

ПИСАНЕТО НА ЕСЕ КАТО КОМПЕТЕНТНОСТ. КАКВО И КАК ОЦЕНЯВАМЕ

Александър Панов

Институт за литература – БАН

Резюме. В статията се анализират проблемите за измерване и оценяване на компетентностите при писането на един от основните жанрове ученически текст – есето. След анализ на действащите в момента критерии за оценка на МОН се стига до идеята, че за да имаме адекватна и обективна скала, трябва най-напред ясно да се определи съдържанието на компетентността „писане на есе“. Основната теза на автора е, че тази компетентност има двойна природа – съдържателна и комуникативна, като нито една от двете не е очертана достатъчно ясно в действащите в момента критерии. В статията подробно се описват различните аспекти на компетентността „писане на есе“, като се предлага ясен алгоритъм за работа. В резултат се стига и до идеята, че адекватна скала за измерване и оценяване може да се изгради само ако се следва класическата реторическа схема, описваща трите основни компонента при изграждане на всеки дискурс – *inventio*, *dispositio* и *elocutio*. Предложена е практически приложима скала за измерване и оценяване, чиято употреба би имала две основни предимства: ще даде възможност за адекватна и обективна оценка на постигнатия от ученика резултат, от една страна, а от друга – ще очертае ясен и систематичен алгоритъм за работа по овладяване на компетентността „писане на есе“, която съгласно учебните програми трябва да се води в цели четири години от обучението в двата гимназиални етапа на средното образование.

Ключови думи: компетентност; есе; оценяване

Действащите в момента критерии за оценка на есе са разпределени в три основни групи: *компетентности за изграждане на есе; компетентности за изграждане на аргументативен текст и езикови компетентности*. Последната група изваждам от кръга на вниманието си веднага – владенето и прилагането на езиковите норми е задължително условие за правилното функциониране на българския книжовен език и затова не се нуждае от проблематизация. По отношение на първите две групи обаче още на пръв поглед възникват няколко трудно решими проблема.

Най-напред на мен лично не ми е съвсем ясна разликата между понятията „изграждане на есе“ и „изграждане на аргументативен текст“. Не е ли есето вид аргументативен текст? Или тук се имат предвид чисто структурните елементи на този тип текст – теза, аргументация, композиция, от една страна, а от друга – неговият съдържателен аспект, при който се оценяват уменията на ученика да изрази личната си позиция по поставения от темата проблем; да го постави в актуален за нашето съвремие контекст (т.е. да открие актуалната му социална значимост); както и да интерпретира различни аспекти на проблема? Недоумение буди обаче присъствието в този „съдържателен“ панел на уменията за използване на подходящи стилово-езикови средства с цел постигане на убедителност и въздействие. Все пак, поне за мен, този критерий се отнася в много по-голяма степен към уменията за изграждане езиковата тъкан на текста, отколкото към неговото съдържание. В скоби бих отбелязал, че според класическата реторика „съдържателните“ аспекти на речта се управляват от т.нар. *inventio*, структурирането на „измереното“ съдържание се регулира от т.нар. *dispositio*, докато проблемът за използваните при акта на вербализацията езикови изразни средства, превръщащи съдържанието в реален дискурс, е предмет на т.нар. *elocutio*.

На второ място, недоумение предизвиква въвеждането на точно тези три критерия – лична позиция, полагане в актуален контекст и умение за интерпретиране на различни аспекти от проблема. За мен поне остава неясна липсата на най-важния за всяко оценяване на компетентности критерий, свързан с осъзнаването на поставения от темата проблем. Не са ли другите три критерия всъщност следствие от този пропуснат в списъка на оценяваните умения въпрос?

После: какво означава понятието „лична позиция“? Дали то изразява лично разбиране на проблема, при което се дава някакво ново, несъществуващо до момента обяснение, респ. решение, или с него се означава просто личната ангажираност на пишещия с проблема, върху който пише? А може би става дума за откриване на някакъв нов аспект при прилагане на предложено лично решение в актуалната обществена ситуация? Другите два критерия – уменията за полагане в актуален контекст и уменията за интерпретиране на различни аспекти от проблема, като че ли насочват именно нататък. Този въпрос не е маловажен, особено ако го поставим заедно с въпроса за същността на проблема, който пишещият трябва да реши. Но към него ще се върнем след малко.

