискурс в училище трябва да се окуражава чрез интеграция на различни нива – *интра-дисциплинна и интердисциплинна, хоризонтална и вертикална интеграция*.

5.2. Държавна политика за насърчаване на грамотността

Многобройните, но спорадични инициативи за насърчаване на четенето в училищна възраст са неудовлетворителни за постигане на устойчиви образователни резултати. Наложителна е *единна държавна политика, интегрираща усилията на цялото общество* – училища, семейства, библиотеки и др. (срв. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността 2014). Всяка от тези институции трябва да поеме отговорност – не толкова да „преподава“ велики книги, колкото да „преподава“ любов към четенето (Б. Ф. Скипър). Търсеният ефект е изграждане на „мост“ между формалното, неформалното и информалното езиково образование на ученика.

5.3. Четенето и езиковото образование на утрешния ден

Темите за интегралното обучение, за държавната политика за насърчаване и повишаване на грамотността в училище изискват самостоятелно внимание. Тук само ще припомним: „Ако преподаваме на учениците си така, както им преподавахме вчера, ние ги лишаваме от тяхното утре“ (Дж. Дюи).

Езиковото обучение за настоящето и за бъдещето на детето е „...транслатор на перспективни научни идеи в обществената практика“ (Димчев, 2010а: 171). Амбицията е още от старта в училище у ученика да се формират „...възгледи и убеждения за света, за отношението на личността към него, за обусловената от тези възгледи жизнена позиция – в сферата на познанието, на емоционалните отношения, на практическите действия“ (Димчев, 2010а: 171).

„От познаването, осъзнаването и разбирането на отношенията (прилики и ярки различия) между „света, от който произхожда обучаваният“, и „света на общността, в която се говори чуждият език“, възниква мултикултурното съзнание, ...включващо осъзнаване на регионалното и социалното многообразие на двете общности. То се обогатява и от съзнанието, че съществуват много повече култури освен тези, които се разпространяват с родния (Е1) и чуждия (Е2) език на обучавания“ (Рамка, 2006: 130). Иначе казано: образователен идеал е да се формира „...индивидуално и обществено същество, ... ценностно и

свободно“ (Радев, 2013: 258), подготвено да се справя с предизвикателствата на живота – както днес, така и утре, в света, който все още не съществува.

БЕЛЕЖКИ

1. Приема се новата терминология на Съвета на Европа в областта на езиковата политика. Многоезичието (*мултилингвализъм*: $L < multus = \text{много}$) е със значение „...ползване на няколко езика в даден географски регион (изразяващо се във владеење и ползване на няколко преливащи се книжовни норми и „устни“ териториални говори)“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 17). Понятието *плурилингвализъм* ($L < pluralis < plus = \text{повече}$) се свързва с „...владеење на няколко езика... и се противопоставя на географското определение на границите, в които се ползват в ежедневно общуване няколко езика, изразено с термина мултилингвизъм“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 17). Специално внимание заслужава въпросът за индивидуалния плурилингвизъм и ролята на образователните институции в европейските страни (срв. Шопов, 2008: 17).
2. В статията с понятието *грамотност* се означава езиковата грамотност (literacy), в чиято основа са предимно уменията за четене и писане (на родния език или на езика, официален за дадена страна), но също така и други умения – за слушане и за говорене.
3. *Родният език* е езикът на първичната група, в която се социализира индивидът (срв. Виденов, 2000: 2009). *Чуждият език* „...е вид втори език, който се изучава в учебна за обучаваните обстановка, но не се използва в речевата им среда“ (Димчев, 2014: 24). Дихотомията *роден език* – *чужд език* е с ограничена инструментална стойност при изследване на някои от случаите, в които българският език се изучава с учебна цел. Предвид това в научния дискурс училищното обучение по български език се разглежда като обучение по първи език и като обучение по втори език. „Вторият език е познат на обучаваните от социокултурното им обкръжение“ (Димчев, 2014: 24) (понякога само на рецептивно равнище), но в домашни условия се практикува етнодиалект на друг език. В повечето случаи вторият език е официален за страната, в която се изучава. Проблемът за ограмотяването на детето, за което българският език е втори език, изисква самостоятелно внимание. Тук само ще се отбележи, че формираните умения за слушане, говорене, четене и писане на официалния български език са мощен инструмент за ограничаване отпадането от училище, за намаляване на бедността, насърчаване на заетостта, гражданската активност, социалното включване.
4. Предпочита се терминът *дискурс* пред термина *текст*, тъй като в лингвистиката с дискурса се означава „речта, потопена в живота“ (Н. Д. Арутюнова), интеграцията на текста и социалния контекст.
5. *Sight words* са често срещани в английския език думи, които начинаещите в четенето запомнят с цялостните им (писмени) форми и автоматично ги

разпознават от пръв поглед, без да е необходимо да прилагат стратегии за декодирането им. В съзнанието на четящия автоматично се появява устната форма и значението на запомнените по този начин думи. Това е особено полезно в началните етапи от ограмотяването, защото много от тези думи имат графемно-фонемни взаимоотношения, които се отклоняват от правилата (напр. *was, are, go, one, the, a, is, of, to, in, and, I, you, that*). Често значението на *sight words* не може да бъде илюстрирано с картинно изображение.

ЛИТЕРАТУРА

- Виденов, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София.
- Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова (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. (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. (2014). Социолингвистични и методически характеристики на конструкта български език като втори език. *Български език и литература*, 2014, № 1.
- Здравкова, Ст. (2009). *Начални стъпки в четенето. Книга за учителите на подготвителна група и на началните класове*. София.
- Национална програма 2006: Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.). <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf> (12.05.2014).
- Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността 2014: Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). Проект на МОН. <www.mon.bg> (15. 09. 2014).
- Нови форми на бунта 2014: Нови форми на бунта. Лекция на проф. Юлия Кръстева. <<http://culturecenter-su.org/?p=3275>> (26. 09. 2014).
- Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив.
- Рамка (2006): *Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване*. Варна.
- Становище на комитета на регионите (2010) ЕС. Становище на Комитета на регионите относно „Борба с малограмотността“. Изготвяне на амбициозна европейска стратегия за предотвратяване на изключването и насърчаване на личната реали-

- зация. <www.eulaw.egov.bg/DocumentDisplay.aspx?ID=302908> (17. 09. 2014).
- Стойчева, М. (2006). *Европейска езикова политика*. София.
- Стойчева, М., С. Чавдарова, Д. Веселинов (2011). *Езикови политики. България – Европа*. София.
- Шопов, Т. (2008). *Съвременните езици. Подходи, планове, процедури*. Благоевград.
- Шопов, Т. (2011). *Говорят на други езици. Увод в педагогическата социолингвистика*. София.
- Шопов, Т. (2012). *И даде човекът имена. Увод в педагогическата психолингвистика*. София..
- Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика. Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език*. София.
- British Council Bulgaria 2003: Kitanova, St. - editor. *Big-Book Granddad's Glove and The Blackbird and the Fox*. Sofia, British Council , 2003.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

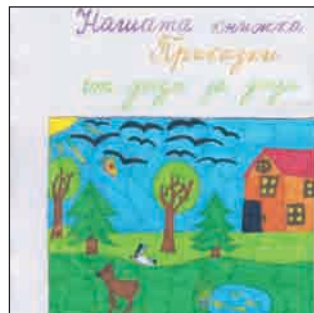
REFERENCES

- Videnov, M. (2000). *Uvod v sotsiolingvistikata*. Sofiya.
- Georgieva, M., R. Yoveva, St. Zdravkova (2005). *Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte*. Shumen.
- Delor, Zh. i dr. (1996). *Образованието – скритото сакровишце*. Доклад на МКО на YUNESKO. Sofiya.
- Dimchev, K. (2010a). *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik*. Realnost i tendentsii. Veliko Tarnovo.
- Dimchev, K. (2010b) *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofiya.
- Dimchev, K. (2014). *Sotsiolingvistichni i metodicheski harakteristiki na konstrukta balgarski ezik kato втори език*. Balgarski ezik i literatura, 2014, № 1.
- Zdravkova, St. (2009). *Nachalni stapki v cheteneto*. Kniga za uchitelite na podgotvitelna grupa i na nachalnite klasove. Sofiya.
- Natsionalna programa 2006: *Natsionalna programa za razvitie na uchilishtното образование i preduchilishtното възпитание i podgotovka* (2006 – 2015 g.). <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf> (12.05.2014).
- Natsionalna strategiya za nasarchavane i povishavane na gramotnostta 2014: *Natsionalna strategiya za nasarchavane i povishavane na gramotnostta* (2014 – 2020). Proekt na MON. <www.mon.bg> (15. 09. 2014).
- Novi форми на бунта 2014: *Novi форми на бунта*. Lektsiya na prof. Yuliya

- Krasteva. <<http://culturecenter-su.org/?p=3275>> (26. 09. 2014).
- Radev, Pl. (2013). Entsiklopediya na naukite za obrazovaniето. Plovdiv.
- Ramka (2006): Obshta evropeyska ezikova ramka. Uchene, prepodavane, otsenyavane. Varna.
- Stanovishte na komiteta na regionite (2010) ES. Stanovishte na Komiteta na regionite ot nosno „Borba s malogramotnostta“. Izgotvyane na ambitsiozna evropeyska strategiya zapredotvratyavanenaizklyuchvanetoinasarchavanenalichnatarealizatsiya. <www.eulaw.egov.bg/DocumentDisplay.aspx?ID=302908> (17. 09. 2014).
- Stoycheva, M. (2006). Evropeyska ezikova politika. Sofiya.
- Stoycheva, M., S. Chavdarova, D. Veselinov (2011). Ezikovi politiki. Balgariya – Evropa. Sofiya.
- Shopov, T. (2008). Savremennite ezitsi. Podhodi, planove, protseduri. Blagoevgrad.
- Shopov, T. (2011). Govoryat na drugi ezitsi. Uvod v pedagogicheskata sotsiolingvistika. Sofiya.
- Shopov, T. (2012). I dade chovekat imena. Uvod v pedagogicheskata psiholingvistika. Sofiya..
- Shopov, T. (2013). Pedagogika na ezika. Narachnik po komunikativno prepodavane i uchene na angliyski ezik. Sofiya.
- British Council Bulgaria 2003: Kitanova, St. - editor. Big-Book Granddad's Glove and The Blackbird and the Fox. Sofia, British Council , 2003.
- Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Творческо разбиране при четене (книжки с преразкази)



THE FUTURE OF READING AND LANGUAGE TEACHING (1st – 4th grade)

Abstract. A common belief, popular in school practice, is that after the initial literacy stage students read mainly/only in literature classes. This is unacceptable if a teacher wants to achieve educational goals and outcomes, adequate to the challenges of the modern world and to the children's needs. Students read not only in literature classes but in language classes (first language, foreign language classes), in other classes, and out of school. Problems of teaching reading skills are considered beyond the context of literary classes – in Bulgarian language classes and in English language classes in primary school.

✉ ¹⁾ **Dr. Mariana Mandeva, Assoc. Prof.**

²⁾ **Dr. Penka Kaneva, Assoc. Prof.**

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

E-mail: ¹⁾ mandeva_m26@abv.bg, ²⁾ p.kuneva@gmail.com

ПРОЕКТНО БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Мария Николова

ТПГ „Н. Й. Вапцаров“ – Радомир

Конструктивистката идея за обучение в дейности и чрез дейности стои в основата на работата по проект по български език и литература, като се изграждат системообразуващи връзки с други учебни предмети (философия, етика и право, психология и логика, свят и личност, история и цивилизация, ИКТ). Чрез интердисциплинарния подход се представя философската противоречивост на реалния свят, изгражда се ценностна система, формират се граждански умения и умения за критическо и творческо мислене, за отговорен морален избор, за осмисляне и определяне на светогледни нагласи и личностно самопознание (Приложение №4: 46); представят се взаимовръзките на историческия, културния и литературния процес, както и връзката между художествената литература и другите изкуства; използват се възможностите на ИКТ (Приложение №3: 37 – 44). Работата по проект по български език и литература стимулира креативността и подкрепя формирането на мотивирани и самостоятелно мислещи ученици, развива познавателните и изследователските умения и способности, повишава качеството на образованието. Развитието на креативното мислене е свързано с едно от най-важните творчески умения, които ученикът трябва да усвои – изкуството да задаваме въпроси, и затова трябва да започнем с фундаменталните въпроси „Как?“ и „Защо?“: Как да направим това? Защо правим това? Защо го правим по този начин? Създателят на термина „креативно мислене“ Едуард де Боно смята, че то може да бъде насърчавано, развивано и управлявано (Де Боно, 2009:10). Изключително важната роля на уменията да задаваме въпроси е изтъквана от различни автори. „По-добре да знаеш някои въпроси, отколкото всички отговори“, смята Дж. Търбър. А Ръдиърд Киплинг посвещава на това умение великолепно стихче:

*От тези шест служители чудесни
научих всичко, мъдрости безброй.
И имената им са много лесни –
Какво? Къде? Кога? Защо? Как? Кой?*

Целта е всеки ученик да възприеме себе си като изследовател, който има правото и задължението да решава проблеми, да генерира идеи, да се възползва

от всички предоставени му възможности в учебната и извънкласната дейност. Развитието на креативното мислене, основано върху конструктивизма, се изгражда чрез познавателни структури, които включват няколко елемента, а образователното взаимодействие се полага върху ценностен и социален аспект:

- отговори на въпроса „Какво?“ – концепции, съждения, факти (анализ);
- отговори на въпроса „Защо?“ – методи, алгоритми (анализ – синтез);
- отговори на въпроса „Как?“ – начини за действие (синтез);
- формиране на отношения, ценности, интереси (оценка);
- практическа приложимост на знанията и уменията;
- социален контекст – ученето е по-успешно при взаимодействие с другите.

Едно от най-важните предизвикателства пред съвременното образование е формирането на умения да се работи с информация. В публикувания доклад за резултатите от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012 грамотността се определя *„като съвкупност от знания, умения и стратегии, които личността формира и развива през целия си живот“* (Предизвикателства пред училищното образование, PISA 2012). PISA дефинира четивната грамотност като *„разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и удовлетворяване на потребности; за задълбочаване на познанията и развиване на интелектуалния потенциал на личността и за активно участие в обществото“* (пак там).

Придобиването на компетентности за прилагане на образованието за устойчиво развитие е една от основните цели и на проекта на Закон за предучилищното и училищното образование. Проектът определя *обучението като съвкупност от компетентности – знания, умения и отношения*, необходими за успешното преминаване в по-горна степен и за постигане на личностно развитие. В целите на образователната система са заложили *развитие на критическото мислене, умения за събиране, обработване и използване на информация, търсене на информация в интернет, умения за решаване на конфликти и за вземане на решения* (Проект на Закон за предучилищното и училищното образование).

Всичко това налага необходимостта обучението по български език и литература да бъде по-добре синхронизирано с концептуалната рамка на PISA за четивната грамотност на учениците по отношение на основните елементи, които намират приложение в структурата и съдържанието на тестовите задачи: *контекст (ситуация); текст; когнитивен процес (намиране и извличане на информация; обобщаване и тълкуване; осмисляне и оценяване)*.

Проектно базираното обучение предлага много възможности, свързани с развитието на функционалната грамотност на учениците, разбираана като способност да се използват знания и умения в ключови познавателни области, като се анализират проблеми в ситуации, близки до реалните. Функционалната грамотност може да се разглежда в два аспекта:

- прилагане на усвоените знания и умения по четене и писане във всекидневното;

- прилагане на знания и умения в различни познавателни и социални роли.

Ключови изрази за определяне на този тип грамотност са *разбиране, използване и осмисляне на информацията*. *Разбирането* представя уменията да се идентифицира смисълът на текста. *Използването* представя уменията да се прилага информацията за постигане на конкретна цел. *Осмислянето* представя уменията да се превръща информацията в собствено знание. Функционалната грамотност се свързва с развитието на умения за анализ, тълкуване, осмисляне, генериране на идеи, формулиране и решаване на проблеми и е насочена към развиване на:

- умение да се открива информация;
- умение да се извлича информация;
- умение да се тълкува информация;
- умение да се осмисля информация;
- умение да се оценява информация.

Работата по проект дава възможност за прилагане на един изпитан още във възрожденското ни училище модел: „взаимоучителната метода“, т.е. „връстници обучават връстници“. В конструктивистката пирамида на потребностите на Е. Маслоу обучението на другите заема най-висок ранг (Училището – желана територия, 2009:16).

