

Сборникът „Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността“ е реализиран по проект „Дигитално гражданство – интердисциплинарни практики в обучението по български език и литература“, осъществен с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“, СУ Св. Климент Охридски“. Представени са научни текстове, чиято цел е да предложат възможни подходи към гражданското образование чрез съвременни педагогически форми и методи на работа. Статиите са обособени в четири тематични области: „Локално и глобално – езиковото и литературното обучение в дигиталната епоха“; „Четене, ценности, гражданственост в езиковото и литературно обучение“; „Интердисциплинарни практики в езиковото и литературното обучение“; „Езикът на медиите в езиковото и литературното обучение“.

e-ISBN 978-619-7667-39-4

ЕЗИКОВОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ В ПЕРСПЕКТИВИТЕ НА ГРАЖДАНСТВЕНОСТТА

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА



ЕЗИКОВОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ В ПЕРСПЕКТИВИТЕ НА ГРАЖДАНСТВЕНОСТТА

АЗ·БУКИ
2022

ЕЗИКОВОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ В ПЕРСПЕКТИВИТЕ НА ГРАЖДАНСТВЕНОСТТА

© доц. д-р Деспина Василева, *Съставител*

© проф. д-р Ангел Петров, *Съставител*

© доц. д-р Наталия Христова, *Съставител*

© гл.ас. д-р Аглая Маврова, *Съставител*

© проф. д-р Татьяна Ангелова, *Редактор*

© Ивайло Панов, *Дизайн на корицата*

Рецензент:

проф. д.п.н. Адриана Симеонова-Дамянова

е-ISBN 978-619-7667-39-4

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

Деспина Василева, Ангел Петров, Наталия Христова, Аглая Маврова

ЕЗИКОВОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ В ПЕРСПЕКТИВИТЕ НА ГРАЖДАНСТВЕНОСТТА

АЗ·БУКИ

2022

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ

Секция: „Локално и глобално – езиковото и литературното обучение в дигиталната епоха“

НАГЛАСИ НА УЧИТЕЛИТЕ – БЪЛГАРИСТИ КЪМ ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ – ПРОМЕНИ В УСЛОВИЯТА НА ПАНДЕМИЯ Татяна Ангелова	7
РАЗВИВАНЕ НА ГРАЖДАНСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК (V – XII КЛАС) Ангел Петров	14
ОРЪЖИЕТО НА ДУМИТЕ – ЕДИН ПРОЕКТ ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В САЩ ПО ВРЕМЕ НА СТУДЕНАТА ВОЙНА Антония Радкова	24
КОНСТРУКТИВИЗМЪТ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ФИЛОСОФИЯ Стойка Чакърва	32
ТЕМАТИЧНИ КЛЪСТЪРИ И МЕТОДИЧЕСКИ КРИТЕРИИ ПРИ ПОДБОР НА ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ В УЧЕБНА СРЕДА НА НИВА А2-В1 Росица Хаджигеоргиева	42

Секция: „Четене, ценности, гражданственост в езиковото и литературно обучение“

ЛИТЕРАТУРА И ГРАЖДАНСТВЕНОСТ – ПРОГРАМИТЕ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ Владимир Атанасов	47
ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА ПОД УГРОЗА Наталия Христова	61
ПОД ИГОТО НА НЕПЪЛНОЛЕТИЕТО Адриана Симеонова-Дамянова	67
ИЗУЧАВАНЕ НА ЕПИЧЕСКОТО ПРОИЗВЕДЕНИЕ В УЧИЛИЩЕ ЧРЕЗ ЕСТЕТИЧЕСКИ ФОРМИ ЗА СТРУКТУРИРАНЕ НА АНАЛИЗА НА ПРИНЦИПА ОТ ТЕКСТА КЪМ ТЕКСТА Радослав Радев	79
ХУМОРИСТИЧНИТЕ ТЕКСТОВЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧИТЕЛИТЕ ПО РУСКИ ЕЗИК Аглая Маврова	86

Секция: „Интердисциплинарни практики в езиковото и литературното обучение“

РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СЪВРЕМЕННИЯ ДИГИТАЛЕН СВЯТ ЧРЕЗ МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК Фани Бойкова	103
--	-----

РАЗВИВАНЕ НА СОЦИАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК (5. – 12. КЛАС)