Най-сериозно недоумение у мен обаче предизвиква пълното отсъствие на критерий, оценяващ социалната функция на създавания от ученика текст. С други думи, не се разглежда вписаността на създаденото от пишещия изказване в общественото пространство с неговия комуникативен и идеологически аспект. Къде се позиционира създаденият от ученика текст и как функциони-

ра? Към кого е насочен? Какъв проблем си поставя и с каква цел иска да го реши? Каква е обществената функция на продуцираното от ученика комуникативно действие? Каква ответна реакция иска да постигне, както и за какво ще послужи тя? Няма изказване, което по необходимост да не отговаря на тези въпроси – те произтичат от самата природа на човешката комуникация. Не означава ли липсата на този критерий, че ние не оценяваме есето на ученика като специфичен комуникативен акт? А както теорията на комуникативните актове недвусмислено показва, текстът е следствие на един реално протекъл дискурс. Без дискурс няма и текст. Защото, както Карлхайнц Щирле казва:

Бързото разграничаване между текст и реч и определянето на речта като „parole“, т.е. като езиково действие в Сосюрския смисъл, не носи обаче, както на мен ми се струва, специфичния смисъл на речта като действие. Сосюр възприема „parole“ като непосредствено изразяване на една управлявана от субективните намерения на говорещия комуникативна ситуация, докато речта като действие, определяно от неговата субективна интенция, се вписва в един структуриран свят на действието. Вместо да разграничаваме текст и реч в Сосюрския смисъл на „parole“, т.е. като субективен езиков акт, по-добре е да правим разграничение между текст и дискурс. Понятието за дискурса, за разлика от понятието за „parole“, се определя чрез момента на обществената, нормативно стабилизирана и институционализирана ситуираност. Дискурсът е реч в общественото пространство. Текстът сам по себе си е в този смисъл само едно базово равнище. [...] Това, което преди всичко различава текста от дискурса, е излизацията извън рамките на простата кохерентност момент на идентичността на извършването от субекта на речта езиково действие. Текстът като текст, т.е. като езикова даденост, има кохерентност, но няма идентичност. Това, което характеризира текста в неговата консистенция, са моментите на рекурентността, т.е. на повтарянето на еднакви езикови форми в даден текст, и свързаността. Свързаността и рекурентността обаче ще добият качеството идентичност, само ако бъдат преведени в измерението на дискурса (Stierle, 1979: 508).

Първият извод, който можем да направим в този случай, е, че не можем да измерим и оценим каквато и да е компетентност при писането на есе, ако не разгледаме създадения от ученика езиков акт като специфично комуникативно **действие**.

Втората група въпроси, възникващи при интерпретацията на трите групи оценявани компетентности, е свързана със самото понятие „компетентност“. Едва ли всички изброени критерии напълно се вписват в неговото смислово поле. При езиковите компетентности, свързани с владенето и прилагането на езиковите норми, то е употребено коректно. Защото и най-дребният въпрос, например дали да се постави, или не даден препинателен знак, може в

точния смисъл на думата да се възприеме като решаване на **проблем** с всички произтичащи от това действия – активиране на необходимите за решаването на проблема **знания**, прилагане на изградени **умения**, както и изразяване на специфични **отношения** като отговорност при коректното използване на книжовния език (вж. повече в: Панов, 2020).

Не може обаче да се каже същото за някои от критериите в първите две групи. Можем ли например да възприемем като компетентност изискването за „Недвусмислено изразяване на лична позиция, провокирана от поставения проблем“? Ако възприемем изразяването на личностна позиция като компетентност, ще трябва да отговорим на въпроса какъв проблем решава тя. Защото определението на понятието „компетентност“ произлиза от идеята за решаването на някакъв проблем (виж по-долу). Тук единственият възможен отговор е свързан с въпроса: да изразя ли личностна позиция, или не? Ако решението е „не“, означава ли това, че то е било взето след актуализиране на знания, прилагане на умения и проява на отношения? Или става дума за липсата им? Но човек може да откаже да изрази лична позиция и в същото време да владее проверяваните знания, умения и отношения. А и изразяването на лична позиция необходимо условие ли е за успешното справяне със задачата „писане на есе“? Тази задача по необходимост ли произтича от определението на есето като жанр? Всички тези въпроси се нуждаят от отговори и аз ще се опитам в рамките на тази статия да ги дам. За да стане това обаче, трябва да започнем от началото. Тоест, от определението на двете базови понятия – „компетентност“ и „есе“. А след това трябва да определим и съдържанието на задачата „писане на есе“ като специфична компетентност.

Понятието „компетентност“ в образователния смисъл на думата се появява сравнително скоро – през 60-те години на ХХ век. За пръв път американският лингвист Ноам Чомски употребява понятието „езикова компетентност“, за да означи с него онова равнище на владееене на езика, което и двамата участници трябва да притежават, за да се осъществи пълноценно общуване (Chomsky, 1980). Малко по-късно Дейвид Хаймс въвежда понятието „комуникативна компетентност“, която е резултат от взаимодействието на индивида със социалната среда, в която се осъществява общуването (Hymes, 1971). През седемдесетте години понятието „компетентност“ излиза извън рамките на лингвистиката, когато Д. Макелънд предлага на проверка да се подлагат компетентностите на човека, а не неговата интелигентност (McClelland, 1973). А през 80-те години Джон Рейвън представя и първата консистенция, на компетентностите (Raven, 1984).