Съвременните изследвания сочат, че за едно и също време при едни и същи условия може да бъде усвоена различно количество информация в зависимост от начина на поднасяне и усвояване: чрез слушане – 10 %; чрез гледане – 20 %; чрез слушане и гледане – 40 – 50 %; чрез активно участие – 80 – 90 %. Тези психофизиологически особености на възприемането и преработването на информацията от личността се отразяват адекватно и в учебния процес. При лекция на учителя усвояването на информацията е 5 %, при четене на текст – 10 %, при използване на аудио-визуални средства – 20 %, при демонстрация – 30 %, при дискусия – 50 %, при участие в практическа работа – 75 %, при обучение на другите – 90 % (Иванов, 2000: 4). Смятаме, че пренесени в сферата на познавателното и емоционалното педагогическо взаимодействие, тези личностни особености изглеждат така:

- информацията, която ученикът слуша, я забравя скоро;
- информацията, която прочита сам, я запомня частично;
- информацията, която слуша, прочита и наблюдава, я запомня по-добре;
- информацията, която слуша, наблюдава, обсъжда, я разбира и превръща в знание;
- информацията, която слуша, наблюдава, обсъжда и прилага, я превръща в умение;

– информацията, която преподава на някого друго, я превръща в компетентност.

Методът „връстници обучават връстници“ предлага много възможности за формиране както на познавателни, така и на важни социални умения и ключови компетентности: умения за работа в екип; отговорност за собствените действия; повишаване на самостоятелността и самоувереността; формиране на умения за избор и преодоляване на грешките; социално интегриране на деца в неравностойно положение или от различни етнически групи; умение за публична изява; преодоляване на агресията; повишаване на мотивацията за учебна работа; осигуряване на ефективна обратна връзка; поощряване и развиване на творческото мислене; възможност за интердисциплинарен подход; осигуряване на изява на всеки ученик; личностно развитие и саморазвитие. По този начин всеки ученик може да намери своето място в образователно-възпитателния процес, да прояви своите познавателни и творчески способности, да се чувства значим и оценен.

Важен елемент в организацията на проектната учебна дейност е създаването на успешни екипи и тяхното мотивиране. Мотивирането е основен елемент на управлението на учебната дейност заедно с нейното планиране, организиране и контрол, като активира постигането на целите и подкрепя желанието на човек да се развива, да получава признание и успехи. Всеки екип се характеризира с няколко основни черти: *обща цел; специфични роли и задачи на всеки; сътрудничество и уважение* – решенията се вземат съвместно; свободно споделяне на идеи, мнения, несъгласия; избягва се критиката на лична основа; чувство на общност и партньорство; приемане на конфликта и конструктивното му разрешаване; *ангажираност на екипа* – приемане и използване на различията; експериментирание и поемане на риск; промяна на плана според ситуацията; взаимна подкрепа и признаване успехите на всеки; грижа за личното развитие и това на другите от екипа; неформални контакти между членовете на екипа; спокойна атмосфера.

Най-важното за един екип е той да бъде ефективен, т.е. да постига конкретни и измерими резултати. Създаването и управлението на ученическите екипи е отговорност на учителя. За да бъдат създадени и управлявани успешни екипи, е много важно да се знае: *какви резултати трябва да се постигнат; какви критерии измерват степента на постижение; кои фактори влияят върху екипната ефективност; какви действия са необходими, за да се управлява екипната ефективност*. Работата в екип невинаги е безпроблемна. Още по-напрегната е тя, когато е свързана с оценяване на знания и умения. Всеки участник в екипа иска да се изяви, да покаже какво е научил, на какво е способен и очаква да получи за това висока оценка. И по време на работата над проекта, и при оценяването е възможно „да прескочат искри“, да се появи несъгласие, напрежение, неразбиране, дори огорчение и нежелание за работа. Тук е мястото на учителя като консултант и медиатор. Наблюдавайки работата

на екипите, да усети това и да предприеме мерки за разрешаване на възникналото напрежение и конфликт. Има няколко стъпки в тази посока: *уточняване на проблема; отделяне на човека от проблема; фокусиране върху интересите, а не върху позициите; приемане на ясни правила и критерии за работа; изготвяне на общи решения и общ план за действие.*

Предложеният модел за проект на тема „Домът и пътят в творчеството на българските писатели“ беше разработен с учениците от XI „а“ клас от ТПГ „Н.И.Вапцаров“ – гр. Радомир, през 2008/2009 и 2010/2011 учебна година. Планът за работа включваше:

1. Цели:

а) усвояване, прилагане и оценяване на знания, умения и компетентности по български език и литература;

б) усвояване и развитие на ключови компетентности:

– усвояване и прилагане на знания, умения и компетентности от други области;

– развитие на умения за самостоятелно учене, намиране и използване на информация;

– прилагане на знания, умения и компетентности по информационни технологии;

– формиране на граждански умения;

– усвояване и прилагане на предприемачески умения;

– развитие на културни компетентности и творчески умения;

в) развитие на ценностната ориентация на учениците:

– формиране на хуманитарни ценности и коментар на възлови хуманитарни проблеми, породени от нарушаването на универсалната ценностна система;

– изграждане на съзнание за национална идентичност.

2. Дейности на учениците:

– проучване биографията на писателя;

– проучване на литературна критика;

– изготвяне на библиография за творчеството на писателя;

– изготвяне на библиография за литературната критика;

– изготвяне на творчески портрет: „Писателят за себе си – мисли, оценки, позиции“, „Другите за автора“;

– изготвяне на презентация върху CD „Домът и пътят в творчеството на...“;

– изготвяне на албум върху хартиен носител;

– изготвяне на интерпретативно съчинение по зададената тема;

– изготвяне на есе на тема „Моят дом и моят път“;

– изготвяне на рецензия за интерпретативното съчинение или есето на съученик;

– изготвяне на папка с всички материали върху електронен и хартиен носител.

3. Разработване и приемане на критерии за оценяване на всеки отделен продукт.

4. Ресурси за разработване на проекта – предоставяне на информационни източници: енциклопедии, литературни речници, мемоари, научни и критически статии; справочници; интернет адреси.

5. Уточняване на сроковете.

6. Създаване на екипи и разпределяне на задачите.

7. Изпълнение на индивидуалните задачи – консултации (индивидуална работа с всеки ученик и с екипа в училище и чрез интернет).

8. Оформяне на готовия проект – инструкции за редактиране.

9. Представяне на проекта.

10. Оценяване на проекта – самооценка на всеки ученик и оценка на проекта от учителя.

11. Анализ на резултатите – по отношение на усвоените компетентности.

12. Насоки за работа. За мотото на проекта избрахме мисли, които характеризират най-добре темата: „Домът не е къща, а чувство“ и „Не е важна целта, а пътят, който води до нея“. Проектът включваше разработването на отделни микропроекти по избраната тема за автор от българската литература, изучаван в XI клас – „Домът и пътят в творчеството на... (от Христо Ботев до Димчо Дебелянов)“. Проектът на всеки екип беше представян по време на изучаването на съответния автор.

Чрез изготвянето на проект по български език и литература може да бъде развивана, прилагана и оценявана функционалната грамотност на учениците. В проекта бяха включени задачи с различни познавателни функции: разбиране на прочетения текст; откриване и обработване на информация (сравняване с друга информация, получена от текста; съпоставяне с индивидуалния опит на ученика; определяне на основни идеи в текста; търсене и откриване на подтекстови връзки); откриване на връзки в информация, разположена в различни части на текста; откриване на неявно изразена информация в текста; формулиране на собствена хипотеза; критично оценяване на текста; четене, разбиране и осмисляне на непознат текст; оценяване на информацията.

В процеса на разработването на проекта бяха сформирани няколко екипа. Подборът на членовете в екипите беше извършен на доброволен принцип. След детайлно обсъждане на плана всеки участник направи самостоятелен избор на задачите, по които да работи. Всеки ученик прецени реално възможностите си по отношение на предлаганите задачи и избра онези от тях, с които би се справил най-добре. След приключването на проекта се оказа, че учениците наистина са направили най-верния избор, постигайки възможно най-добрите лични резултати по приетите критерии. Това също е едно доказателство за успешността и ефективността на учебния проект като личностно ориентирана технология,

защото развива способността за самопознание, самоконтрол и самооценка, които несъмнено са едни от най-ценните качества на съвременната личност.

Подготвянето на проект изисква голямо познавателно, психическо и емоционално натоварване, но в същото време е и невероятно предизвикателство. Учениците не се чувстваха притеснени, работеха спокойно и уверено, решени да изпълнят колкото се може по-добре тази задача. Те осъзнаваха, че това е един нов начин, по който усвояват знания, че правят сериозен и задълбочен преговор на всичко, възприето до момента, свързано с езиковите норми и с литературните компетентности. Работейки самостоятелно над своя учебен проект, в същото време те си помагаха при необходимост, влизайки в ролята на компетентни съветници, т.е. *прилагайки метода „връстници обучават връстници“*. Така обучението се обогатяваше с нови елементи – учениците бяха не само „автори на проект“, но и „обучители“. Това им даваше допълнително самочувствие на хора, които знаят, могат и прилагат наученото по най-добрия начин. Така се изграждаха нови връзки между тях – на доверие, уважение, признаване качествата на другите, умението да потърсиш и да дадеш помощ. Тези нови отношения засилваха чувството на лоялност, коректност и търпимост, изграждаха атмосфера на приемане и споделяне. Това несъмнено се отрази на общата атмосфера на работа в часовете по български език и литература. И определено засили мотивацията за постигане на по-високи резултати. Учебният проект осигурява възможност за самоконтрол и самооценяване на учениците през цялото време на неговото разработване. Те контролират всяка своя стъпка, свързана с прилагането на усвоено знание или умение, осъзнават своите пропуски, предприемат мерки, за да ги преодоляват.

Изходна точка за работата по проекта беше осмислянето на ключовите понятия „дом“ и „път“ във възрожденската литература. За възрожденския писател домът е център на родовия космос, средоточие на всички свещени и скъпи за българина неща. Домът е уютно и хармонично пространство. Пътят е нежелан и опасен. Той крие рискове, изпитания, дори смърт („Изворът на Белоногата“).

За развитие на комуникативноречевите умения бяха разработени интерпретативни съчинения по посочената тема за всеки автор. Осмислянето на темата и позициите на учениците представяме в синтезирани откъси от техните съчинения.

„Христо Ботев следва възрожденската традиция, но и преобръща представата за дома и пътя. И за неговия герой домът е съкровено и жадувано пространство. Той е закрила, опора, сигурност, любов. Домът е свещен, но той е робски дом, поруган от поробителя. Лирическият Аз избира пътя на борбата, за да защити дома, да върне свободата му и да възстанови нарушената хармония. Балканът и родината са дом за героя („До моето първо либе“, „На прощаване“, „Обесването на Васил Левски“). Пътят е път на борба и саможертва, път към безсмъртие“ (Р. В.).

„В творчеството на Иван Вазов домът като ключова метафора разширява още повече значението си. В много творби той е свято и обично място, подслон и закрила („Епопея на забравените“, „Под игото“). Родината се превръща в дом („Левски“). И поет, и лирически Аз възприемат природата като свой дом („При Рилския манастир“, „Към природата“). Но в други изучавани творби, представящи следосвобожденската действителност, домът разколебава значението си – превръща се в затвор, в тъмница („Тъмен герой“, „Дядо Йоцо гледа“, „Елате ни вижте“). Пътят на героите е път на борба, саможертва и безсмъртие; път на духовно просветление и свята мисия; път на единение с природата“ (Д. И.).

„Алеко Константинов внася нови измерения в тълкуването и възприемането на дома и пътя. В една от най-четените и най-дискутираните български книги – „Бай Ганьо“ – Щастливеца разглежда дома през призмата на своето и чуждото. Домът е своето, познатото, опората за героя. В този смисъл домът е родината, България, и Бай Ганьо, тупайки се в гърдите, с гордост произнася „Булгар, булгар!“, когато е извън дома. Връщайки се от Европа, родината става за него място и средство за печалба и мръсни сделки. Пътят на героя е път към забогатяването, властта и „келепира“. Извървял пътя от своето към чуждото и обратно, Бай Ганьо извървява пътя на нравствената деградация. В „До Чикаго и назад“ авторът-разказвач напуска дома (своето), за да открие света (чуждото). Родината за него е дом, който е свят, скъп, обичан и почитан. Повествователят възприема обективно чуждото, възхищава се на красотата на природата и творенията на човека, но критикува обществото, подчинено на алчността и богатството. Пътят на автора-разказвач е път на културното взаимодействие, духовното обогатяване и интеркултурен диалог“ (Д. И.).

„Пенчо Славейков създава сто лирически миниатюри за природата, любовта и смъртта, сто лирически миниатюри за дома, пътя и избора. В „Ни лъх не дъхва над полени“ домът е пристан, покой, хармония. Домът е родният край. Почивка след дългия път. И край на пътя. Но Славейковият герой напуска дома заради пътя. Целият лирически цикъл се свързва с образа на пътя. Първата и последната творба представят началото и края на човешкия път. Пътят е метафора на човешкото съществуване. Лирическият Аз мечтае за живот – „лек път“ и „почивка тиха“ в края на пътя. В „Самотен гроб в самотен кът“ домът / родният край променя смисловото си значение: от скъп и обичан пристан се превръща в самотно и пусто място – в пустиня. А в пустинята няма живот, няма надежда, тя е гроб, пространство на смъртта. Човекът е извървял своя път и е опознал самотата. Тя се е превърнала в същност на живота му, тя е белег на пътя му. Дори и любовта е напразен копнеж и безсмислено страдание. Пътят го отвежда до смъртта „в самотен гроб в самотен кът“, която се приема като жадуван покой, вечен пристан и последен дом. Смъртта е „сън за щастие“.

В поемата „Ралица“ Славейков възплъщава своята най-българска представа за дом и път. Домът на Ралица е пространство на любовта, всеотдайността и нравствените ценности. Домът съхранява изконните български добродетели – искреност, уважение и почит. Пътят на Ралица е път на гордата и силна личност, която надмогва страданието; път на жената, която се самоосъществява чрез любовта и страданието; път на майката, която ударите на живота не могат да сломят. Пътят на антигероя Стоичко Влаха е път на престъплението и позора, път към самотата и отчуждението. Нарушил нравствения закон, той не може да остане повече в общността. „Cis moll“ изразява Славейковата вяра в мисията на твореца, която, разколебана от ударите на съдбата, възкръсва и става по-силна отвсякога. За лирическия Аз, а несъмнено и за самия Славейков, изкуството е дом. Пътят на Аза е път от отчаянието до Вярата и Надеждата, път на душата към идеала. Пътят на твореца е мисия и самоосъществяване“ (К. Е.).

„Модерното тълкуване на метафорите за дома и пътя продължава и при Пейо Яворов. И при него те имат много и различни значения. В творбите със социална тематика („На нивата“, „Градушка“) домът е място на бедност, отчаяние и страдание. Нивата, полето, земята се превръщат в дом, защото не само целият живот на селянина преминава там, но и целият му живот зависи от земята. Природата не е дом и майка за селяка, а немилостива мащеха. Пътят на селянина е един: от дома/къщата до нивата / другия свой дом. Но този път не носи радост и удовлетворение, а е изпълнен със страдание. В творбите с бунтовническа тематика („Заточеници“, „Арменци“, „Хайдушки песни“) дом е родината и родната земя. Домът е свещен, обичан и почитан. За него може и трябва човек да се бори, за да го защити и върне свободата му. Пътят е път на бунта, борбата и саможертвата; път на самоотричането през страданието към идеала. В творбите с любовна тематика дом е любовта. Тя е дом за душата, пристан, покой и хармония както в Славейковия поетичен свят. Дом е светът, защото е родина на любимата и любовта. Затова той е свещен. Пътят на Аза е път на душата през съмнението, отчаянието и страданието към хармонията и светлината на любовта („Две хубави очи“, „Ще бъдеш в бяло“, „Стон“). В творбите с модернистична тематика („Нощ“) домът не е дом, а обител на нощта, на мрака и злото. Или е сърцето, което съхранява истината и лъжата („Песен на песента ми“). Или е ледената стена на отчуждението и самотата („Ледена стена“). Пътят на лирическия Аз е път на душата през страданието към отчуждението и смъртта“ (К. Г.).