Димка Димитрова _____ 111

МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ В УЧЕБЕН ЧАС
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В 5. КЛАС НА ТЕМА: „СЪЧИНЕНИЕ ОТГОВОР НА ЖИТЕЙСКИ ВЪПРОС“
(ЧРЕЗ МИСЛОВНИ КАРТИ И ИГРАТА „СТОМАХИОН“)

Александър Халачев _____ 119

КУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В ПАРАДИГМАТА НА КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Кристиана Коджабашева _____ 129

ПРОЕКТ „РАЗВИВАНЕ НА СУПЕРСИЛИ“ – ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГИЯ НА ЗАНЯТИЯТА
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В 7. КЛАС ЗА РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ
„УМЕНИЕ ЗА УЧЕНЕ“

Наталия Мацева _____ 139

Секция: „Езикът на медиите в езиковото и литературното обучение“

МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ СПРЯМО „ЧЕТВЪРТАТА ВЛАСТ“

Огняна Георгиева-Тенева _____ 149

КУЛТУРА НА ДИГИТАЛНАТА ГРАЖДАНСТВЕНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
В УСЛОВИЯТА НА ИНФОРМАЦИОННА КРИЗА

Деспина Василева _____ 155

ДИГИТАЛНИ РЕСУРСИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА В ПРОГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП
(МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ)

Красимира Танева _____ 163

РАЗВИТИЕ НА СТРАТЕГИЙНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО
ПО РОДЕН ЕЗИК /МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА ИМИТАЦИОННО-МОДЕЛИРАЩИ ИГРИ
ОТ ОБЛАСТТА НА РЕКЛАМАТА/

Анна Ненова _____ 168

КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ, РАЗВИВАНИ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК,
В КОНТЕКСТА НА УЧЕБНАТА ДОКУМЕНТАЦИЯ ЗА СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Евелина Миланова, Полина Заркова _____ 178

ВЪВЕДЕНИЕ

Представените в сборника научни текстове са базирани на доклади от проведената на 15 октомври 2022 г. национална научна конференция под наслов „Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността“, организирана от Катедрата по методика във Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Интересът към темата е провокиран от заплахите, пред които е изправено образованието във „време на криза“, а именно: опасност от загуба на смисъл, от хипертрофираното внимание към утилитарното, от свръхтърсене на функционалността и ползността, от обезстойностяване на хуманното и хуманитарното в условията на нарастващи икономически претенции. В този контекст обучението по български език и литература в средното училище разпознава проблемите на гражданското образование като залог за развиване на критичност, рефлексия, медийна култура, проява на „тревожност“ у учениците към обществени, политически и социални проблеми. Откъм такава перспектива се очертаха и възможни тематични области, засрещащи траекториите на езиковото и литературното обучение и гражданствеността: локално и глобално – езиковото и литературното обучение в дигиталната епоха; четене, ценности, гражданственост в езиковото и литературно обучение; интердисциплинарни практики в езиковото и литературното обучение; езикът на медиите в езиковото и литературното обучение.

Споени в идеята за неотложната необходимост от нови подходи към гражданското образование, форми и методи на работа за неговото развитие, докладите подеват „тежки“ въпроси, свързани с такива фундаментални понятия като постистина, пропаганда, манипулация, измама, ценности, норми, конфликти, идентичности. Отредено е съществено място на ролята на дигиталната и гражданската компетентност на младото поколение, а в частност и на обучението по български език във и извън страната; на непредвидените трудности, усложнения – „подводните камъни“, които изникват в процеса на развиването на тези компетентности. В същата перспектива са проблематизирани и разноречията, идващи от нагласите на учителите относно опита им при работата в дигитална среда.

Докладите в сборника поставят множество питання, малка част от които може да бъде формулирана така: какво всъщност е гражданственост; случва ли се наистина гражданското образование у нас; как то е „артикулирано“ в учебните програми; изобщо има ли (и къде е) волята за неговото осъществяване и каква е „цената“ за това, която „плащат“ учителят, ученикът, обществото, законодателят; защо въпреки непрестанното пренаписване за „по-добро“ на учебните програми българските ученици показват ниска функционална грамотност, бунтуват се срещу четенето, индиферентни са към гражданските въпроси; какви са възможните ефективни стратегии и пътища „към“ гражданствеността в езиковото и литературното обучение.