От този момент нататък понятието „компетентност“ започва да се употребява системно, за да се определят средствата за измерване на различни по вид способности на човека, както и постигнати образователни резултати.

Понятието „компетентност“ етимологически произхожда от сегашното деятелно причастие *competens* на латинския глагол *competere*, който означава „изисквам“, „опитвам се да постигна“, „длъжен съм“, „полага ми се“, но също така и „съпернича“, „състезавам се“. Последното значение откриваме и в съвременния английски глагол *compete*, означаващ именно „съревновавам се“, „състезавам се“.

От своя страна, глаголят *competere* е съставен от представката *cum-*, означаваща „с“, „заедно с“ и корена *peto*, означаващ „искам“, „изисквам“, „опитвам се да получа“.

Така в значението на понятието „компетентност“ съжителстват идеите: „способен съм“, „длъжен съм“, „полага ми се“, „съревновавам се“, „съответствам“.

Съчетавайки тези толкова разнородни идеи, получаваме следното значение на понятието „компетентност“:

Способен съм да победя в житейското състезание, съответствайки на изискванията, поставени от проблема, който трябва да се реши, показвайки, че съм способен да го реша.

Същевременно трябва да отбележим, че в съвременната езикова практика често се употребяват две различни думи за означаване на едно и също понятие – компетенция и компетентност. Причината за това очевидно се крие във факта, че на английски думата е една – *competence*, но с нея се означават различни неща. Според Чомски езиковата компетентност (*competence*) е: „абстрактна система, стояща в основата на поведението, система, изградена от правила, които във взаимодействието си определят формата и потенциалното значение на едно потенциално множество от изречения“, т.е. това е „вродената способност на човек да произвежда граматически правилни изречения“ (Chomsky, 1980: 80). Преведено на малко по-разбираем език, това определение иска да каже, че понятието „езикова компетентност“ назовава способността на човека да построява неограничено число правилни в езиково отношение изречения с помощта на усвоените езикови знания и правилата за тяхното съчетаване.

В това определение ключовите идеи са две:

- най-важният елемент от езиковата дейност на човека е **изречението**;
- граматически правилното построяване на изречението се определя от степента на овладяност на **знания** за езика, както и на **правилата** за съчетаване на елементи от неговите основни равнища – фонетично, морфологично, синтактично и лексикално.

Идеята, че изречението е основна единица на езиковата дейност на човека, беше оспорена от М. М. Бахтин, според когото не изречението, а **изказването** трябва да се възприеме като такава основна единица (Bachtin, 1979). Според него хората **общуват** не с изречения, а с изказвания, като овладяването на нормите за тяхното построяване върви заедно с овладяването на думите в ези-

ка и правилата за тяхното съчетаване. Но тъй като изказването трябва да се съобразява с множество фактори, произлизащи от социалната среда, в която протича общуването, от смисловата завършеност на изказването, от комуникативната цел и от очакваната ответна реакция, способността да се построят правилни изказвания, далеч не зависи само от владееенето на езиковите правила.

Ето защо в последно време се наложи практиката единното понятие *competence* да се раздели на две: **компетенция** и **компетентност**. По този начин става възможно да се преодолее противоречието между задължението да се овладее определен обем от знания (думи и правила, т.е. езикова компетентност), и субективната способност на човека правилно да построява изказвания, съобразени с обществената ситуация на общуване, смисловата интенция, комуникативното намерение и очакваната ответна реакция, т.е. комуникативната компетентност. В този смисъл с понятията *компетенция* и *компетентност* трябва да се означават:

– **компетенция**: *обективно* съществуващи *изисквания* (знания, умения и способности), които са необходими за осъществяване на някаква дейност;

– **компетентност**: *субективната* способност на човека да извършва на базата на овладени знания и умения някаква дейност, за да постига *резултати*.

Това разграничаване е много важно, защото позволява ясно да се отделят **обемът от знания**, който трябва да се овладее при изучаване на определен учебен предмет, от една страна, а от друга – какви **способности** трябва да се развиват у учениците в процеса на обучение, за да могат те *ефективно* да използват придобитите знания в личната, обществената и професионалната си практика, както и за общо развитие на личността. Само така знанието ще се превърне във **функционална необходимост** и ще престане да бъде самоцел.