„Димчо Дебелянов изпя най-съкровените елегии на българската душевност. Всяка творба е вопъл, вик на една ранена душа, обречена да носи кръста на нечовешко духовно страдание. В неговите творби символизмът достига своя връх, а двете ключови метафори – домът и пътят – намират нови смислови значения. В „Да се завърнеш в бащината къща“ домът е покой и утеха. Той

е последен пристан, последно убежище преди смъртта. Домът стеснява значението си чрез низходяща градация – „двор“ – „башината къща“ – „стаята“ – „иконата“. Домът се асоциира с майката. Затова е свят, желан и скъп. Пътят на лирическия Аз е завръщане към дома – към неговия уют и хармония. Път на душата, търсеща пристан и „заслона“. Път – бягство от реалността (настоящото). Път към спомена/миналото и бляна/бъдещето. Път предчувствие за смърт – „че мойто слънце своя път измина...“. Но този скъп и обичан дом е изгубен завинаги, от него остава само спомен, който носи болка и страдание: „Как бяха скръбни моите детски дни! / О, колко много сълзи спотаени!“ („Пловдив“). В настоящето дом е градът – потискаш, студен, безразличен „едничък дом на моята скръб бездомна...“. Героят няма посока, няма път – той „броди“ из този тъмен град. Душата е загубена в „пустошта огромна“. Една от най-скръбните елегии в нашата литература – „Сиротна песен“, визира нови смислови акценти в образите на дома и пътя. Домът, асоцииран с образа на майката, е изгубен – „изгубих майка“. Домът, асоцииран с образа на любимата, не е намерен – „а жена не наидох...“. Споменът за дома носи само болка. И пътят е болка, и пътят е страдание: „Познавам своя път нерад...“. Пътят е примирение със съдбата – „Ако загина на война, / жал никого не ще попари“. Пътят е търсене на утеха и покой в смъртта: „И за утеха може би / смъртта в победа ще дочака“. Пътят е изминат докрай: „Ще си отида от света, / тъй както съм дошъл, бездомен...“ (С. Н.).

„Драмата на Елин-Пелиновите Гераци е не просто една родова драма, а драма на едно отминало време. Домът и родът са опора на човека в трудните житейски изпитания. Домът и родът съхраняват житейските ценности и морални добродетели, които осмислят пътя на човека в историята. Но Гераците не успяват да ги опазят. Началото на повестта представя дом, изпълнен с благодат и „любогрейна топлина“, изграден върху труд, сговор, почтеност. Този дом е опора, убежище, крепост сред превратностите на живота. Изпълнен с любов и взаимност (дядо Йордан – баба Марга; Павел – Елка). В края на повестта домът е разграден, разделен и опозорен. Няма я любовта, изчезнали са сговорът и почтеността. Домът е студен, безсърдечен и пуст, символ на разруха. Пътят на героите в началото е един за всички – път на задружност, труд и ред. Път, който дава сигурност и спокойствие. В края на повестта всеки поема своя път. Път на своещина, алчност и скъперничество – Божан, Божаница. Път на малодушие и пречупване пред изпитанията на живота – Петър. Път на безделие, леност и морална поквара – Павел. Път към отчаянието, безнадеждността и смъртта – Елка, Йордан Герака. Но пътят на Павел поставя и един нов проблем в нашата литература: градът и селото. Градът привлича селския човек, но го и покварява. Разрушава и унищожава унаследени вековни добродетели. Нито любовта, нито родът, нито домът могат да върнат безпътния син. Повестта започва със смърт (баба Марга) и завършва със смърт (дядо

Йордан). И домът, и родът умират заедно с тях. Между кориците на книгата лежи драмата на едно поколение и една отминала епоха (С. К.).

С оглед осигуряването на разнообразна учебна среда беше предложена и тема за есе. Припомнимме изискванията за написване на есе (Господинов, 2000), свързани с комуникативноречевите задачи: проверяват се не само знанията по дадена тема, но и уменията те да бъдат прилагани; кое е най-важното в зададената тема; анализиране и съпоставяне на факти; обосноваване на твърдения; умело използване на литературна и нелитературна аргументация; подходящо използване на личен опит; категорично изразяване на лична позиция; осъзнаване на актуалността на проблема; оригинално въведение в темата; обобщаващо и запомнящо се заключение. В есето се поставят „важни хуманитарни проблеми и ясно и недвусмислено се заявява личната гледна точка към тях“ (Панов, 2004: 42). Особен интерес предизвиква темата на есето „Моят дом и моят път“, което беше разработено след изучаването на всички автори. Изследвайки смисловите значения на ключовите метафори „дом“ и „път“ в развитието на новата българска литература през цялата учебна година, учениците представиха своите позиции в интерпретативните съчинения. В есетата обаче трябваше да разкрият смисъла, който те самите влагат в тях в контекста на своя личен свят и житейски опит. Представям откъси от техните есета, които не просто са учебен резултат, а зряло и мъдро вглеждане в едни от най-важните ценности на всяка цивилизация.

„Какво е пътят? Нашият живот? Метафора на земните ни дни? Отрязъкът между началото и края? И какво го измерва? „Броят вдишвания или миговете, които спират дъха ни.“ Убедена съм, че е второто“ (Е.А.).

„Домът не е къща, а чувство“. Да! Защото е подслон за любовта. Пристан за душата. Защото е скътал всичко най-скъпо, което човек може да има. Под неговия покрив любовта ражда живот, а животът – любов. Искам и аз да създам такъв дом“ (С.К.).

„Моят път започва от моя дом. И където и да ме отведе, знам, че винаги ще ме връща тук. Защото моят дом изпълни душата ми с радост, надежди и мечти. Защото най-скъпите ми хора създадоха този дом за мен. Той е част от мен, а аз съм част от него. Той ми даде „криле, за да полетя, и корени, за да има къде да се върна“ (А.С.).

„Моят дом е моята крепост“, твърдят французите. „Домке ле, нигде ми те нема“, твърди моята прабаба. А какво твърдя аз? Съгласна съм и с французите, и с прабаба ми. Защото моят дом е твърдината, която е опората на живота ми и до днес не открих нищо, което да я замени“ (А.Ю.).

„Истинският път започва от дома, а истинският дом ни посочва пътя. Накъде ще тръгнем, докъде ще стигнем, ни научава домът. И ако добре сме научили тези уроци, няма да се препънем по пътя. Ако паднем, ще се изправим и ще продължим. Защото е важно накъде си тръгнал, но още по-важно е кого

си срещнал, какво си направил, какъв си станал. И докато си вървял по пътя, колко обич си раздал и колко добро си сторил. Искам моят път да е изпълнен с добри хора, а домът ми – с любов“ (П.В).

„Моят дом дава покрив за тялото ми и топлина, светлина и обич за душата ми. Какво повече мога да искам? Дано никога не се наложи да избирам между дома и пътя. Защото този избор е невъзможен. Домът и пътят създават щастието ни“ (И.Б.).

„Какъв е моят път? Криволичеща пътечка или широк, прав път, изпълнен с много хора, приключения, изпитания? И дали най-правият път е най-правилният? Дали отклоненията от пътя не са истинският ни път? Дали те не са уроците, които пътят иска да ни даде? Това са моите въпроси, а навярно и вашите. Но когато сме задали правилните въпроси, отговорите сами ще ни намерят“ (Д.К.).

При разработването на аргументативните текстове учениците показаха все по-задълбочаващи се *социокултурни, езикови и литературни знания, умения и компетентности*:

- овладяване на разнообразни начини за структуриране на интерпретативно съчинение и есе с хуманитарна проблематика (извеждане на тезата чрез собствена мисъл на ученика; от разсъжденията на автора в текста; от разсъжденията на героя; чрез сентенция от художествен текст или от заглавието; въвеждане на аргументите чрез различните гледни точки на героите; чрез въвеждане на личното възприемане на текста;

- откриване и коментиране на връзка между различни творби на един и същи автор или на различни автори на една и съща тема;

- ясно и категорично заявяване на лична позиция и нейното успешно аргументиране;

- коментиране на художествения смисъл на литературната творба и житейските проблеми, които стоят пред личността;

- осмисляне актуалността на проблематиката и мотивирани изводи и заключения;

- прилагане на езиковите норми и използване на разнообразни езикови средства.

Една интересна и атрактивна възможност за учебна работа беше създаването на рецензия върху аргументативните текстове (интерпретативно съчинение и есе), включени в проекта. Използвахме метода „ролева игра“. Всеки ученик беше рецензент на писмената работа на свой съученик, използвайки критериите, утвърдени за проверяване и оценяване на държавните зрелостни изпити. Това беше интересна и необичайна задача, но учениците се справиха отлично. Резултатите надминаха моите очаквания. При сравняване на оценките на учителя и техните оценки имаше съвсем малки разминавания, като в някои случаи оценката на ученика-рецензент беше по-ниска от тази на учите-

ля (което авторите на рецензията отчетоха като престараване). Всеки ученик беше поставен в позицията на оценяващ и оценяван, а такава позиция предлага изключителни възможности за усвояване на различни знания, умения и компетентности. Проверявайки писмената работа на свой съученик, авторът на рецензията проверява и своите знания и умения по отношение на книжовните норми и на конкретния литературен текст, попълва пропуски, учи се, оценявайки другите.

Подготвянето на рецензията се оказва много ефективен инструмент, защото включи прилагането на различни усвоени знания и умения, създаде атмосфера на критичност, но и на доверие, на вискателност, но и на толерантност. Оценявайки другите, учениците се учеха да оценяват и себе си, да изграждат и развиват самокритичност към собствените постижения, да приемат чуждото мнение и оценките на другите, да осъзнават собствените грешки, да предприемат мерки за тяхното преодоляване, да търсят и да предлагат помощ, да участват в диалог. А това са ценни граждански и социални умения.

Освен умения за създаване на аргументативни текстове, учениците усвоиха и приложиха успешно в работата по създаване на проектите си и *други социокултурни, езикови и литературни компетентности, регламентирани в ДОО* (Приложение №1: 7 – 16):

- участие в дискусия или дебат – самостоятелно или в екип, като се проявява толерантност към другите участници; използване на литературно-критически текстове и коментар на позиции; събиране, анализиране и съпоставяне на литературна информация от различни източници (научни и критически статии, речници и енциклопедии, библиографски справочници) и нейното организиране във вид, подходящ за конкретната задача.

Чрез работата по този проект бяха усвоени по-задълбочено и бяха приложени *различни ключови знания, умения и компетентности, утвърдени от Меморандума за учене през целия живот, приет от Европейската комисия през 2000 г.*

Умения и компетентности за самостоятелно проучване и използване на информация:

- проучване на информационни източници и извличане на информация от текст; компетентно използване на информацията – проучване на биографията на писателя; проучване на литературната критика; изготвяне на библиография за творчеството на писателя; изготвяне на библиография за литературната критика.

Умения и компетентности за усвояване и прилагане на знания и умения от други области:

- използване на познания за националните ценности и традиции; създаване на адекватен образ за себе си; разбиране и уважение на различията; познаване на основни морални ценности и разбиране на тяхната роля; анализиране

на собствения морален опит; анализиране на философски идеи в художествен и научен текст; разбиране на значението на саморефлексията; изготвяне на творчески портрет на писателя в рубриците „Писателят за себе си – мисли, оценки, позиции“; „Другите за автора“.

Умения за прилагане на дигитални компетентности:

– прилагане на базови и специфични компютърни умения и работа с WINDOWS XP, MS-WORD, MS- EXCEL; търсене и подбиране на информация от различни източници за целите на проекта; споделяне на знанията и опита си в използването на ИТ; изготвяне на презентация за писателя с MS-POWERPOINT; изготвяне на албума за писателя и на всички материали върху хартиен носител; принтиране на учебните материали.

Граждански умения и компетентности:

– работа в екип; поставяне на цели и постигането им; умение за избор и мотивиране на избора; разпределяне на задачи и отговорности; аргументиране на лична позиция; отговорност за ученето и резултатите от него; уважаване на чуждото мнение; изграждане на ценностна система и преодоляване на различията в ценностните системи; умение да се води интеркултурен диалог; презентирание на проекта.

Умения за прилагане на предприемачески компетентности:

– креативно мислене; планиране, контролиране и оценяване резултатите от работата;

– добро устно и писмено изразяване на собствените идеи; решаване на задачи по различни начини; откриване и преодоляване на грешките; организиране на времето; самостоятелно вземане на решения; прилагане на наученото в училище в ежедневието.

Умения за прилагане на културни компетентности:

– изразяване и споделяне на творчески идеи; разбиране, коментиране и оценяване на художествени творби.

Особено важен и вълнуващ момент беше презентирането на проектите. Това беше дейност с многопосочни цели: познавателни, социални, емоционални. Презентирането е ценно умение, което е много важно за личностния напредък на всеки. Проектното обучение предлага възможности за усвояването и на такива умения. Бяха разкрити всички усвоени езикови и литературни компетентности, както и останалите ключови европейски компетентности. Учениците се включиха като активни зрители, задавайки въпроси по всеки проект. Така беше извършен преговор и актуализиране на позабравени знания за различни писатели, а това беше и своеобразна подготовка за зрелостния изпит.

Представяме два от проектите, разработен през учебната 2010/2011 г.

Учебен проект „Домът и пътят в творчеството на Алеко Константинов“

Автори: Ивелина В. Младенова, Джулия П. Велева и Ивана И. Иванова.

Учебният проект е разпечатан върху хартиен носител (цветни листа формат А4) и съдържа 57 страници. Изготвени са и две презентации за Алеко Константинов, съдържащи различни материали, в две различни програми (pdf формат и PowerPoint) върху електронен носител CD. Всички материали са поставени в папка.

Съдържание на проекта:

1. Заглавна страница.
2. Албум със снимки и паметници на Алеко Константинов и бележки за тях (6 стр.).
3. Биография на писателя с цветни илюстрации (4 стр.).
4. Алеко Константинов в очите на своите съвременници (3 стр.).
5. Алеко Константинов за себе си. (1стр.).
6. Алеко Константинов за своето творчество (1 стр.).
7. Творчеството на Алеко – библиография и бележки върху творбите с цветни и черно-бели илюстрации – пътеписът „До Чикаго и назад“; фейлетони; „Бай Ганьо“ (9 стр.).
8. Домът и пътят – колажи и коментар с илюстрации за „Бай Ганьо“; „До Чикаго и назад“.
9. Албум с илюстрации от Илия Бешков по „Бай Ганьо“ и „До Чикаго и назад“ (11стр.).
10. Откъси от „Бай Ганьо“ и „До Чикаго и назад“ (4 стр.).
11. Интерпрет. съчинение „Домът и пътят в творчеството на Алеко Константинов“ (9 стр.).
12. Есета „Моят дом и моят път“.
13. Рецензии върху аргументативните текстове.
14. Презентация №1 за Алеко Константинов в pdf формат.
15. Презентация №2 в PowerPoint с музика върху електронен носител (CD).

Учебен проект „Домът и пътят в творчеството на Димчо Дебелянов“

Автори: Даяна Й. Кирилова, Милена Й. Богданова, Симона Г. Симеонова

Учебният проект е разпечатан върху хартиен носител (цветни картони формат А4) и съдържа 42 страници с цветни илюстрации. Изготвена е презентация за Димчо Дебелянов с музика върху електронен носител CD. Всички материали са поставени в папка.

Съдържание на проекта:

1. Заглавна страница.
2. Биография – живот в дати и бележки.
3. Библиография – творби на Д. Дебелянов (стихотворения и проза, печатани приживе и след смъртта на поета; новооткрити стихотворения).
4. Кратка библиография за Димчо Дебелянов.
5. Творчески портрет – „Поетът за себе си – мисли, оценки, позиции“.

6. „Другите за Дебелянов“ – Димчо Дебелянов през очите на своите съвременници.

7. Българската критика за Димчо Дебелянов.

8. Албум за Дебелянов – снимки и колажи от портрети и паметници на поета и близките му; къщата-музей в Копривщица в цветни илюстрации.

9. Авторски колажи, илюстриращи мотива за дома и пътя, с копия на стихотворения на поета върху тях („Пловдив“, „Спи градът“, „Помниш ли, помниш ли...“, „Да се завърнеш“, „Сиротна песен“, „Тиха победа“).

10. Домът и пътят – колажи и коментар с илюстрации върху творби на Дебелянов.

11. Интерпретативно съчинение „Домът и пътят в творчеството на Димчо Дебелянов“.

12. Есета „Моят дом и моят път“.

13. Рецензии върху аргументативните текстове.

14. Презентация в PowerPoint с музика върху електронен носител (CD).