Тематичното разнообразие на докладите ясно показва както широкия обхват на проблематиката, така и нарастващите, решими или нерешими засега въпроси, които стоят пред образованието и пред опита на училището. И двете изправени пред постоянно продължаващата борба да удържат обучението в смисъла, въпреки „тежестта“ и „обременеността“, която „носят“.

Сборникът „Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността“ е реализиран по проект „Дигитално гражданство – интердисциплинарни практики в обучението по български език и литература“, осъществен с финансовата подкрепа на Фонд „Научи изследвания“, СУ „Св. Климент Охридски“.

От Съставителите

УЧИТЕЛИ-БЪЛГАРИСТИ И САМООЦЕНКАТА ИМ НА ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ПРЕДИ И ПО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЯТА

проф. д-р Татяна Ангелова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, angelovatanya@gmail.com

Резюме. *Постановка на въпроса:* Преподаването на български език в условията на пандемия провокира радикални промени в подготовката по методика. Преминването от присъствено към онлайн обучение бе осъществено изключително бързо. В тази проблематична ситуация и в процеса на обучение дигиталната компетентност придоби определящо за успеха значение. *Цел на изследването и изследователски въпрос, микрохипотези:* Представяното качествено изследване е опит за съпоставителен анализ на самооценката на дигиталната компетентност на учители-българисти преди пандемията и по време на пандемията. Въз основа на анализа се формулира следният изследователски въпрос: какви промени настъпват в тази компетентност с оглед на самооценката, направена от изследваните лица, кои умения са усъвършенствани, кои умения не са добре развити, кои се нуждаят от развиване. *Теоретическа рамка:* С оглед идентифицирането на промените в дигиталната компетентност за преподаване се използва Европейската рамка за самооценяване на дигиталната компетентност (*The European Framework for Self-Assessment of Digital Competence*), преведена на български език. Експлицирани са: концептът дигитална компетентност и принадлежащите му области и умения. *Методи, целева група на изследвани лица и източници на данни:* Целевата група изследвани лица включва студенти от славянски филологии – бакалаври, стажант-учители, учители-българисти, магистранти и докторанти – филолози. Съответно: 14 бакалаври, 12 магистранти и 8 докторанти, обучавани преди пандемията и 14 бакалаври; 12 магистранти и 8 докторанти, обучавани по време на пандемията. Изследваните лица попълваха електронна анкета чрез Гугъл-формуляри, изготвени специално за целта, като оценяваха своите умения, свързани с конкретните области от дигиталната компетентност. Сравняват се данните, събрани преди пандемията и по нейно време. Коментират се ограниченията на анализа.

Ключови думи: дигитална компетентност, самооценка, учители-българисти

BULGARIAN LANGUAGE TEACHERS AND THEIR SELF ASSESSMENT OF DIGITAL COMPETENCE BEFORE AND DURING THE PANDEMIC

Prof. Tatyana Angelova, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: angelovatanya@gmail.com

Abstract. *Background of the study:* In the conditions of a pandemic, the teaching of the Bulgarian language provoked radical changes in the preparation of the Bulgarian teacher. The transition from face-to-face to online training had to be extremely fast. In this problematic situation digital competence for teaching has become extremely significant. *Purpose and research question:* This qualitative study is an attempt to make a comparative analysis of teachers' self-assessment of digital competence for teaching Bulgarian before the pandemic and during the pandemic. Based on this analysis the research question is: what are the changes in this competence in view of the self-assessment of the participants e.g. which of the skills have improved, which are not well developed, which need to be improved. *Theoretical framework/perspectives:* In order to identify the changes in the digital competence for teaching, the European Framework for Self-Assessment of Digital Competence (translated into Bulgarian) and its tools are used. *Methodology (methods and data sources):* The target group includes bachelors – students of Slavic philology, undergraduates – teachers of Bulgarian language and doctoral students – philologists.

Respectively, before pandemic: 14 bachelors, 12 masters and 8 PhD students. And during pandemic: 14 bachelors, 12 masters and 8 PhD students. They complete a specially designed Google form with an assessment of the relevant skills decomposed for a given area. Data from before and after the pandemic are compared. Challenges and their solutions in practice are identified. Limitations of the analysis are set, resulting from the limited number of subjects.