Да се даде определение на есето като специфичен жанр на разсъдъчно-аргументативната реч, не е проста работа. Най-вече заради комуникативната му неопределеност и произтичащата от тази неопределеност неясна социална функция. А знаем, че не съществува текст „изобщо“, както и че не съществува изказване „изобщо“. Въпреки това обаче продължава практиката да се дават определения на есето на базата на два критерия, единият от които е съдържателен – есето разработва важен морален, житейски или граждански проблем, а другият критерий е свързан с изискването този проблем да бъде разгледан от една подчертано лична гледна точка. Ако обаче се опитаме да определим есето като специфично комуникативно **действие**, тогава веднага ще възникнат множество въпроси.

Първият от тях е същностен – кое провокира автора на есето да вземе думата и да започне да разсъждава върху поставения проблем. Отговорът, че този текст възниква като резултат от възложена образователна задача, е не-сериозен. Всички образователни задачи имитират реални общественозначи-

ми практики. С други думи, първият проблем, с който трябва да се справим, опитвайки се да определим есето като специфично комуникативно действие, е да изясним как се стига до необходимостта да се продуцира някакво изказване, резултатът от което ще бъде зафиксирен в писмен текст. Още М. М. Бахтин установи, че всяко човешко изказване възниква на базата на друго (други) изказвания, изразявайки определена позиция спрямо тях (Bachtin 1979). С други думи, трябва да съществува специфична обществена и комуникативна ситуация, която да изисква продуцирането на съответния дискурс. Такива ситуации по принцип възникват, когато:

А) В своя личен или обществен живот човекът се сблъсква с някакъв проблем, решаването или поне разбирането на който би позволило на този човек да заеме съответстваща на ситуацията позиция. Проблемът може да има морален, житейски или граждански характер, но това не отменя нуждата да се разсъждава по него. Тъй като в този случай изказването няма пряк адресат (четенето на един такъв текст съществува като потенциална възможност, но изказването не е построено като непосредствено обръщение към експлицитен събеседник), можем да приемем, че става дума за лична **рефлексия** (размисъл) с цел изясняване пред самия себе си, на възникналия проблем. Обективирането на тази рефлексия в писмен текст обаче, който по принцип съдържа в себе си възможността да бъде прочетен, води до необходимостта тази рефлексия да се подчинява на определени логически и комуникативни правила за постройка на речта.

Б) В своя личен или обществен живот човекът се изправя пред необходимостта да отговори на някакъв въпрос (проблем), който по принцип съдържа в себе си две или повече възможности за отговор. Например в едно съдебно дело задължително трябва да се даде отговор на въпроса виновен ли е обвиняемият, или не. И тъй като по принцип всички подобни ситуации изискват вземането на решение кой отговор да се приеме за правилен (или поне адекватен), говорим за решаване на **казус**. В този случай съществуват няколко възможности за комуникативно поведение на отправителя на изказването: да защитава някоя от възможните позиции (тези) или да изпълни ролята на арбитра, който, разглеждайки всички изложени тези и аргументите към тях, решава коя от тезите е най-добре аргументирана и следователно може да се приеме като решение на поставения въпрос.

В) В своя личен или обществен живот човекът искрено вярва в някаква идея (ценност) и много иска да я сподели с другите, за да ги спечели за съмишленици. В този случай можем да говорим за ситуация, в която се отправя **апел**. Тук комуникативните роли както на отправителя, така и на адресата на изказването произтичат от самата същност на ситуацията.

Както се вижда, тези три възможни ситуации, провокиращи продуцирането на изказване, зафиксирани в писмен текст, се различават както по своите

комуникативни *цели*; така и по функционалните характеристики на *участниците* в общуването; по начина, по който се поставят *предметът и темата* на изказването и се изразява отношението на участниците към тях; а не на последно място и по *резултата* от комуникативното действие. Вследствие на този извод може да приемем, че съществуват три основни разновидности на специфичния жанр на разсъдъчно-аргументативната реч, която наричаме есе, а именно: есе *рефлексия*, есе *казус* и есе *апел*. Във всеки отделен случай комуникативната структура на изказването ще бъде подчинена на изискванията, които съответната ситуация поставя. Това на практика означава, че участниците в общуването – отправителят и адресатът – ще имат различни функционални характеристики (респ. различно функционално поведение в комуникативния акт); същността, целта и резултатът на изказването ще бъдат различни при всяка от изброените ситуации; това, от своя страна, ще доведе до различия при начина на аргументация, при изграждането композицията на изказването; както и до специфики в използването на езика и езиковите изразни средства. Нека съпоставим трите възможни вида есе, систематизирани в следващата таблица.