Разработването на проекта по български език и литература донесе истинско интелектуално и творческо удовлетворение както на учениците, така и на учителя, защото беше предизвикателство и за двете страни. Бяха създадени много интересни проекти, свързани с живота и творчеството на бележитите български писатели, чертаещи духовната биография на народа ни. Всеки проект беше уникален и като подход към автора, и като практическа реализация. Бяха изработени интересни албуми и презентации. През следващите учебни години те бяха използвани като ресурс в обучението. Добрите резултати ме окуражиха да включа работата по проект в модела за ученическо портфолио по български език и литература, който разработих през 2010 г. и експериментирах със следващите випуски (Николова, 2012: 313; Николова, 2013: 258). Резултатите от апробирането на моделите за портфолио бяха представени на Трети международен форум „Иновации и добри практики в образованието“, Сокобаня, Р Сърбия (Николова, 2013), на заключителния форум „Българо-сръбска мрежа за иновативно обучение“ по Проект 2007 СВ16ІР0006-2011-2-039 (Николова, 2014:37), на международния научен форум „60 години ДИУУ – „Традиции и иновации в образованието“ (1 – 3.11.2013). Резултатите от апробирането на модела за проект по български език и литература бяха представени на Четвъртия есенен научно-образователен форум „Учителят и модернизиранието на образованието – национални и европейски практики“ (14 – 15.11.2014 г.), организиран от СУ „Климент Охридски“ и ДИУУ – София. Разработването на проект по български език и литература развива и глобалните умения на XXI век:

- *Формиране на критично мислене и умения за обработване на информация.*
- *Установяване на причинно-следствените връзки.*
- *Сътрудничество и работа в екип.*

- Умения за межкултурно общуване.
- Емпатия.

Учениците демонстрираха не само знания и умения, но и самочувствие на знаещи и можещи хора, владеещи все по-добре и усвоеното познание, и самите себе си. И това беше наистина прекрасно. Защото и целта беше постигната, и пътят, който води до нея, беше изпълнен със смисъл, с вдъхновение и творчество. Какво повече може да иска един учител?

ЛИТЕРАТУРА

- Боно, Е. (2009). *Как да развием творческото мислене*, Локус, София.
- Господинов, Д. (2000). *ЕСЕ*, Книгоиздателска къща „Труд“, София
- Иванов, И. *Интерактивни методи на обучение* – <http://ivanpivanov.awardspace.com>
- Иванов, И. (2000). *Въпроси на гражданското образование*, Шумен.
- Николова, М. (2013). *Портфолио. Български език и литература VIII – XII клас*, Перник.
- Николова, М. (2013). *Портфолио. Български език и литература VII клас*, Перник.
- Николова, М. (2012). *Портфолиото в обучението по български език и литература – средство за развитие на ключови компетентности*, http://www.diiu.bg/ispisanie/Esenen_forum/DIIU_II_Esenen_nauchno-obrazovaten_forum_dokladi.pdf, Специално издание на i- продължаващо образование ISSN 1312-899X, i- продължаващо образование www.diiu.bg/ispisanie, с.313.
- Николова, М. (2013). *Портфолиото в обучението по български език и литература, сп.Български език и литература, бр.3, 2013, с.258*, София, НИОН „АЗ БУКИ“.
- Николова, М. (2013). *Модел за портфолио по български език и литература*, Трети международен форум „Иновации и добри практики в образованието“, 22 – 24.11.2013, Р Сърбия, <http://bsitnet.eu/innovationsbg.html>
- Николова, М. (2014). *Модел за портфолио по български език и литература*, Българо-сръбска мрежа за иновативно обучение, Сборник материали (двуетичен) по Проект 2007 CB16IPO006-2011-2-039, с.37
- Николова, М. (2014). *Портфолио по български език и литература, Сборник „60 години ДИУУ“*
- София, Университетско издателство, 2014 ISBN 978-954-07-3799-79, с.197
- Панов, Ал. В. Стефанов, (2004). *Изкуството да пишем*, София, ИК „Диоген“.

Предизвикателства пред училищното образование, PISA 2012, www.skoko.bg/page.php?c=11&d=22

Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т.1 ДОИ за учебно съдържание: Културно-образователна област: Български език и литература
Приложение № 3 към чл. 4, т. 3 чл. 4, т. 3 (Изм. – ДВ, бр. 46 от 2004 г., в сила от 1.07.2004 г., доп., бр. 58 от 2006 г. ДОИ за учебно съдържание: Културно-образователна област: Математика и информационни технологии.

Приложение № 4 към чл. 4, т. 4 чл. 4, т. 4 ДОИ за учебно съдържание: Културно-образователна област: Обществени науки и гражданско образование.

Проект на Закон за предучилищното и училищното образование. Училището – желана територия на ученика, Трета национална конференция, Добри практики, сборник, София, 2009.

REFERENCES

Bono, E. (2009). Kak da razvиеm tvorcheskoto mislene, Lokus, Sofiya.

Gospodinov, D. (2000). ESE, Knigoizdatelska kashta „Trud“, Sofiya

Ivanov, I. Interaktivni metodi na obuchenie – <http://ivanpivanov.awardspace.com>

Ivanov, I. (2000). Vaprosi na grazhdanskoto obrazovanie, Shumen.

Nikolova, M. (2013). Portfolio. Balgarski ezik i literatura VIII – XII klas, Pernik.

Nikolova, M. (2013). Portfolio. Balgarski ezik i literatura VII klas, Pernik.

Nikolova, M. (2012). Portfolioto v obuchenieto po balgarski ezik i literatura – sredstvo za razvitie na klyuchovi kompetentnosti, http://www.diuu.bg/ispisanie/Esenen_forum/DIUU_II_Esenen_nauchno

-obrazovaten_forum_dokladi.pdf, Spetsialno izdanie na i-prodalzhavashto obrazovanie ISSN 1312-899H, i- prodalzhavashto obrazovanie www.diuu.bg ispisanie, s.313.

Nikolova, M. (2013). Portfolioto v obuchenieto po balgarski ezik i literatura, sp.Balgarski ezik i literatura, br.3, 2013, s.258, Sofiya, NION „AZ BUKI“.

Nikolova, M. (2013). Model za portfolio po balgarski ezik i literatura, Treti mezhdunaroden forum „Inovatsii i dobri praktiki v obrazovaniето“, 22 – 24.11.2013, R Sarbiya, <http://bsitnet.eu/innovationsbg.html>

Nikolova, M. (2014). Model za portfolio po balgarski ezik i literatura, Balgaro-srabska mrezha za inovativno obuchenie, Sbornik materialii (dvuezichen) po Proekt 2007 SV16IPO006-2011-2-039, s.37

Nikolova, M. (2014). Portfolio po balgarski ezik i literatura, Sbornik „60 godini DIUU“

Sofiya, Universitetsko izdatelstvo, 2014 ISBN 978-954-07-3799-79, s.197
Panov, Al. V. Stefanov, (2004). Izkustvoto da pishem, Sofiya, IK
„Diogen“.
Predizvikatelstva pred uchilishtното образование, PISA 2012, [www.ckoko.
bg/page.php?c=11&d=22](http://www.ckoko.bg/page.php?c=11&d=22)
Prilozhenie № 1 kam chl. 4, t. 1 chl. 4, t.1 DOI za uchebno sadarzhanie:
Kulturno-obrazovatelna oblast: Balgarski ezik i literatura
Prilozhenie № 3 kam chl. 4, t. 3 chl. 4, t. 3 (Izm. – DV, br. 46 ot 2004 g., v
sila ot 1.07.2004 g., dop., br. 58 ot 2006 g. DOI za uchebno sadarzhanie:
Kulturno-obrazovatelna oblast: Matematika i informatsionni tehnologii.
Prilozhenie № 4 kam chl. 4, t. 4 chl. 4, t. 4 DOI za uchebno sadarzhanie:
Kulturno-obrazovatelna oblast: Obshtestveni nauki i grazhdansko
obrazovanie.
Proekt na Zakon za preduchilishtното i uchilishtното образование.
Uchilishteto – zhelana teritoriya na uchenika, Treta natsionalna
konferentsiya, Dobri praktiki, sbornik, Sofiya, 2009.

PROJECT–BASED LEARNING IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE

✉ **Mrs. Maria Nikolova, Head Teacher**
Technical Vocational High School
„Nikola Ionkov Vaptsarov“
Radomir, Bulgaria
E-mail: nikolova.m.b@abv.bg

Teacher's Experience
Опитът на преподавателя

УЧЕБНИЯТ ПРОЕКТ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА КАТО СРЕДСТВО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ГРАЖДАНСКА КУЛТУРА

Елка Бабачева

Гимназия с преподаване на чужди езици „Петър Богдан“ – Монтана

Социокултурният аспект на учебното съдържание по литература е благоприятна база за формиране на личностно отношение и светогледни нагласи, които позволяват активното участие в обществения живот. За изграждане на автономна личност съдейства и **проектният метод** със своята практическа насоченост, стимулираща творческото и критическото мислене у учениците.

Предмет на настоящото изложение е учебен проект по български език и литература в VI клас, който съчетава целите на литературното и гражданското образование. Извеждането на граждански аспекти при преподаване на учебния материал, целенасоченото превръщане на наученото в личен опит чрез дейности, стимулиращи емоционалното ниво на познанието, е пространство за постигане на рефлексия върху личността на ученика за ненаатрапливо формиране на гражданската му позиция.

„Човекът в българския свят“ Учебен проект върху тема от програмата по литература за VI клас

Представеният учебен проект създава предпоставки за:

- изграждане на взаимосвързани полета на националната памет и цивилизационното наследство;
- разбиране на съвременния свят чрез познаването на миналото;
- постигане на себепознание и съзнание за национална идентичност и приемственост.

Работи се по следните микротемати

1. „Човекът в българския свят“ в българската поезия

2. Моята визия за българския ни свят:

- а) в есе
- б) в рисунка
- в) във фотография

г) моите асоциации за българския ни свят – в анонимна анкета: **цвят, аромат, чувство, предмет, книга, филм, човек**.

На корковата дъска учителят закачва лист, на който е записан единственият въпрос на анкетата (С какво свързвам родината?) и са посочени параметрите за отговорите (посочете *цвят, аромат, чувство, предмет, книга, филм, човек*). През междучасията в продължение на две седмици учениците записват своите асоциации.

Основни дейности

- Подготовка на книжно тяло на тема „Моята визия за българския ни свят“.
- Отпечатване на книжното тяло (принтиране и ксерокопиране).
- Презентиране на интелектуалния продукт.

Цели: формиране на съзнание за национална идентичност и национално самочувствие.

Етапи на работа по подготовка на книжното тяло:

Първи етап – участват всички ученици.

Дейности на учениците:

- четат самостоятелно подбрани художествени текстове на тема *Родината*;
- изпращат един от тях по електронен път на редакционната колегия (придружава се с кратка мотивация на избора).

Втори етап – работи се индивидуално, като според интересите се сформират групи: журналисти, фотографи, художници.

Дейности на учениците (учителят определя срока за изпълнението им):

- пишат есета;
- правят снимки или ги избират от собствения архив;
- рисуват картини и ги сканират.

Всички материали се изпращат по електронен път на редакторската колегия.

Трети етап – екипна работа на редакционната колегия.

Дейности:

- редактира и подрежда материалите, прави предпечат (подрежда текстовете, рисунките и снимките);
- избира заглавието на книжката;
- пише въведение и прави обобщение на анкетата „Моите асоциации за българското“;
- организира отпечатването на книжката.

Четвърти етап – представяне на продукта (книжката) от редакционната колегия.

Време и място на представянето: 11. 06. 2012 г., 17 ч., кабинет в ГПЧЕ „П. Богдан“.

Участници: всички ученици (30 на брой) и техните родители, директорът и помощник-директорът на ГПЧЕ.

Цели на презентирането на продукта пред публика:

– създаване на комуникативни умения при презентирание на интелектуален продукт;

– постигане на позитивен психологически ефект върху учениците при представянето на творческия им продукт; постигане на себепознание, стимулиране на креативност и самочувствие.

Използвани средства: лаптоп и мултимедия. Прави се презентация на електронния вариант на книжката **„Съвременен родолюбец? Да, възможно е!“**.

Съдържание на книжката:

– въведение от редакторския екип (подчертава колективния характер на книжката);

– подбрани от учениците стихотворения за родината на известни български автори;

– есета на тема „Живеем в земята на Ботев“;

– снимки и картини на тема „Моята родина“, разположени като илюстрации между текстовете;

– обобщение на анкетата, направено от редакторския екип;

Изводи

1. Описаната проектна работа е доказателство, че училището не е само среда за учене, а и среда за придобиване на опит и демократичен живот, за насърчаване на ученика към утвърждаването му като достойна личност с високо гражданско съзнание.

2. Формирането на гражданска култура е непосилно без устойчива ценностна система и ценностен светоглед, което е основна цел на описаната практика.

3. Ориентираността към всеки ученик, диалогичността и творчеството в обучението, които се постигат по време на описаната проектна и извънкласна работа, са изява на хуманизъм в педагогическите действия.

4. Използването на съдържателния капацитет на учебната програма по български език и литература е прекрасна възможност за прилагане на принципа на интеграция и мултидисциплинарност и постигане на смисъла на гражданското образование.

THE PROJECT IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AS MEANS OF CIVIC EDUCATION

✉ **Mrs. Elka Babacheva**

Foreign Language Secondary School “Petar Bogdan”

7, Julius Urasek Str.

3400 Montana, Bulgaria

E-mail: babachevi@abv.bg

ПРЕДСТОЯЩО В СПИСАНИЕ „БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА“ (АНКЕТА С ПРЕПОДАВАТЕЛИ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА)

***Скъпи читатели на списание „Български език и литература“,
Уважаеми колеги, преподаватели по български език и литература,***

По предложение на катедра „Методика на литературното и езиково обучение и литературознание“ към Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ с ръководител проф. д-р Радослав Радев ви каним да се включите в нашата нова инициатива – анкета, чиято цел е да се проучи педагогическият опит на преподавателите по български език и литература. Екипът на списанието се радва на възможността талантливите учители като вас да споделят своите постижения и опит, които – сигурни сме в това! – ще вдъхновят новото поколение преподаватели, които овладяват тази професия в методическите катедри на университетите в страната.

Ще очакваме през цялата 2015-а година вашите отговори! Пишете ни на познатия ви имейл: bel@azbuki.bg. Надяваме се чрез вашите отговори да се изгради пълноценен и полезен диалог между преподаватели от различни части на страната, с различен стаж и опит и със специфична преподавателска философия.

АНКЕТА

1. Какви са родовите и личните измерения на името и презимето Ви? Как съзнавате родовата традиция чрез името, което носите, и чрез фамилията, която сте наследили?

2. С какво помните детството си и как то живее днес у Вас? Посочете някои от любимите си детски игри. Сега децата играят ли ги? В какво се е изразявала връзката Ви с природата и природната среда? Помните ли първите си детски шегички? Какво е за Вас чувството за хумор?

3. Разкажете за своите учители по български език и литература. Какво е мнението Ви за ролята на устната и на писмената реч на детето, когато сте били ученик и след като сте станали учител?

4. В кой университет сте следвали и каква специалност? Споделете някои от идеите, които са се зародили у Вас като студент.

5. Кога и къде сте започнали учителската си професия? Кое е било водещо в първоначалните Ви учителски години – научното познание по предмета или методическите похвати? Откъде сте черпили методическите си решения при преподаването – от литературознанието/езикознанието, от текста, от методиката?

6. Колко години учителски стаж имате и кои години смятате за най-плодотворни?
7. Каква разлика правите в отношението на отделните випуски към литературата?
8. Каква е според Вас ролята на личността на преподавателя по български език и литература? Как се съхраняват като личност? Разкажете и дайте примери, а ако е възможно, приложете материали, които разкриват отношението на учениците към личността ви.
9. Какъв е бил подходът Ви към личността на ученика? Как трябва да го обучавате – като се стремите да запазите детското у него или като формирате мислене и поведение на възрастен човек?
10. Какво е разбирането Ви за спонтанността в обучението? В кои случаи учителят трябва да е спонтанен или неговият успех зависи от логичното следване на предварително подготвения урок?
11. Какво е отношението Ви към учебниците по български език и литература и учебните помагала? Намирате ли разлики в концепцията и методическата структура на учебниците, с които сте работили през годините?
12. Дайте примери за добри начала в обучението по български език и литература в тоталитарното време и такива, характеризиращи негативно този период, ако сте били учител по това време!
13. Посочете, според вашата нагласа и мнение, добри практики, до които сте стигнали и които сте упражнявали в учителската си кариера!
14. Какъв е бил подходът Ви към писмените работи на учениците и как сте развивали писмената им култура? Посочете някои особено сполучливи и характерни за Вашия подход теми за писмени съчинения!
15. Как според Вас трябва да бъде преподавана и анализирана художествената творба в училище?
16. Какво е Вашето отношение към въпроса като начин за проблематизиране на анализа в обучението? В кои случаи според Вас може да се диалогизира без въпроси? В кой етап от развитието Ви като учител сте изградили уменията си да задавате въпроси?
17. Какво е отношението на учениците към външния Ви вид? В кои случаи сте си позволявали чрез определен цвят или модел дреха да въздействате на учениците? Опишете свой характерен жест!
18. Какво е мнението Ви за оценяването на учениците в обучението по български език и литература? Представете Ваши практики в този вид дейност на учителя!
19. Използвали ли сте средствата на хумора и смеха в обучението? Какви прийоми сте използвали за създаване на добро настроение в час? Опишете някоя комична ситуация!
20. Като завършите анкетата, посочете кого бихте желали да погалите с ръка и кого – с ум!