Keywords: Digital competence, Self-Assessment, Bulgarian Language Teachers

Постановка на въпроса

Преподаването на български език в условията на пандемия провокира радикални промени в подготовката по методика на учителите-българи. Нужно беше да се усвоят умения за преподаване изцяло във виртуална учебна среда, да се избира онлайн платформа, да се овладяват напълно нови умения за интеракция в онлайн условия на общуване. Преподаването на български език изискваше решаването на комплексни проблеми – как да се изучават нови лингвистични понятия, как да се усвояват умения за възприемане и пораждане на текстове в определен жанр в условия на онлайн комуникация. Преминването от присъствено към онлайн обучение бе осъществено изключително бързо. Учителите се сблъскаха с неочаквана промяна. Но те се справиха изключително добре. Министерството на образованието и науката направи възможен този процес чрез електронната платформа на Майкрософт Тиймс, многобройните курсове на обучение, различни форми на професионално подпомагане. Не се нуждае от доказване твърдението, че в тази проблематична ситуация и в процеса на обучение дигиталната компетентност придоби съществено значение.

Известно е, че този вид компетентност е междудисциплинно понятие. И тъкмо това е една от причините да се търси връзката ѝ с обучението по български език. Поради ключовата роля, която играе учителят, е логично обосновано да се проучва неговата самооценка на този вид компетентност, която е своеобразно „сечение“ между области като информация и комуникация, решаване на комплексни проблеми, от една страна, и овладяване и усъвършенстване на видовете комуникативна компетентност – езикова, дискурсна, стратегийна и т.н. Несъмнено научен интерес представляват тенденциите, отразяващи промените в уменията на учителите – българи да оценяват своята дигитална компетентност преди и по време на пандемията. Водени от този интерес, включихме в дизайна на изследването:

Цел на изследването, изследователски въпрос и микрохипотези

Представяното качествено изследване е посветено на променящите се нагласи към дигиталната компетентност при преподаването на български език за учителите – българи. Въз основа на съпоставителния анализ се формулира следният **изследователски въпрос**: какви промени настъпват в тази компетентност с оглед на самооценката, направена от изследваните лица преди и по време на пандемията, с други думи, кои умения са усъвършенствани, кои умения не са добре развити, кои – се нуждаят от развиване.

Целта, да се проучат самооценките и да се съпоставят, се декомпозира на следните **задачи**:

- да се дефинира понятието дигитална компетентност съобразно европейския и националния образователен контекст;
- да се изготви инструмент за самооценка, основан на европейските образователни постановки и изисквания;
- да се преведе на български език, да се адаптира за нуждите на изследването;

- да се изготвят електронни анкети с помощта на Гугъл-формуляри;
- да се идентифицира целевата група и участниците в нея, като причина за избор е да се представи по-широко общността на преподаващите български език и литература;
- да се изпратят формулярите на изследваните лица по имейла в края на курса на обучение, за да се установят постигнатите резултати;
- да се обработят данните и да се анализират съобразно поставения изследователски въпрос.

В качеството на вероятен отговор на поставения **изследователски въпрос** бяха издигнати следните **микрохипотези**:

Микрохипотези, отнасящи се до периода преди пандемията:

- Едната микрохипотеза е, че ще преобладават високите самооценки за дигитална компетентност за всички участници.
- Втората микрохипотеза е, че няма индикатори за основна дигитална компетентност.
- Третата микрохипотеза е, че петата област на дигитална компетентност ще бъде с най-ниски оценки.

Микрохипотези, отнасящи се до периода на пандемия:

- Едната микрохипотеза е за нарастващ брой показатели за изпреварващо ниво на дигитална компетентност с доминиращ брой високи самооценки.
- Втората микрохипотеза се отнасяше до нарастващ брой показатели 7-8 за изпреварваща дигитална компетентност за пета област.
- Третата микрохипотеза е, че липсват нулеви оценки на показатели 1 и 2. (Вж. матрицата в приложението).

Анализът и интерпретирането на данните се базира на следната теоретическа рамка.

Теоретическа рамка

С оглед идентифицирането на промените в дигиталната компетентност за преподаване се използват Европейската рамка за самооценяване на дигиталната компетентност (The European Framework for Self-Assessment of Digital Competence) [DIGCOMP], преведена на български език¹ [RDK]. Както е известно, концептът *дигитална грамотност* се описва чрез ключови компоненти.