Характеристика	Есе рефлексия	Есе казус	Есе апел
Същност	Поставя и обосновава морален, житейски или граждански проблем.	Поставя, обосновава и решава проблем, при който съществуват две различни възможности за решение.	Представя някаква позиция, в която авторът иска да убеди възприемателя.
Цел	Да изясни проблема.	Да вземе решение и да убеди читателя, че то е правилното.	Да внуши на читателя определено разбиране за света, в което авторът вярва.
Резултат	Разбиране	Преценка	Вяра
Автор	Мислител	Арбитър или защитник на едно от възможните решения.	Проповедник
Читател	Стреми се към разбиране и затова следва критично хода на разсъжденията и аргументацията.	Изпълнява ролята на арбитъра, ако авторът защитава едното или двете възможни решения. Ако авторът се е изявил като арбитър, преценява как се е справил.	Съмишленик, съучастник и последовател, който трябва да повярва безрезервно в проповядваната идея.

Аргументация	Липсва начална теза – тя се оформя едва при извода. Аргументите се стремят да обхванат всички възможни гледни точки към проблема и да посочат причините за съществуването и поставянето му.	Една теза, доказвана чрез претегляне на аргументи и контрааргументи или формулиране на теза и антитеза. Аргументите трябва да изтъкнат всички предимства и недостатъци на всяко от възможните решения.	Една страстно защитавана теза. Контратеза и контрааргументи се допускат само за да бъдат иронизирани и отхвърлени. Аргументите на автора само натрупват доказателства към защитаваната теза.
Композиция	Следва хода на анализа и доказателствената верига. Състои се от: въведение, основен анализ на проблема, аргументативна верига, сумиране и резюмиране, извод-теза, заключение.	Следва борбата между различните позиции и възможните решения. Състои се от: въведение, поставяне на проблема, открояване на основното противоречие, натрупване на аргументи.	Следва логиката на максималното въздействие. Състои се от: въведение, поставяне на проблема и неговата актуалност, теза, аргументация, спор с противниците и отхвърляне на техните аргументи, кульминация – изповед на веруето, извод.
Изразни средства	Подбират се точни и ясни понятия, може да се използват тропи и фигури, но само с цел да се терминологизират.	Реторически стил – ритмизация, повторения, реторически въпроси, антитези, широко застъпени преносни употреби на езика.	Реторически стил. Използват се много тропи и фигури. Широко са застъпени преносната употреба на думите, личните пристрастия, иронията, хуморът, сарказмът.

След като определихме двете основни понятия, с които работим в настоящия текст, идва ред и на разсъжденията за тяхното възможно съчетаване. С други думи, за определяне **писането на есе** като специфична **компетентност**.

Вече става дума, че основното изискване за определянето на компетентността, е способността на човека да постига резултати, решавайки някакъв проблем от личната, образователната, професионалната или обществената сфера. На практика това изисква спазването на определен алгоритъм на работа, успешно реализиране на който дава убедително доказателство, че съответният човек е компетентен в дадената област. Този алгоритъм изглежда така.

– Да осъзнаеш проблема за разрешаване, неговата същност и обществената необходимост от намиране на решение.

– Да осъзнаеш какво е породило този проблем, което ще подсказе какви са възможните пътища за търсене на решение.

– Да имаш цялостен образ на света и на реда в него – космически и обществен, за да осъзнаеш мястото на този проблем в световния ред.

– Да избереш най-адекватния начин за решаване на проблема.

– Да активизираш в съзнанието си точно тези знания, умения и отношения, които ще ти помогнат да решиш проблема.

– Да осъзнаеш какви знания и информация не ти достигат, за да решиш проблема, както и да знаеш как и откъде да ги получиш.

– Да си способен да съставиш точен алгоритъм на действията, необходими за решаването на проблема.

– Да решиш проблема, прилагайки знания, умения и отношения.

– Да наложиш решението в социалното пространство.

Нека сега последователно преминем през отделните точки на този алгоритъм, опитвайки се да определим в какво трябва да се състои компетентността на ученика при реализиране на дейността „писане на есе“.

Първата стъпка при реализиране на алгоритъма е свързана с осъзнаване същността на проблема, който предстои да бъде разрешен. При писането на есе обаче тази задача проявява една особеност. Най-вече заради това, че проблемът за разрешаване е *раздвоен*. От една страна, имаме проблем, поставен от зададената тема на есето. Това е, така да се каже, *съдържателната* му страна. От друга страна обаче, е проблемът, свързан със самото *писане* на есето. Каква обществена *нужда* е накарала пишещия да започне да разсъждава върху поставения проблем? Какъв е *характерът* на този проблем? Какъв е *личният интерес* на пишещия да разсъждава върху него? Каква е *целта* на разсъждението и какъв обществено значим *резултат* би постигнал създаденият текст?