**UPCOMING IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE
JURNAL (A SURVEY OF TEACHERS IN BULGARIAN
LANGUAGE AND LITERATURE)**

ЗА КРЕАТИВНОСТТА, КОЯТО Е „ОТВЪД“ ПОЛЗАТА

Мая Падешка, . Наративът в образователния процес по български език.
Булвест 2000, София, 2014 г.

Ангел Петров
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

От какво се вълнува и за какво обича най-често да разказва днешният ученик?

Как образователният процес по български език и литература в средното училище съдейства за развиване на творческите способности на подрастващите?

В каква степен учителите българисти са подготвени и докъде се простира мотивацията им да работят за развиване на уменията за творческо писане в училище?

В основата на отговорите на тези въпроси стои разбирането за това, що е *креативност*. Психолозите твърдят, че тя е предразположеност към творчество, която съществува потенциално у всеки човек. Тясно свързана е със социокултурната среда и се нуждае от благоприятни условия, за да се прояви. За нея са истински окови социалният конформизъм и страхът от това да си различен¹). Отговорите на поставените въпроси насочват вниманието и към един актуален за съвременното българско средно образование дебат – доколко при нарастващата необходимост от целенасочено прагматизиране на обучението (в целия спектър от учебни дисциплини) има място за творческите дарби на учениците. След като за такива способности обикновено се казва, че нямат пряка каузална връзка със социализацията на личността, необходимо и постижимо ли е да се отделят време и ресурси за тяхното развиване и усъвършенстване?

В монографията *Наративът в образователния процес по български език* Мая Падешка предлага професионални интерпретации на фрагменти от педагогическия дискурс, за да обоснове необходимостта, учебните занятия да създават благоприятни условия за стимулиране на творческа-



та активност на учениците. Истинността на своите научни тези авторката убедително доказва чрез получените резултати от успешния ѝ опит да моделира системата от ценности, идеи, теми, мотиви, конфликти и жанрови предпочитания, характерни за ученическото творчество с наративна основа. Книгата обаче дава на любознателния читател много повече от посоченото. Очертани са подстъпите към една продуктивна методическа концепция за развиване на наративни умения у обучаваните лица. В основата на тази концепция стои съвременната хуманистична идея за училището като пространство, предназначено за израстване и самовъзпитаване, място, на което подрастващите се учат да създават текстове, които представляват „сноп от напрежения и точки на пресичане между социално приемливото и парадоксалното; между социалната практика и индивидуалната ѝ употреба; между социолекта и идиолекта; между стила и почерка“ (с. 7).

Системата на ученическите писмени текстове е проблем, който е централен за началните части на книгата. М. Падешка фокусира своя изследователски интерес върху писането на текстове от ученици като човешка потребност и житейска нагласа да се споделя преживян опит. Без да подценява възможностите, такава дейност да се интерпретира в рамките на методическия трафарет (като прилагане на правила за текстоизграждане с акцент върху т.нар. кохезия и кохерентност, т.е. езикова и смислова „споеност“ на текста), авторката деликатно, но с отчетливо постоянство отстоява следните свои идеи: при работа върху текстове в училище да се отчита социалният и психологическият опит на учениците; да се преодолява несъстоятелното от методическа гледна точка унифициране, т.е. „изравняване“ на създаваните текстове според структурните им особености (увод, изложение, заключение); да се използват евристичните възможности, които предлага жанровият „релеф“ на текста като източник на импулси за неговото съдържателно, функционално и езиково оформяне.

Методичката прави задълбочен анализ на съществуващи в актуалната образователна практика подходи към изследваната проблематика (определени съответно като текстолингвистичен, дискурсен и културно-креативен подход), за да обоснове методологичните основи на системата от оригинални ученически текстове в образователния процес по български език. Такива основи според авторката се коренят в понятията *култура*, *жанр* и *нагласи* на личността към писането като проекция на опита, а подходът, който според нея в момента е необходим, е наречен *личностно ориентиран жанрово-прагматичен подход*. Той се характеризира с признаците холистичност и комплексност и се опира върху разнообразието от компетентности, които личността овладява както в училище, така и в извънучилищна среда – обща екзистенциална компетентност, личен опит, читателска култура, знания за

текста и за начините на неговото възприемане, тълкуване и създаване и пр. Както тук, в началото на труда, така и в останалите му части силно впечатление прави усърдието на авторката сполучливо да съчетава изразяване на принципно аналитико-критическо отношение към забелязани дефицити и проблеми в образователната теория и практика с предлагане на професионално обосновани идеи и конкретни препоръки за оптимизация на съществуващото състояние в училище.

Убеден съм, че за университетски преподаватели, учители и студенти интерес ще предизвикат както писмените ученически разкази, подбрани в корпус от текстове – обект на научен анализ (те самите са прелюбопитно четиво!), така и конструираната от М. Падешка интерпретационна „решетка“, с помощта на която анализира отделните тийнейджърски творения (вж. *Теоретични основания на един рецептивно-аналитичен модел*). Хрумването, текстът да се проучва през оптиката на *стереотипи*, чиято авторова преработка се представя посредством различните негови структури, не е ново, но в труда тази идея придобива плодотворна оригинална трактовка. За какво всъщност става дума? В текстове, създадени от обучаваните лица (например разказ по преживяно или по въображение), се забелязват преобразувани различни стереотипи, достъпни за тяхната възраст, опит, интереси, потребности и пр. Най-често това са стереотипи, разположени на три равнища – идеологическо равнище (ментални репрезентации, предразсъдъци, съждения от общ характер, базисни ценности, топоси, концепти); равнище на семантика и на структура на текста (теми, мотиви, герои, трансфрастични структури); езиково равнище (езикови клишета, езикови структури – лексикални и граматични в зависимост от типа текст). Резултатите от постигнатата трансформация са свидетелство за динамичната природа на стереотипите и могат да се разглеждат като проява на творческо отношение на учениковата личност при пресътворяване на света в текста.

Описаният рецептивен модел следва да бъде „обърнат“, за да стане основа за обучение по писане на наративни текстове – внушават разсъжденията на авторката в третата глава на изследването. Когато създаваме разказ, да се питаме за това, кой на кого говори, в какво дискурсно пространство го прави и с каква цел, какво има извън текста, т.е. в контекста и пр., означава да задаваме въпроси, чиито отговори осигуряват стереотипите от идеологическото равнище. Кой репрезентации, отложени в нашия човешки опит като преживявания, най-често сме склонни да тематизираме чрез разказите си и как с оглед на конкретен жанров тип подбираме и комбинираме определени прототипични текстови форми са проблемни състояния, чието разрешаване зависи от начина, по който преосмисляме стереотипи от равнището на семантиката и на текстовата структура. Дали сме интересни, забавни и въздействащи с историите, които разказваме, или сме скучни, банални и до-

садни – зависи от нашите умения да използваме адекватно различни средства на езика, между които стереотипите, разположени на т. нар. езиково равнище, никак не са за подценяване. С помощта на опори в чуждестранни и в български философски, лингвистични и методически изследвания (на М. Фуко, Р. Рорти, Фр. Растие, Е. Добрева, И. Савова, М. Георгиева и др.) и посредством задълбочен анализ на автентичен речев материал от оригинални ученически текстове (вж. *За какво разказва ученическият текст?*) М. Падешка убедително аргументира функционалната значимост на стереотипите като основа, върху която всеки човек изгражда себе си като читател и като автор на текстове.

С усета на професионално подготвен методик авторката представя технологичните аспекти на учебната работа, свързана с изграждане на умения за писане на наративни текстове. В последната част на книгата (*Методически проект за развиване на наративната компетентност на учениците*) се предлагат проверени в педагогическата практика идеи за планиране и провеждане на конкретни уроци. Техен център е системата от комуникативни дейности, които организират вътрешната последователност от прояви на учителя и на учениците. Като основни образователни цели са формулирани следните: да се овладеят знания за вариантността на наративните структури, да се развият умения да се разказва, да се изградят положителни нагласи както към личния опит и преживяванията на конкретния ученик, така и ценностно отношение към опита и преживяванията на другите ученици. „Сценарият“ на всяко занятие включва функционални характеристики, описание на целевата група, кратко представяне на проекта, основни методи и техники, необходими ресурси и материална база, приложения. Проектирана е както самостоятелната работа на учениците, така и работата по групи. Изключително много се разчита на повишената творческа активност на обучаваните лица. Прави се извод, че за да се подобри качеството на учебния процес по български език, свързан със създаване на наративни текстове, е необходимо да бъдат системно обогатявани няколко парадигми: парадигмата на овладяваните по време на занятията речеви дейности; тематичната парадигма на изгражданите наративни текстове; тяхната жанрова парадигма.

„Всеки разказ структурира свят, различните разкази и разказвачи „правят“ различни светове. Разказът е специфичен начин да се мисли и усвоява реалността, механизъм за обясняване, специфична форма на светоусещане и световъзприятие, специфичен социокултурен продукт на човешкото съзнание“⁽²⁾. Умението да се създават разкази с висока художествена стойност е призвание, присъщо на малцина таланти, но умението да се разказва е и начин всеки да може да изразява собствените си преживявания и да споделя личния си опит. В монографията *Наративът в образователния процес по български език* М.

Падешка увлекателно, на места атрактивно и едновременно с това аналитично и задълбочено проследява как това умение може да бъде развивано чрез обучението по български език в средното училище.

БЕЛЕЖКИ

1. Вж. Н. Силами. Речник по психология. Ларус – ЕА, Плевен, 1996 г., с. 138.
2. Вж. Т. Монова. Литература в таблоиден формат. Литературен вестник, бр. 41/42, 17. – 31. 12. 2014 г.

ABOUT THE CREATIVITY WHICH IS “BEYOND” BENEFITS

✉ **Prof. Dr. Angel Petrov**
Sofia University
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: angel1806@abv.bg

КНИГАТА, В КОЯТО СРЕЩАТА НА АВТОРА И ЯВЛЕНИЕТО ПРАВИ БЛАГОДАТНО МИСЛЕНЕТО НА ЧИТАТЕЛЯ

Огняна Георгиева-Тенева. Граждански идеи на българската поезия
за деца и юноши (1878–1918). С., 2014. Изд. „Сева-Информа“

Радослав Радев

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Ценното в тази книга е, че няма интелектуално напрежение, тъй като самата тема за гражданското образование и възпитание поражда много въпроси, свързани с държавата ни, с обществото, с нивото на просветата, които са същинските ядове на съвремението ни. Спокойствието на мъдростта е позволило на Огняна Тенева да ни въведе в една проблематика, която бързо може да бъде политизирана, ако не влезем в дълбочина на явленията, не открием мярката за случването на човека в българското общество. Самото извеждане на лирическите образи с граждански послания: държавата, обществото, словото, войнския дълг и войната, личната свобода, показва, че авторката не отделя гражданските идеи от духовните, защото какво е да си гражданин, ако не си човек. У нас Адриана Дамянова заговори за нуждата от хетерогенна методология за постигане на гражданските компетентности, и то чрез литературата. Вероятно изкуството на словото е по-чувствително към тази тема. Това е видно и от изследването на Огняна Тенева, което проучва гражданската проблематика в поезията за деца и юноши от периода 1878 – 1918 г. Авторката достатъчно добре е обосновала защо затваря (може би е по-редно да се каже защо отваря) научните си интереси в този период. Бих допълнил нещата само с моето очакване, че детско-юношеската поезия ще бъде различна от хумористично-сатиричната нагласа на Алеко Константинов, с която отчитаме битието ни от края на XIX и началото на XX век. Тогава се твори държавата ни, а знаковият образ-господар, който излиза от това време, е бай Ганьо. Оказва се, че и поезията за деца не е далеч от тази нагласа. Дори при изследване на словото като герой в творбите по-често се срещат тези, „които изразяват дълбоко разочарование“



от практическите му употреби (с. 86). При това положение авторката не е могла да остане встрани от проблема за мярата при открояването на негативните и позитивните страни на гражданското ни общество. Тъжна е констатацията, че твърде рано „понятието държава започва да развива негативен смислов ореол“ (с. 45). Целта на тази книга обаче не е открояването на негативизма, дори Огняна Тенева би ме погледнала с изпитателно око, когато обръщам внимание на тази нравствена сянка. Но като методик използвам контраста, за да изтъкна финалното изречение на тази книга: „Останалото е бъдещо нарастване на смисъла“ (с. 154). В случая остроумието е пътеводител за излизане от безсмислието на хаотичните ни образователни напъни, чрез които не се случва нито човекът, нито гражданинът.

Изследването на детската ни литература в последните години върви в посока да се доближи като методология до научните интерпретации на поезията и прозата за възрастни. Книгата на Огняна Тенева, както и тези на Петър Стефанов, Таня Стоянова, Росица Чернокожева и др. показват, че така се стига до много по-интересни наблюдения, а мисля, че и много по-верни. Много от авторите, чиито произведения О. Тенева анализира – Ив. Вазов, К. Величков, Ст. Михайловски, Ст. Чилингиров, Елин Пелин, Ц. Церковски и др., постигат своите граждански и естетически идеи в литературата за деца и възрастни. За изграждане на научния си апарат авторката използва вижданията на Н. Фрай, М. Фуко, Й. Хьойзинха, Х. Арент, Н. Бибио, Ю. Тинянов, Н. Георгиев и др., без да следва постановките на една литературоведска и социологическа школа. Това я прави гъвкава, защото тя не се интересува от методологическата рамка, а от функционалността на идеите, които хранят мисълта ѝ.

Един от важните приноси на Огняна Тенева е, че тя изважда текстове, които са малко познати, но същевременно много показателни за литературата ни от разглеждания период. За целта тя е издирила стихосбирки, ползвала е периодичния печат, актуализира отношението към христоматии, антологии, сборници. Тя изхожда от позицията на Н. Фрай, че „литературата е ловен резерват, от който изследователят вади всичко с надеждата, че бъдещето ще открие в него нещо полезно“ (с. 9). Тази позиция е много важна, ако кажа, че е възлова и перспективна, няма да сгреша, тъй като през втората половина на XX век се осъществи идеологическа селекция на текстовете най-малкото с разбирането, че в стихотворенията и илюстрациите не трябва да се показват слаби прасета и боси деца, тъй като през социализма не можеше да има такива. С голяма охота четох анализите на текстовете в раздела „Общество“, даже за себе си го определих като антология, в която стиховете излизат за нов живот чрез критическия сюжет. Струва ми се радостта ѝ, че е намерила текста, е по-голяма от удоволствието да осъществи аналитичната операция.

Може би най-функционален за днешната ситуация е разделът „Личната свобода“, доколкото авторката определя пространствата на авторитарната и либералната педагогика и тяхното проявление в детската поезия. Проблемите се свързват с това доколко религиозното възпитание определя всичко останало в поведението на детето – послушание, страх, грях, очакването на наказание, и доколко те фор-

мират гражданина. Не изключвам възможността от „послушното дете да израсне послушен възрастен“, както и допълнението „и безкритичен поданик“ (с.134), но струва ми се в по-голямата част от творбите, които анализира авторката, идеята за послушанието е само част от великата стратегия на българина да съхранява децата си. Тази философия е изразена в стиховете на В. Попович, К. Величков и особено на Ц. Калчев. В литературата за възрастни това отношение към децата е най-ясно постигнато в образа на чорбаджи Марко от романа „Под игото“ на Иван Вазов. Струва ми се, че тук е могло да се изтъкнат не само постулатите на авторитарната педагогика и на християнската религия, чудесно изведени на с.125, но и да се има предвид родово-гражданското поведение на българина по време на робството, което е изцяло продиктувано от стратегията на оцеляването. Инстинктът за самосъхранение, за съжаление, погубва голяма част от енергията, нужна за нови съзидания. Воден от тези мисли, подкрепям изцяло отношението на авторката към Чичо Стоян (Стоян Попов), защото той се оказва от авторите, който е дал в най-голяма степен усещането за свобода на българското дете (виж с.138 – 139), а и за разкрепостяване на възрастните с „Българско декамеронче“.

Книгата на Огняна Георгиева-Тенева е с концептуално-аналитичен характер, но нейните наблюдения имат конкретно практическо приложение както по отношение на откритите текстове, така и във връзка с идеите за гражданско образование. Даже ако се имат предвид четирите признака на дискурса на изследването (с.15 – 19), то може да се конструира модел, по който да се работи. В единия от признаците е поставена необходимостта да се оцени „говорещият човек“ чрез „възможните връзки между авторовата гражданска позиция и образа на лирическия говорител“ (с.16). Тази постановка ме насочи да търся интерпретации, свързани с образа на устното слово, но изглежда, творбите не са дали възможност на авторката за по-мощно разгръщане на този проблем. Като любопитен човек, макар да разбрах от книгата, че любопитството се наказва, оставам с очакване Огняна Тенева да продължи изследването си и да надникне в хисториите за прогимназиите от 20-те и 30-те години на XX век, защото там си мисля, че е истинската мая за бъдещото гражданско образование.

THE BOOK IN WHICH THE MEETING BETWEEN THE AUTHOR AND PHENOMENON GRACEFULLY SHAPES THE READER'S MIND

✉ **Prof. Dr. Radoslav Radev**
University of Veliko Turnovo
2, T. Turnovski Str.
5003 Veliko Turnovo, Bulgaria
E-mail: radev_bg@abv.bg

ПОЛИФУНКЦИОНАЛНИ ПОМАГАЛА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК (ЗА V, VI, VII КЛАС)

Димчев, К., Нешкова, Р., Горанова, Ил. *Текстове и задачи по български език за V клас*. Издателство „РИВА“; Димчев, К., Харизанова, М. *Текстове и задачи по български език за VI клас*. Издателство „РИВА“; Димчев, К., Горанова, Ил. *Текстове и задачи по български език за VII клас*. Издателство „РИВА“

Нели Недялкова

1. Скоро излезе от печат комплект от три нови помала по български език на издателство „РИВА“ – „Текстове и задачи по български език за V клас“⁽¹⁾; „Текстове и задачи по български език за VI клас“⁽²⁾; „Текстове и задачи по български език за VII клас“⁽³⁾ (По-нататък – Помагалото за V клас, Помагалото за VI клас, Помагалото за VII клас).

Авторският колектив с ръководител проф. Кирил Димчев предлага на учителите по български език помагала, които са ориентирани към двата типа обучение по български език – обучението по български език като първи език и обучението по български език като втори език.

Обучението по български език като първи език е представено с *методически идеи по теми*, съобразени с учебните програми за V, VI и за VII клас. Някои от вижданията на авторите за обучението по български език като втори език намират най-ярка реализация в *рубриката „Езикова работилница“*: работи се с автентични текстове на ученици, за които българският език не е първи (майчин, роден) език.

2. Структура на помагалата. Всяко от помагалата съдържа:

– Тест за определяне на входното равнище на знанията и уменията на учениците.

– Методически идеи по теми, съобразени с учебните програми.

– Тест за определяне на изходното равнище на знанията и уменията на учениците.

– Ключ с верните отговори на тестовите задачи

Заслужават внимание формулираните от авторите *основни цели*, успешно реализирани в помагалата.

– „Да се усъвършенстват уменията на учениците за създаване и възприемане на текстове като фактор за успешно общуване.

– Да се осмислят езиковите правила, за да се избягват слабостите при общуването.

– Да се обогатят езиковата и общата култура на учениците.“ (Помагалото за VII клас, с. 4).

Според авторите „не се нуждае от специално изтъкване фактът, че изучаването на българския език в клас помага за непрекъснато обогатяване на речниковия запас и по този начин се постига изразителност на речта; за автоматичен подбор на изречения и думи, които в контекста са синоними“ (Помагалото за VI клас, с. 4)

Основната задача на съставителите на сборниците е да се помогне на учениците при овладяване на възможностите на българския книжовен език „за изразяване на най-тънки отсенки на мисълта“; да им се покажат механизми за използване на богатството на българския език в устни и писмени речеви изяви (Помагалото за V клас, с. 4).

2. 1. В Тестовете за определяне входното равнище на знанията и уменията на учениците (Помагалото за V клас, с. 5 – 8; Помагалото за VI клас, с. 5 – 6) и в **Тестовете за определяне изходното равнище на знанията и уменията на учениците** (Помагалото за V клас, с. 70 – 71; Помагалото за VI клас, с. 74 – 77; Помагалото за VII клас, с. 71 – 73) са включени текстове с културологична насоченост и задачи на брой приблизително толкова, колкото се задават в тестовете за външно оценяване при завършване на VII клас.

Условията на задачите във всеки от текстовете предполагат различни учебни дейности – определяне на темата и подтемите на текстовете, извличане на ключови думи и изрази, речникова работа, разпознаване на форми, уместна употреба на думи и форми, четене с разбиране, откриване на правописни неточности и др. Богатият спектър от дейности дава възможност на учителите да използват тестовете не непременно в цял вид, а да избират от тях задачи в съответствие с интересите и подготовката на учениците си.

Вместо тест за входно равнище *в помагалото за VII клас* се предлага разработка, озаглавена „Начален преговор“, в която се загатват идеи, които могат да бъдат осъществявани в занятия по български език или по литература – в края на VI клас или в началото на VII клас (Помагалото за VII клас, с. 5 – 6). Използван е откъс от разказа на И. Вазов „Иде ли?“ – писмото на Стоян до майка му. По оригинален начин задачите към откъса свързват ученото до VII клас с наблюдение и анализ на текста; създават се предпоставки учениците сами да съставят текстове, в които да приложат знанията и уменията си за „правилност и уместност на езиковия изказ“, както и с „изискването за уместност на речевите изяви“ (Помагалото за VI клас, с. 4).

2. 2. Методическите идеи по теми, съобразени с учебните програми (V клас, с. 9 – 65; VI клас, с. 7 – 73; VII клас, с. 7 – 70), правят помагалата *приложения към всички варианти на учебниците по български език за V, VI, VII клас.*

Във всяка от разбротените теми реализицията на методическите идеи на авторите условно се разделя между две части.

– *Първата част е ориентирана към обучението по български език като първи език и като втори език.* В нея са включени **текстове и задачи**, насочени към практическо овладяване на оптимален брой лингвистични понятия и към усъвършенстване на комуникативноречеви умения, предвидени по Държавните образователни стандарти.

– *Втората част е обособена като рубрика „Езикова работилница“.* С насоченост предимно за работа с ученици, за които българският език не е майчин език (турчета, ромчета, еврейчета, русначета и пр.). С нея се поставя началото на методически обосновано практическо обучение по български език като втори език.

Работата с помагалата предлага възможности за формиране у учениците на компетентности, отнасящи се до процедурни знания на личността, с помощта на които се изпълняват речеви действия. Учителите биха могли да използват идеите, маркирани в сборниците, за функционално изучаване на основни проблеми, предвидени в учебните програми.

В сборниците целенасочено е работено за реализиране на *културологичния подход* – избрани са подходящи текстове и се акцентира на определени страни от съдържанието им. Културата се разбира като динамичен процес, при който личността влиза в отношения със себе си, с другите и със света. Учителите разполагат с възможности за избор чрез блоковете езикови задачи, културологично ориентирани, да запознават учениците си с националните особености на речевото общуване (в т.ч. и с речевия етикет). Примери от:

Помагалото за V клас (с. 11 – 12; изходен текст – *Дъга*):

Задача 5: Кои народни названия на дъгата са посочени в текста? Препишете ги.

Задача 6: Как наричат дъгата по-възрастните жители във вашето населено място?

Помагалото за VI клас (с. 27 – 28; изходен текст – *Азбуката като мост*):

Задача 1: Определете речниковото и граматичното значение на думите **азбука** и **мост**.

Задача 2: С какво значение – пряко или непряко, са употребени думите **азбука** и **мост** в текста? Обосновате отговора си.

Задача 3: Какво е значението на думите **библиотека**, **електронна библиотека**, **антикварна библиотека**? (Направете справка с тълковен речник или речник на чуждите думи).

Задача 4: Какво е според вас бъдещето на печатната книга? Обосновете се.

Помагалото за VII клас (с.28 – 30; изходни текстове – Из „*Душа за душа*“ на Н. Хайтов, Из „*Песен за човека*“ на Н. Вапцаров, откъс от „*Маминото детенце*“ на Л. Каравелов, откъс от интервю с В. Мурдаров):

Задача 1: Как Н. Хайтов оценява възможностите на съвременния български език да представя най-тънки нюанси на изразявания смисъл?

Задача 2: От откъса от „Песен за човека“ на Н. Вапцаров препишете словосъчетанията и изреченията, които имат по-голяма честота на употреба в разговорната реч.

Задача 5: Кои думи на форми, използвани в текста на Л. Каравелов, не се употребяват в съвременния български книжовен език? Запишете ги. Кои думи и форми днес се употребяват на тяхно място?

Интеркултурният и интердисциплинният подход пораждат идеи за технологични решения за по-дълбоко вникване в други култури, разширяват хоризонта на учениците и спомагат за преодоляване на ограничения от личен и обществен характер. В епохата на глобализация това е изключително важно. При изпълнението на задачи от сборниците, в зависимост от начините, по които те биват поставяни, се създават нови ролеви ситуации: културата (разбирана в нейния широк смисъл) застава в центъра на езиковите занятия.

2. 2.1. Текстовете в методическите разработки (във всяка от тях – повече от един) са с различни характеристики по отношение на тема, стил, жанр, източник на информация и пр. В помагалата са включени текстове от разговорен, научен, публицистичен, художествен стил с подчертана културологична насоченост, от които учениците извличат полезна и нова за тях информация. Ако учителите, заедно със своите възпитаници, използват текстовете творчески, биха решавали безпрепятствено много въпроси на езиковата чистота. Ето само по един пример на фрагменти от медийни текстове:

Помагалото за V клас (с. 20): *„Конкорд (заедно с „Ту-144“) е сред малкото до момента свръхзвукови самолети, извършвали пътнически полети. Най-забележителното преживяване с „Конкорд“ е, че това е единственият самолет, който „изпреварва залеза“.*

Помагалото за VI клас (с. 41): *Петуниите се чувстват най-добре на слънчеви места. Обичат топлината. Трябва да се пазят от вятър. През лятото е добре да се поливат всеки ден. За да цъфтят обилно и продължително, петуниите трябва да се подхранват редовно.*

Помагалото за VII клас (с. 71): *Европейският съюз (ЕС) има 28 страни членки, а 24 езика са обявени за официални езици на Съюза. В своята работа ЕС използва езици, които всяка страна при присъединяването си обявява, че желае да използва за официални. Многоезичната политика на Съюза е уникална по своя род и допринася за ефикасността, легитимността и прозрачността в работата на общността.*

Заслужават висока оценка усилията на авторите за целите на рубриката „Езикова работилница“ да издирят и включат подходящи за всяка тема автентични текстове на ученици, за които българският език не е майчин език. Сериозно достойнство на комплекта от помагала е, че чрез текстовете и задачите към тях на обучаваните се предлагат възможности да оценяват, анализират и редактират текстове на свои връстници.

2. 2. 2. Задачите в първата част на разработките изискват да се изпълняват учебни дейности за:

- възприемане и анализ на текстове с цел учениците да придобият умения за анализ и за редактиране на отклонения от българските книжовни норми;
- създаване на текстове с цел усъвършенстване на уменията за правилен и уместен подбор на думи, форми, словосъчетания и т.н.

Конструирането и подреждането на задачите в помагалата е подчинено на основните принципи, залегнали в методиката на обучението по български език – комуникативноречевия и системно-структурния.

Известно е, че комуникативноречевият принцип е обусловен от прагматичните функции на обучението по български език, а системно-структурният принцип съответства на когнитивните функции на езиковите занятия. Съобразяването с двата принципа в сборниците е показано чрез *комплексното изучаване на езиковите факти в процеса на функционирането им в речта*; съобразяването с втория принцип е направено с цел да се осъществяват информативните и познавателните цели при работа с определена учебна информация (особено при изучаването на правопис и пунктуация).

Ето някои примери за **задачи за възприемане и анализ на текстове**.

Помагалото за V клас – тема „*Език. Текст. Общуване*“ (с. 9 – 10).

Прочетете трите текста и изпълнете задачите.

Т 1. *Обичам те, българска реч,*

звук сладък, най-мил в звуковете,

ту арфа звънлива, ту меч

на майстор художник в ръцете. (Иван Вазов)

Т 2. *Заблуда е, че само писателите творят книжовния език. А истината е, че творец в един език е всеки, който борави с него в обществото.*

(Александър Теодоров-Балан)

Т 3. *Да си служиш с езика как да е – значи да мислиш как да е: неточно, приблизително, невярно.* (Алексей Толстой)

1. Напишете темата и целта на всеки от трите текста.
2. Как разбирате твърдението на А.Толстой в Т3?
3. Какво е за поета Ив. Вазов българската реч? Какви чувства изпитва той към нея?
4. Препишете изречението от Т2, с което авторът показва кой е творецът в един език.

5. Официален е езикът, който се използва в училище, в медиите, в Народното събрание и т.н. Кой е официалният език в Република България?

Помагалото за VI клас – тема „*Залог на глагола*“ (с. 42)

Прочете двойките изречения.

За пръв път петунята е описана от прочутия ботаник Жан-Батист Ламарк през 1793 г. – През 1793 г. прочутият ботаник Жан-Батист Ламарк за пръв път описва петунята.

Най-новият вид е открит през 1987 г. в Бразилия. – В Бразилия през 1987 г. откриват най-новия вид петунии.

Днес, след близо 200 години селекция, светът е завладян от няколко *вида петунии*. – Няколко *вида петунии* завладяват света днес след близо 200 години селекция.

1. Сравнете ги по смисъл, по строеж и по цел на общуване.

2. В кой залог са глаголите в двойките изречения?

3. Анализирайте употребата на членни форми на имената в изреченията в зависимост от употребата на единия или на другия залог.

4. Защо двойките изречения са контекстови синоними? Всеки учител може сам за себе си да направи методически коментар на подбора на текстовете и на набора от задачи, формулирани към тях. Тук поставяме акценти само върху следното:

– текстовете не само показват възможностите за употреба на изучаваното езиково явление – те дават на ученика *необходима информация* (текста от Помагалото за V клас), *интересна информация* (текстът от Помагалото за VI клас), *информация с културологична насоченост*;

– посочените по-горе примери убеждават, че наборът от задачи към отделните текстове наистина предлага различни учебни дейности:

– от Помагалото за V клас – учениците *четат* текста и изпълняват различни по характер задачи за *четене с разбиране*;

– от Помагалото за VI клас – учениците *четат* текста, *сравняват* текстовете, като търсят общото и различното между тях, *анализират* синтактичния строеж на изреченията, за да уточнят правописна особеност, свързана с разглежданото езиково явление, *формулират извод* след направен анализ.

На читателя не може да не направи впечатление, че в посочените примери (а такъв е подходът и в другите разработки в помагалата) *задачите за четене с разбиране* (за които напоследък се говори твърде много) са включени ненаатрапчиво и което е по-важно – *те са в пряка връзка с изучаваната лингвистична материя*.

2. 2. 3. Чрез задачите в „Езикова работилница“ големи надежди се възлагат на самостоятелната работа с учениците, която включва няколко типа дейности:

(1) Създава се текст, темата на който е достъпна за учениците и е съобразена с техните социокултурни особености; по темата пишат всички ученици. В помагала са използвани именно такива текстове (навярно получени от различни училища). Например:

Помагалото за V клас – „*Аз и моето училище*“ (Дуйгу, V клас; Стефан, V клас), „*Моето семейство*“ (Ирена, V клас), „*Моят любим спорт*“ (Алтан, V клас) и др.

Помагалото за VI клас – „*Любимо животно*“ (Айшегюл, VI клас), „*Курбан байрам*“ (Мехмед, VI клас), „*Празници в моето семейство*“ (Ербу, VI клас) и др.

Помагалото за VII клас – „Пътуването – познание и самопознание“ (Емине, VII клас), Из „Крадецът на праскови“ – трансформиращ преразказ от името на военнопленника (Гьокан, VII клас), „Моите приятели“ (Бинас, VII клас).

(2) С набор от задачи се анализира един от текстовете и се редактират смислови и езикови грешки. Например:

Помагалото за V клас (с. 45 – 46):

Прочетете текста и изпълнете задачите.

Моят любим спорт

Моя любим спорт е футбол. Убичам да игра на мач. На нашето село има голям стадьон, голяма врати и ние играемвсяка неделя. Отиваме рано определяме одборите и почваме (...). Алтан, V клас

Задача 1: Поставете пропуснатите препинателни знаци и зачертайте излишните.

Задача 2: Поправете правописните грешки.

фудбол – убичам –

стдьон – одборите –

съдиа –

Задача 3: Редактирайте подчертаните изрази.

Задача 4: Поправете грешките в изречението *Моя любим спорт е футбол* и го препишете.

Всеки учител в зависимост от конкретните условия може да продължи набора от задачи.