Много е важно още преди да се започне работата върху текста на есето, тези въпроси да получат ясен и точен отговор. На първо място е, разбира се, осъзнаването *същността* на поставения от заглавието проблем. Тази същност обикновено се постига след внимателен и задълбочен анализ на понятията, чрез които проблемът е формулиран. Всеки от елементите, съставляващи заглавието на есето, има своя принос за изясняване на проблема (вж. повече в: Панов, Стефанов, 2004). Тясно свързан с въпроса за същността на проблема е и неговият *характер*. Както е известно, учебните програми по български език и литература предвиждат няколко различни вида есета, свързани с различни по характера си проблеми – морален, граждански и житейски. А последният, от своя страна, е разделен на житейски проблем, който се наблюдава в живота изобщо, и на такъв, който е интерпретиран в една или в няколко художествени творби. Може ли характерът на поставения проблем по някакъв начин да повлияе на работата по структурирането на есето, при определяне целта на

създавания текст, както и при очакванията за постигнатия с негова помощ резултат или ответна реакция? На пръв поглед, отговорът би трябвало да е отрицателен, доколкото есето като жанр на разсъдъчно-аргументативната реч има сравнително ясна структура, която не зависи от характера на проблема, върху който се разсъждава. Ако помислим обаче, ще установим, че различните по своя характер проблеми изискват различни подходи не само при изясняването им, но и при самата постройка на текста, формулирането на тезата, начина за изграждане на аргументацията, композицията и използваните изразни средства. Моралният проблем, който е свързан с универсалния закон за доброто и злото, най-често изисква написването на есе рефлексия с всички конструктивни особености на този тип текст. Гражданският и житейският проблем обаче най-често са свързани с нуждата от вземането на някакво решение или с привличането на съмишленици. С други думи, този тип проблеми най-често ще се разработват чрез структурите на есето казус или на есето апел.

Втората стъпка при реализацията на алгоритъма е свързана с осъзнаване на причините, породили проблема. Точно тук най-ясно ще проличи и личната позиция на пишещия. Защото осъзнаването на причините, породили проблема, ще превърне задачата „писане на есе“ от *загадка с готов отговор*, зададена от учителя, на която ученикът се мъчи да налучка онова, за което той си мисли, че изпитващият очаква, в *проблем за решаване*, за което личното участие на пишещия е изключително важно.

Третата стъпка от алгоритъма – актуализиране цялостния *образ на света* и на реда в него, който пишещият носи в съзнанието си, за да осъзнае мястото на този проблем в световния ред, до голяма степен кореспондира с критериите за оценка: *поставяне на проблема в актуален обществен контекст и интерпретиране на различните негови аспекти*. Само този, който осъзнае какво е мястото на интерпретирания проблем в цялостното световно устройство, може да намери и адекватното му решение. А това означава, че ще изгради и тезата, и аргументацията си възможно най-адекватно, за да стигне до също така адекватен извод, съдържащ решението. Именно от реализирането на тази стъпка от алгоритъма зависи и правилното осъзнаване на функцията, която изпълняват двата най-подценявани елемента от композицията на есето – *въведението* и *заклучението*. Тогава, когато ученикът не осъзнава тази функция, която най-често е свързана с изясняване на обществената ситуация породила проблема, която се изяснява във въведението и с предложение за това как намереното по време на разсъждението решение ще помогне за решаването на проблема в реалния живот, което е задача на заключението, той обикновено прибегва до т.нар. универсални уводи и заключения. А това, както знаем, е смислов абсурд, но за съжаление, изключително често срещана практика.

Четвъртата стъпка от алгоритъма – избор на най-адекватния начин за решаване на проблема – също има две страни: съдържателна и структурна. От

една страна, най-подходящият начин за решаване произтича от същността на проблема, върху който се разсъждава. От друга страна обаче, резултатът много зависи и от това дали проблемът може да се реши чрез възможно най-задълбоченото му осъзнаване (задача на есето рефлексия), чрез вземането на добре аргументирано решение (функция на есето казус) или чрез привличане на повече последователи (функция на есето апел).

Тъй като есето изисква разрешаване на някакъв морален, житейски или граждански проблем, появил се в общественото пространство, а разсъждаването върху него има общочовешки характер, независимо от това дали поводът, отключил разсъждението, е литературна творба, или не, знанията, уменията и отношенията, които пишещият трябва да активира в съзнанието си, както изисква петата стъпка от алгоритъма, са основно от проблемната област „социокултурни компетентности“. Вярно е, че ако поводът за разсъждението е литературно произведение, както изисква един от жанровете, включени в учебната програма (есе по житейски проблем, интерпретиран в една или в няколко художествени творби – УП за XI кл.), неминуемо ще се наложи активирането и на знания от областта на литературните компетентности, защото произведението принадлежи към някоя литературна епоха или художествена школа, които изразяват определени светогледни идеи, но това отново е само отправна точка на разсъждението. В този смисъл, писането на есе изисква от ученика да покаже, че е способен да осъзнава единството на човешкия свят, обединявайки знания, получени в обучението не само по литература, но и по история, философия и всички останали хуманитарни дисциплини. По този начин писането на есе се превръща в един от най-ефективните учебни механизми за осъществяване на междупредметни връзки и образователен интегритет.