Анализът и редактирането на текста е колективна дейност, която се извършва в клас и често продължава като задание за вкъщи.

(3) Важен момент е, че след изпълнението на предходните задачи (и на други, подобни на тях) всички участници в образователния процес получават нова задача да пишат по същия проблем, като се съобразяват с резултатите от анализа и редактирането, направени с тяхно участие. Например след анализа и редактирането на ученическия текст „Моят любим спорт“ е предвидено учениците да съставят нов текст – **Помагалото за V клас** (с. 46):

Задача 5. Напишете текст на тема „Моят любим спорт“ или „Моето любимо занимание“ (по избор).

По този начин едновременно се работи за езиковото и социокултурното израстване на подрастващите.

„Езиковата работилница“ е нов момент в създаването на учебна литература по български език. С нейното обособяване авторите целят не само да се развива комуникативната компетентност на учениците; тя е замислена да помага в обучението на деца, за които българският език не е първи (не е майчин) език.

3. В заключение надявам се да съм успяла да предизвикам читателския интерес към комплекта от три нови помагала по български език за V, VI и VII клас. А те го заслужават, защото :

– подобраните *текстове и наборът от задачи* правят помагалата наистина *полифункционални*:

– *могат да се използват от всички ученици* независимо от учебника, по който работят;

– служат за реализация за съвременни *идеи за подготовка, организиране и осъществяване на занятия по български език като първи език и по български език като втори език*;

– предлагат възможности на ученици и на учители за избор – и на текстове, и на задачи (в зависимост от намеренията на учителя, от интересите и възможностите на учениците му).

Неоспоримо достойнство на комплекта е, че чрез текстовете и задачите в помагалата на обучаваните се предлагат възможности да *анализират, оценяват и редактират текстове на свои връстници* (рубриката „Езикова работилница“).

Помагалата могат да се използват:

– в различните видове уроци по задължителна подготовка;

– занятията в групите за ЗИП и СИП;

– за подготовка и самоподготовка – в училище и извън училище;

– за оценка и самооценка на знания и умения на учениците.

Издателство „Рива“ ЕООД заслужава похвала за публикуването на комплекта от помагала.

БЕЛЕЖКИ

1. Димчев, К., Нешкова, Р., Горанова, Ил. Текстове и задачи по български език за V клас. Издателство „РИВА“, 72 с.
2. Димчев, К., Харизанова, М. Текстове и задачи по български език за VI клас. Издателство „РИВА“, 80 с.
3. Димчев, К., Горанова, Ил. Текстове и задачи по български език за VII клас. Издателство „РИВА“, 76 с.

POLYFUNCTIONAL HANDBOOKS IN BULGARIAN

✉ **Dr. Neli Nedyalkova**

Mladost 3 Dist.

1712 Sofia, Bulgaria

E-mail: starkravenik@gmail.com

В ПАМЕТ НА ПРОФ. БОНЮ АНГЕЛОВ (ПО СЛУЧАЙ 100 ГОДИНИ ОТ РОЖДЕНИЕТО НА ИЗТЪКНАТИЯ ЛИТЕРАТУРЕН ИСТОРИК СТАРОБЪЛГАРИСТ И ЗАСЛУЖИЛ ДЕЯТЕЛ НА НАУКАТА)

Татяна Илиева

Кирило-Методиевски научен център – БАН

През 2015 г. се навършват 100 години от рождението на проф. Боню Ангелов – известен български филолог, работил в областта на средновековната българска и руска литература, и както е прието при такива кръгли годишнини – осведомяваме академичните и интелектуални среди за неговия жизнен и творчески път. Развитието на славистичната медиевистика през последното четвърт столетие, откак големият учен ни напусна, позволява вече от дистанцията на времето да оценим значимостта на неговото научно наследство.

Проф. Боню Ангелов е роден на 15. 01. 1915 г. в с. Горно Паничево (дн. Ягода, Старозагорско). Основното си образование получава в родното си място, а средното – в смесената гимназия в Казанлък (1929 – 1934). Завършва като частен ученик в Стара Загора (1934), понеже е изключен от гимназията в Казанлък за участие в ученическа стачка. През 1934 г. постъпва в СУ „Св. Кл. Охридски“, специалност „Славянска филология“. След завършване на висше образование (1938) учителства последователно в Плевен, Карлово и Казанлък, където в периода 1944 – 1945 е директор на мъжката гимназия в града.

Академичната си кариера Боню Ангелов започва през 1946 г. като научен сътрудник в БАН – отначало в Института за български език, а от 1949 г. в Института за литература, за чието основаване и по-нататъшно развитие има особени заслуги. През 1957 г. става старши научен сътрудник в същия институт, а през 1967 г. – професор пак там. В промеждутъка 1974 – 1977 е назначен за негов заместник-директор.

Научната продукция на Боню Ангелов е разностранна, трудно обозрима в един кратък преглед като настоящия както по отношение на обема, така и по отношение на разработваната проблематика. Приносите на учения в

съвременната медиевистика са главно в областта на изворознанието. Той посвещава много сили и време за проучването на ръкописни сбирки и архивни фондове, издирва и публикува неизвестни и неизползвани дотогава в науката старобългарски книжовни паметници, включващи преписи на оригинални и преводни творби; изучава старопечатни книги от XV – XVII в. Огромни са заслугите му за основополагане и утвърждаване на едно от най-плодотворните направления в старобългаристиката, което продължава и до днес – работата по разширяване на базата от новоиздирени автентични материали и въвеждане в научно обращение на преписи на средновековни писмени паметници с цел възстановяване на пълната картина на средновековния литературен процес.

Съществено място в творчеството на изследователя заема кирило-методиевската проблематика. Б. Ангелов представя археографски сведения за Кирило-Методиевите извори на славянската ръкописна традиция, занимава се с цялостната оценка и значението на Солунските братя в развитието на славянските литератури. Като литературен историк той допринася много за проучването на конкретни произведения от творчеството на техните преки ученици. Несъмнено една от най-големите му заслуги в развитието на изворознанието с оглед на съвременната кирилометодиевистика е участието му в издаването на съчиненията на Климент Охридски като съавтор на К. Куев, Хр. Кодов и Кл. Иванова. В светлината на приносите на учения към кирилометодиевистиката трябва да се оцени високо и обобщаващият му труд „Борба за делото на Кирил и Методий“ (1969), който убеждава, че българската възрожденска интелигенция въгражда кирило-методиевските традиции в основите на новата култура, защото намира в тях сигурна опора в пътя си към народностно самопознание. Към този кръг изследвания ще спомена и книгата му *„Празникът на славянските просветители Кирил и Методий (произход и развитие)“*.

Друга голяма тема в трудовете на учения представляват книжовните взаимоотношения между България и Русия през Средновековието. Монографиите му „Из историята на руско-българските литературни връзки“ (1972, 1980) и „Руско-южнославянски книжовни връзки“ (1980) на базата на изобилно количество факти и нови методологически постановки разкриват взаимните процеси на проникване и влияние между старобългарската и староруската писмена култура, въз основа на които се изгражда славянската източноправославна цивилизация, както и непрекъснатостта във взаимоотношенията между двете книжовни традиции. Наред с въпросите за приоритета на българското духовно строителство, за обхвата и значението на културно-историческата мисия на България, за второто южнославянско влияние в Русия е разгледано и обратното влияние – проследен е пътят на разпространение на руските книги сред южните славяни.

Съществен влог Б. Ангелов има и в проучването на съчинения, принадлежащи към апокрифната и богомилската книжнина.

Във фокуса на изследователския интерес на Б. Ангелов са и проблемите, свързани с българското ръкописно наследство от периода на османското владичество (XV – XVII в.). Изследователят проучва произведенията на Владислав Граматик, Мардарий Рилски, Константин Костенечки, Висарион Дебърски, Пахомий Слепченски и др. книжовници, творили в централните южнославянски скрипторски средища от разглеждания период. Резултатите от тези негови проучвания са отразени в книгите му: „Из старата българска, руска и сръбска литература“ (т. 1 – 3, 1958 – 78). „Из историята на старобългарската и възрожденската литература“ (1977), „Старобългарското книжовно наследство“ (1983).

Б. Ангелов се интересува и от проблематиката, която повдига Паисиевата епоха като преход от Средновековие към Възраждане. Вълнуват го въпросите какво е съотношението между стари и нови елементи в духовните изяви, кои са причините просветата и културата в България постепенно да излязат от своята изолация и факторите, обуславящи тенденциите и темповете на ново развитие. Фундаментални са студиите му за българската литература през XVIII в., посветени на автора на първия български историографски труд „История славянобългарска“ Паисий Хилендарски и на най-яркият представител на последната голяма школа в историята на българската ръкописна традиция – Котленския калиграфски център – Софроний Врачански. В труда „Съвременници на Паисий“ (ч. 1 – 2, 1963 – 64) са включени 16 биографични очерка за книжовни дейци от това време (Йосиф Брадати, Никифор Рилски, Стоян Кованлъшки, Дойно Граматик, Партений Павлович, Тодор Врачански (Теофан Рилски), поп Пунчо и др.), които обогатяват знанията за книжовната продукция през епохата на Ранното възраждане и способстват за изясняването на важни моменти в познанията за писатели, творби и книжовни центрове.

Дейно участие Боню Ангелов взима в съставянето на първи том от академичната „История на българската литература“ (1962). Той е автор на учебници по литература за средните училища и педагогическите институти, в които личи проникновеният му поглед върху литературните факти, неговата респектираща ерудиция.

Биографичната, и особено творческата, справка за Боню Ангелов не би била пълна, ако не се отбележат неговите разностранни обществени изяви: той е консултант към Старопечатния отдел в Народната библиотека в София, постоянен член на Бюрото на Археографската комисия към Комитета за култура, председател на редакционния съвет по литературознание в Издателство „Наука и изкуство“. Участва като редактор на представителни издания – горепосочената „История на българската литература“ (том 1), „Известия на Института за литература“, „Речник на българската литература“, редица академични юбилейни сборници, „Кирило-методиевска енциклопедия“, кирило-методиевския вестник „За буквите“ и др. Член е на редколегията на поредицата „Ста-

робългарска литература“ от нейното създаване до смъртта си през 1989 г.

Огромните му заслуги за развитието на родната старобългаристика намират своето обществено признание. През 1984 г. ученият е удостоен със званието *заслужил деятел на науката*.

Активно изявен изследовател в областта на българската и славянската средновековна книжнина, уважаван член на научния колектив на Института за литература при БАН, Б. Ангелов бе един от онези професионално вещи ценители на средновековното духовно наследство, на които дължим високия авторитет на българската медиевистична мисъл в наше време.

Поклон пред светлата му памет!

ИЗТОЧНИЦИ

Грашева, Л. (1985). Боню Ст. Ангелов – *Литературна мисъл*, 1985 /2, 129-134.

Милтенова, А. (1985). Научното дело на проф. Боню Ст. Ангелов. – *Старобългарска литература*, 1985/18, 3 – 8.

Стойкова, А. (1985). Библиография на публикациите на проф. Боню Ст. Ангелов – *Старобългарска литература*, 1985/18, 9 – 20.

<https://books.google.bg/books?isbn=954642210X>

www.slav.uni-sofia.bg/naum/librslavici/пайчинов1985

IN MEMORY OF PROFESSOR BONYU ANGELOV (IN THE OCCASION OF THE 100TH ANNIVERSARY OF THE PROMINENT HISTORIAN OF LITERATURE AND SPECIALIST IN OLD BULGARIAN STUDIES)

✉ **Dr. Tatyana Ilieva, Assoc. Prof.**
Cyrillo-Methodian Research Centre
Bulgarian Academy of Sciences
13, Moskovska Str.,
1000 Sofia, Bulgaria
E-mail: ilieva_tatyana@abv.bg

НАЦИОНАЛНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ „ПАВЕЛ ВЕЖИНОВ В БЪЛГАРСКАТА ЛИТЕРАТУРА“

Александра Антонова
Институт за литература – БАН

На 14 ноември, в Заседателната зала на Националната библиотека „Св. св. Кирил и Методий“ се състоя Националната научна конференция „Павел Вежинов в българската литература“, посветена на 100-годишнината от рождението на писателя. Конференцията бе организирана от Института за литература и е част от програмата „Дни на творчеството на Павел Вежинов“. Инициативата се провежда под патронажа на г-жа Йорданка Фандъкова – кмет на Столична община, с Организационен комитет в състав: Столична библиотека, Институт за литература, Национална библиотека „Св. св. Кирил и Методий“, издателство „Сиела“, издателство „Ентусиаст“, Българска национална филмотека и Национален литературен музей.

Проф. Боряна Христова – директор на НБКМ, откри конференцията и обяви решението на Организационния комитет да осъществи поредица от научни сесии, посветени на софийски писатели, първият от които е именно Павел Вежинов, роден в прочутата Драз махала. От името на Столична библиотека приветствие поднесе и г-жа Елисавета Шапкарева. В специалното си слово за откриването на конференцията доц. Елка Трайкова – директор на Института за литература, посочи, че юбилеят е едно особено пространство, в което се срещат творецът и времето. Небогата на външни събития, биографията на Вежинов изобразява пътя от пълното отричане до пълното признание, посочи тя и разгледа особеностите в развитието на творческия му път. Сутрешното заседание бе открито с доклада на проф. Инна Пелева (ПУ „Паисий Хилендарски“) – „Павел Вежинов и Георги Марков, или спорове относно по-доброто“, който конструира оригинален двоен животопис въз основа на паралела и диалога между романа на Георги Марков „Победителите на Аякс“ (1959) и романа на Павел Вежинов – „Гибелта на Аякс“ (1973), анализира житейските несъгласия между двамата белетристи. Доц. Христина Христова от ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ се спря в текста си „Превъплъщения на героя-съзнание в белетристиката на Павел Вежинов от 70-те и 80-те години на XX в.“ върху преобразуванията на времето в повествованието от посочения период, промените в позицията на автора и разколебаването на епическата структура, върху приказните и митологическите мотиви в творби като „Барьерата“, „Езерното момче“, „Измерения“, метаморфозите и идентификационните процеси в „Белият гущер“, „Но-

щем сбелите коне“ и „Везни“. Доц. Мая Горчева от ПУ „Паисий Хилендарски“ разглежда доклада си „Между „синия залез“ и „синия камък“: ранната проза на Павел Вежинов назад към повествователните находки на 1930-те и напред към „равносметките“ на 1980-те.“ приемствеността на литературното слово у Павел Вежинов, свързаността между ранната и късната му проза, естетическото присъствие на обикнатия от Вежинов епитет „син“ в художествените инвенции на поети и белетристи, преки предходници и съвременници на писателя. Доц. Пламен Антов от Института за литература се спря в текста си „Патос и пародия, или преображенията на един жанров мотив у Павел Вежинов“ върху детективските юношески романи на Вежинов в историческата диахрония на жанра (Едгар Алън По, Марк Твен, Ерих Кестнер, Астрид Линдгрен), за вписването на тези романи в едрия педагогически проект на социдеологията, разглежда пародийното преобръщане на модела (по Бахтин: пародийното се отнася към жанра, не към обекта) и формално-структурните трансформации, които следват от това. В анализа си „Бит и идеология в романа „Сухата равнина“ доц. Бисера Дакова от Института за литература сравни двете издания на творбата – от 1952 и 1957 г., и проследи взаимноразривността между бита и идеологията, особеностите при съобразяването със спецификата на жанра на производствения роман, направи интересна „филмова“ интерпретация на сцените от романа и предложи „спекулативното“ му четене като опозиционен. Ивелина Русева от ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ представи доклад, съвместно разработен с д-р Мая Ангелова, на тема „Павел Вежинов: конфликти и адаптации в полето на литературата от края на 40-те и началото на 50-те години“, в който бе разгледано съставителството на първата идеологическа антология за Отечествената война и атаката срещу сборника на Йордан Вълчев „Боеве“, както и разказите на Вежинов за партизанското движение и Отечествената война, поведението му на „самокоригиращ се“ автор. В думите си „Отвъд бариерата“ проф. Светлозар Игов потърси мястото на Павел Вежинов чрез един едновременно синхронен и диахронен литературноисторически срез, разказа спомени за писателя и сподели размисли за творческия му път.