В пряка връзка с предходната стъпка на алгоритъма е и следващата, която изисква от пишещия есето да осъзнае каква информация още не му достига, за да се справи успешно със задачата. Така писането на есе развива и уменията на учениците да боравят с различни източници на информация, а така също и да систематизират и използват получените от тях сведения. А това, както знаем, е една от основните задачи на модерното образование, формираща една от най-важните ключови компетентности на личността.

Следващата стъпка изисква съставянето на точен алгоритъм на действията, които ще доведат до изграждане съдържателната структура на подготвения текст. Най-важната предпоставка това да се случи, е точното определяне вида на есето, което ще се пише – дали то ще бъде есе рефлексия, есе казус или есе апел. Както вече видяхме, всеки от тези видове есе има своята комуникативна задача и се стреми да постигне определен резултат. А това, от своя страна, изисква определен начин за постройка на аргументацията. Като практически резултат съставянето на точен алгоритъм на работата трябва да доведе до със-

тавянето на точен и изчерпателен **план** на есето. Ако в този план има добре формулирана теза, както и добре съставена аргументативна верига (вериги), вероятността да се постигне добър резултат при написването на готовия текст, е много голяма. Особено внимание при съставянето на плана трябва да се обърне на определяне функциите и съдържанието на въведението и заключението. Защото именно тези две структурни части представляват връзката между проблема, върху който се разсъждава и на който се търси решение, със социалната реалност. Въведението трябва да покаже какво е породило нуждата пишещият да разсъждава върху проблема, а в не по-малка степен и какъв е неговият личен интерес към него (да не забравяме определението на жанра, което изисква проявата на ясно изразена лична позиция). Заключението, от своя страна, трябва да покаже как пишещият смята, че предложеното от него решение ще бъде полезно в социалното пространство. Което е и задачата на последната стъпка от алгоритъма.

Преди да се стигне до нея обаче, трябва да се премине през главното действие – решаването на поставения проблем чрез прилагане на знания, умения и отношения. Тук е мястото да припомним, че проблемът, който компетентността „писане на есе“ решава, има двойна природа. От една страна, това е проблемът – морален, житейски или граждански, предложен от темата на есето. От друга страна обаче, е проблемът за социалната функция, която ще изпълни създаваният от пишещия текст. Именно тази двойна природа на проблема за решаване изисква дългата и систематична работа, описана в представения алгоритъм. Ако ученикът извърши всички описани в него стъпки, тогава той ще се справи успешно и със задачата, която на повечето от учениците изглежда не само главна, но дори и единствена – написване текста на есето. На практика обаче тази дейност би била по-скоро техническо действие, ако пишещият си е дал труда добросъвестно да премине през всички предходни стъпки на алгоритъма.

А сега, след като определихме съдържанието на компетентността „писане на есе“, идва време да погледнем към проблема как тази компетентност трябва да се измерва, респективно оценява. Както вече се убедихме, тази компетентност съдържа в себе си и съдържателни, и комуникативни, и езикови аспекти. Ето защо най-адекватно ми се струва прилагането на класическия реторически модел – изказването да се осмисли от гледна точка на неговите три конструктивни компонента – *inventio*, *dispositio* и *elocutio*. С други думи, да се проследи как пишещият изгражда **съдържателната** структура на своя текст, отчитайки неговата социална функция; как построява **композицията** на есето, отчитайки комуникативната му задача и очаквания резултат; както и как изгражда **езиковата тъкан** на своя текст, спазвайки задължителните езикови норми, от една страна, но от друга – използвайки изразните средства на езика за постигане на максимално въздействие върху рецепиента. Така стигаме до следната трикомпонентна скала.

1. Изграждане съдържателната структура на текста – максимален брой 12 точки.

1.1. Осмисляне на поставения от темата на есето морален, житейски или граждански проблем. От 0 до 3 точки.

1.2. Осмисляне и правилно определяне на социалната функция, която създаваният текст трябва да изпълни. От 0 до 2 точки.

1.3. Осмисляне на личния интерес на пишещия към поставения за решаване проблем и правилно определяне на неговата позиция при търсенето на решение. От 0 до 2 точки.

1.4. Осмисляне мястото на проблема, върху който се разсъждава, в актуалния социален контекст, както и определяне на социалната нужда, изискваща неговото решаване. От 0 до 2 точки.

1.5. Умение за интерпретиране различни аспекти на поставения за разрешаване проблем, при което се показва способност за активиране на социокултурни компетентности, постигнати в цялостния образователен процес, както и на умения за осъзнаване какви точно знания и информация не достигат за решаването му, което изисква демонстриране на умения за работа с различни информационни източници за набавяне, организиране и използване на нужната информация. От 0 до 3 точки.