Следобедното заседание с водещ Георги Господинов бе открито от представяне на обемното изследване на Антон Баев (ПУ „Паисий Хилендарски“), осъществено специално за конференцията, със заглавие „Суицидният синдром и героите на Павел Вежинов“. Той предложи един опит за разчитане на тази част от творчеството на Вежинов, определена като „психологическа проза“, като потърси връзки между откритията на белетриста и вижданията на класици на психоанализата като Фройд и Юнг, както и съвременни на Вежинов психолози като Маслоу, Хорни, Роджърс. Във фокуса на анализа бяха поставени сложните отношения между Ерос и Танатос в текстовете като романа „Синият залез“, новелите „Бариерата“, „Белият гушер“, „Езерното момче“, „Когато си в лодката“, сборника „Дъх на бадеми“, новелите „Момчето с цигулката“ и „Дълъг летен ден“, романа „Нощем с белите коне“, разгледани бяха особеностите на нагонните импулси, незадоволените базови импулси, натискът на външното. В доклада си „Трагедията на отчуждения човек“ Елена Борисова – докто-

рант на Института за литература, се спря върху метафората на инвалидизирания от доминацията на практическия разум човек, за феномена на отчуждението от себе си, за отчужденото битие като пораждащо отчуждено съзнание. Борисова изгради оригинални и продуктивни паралели със съвременната писателка Наталия Андреева. В доклада си „Разпадът като диагноза. Новелистиката на Павел Вежинов“ д-р Емилия Алексиева от Института за литература разгледа сексуалната революция като сексуално самоубийство у Вежинов, отношението „родители – деца“ в поколенческото противопоставяне, насочването към нравствените проблеми на личността и обществото. В оригиналния си текст на тема „Храненето: черти от един автотекстуален ред в творчеството на Павел Вежинов“ Венцеслав Шолце от СУ „Св. Климент Охридски“ интерпретира храненето като израз на поливалентното отношение между човека и света у Вежинов, спря се върху разнообразните репрезентации на храненето, сред които и левичарската стратегия на моделиране на персонажа през телесността, алегория на самоцелността на материалното, противопоставена на социалистическата аскеза, и концептуализира храненето у Вежинов като израз на повишен интерес към всекидневието. Д-р Олена Сайковска от Института за литература към Украинската академия на науките предложи в доклада си „Научната фантастика през втората половина на XX в. и първата половина на XXI в.: сравнителен анализ“ – специфичен поглед към фантастическата проза на Павел Вежинов, положена в едно широко панорамно поле, прочетена през естетическите инвенции на постмодернизма в състоянието на търсене и нерешителност, в актовете на деструкция на световите, на алтернативност на световите и на възможностите на човека да ги съедини у себе си, в използването на пародията и полистилизма. Доц. Петър Стефанов от ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ в доклада си „Приключенското начало в произведенията за деца на Павел Вежинов“ се върна към обществените функции на литературата за деца и анализира творбите „За честта на родината“ и „Следите остават“ като възбуждания на актуалните естетически ценности, в които „острата агоналност на сюжета е обвита в леко пародийно сфумато“. В заключителната част беше представен и текст на Владимир Зарев за Павел Вежинов, четен в Московската библиотека за чуждестранна литература по повод 100-годишнината на писателя. Конференцията завърши с прочитането на есета на лауреатите от конкурса за есе „С „Бариерата“ срещу бариерите“ – в един вълнуващ мост-диалог между няколко поколения писатели.

NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE „PAVEL VEZHINOV IN BULGARIAN LITERATURE“

✉ **Dr. Alexandra Antonova, Assist. Prof.**

Institute for Literature
Bulgarian Academy of Sciences
52, Shipchenski prohod Blvd. b.17, fl. 7 – 8,
Sofia, Bulgaria
E-mail: alexandra.a.antonova@gmail.com

В новите книжки на научните списания на издателство **АЗ·БУКИ** четете

9/2014: сп. „Педагогика“

Да се научим да мислим: мисловните карти – ключ към креативност и нови идеи / Олга Константинова

За формиране на креативно детско мислене е нужно да се дават на детето всички необходими стимули за неговото развитие. Това довежда до търсене и използване на нови предизвикателства – мисловните карти и всички техники и игри, които развиват креативността.

Портфолио на ученика – новото предизвикателство в процеса на оценяване / Силвия Тодорова

Описани са тенденциите в процеса на оценяване от сумативно към формиращо оценяване на постиженията на учениците. Представени са предимствата и недостатъците на портфолиото.

6/2014: сп. „Химия. Природните науки в образованието“

Астрономическият образователен проект „My Kepler“ – връзка между науката и образованието / В. Радева, Д. Кюркчиева, Д. Димитров

Представени са високоефективни конструктивистки методи в извънкласна форма на обучение по астрономия и резултатите от участието на ученици в международен астрономически образователен проект. Включването в процеса на обучение на работа с данни от мисията на космическия телескоп Kepler, както и възможността да се направи реално астрономическо откритие мотивират учениците за дълбоко и трайно усвояване на астрономически знания.

Проектът за електронното обучение във Факултета по химия и фармация на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ / С. Цоловски, В. Симеонов

Темата за електронното обучение (E-learning) е изключително популярна, този метод позволява реализирането на редица предимства, най-важни сред които са обучение от разстояние и обучение през целия живот. Колектив от над 60 преподаватели от Факултета по химия и фармация на Софийския университет „Св. Кл. Охридски“ създаде учебни материали за електронно обучение на бакалаври и магистри от три факултета на Университета.

6/2014: сп. „Чуждоезиково обучение“

Билингвизъм в условията на нарушен слух / Светослава Съева, Ангелина Бекярова

Обобщени са данни от проведено изследване, фокусирано върху възможностите на ученици със слухови нарушения за разпознаване на съобщения на език, различен от българския. Би- и трилингвистичните явления при младежи с нарушен слух се изследват и от филолози, педагози и психолози.

Паметта за цар Самуил в българската и чуждестранната художествена литература / Елена Янакиева, Юлия Карадаска

Представени са най-важните произведения в българската, европейската и славянската литература, представящи цар Самуил и неговите наследници.

6/2014: сп. „Математика и информатика“

Математически модели на реални процеси и приложения на системите за компютърна алгебра за тяхното изследване / Тихомир Иванов

Показано е как даден модел може да се използва като градивен елемент на друг, по-сложен модел. Илюстрирана е и още една много важна техника в математическото моделиране – създаването на модели, базирани на експериментални данни.

Европейски изследователски групи с индустрията – традиции и предизвикателства / Стефка Димова

Статията цели да запознае читателите с една традиция в Европа, стартирала през 1968 г. в Математическия институт на Университета в Оксфорд (Англия) – провеждането на едногодишни изследователски семинари, наречени European Study Groups with Industry (ESGI).

6/2014: сп. „История“

Разпадане на многонационалните държави в Средна и Източна Европа през 90-те години на XX век. Причини и последици / Ян Рихлик

Анализиран са процесите, които протичат в Чехословакия, Кралството на сърби, хървати и словенци и Полша още след разпадането на Австро-Унгария, както и случилото се след 1989 г. в многонационалните държави в Централна и Източна Европа.

Църква и религия в Кралството на вандалите и аланите при кралете Гејзерих (428 – 477) и Хунерих (477 – 484) / Антоан Тонев

Представени са някои от най-важните проблеми, свързани с развитието, същността и значението на църквата и религията в Кралството на вандали и алани в Северна Африка по време на управлението на първите двамa reges Vandalorum et Alanorum – Гејзерих и Хунерих.

6/2014: сп. „Стратегии на образователната и научната политика“

Адаптиран модел ALACT за развитие на рефлексивна компетентност чрез обучението по биология / Иса Хаджиали, Наташа Цанова, Надежда Райчева

Математико-статистическата обработка на резултатите от изследването показва, че приложението на адаптирания модел ALACT стимулира развитието на рефлексия към по-високи нива в гимназиалния етап на биологичното образование (в XI клас).

Анализ на постиженията на българските ученици по природни науки в PISA 2006, 2009, 2012 през призмата на трите фактора – учебни програми, преподаване и оценяване / Галия Шуманова, Катя Минева, Лили Самуркова, Надка Филипова

Целта на анализа е да очертае картина на това как и до каква степен се формират и усвояват умения и компетентности от учениците в областта на природните науки и как се съотнасят към измерваните компетентности в международните сравнителни изследвания на PISA.

6/2014: сп. „Професионално образование“

Електронно обучение и компютърен дизайн (CAD) на подвързии / Росен Петков, Елица Личева, Даниела Атанасова

Разработена е система за електронно обучение, включваща седем обучителни модула и мултимедийни ресурси, полезни за подвързвачи и дизайнери на подвързии.

Добри практики за взаимодействие в интеркултурна среда между родители, ученици и учители чрез формите на извънкласна дейност / Янка Божкова

Представени са все по-гъвкави форми за мотивиране на обучаваните и превръщане на училището в привлекателна среда за малцинствата.

4/2014: сп. „Философия“

Човекът, текстът и езикът: на границата между отвореността и затвореността / Валери Личев

Статията изследва проблема за „отвореността“ и „затвореността“ на текста и езика от философска и антропологическа гледна точка в теоретичен и интерпретативен план.

Технологии на себе си и мрежи на власт / Боряна Кирякова

Разгледано е полето на асистираната репродукция в България през една специфична рамка, а именно – виждането на Мишел Фуко за конструирането и идентичността на субекта.

УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

Редакционната колегия на списание „Български език и литература“ (*Bulgarian Language and Literature. Journal of Language and Literature Education*) разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани някъде, били са изпратени или са под печат в друго списание, няма да бъдат публикувани. Изпратените статии трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи и това ще бъде проверявано чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти.

Електронното изпращане на ръкописите е за предпочитане. Адресът е: bel@azbuki.bg

За оформяне на ръкописите, които се прилагат като приложение (attachment) към съпровождащото ги електронно писмо, трябва да се използва стандартна word програма. Изпращането на ръкописа, записан на диск, също е допустимо.

Подготовка на ръкописа

Общи указания

(1) Ръкописите могат да бъдат написани на български или на английски, съобразно желанието на автора.

(2) Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавна страница с информативно и без никакви съкращения заглавие на статията, след което следват имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); резюме, което ясно представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати (не повече от 20 реда); 3 – 6 ключови думи (само на английски); пълен текст; благодарности; приложения (ако има такива); бележки; литература; пълни адреси на всички автори с техните академични позиции, училища или научни организации, пощенски и електронни адреси.

(3) Фигурите и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези фигури в текста трябва да бъде посочено – Фиг. 1, Фиг. 2 и т.н.

(4) Таблиците и техните надписи се представят отделно от основния текст в допълнителен файл, но мястото на тези таблици в текста трябва да бъде посочено – Таблица 1, Таблица 2 и т.н. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между някакви величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите и затова тяхната употреба не се окуражава.

Бележки и литература

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания *portable document format* (pdf). Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси. Представянето на литературните източници в списъка на литература става в APA – стил (вж. *Publication Manual of the American Psychological Association*), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Ето основните примери:

Списания:

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121 – 1126.

Кайшев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112 – 119.

Такива източници се цитират в основния текст като: Thompson (1986) или (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217 – 218.

Този източник се цитира в основния текст като: Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894 – 895.

Такива източници се цитират в основния текст като: Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).

Ако трябва да се цитира списание, в която номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиографското описание на източника – ето така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14 – 24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7 – 8), 82 – 105.

Книги

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

Книги/сборници с редактор

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59 – 89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44 – 104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред.). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

Коректури

Преди публикуването на приетите за печат ръкописи авторите могат да поискат да получат коректури на своите статии, които трябва да върнат в редакцията в срок от една седмица; големи промени в текста на този етап не се допускат.

Отпечатъци

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа .pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатъци на своите трудове, които да използват в кариерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

Последни думи

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпването от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо.

Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните научни или учебни организации. Хонорари за публикувани текстове не се изплащат.

С изпращането на текст или илюстрация до редакцията на НИОН „Аз Буки“ авторът се съгласява да преотстъпи правата за анонсиране, публикуване и разпространение в изданията на издателството. Авторските права на публикуваните текстове и илюстрации са собственост на НИОН „Аз Буки“.

Материали, които не са одобрени за публикуване, не се рецензират и не се връщат.

GUIDE FOR AUTHORS

Manuscripts submitted to this journal are considered if they have been submitted only to it, they have not been published already, nor are they under consideration for publication or in press elsewhere. Contributions to the *Bulgarian Language and Literature* must report original research and will be subjected to review by anonymous and independent referees at the discretion of the Editor(s).

Manuscripts for consideration should be sent electronically to bel@azbuki.bg

Electronic submissions should be sent as email attachments using a standard word processing program. If email submission is not possible, please send an electronic version on disk.

Manuscript preparation

General guidelines

(i) Manuscripts can be presented in Bulgarian or in English.

(ii) Manuscripts should be compiled in the following order: title page (an informative without any abbreviations title of the paper and names of the authors (without their current academic positions); abstract in size not exceeding 20 lines; 3-6 keywords (only in English); full text; acknowledgments; appendixes (as appropriate); notes; references; full addresses of all authors (academic positions, affiliations, postal addresses, email addresses).

(iii) Figures and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Fig. 1, Fig. 2, etc.). Please do not embed figures in the paper file.

(iv) Tables and their captions are to be presented separate to text but their position in the text must be indicated (Table 1, Table 2, etc.). Please do not embed tables in the paper file. It is expected the tables contain values of some quantities or variables; the text tables are not encouraged.

Notes and References

The list of references includes sources which can be easily checked by the referees and by the readers as well. The marginal sources without world visibility should not be included in the list of references. Nevertheless if such sources are necessary to be cited, they should be put in the list of notes. This list should contain some additional explanations or marginal sources including internet addresses, preferably in portable document format (pdf). The position of notes within the text is marked by Arabic numerals as superscripts.

Style of the list of references should conform to that of Publication Manual of American Psychological Association (APA style), widely used for such kind of publications:

<http://www.calstatela.edu/library/guides/3apa.pdf>

Examples:

Journals

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics*, 79, 1121-1126.

Каишев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия*, 7, 112-119.

These sources are cited in the text as: Thompson (1986) or (Thompson, 1986).

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ.*, 66, 217-218.

This source is cited in the text as: Missen & Smith (1989) or (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ.*, 72, 894-895.

Such sources are cited in the text as: Subramanian et al. (1995) or (Subramanian et al., 1995).

If one should cite a source without continuing numeration of pages through the whole volume of the journal, then the number of the corresponding issue is to be also included in the bibliographic description of the paper in question, e.g.

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 29(1), 14-24.

Цанков, Н. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 19(7-8), 82-105.

Books

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир*. Москва: Мир.

Edited Books

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59-89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (с. 44-104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика*. Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски“.

Proofs

Before publishing, authors may request to check the proof of their paper. The proofs should be corrected and returned to the Editor within a week. Major text alterations will not be accepted.

Reprints

After publishing the paper, the author will receive a letter, including reprint of his article in .pdf format, allowing them to produce unlimited number of printouts - in favor of their professional career or for communicating with colleagues. Printouts for commercial use are not allowed.

Last Words

The acceptance of the submitted manuscripts for publication depends strongly on the reviewers' recommendations. The publishing of the paper does not mean that the editors are in agreement with the points of view advocated by the authors. The editors reserve the right to edit manuscripts when necessary. There are no publishing charges to individuals or institutions. Honorariums are not being paid to authors.

By sending text or illustration to Az Buki Publishing House, the author agrees to submit the copyrights for announcing, publishing and distributing in all Az Buki editions. The copyright of all published texts and illustrations become property of Az Buki Publishing House.

Texts, not being approved for publication, are not being reviewed or sent back to the authors.





Българска академия на науките
www.bas.bg

Списанието можете да намерите в книжарниците в:

Националния природонаучен музей при БАН,
Софийския университет „Св. Климент Охридски“,
Югозападния университет „Неофит Рилски“, Благоевград,
Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“,
Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“,
Варненския свободен университет „Черноризец Храбър“,
Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“.

Национално издателство за образование и наука

АЗ.БУКИ

АБОНАМЕНТЪТ продължава

абонирай се в редакцията за 2015 г. с отстъпка:

3%

от цената –
при три и повече
издания

5%

от цената –
при пет и повече
издания

15%

от цената –
за пълен комплект
от изданията

Издание:	Годишен абонамент
Научно списание „Български език и литература“	36 лв.
Научно списание „История“	36 лв.
Научно списание „Математика и информатика“	36 лв.
Научно списание „Педагогика“	80 лв.
Научно списание „Професионално образование“	48 лв.
Научно списание „Стратегии на образователната и научната политика“	50 лв.
Научно списание „Философия“	28 лв.
Научно списание „Химия. Природните науки в образованието“	50 лв.
Научно списание „Чуждоезиково обучение“	36 лв.
Вестник „Аз Буки“	78 лв.

Контакти:

София 1113,
бул. „Цариградско шосе“ № 125, бл. 5,
тел.: 02/425 0470;
izdatelstvo.mon@azbuki.bg
www.azbuki.bg;

Цена 6.00 лв.