2. Изграждане комуникативната структура на текста. Максимален брой 10 точки.

2.1. Правилно построяване композицията на текста в съответствие с поставения за решаване проблем и комуникативната задача на есето. От 0 до 3 точки.

2.2. Формулиране на адекватна на поставения за разрешаване проблем, както и на комуникативната задача и очаквания резултат, теза. От 0 до 3 точки.

2.3. Правилно изграждане на аргументацията в съответствие с характера на поставения за решаване проблем, както и на комуникативната задача на текста и очаквания обществен резултат. От 0 до 2 точки.

2.4. Правилно определяне функциите на въведението и заключението за поставяне на проблема и за налагане на намереното решение в обществената практика. От 0 до 2 точки.

3. Изграждане езиковата тъкан на текста – максимален брой 8 точки.

3.1. Владее и прилага на правописната и пунктуационната норма. От 0 до 2 точки.

3.2. Владее и прилага на граматичните – морфологична и синтактична – норми на езика. От 0 до 2 точки.

3.3. Владее и прилага на лексикалната и стилистичната норма. От 0 до 2 точки.

3.4. Използване на подходящи стилно-езикови изразни средства за постигане на убедителност и въздействие. От 0 до 2 точки.

Предложената скала за измерване и оценяване на компетентността „писане на есе“ има две основни предимства:

1. дава сигурна база за адекватно и обективно измерване и оценяване на постигнатия от ученика резултат;

2. дава логична и разбираема перспектива за работа по овладяването на компетентността „писане на есе“, която според учебните програми продължава четири години, което налага следването на една ясна и систематична програма.

А постигането на тези два резултата е важна част от очаквания образователен резултат, който средното образование иска да постигне.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин, М. (1979). Проблема речевых жанров. В: Бахтин, М. М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.

Панов, Ал. (2020). Компетентностният подход при преподаването на литература в училище. Цели, задачи, проблеми. В: Панов, Александър, Борисова, Елена и Спасова, Андриана (Съст.). *Компетентностният подход при преподаване на литература в училище. Studia humanitaria et litteraria. Vol I. 2020*, с. 5 – 65.

Панов, А., В. Стефанов (2004). *Изкуството да пишем*. София: Диоген.

REFERENCES

Bachtin, M. (1979). „The problem of speech genres“. In: Bachtin, M. M. *Aesthetik of word Work*. Moscow: Isskustvo.

Panov, Al. (2020). „The competence-oriented approach in school-level literature instruction. Goals, tasks and problems“. In: Panov, Alexander, Borisova, Elena and Spassova, Andriana (Edrs.). *The competence-oriented approach in school-level literature instruction. Studia humanitaria et litteraria. Vol I. 2020*, pp. 5 – 65.

Panov, A., V. Stefanov (2004). *The Art of Writing*. Sofia: Diogen.

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Backwell.

Hymes, D. (1971). Competence and Performance in linguistic Theory. In: Huxley, R. and Ingram, E. (eds.) *Models and Methods*. New York Academic Pres.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. In: *American Psychology*, 28.

Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society*. London.

Stierle, K. (1979). Identitaet des Gedichts. Hoelderlin als Paradigm. In: Marquard, Odo und Stierle, Karheinz (Hsg.) *Identitaet. Poetik und Hermeneutik VIII*. Muenchen, Wilhelm Fink Verlag, 1979, S. 505 – 552.

ESSAY WRITING AS A SKILL. WHAT IS GRADED AND HOW

Abstract. This article analyzes the problems that arise in the measurement and grading of writing skills in one of the main genres of school-level texts – the essay. After analyzing the current grading criteria according to the Bulgarian Ministry of Education and Science (MES), the author reaches the conclusion that an adequate and objective grading scale is possible only after we have clearly defined the criteria that constitute the competence of essay writing. The author’s main proposition is that this competence is dual in its nature – on the one hand, it is content-related, and on the other – communication-related. Neither of these two competences is defined clearly enough in the current educational criteria. The article describes in detail all aspects of the essay writing competence and offers a clear working algorithm. Hence the author offers the idea that an adequate grading scale can only be created if one follows the classic rhetorical scheme which describes the three main components of any discourse formation – *inventio*, *dispositio*, and *elocutio*. A practical measurement and grading scale is proposed. Its usage would grant two major advantages: it would allow the authorities to assess the students’ results adequately and objectively, and it would frame a clear and systematic working algorithm for the acquisition of essay writing skills. According to Bulgarian school programs, this competence is supposed to be taught for four entire years within the two high-school stages of the secondary education.

Keywords: competence; skill; essay; grading

✉ **Prof. Alexander Panov, DSc.**

Institute of Literature

Bulgarian Academy of Sciences

Sofia, Bulgaria

E-mail: lapnisharan@hotmail.com