През 2017 година Европейската комисия публикува Digital competences 2.0 – Рамка за дигитална компетентност [DIGCOMP]. В този документ са идентифицирани ключови компоненти на дигиталната компетентност в 5 основни области:

1) **Грамотност, свързана с информация и данни**: може да формулира нуждите от информация, да намира и извлича цифрови данни, информация и съдържание. Да преценява значимостта на източника и неговото съдържание. Да съхранява, управлява и организира цифрови данни и съдържание.

2) **Комуникация и сътрудничество**: може да взаимодейства, общува и да сътрудничи чрез цифрови технологии, като същевременно има предвид културното и поколенческото разнообразие. Може да участва в обществен живот, като използва публични и частни цифрови услуги. Може да управлява собствената си цифрова идентичност и репутация.

3) **Създаване на дигитално съдържание**: може да създава и редактира цифрово съдържание, да подобрява и интегрира информацията и съдържанието в съществуващи системи за управление

¹ Таблицата е преведена от Габриела Савова, старши експерт в Института за публична администрация (ИПА).

на знания, като същевременно разбира как се прилагат авторските права и лицензи. Знае как да се дадат разбираеми инструкции на компютърна система.

4) **Сигурност:** може да защитава цифрови устройства, съдържание, лични данни и поверителността в дигитална среда. Знае как да защитава физическото и психическото си здраве, и познава възможностите на цифровите технологии за повишаване на социалното благополучие и социалното включване. Осъзнава въздействието на цифровите технологии върху околната среда.

5) **Решаване на проблеми:** може да идентифицира потребности и проблеми, и да решава концептуални проблеми в цифрова среда. Може да използва дигитални средства за генериране на иновативни процеси и продукти. Поддържа актуални знания за дигиталната еволюция.

През 2018 година Европейската комисия издава нова версия, допълнение към Digital competences framework 2.0 – Рамка за дигитални компетентности за граждани с 8 нива на владение и примери за употреба (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use). [DIGCOMP 2.0]

Осемте нива на владение са, както следва, по показатели: основно ниво - с показатели 1 и 2; средно ниво – с показатели 3 и 4; напреднали – с показатели 5 и 6 и високо специализирано ниво – с показатели 7 и 8. Те са групирани с оглед на: а) типа решавани задачи – тяхната сложност, рутинност/ творчество, б) степен на самостоятелност – с насоки / без насоки, иновативност; и в) познавателни области – запомняне, разбиране, прилагане, оценяване, създаване. Матрицата позволява да се диференцират равнищата на уменията според самооценката на участниците в изследването. Участниците са запознати чрез инструкцията със съдържанието на петте области и показателите към тях по време на попълване на анкетата. Осемте нива на владение може да се видят в матрицата, представена в Приложението.

Методи, целева група участници в изследването и източници на данни

Целевата група изследвани лица включва студенти от славянски филологии – бакалаври, начинаещи, учители-българи – магистранти и докторанти-филолози. Съответно: 14 бакалаври, 12 магистранти и 8 докторанти, обучавани преди пандемията и 14 бакалаври; 12 магистранти и 8 докторанти, обучавани по време на пандемията. Всички те са обучавани онлайн в платформа MOODLE.² Целта беше да се установи как е повлияло онлайн обучението, провеждано преди пандемията хибридно, като комбинация от онлайн курс в MOODLE и присъствени занятия – лекции и практика в училище. По време на пандемията занятията бяха изцяло онлайн. За метод на изследване беше предпочетено анкетирането чрез имейл поради затруднени контакти с обучаваните и защото позволяваше удобно обработване на данните. Изследваните лица попълваха електронна анкета чрез гугъл формуляри, изготвени специално за целта, като оценяваха своите умения, свързани с конкретните области от дигиталната компетентност (Вж. по-долу). Сравняват се данните, събрани преди пандемията и по нейно време. Коментират се ограниченията на анализа.

Резултати

По отношение на данните може да се направят следните коментари относно издигнатите микрохипотези.

Според данните отпреди пандемията:

- Не се потвърди микрохипотезата, че ще преобладават високите самооценки за дигитална компетентност за всички участници. Нещо повече, като че ли се наблюдаваше стремеж към

² В края на изложението са посочени линкове към курсовете, в които са обучавани изследваните лица.

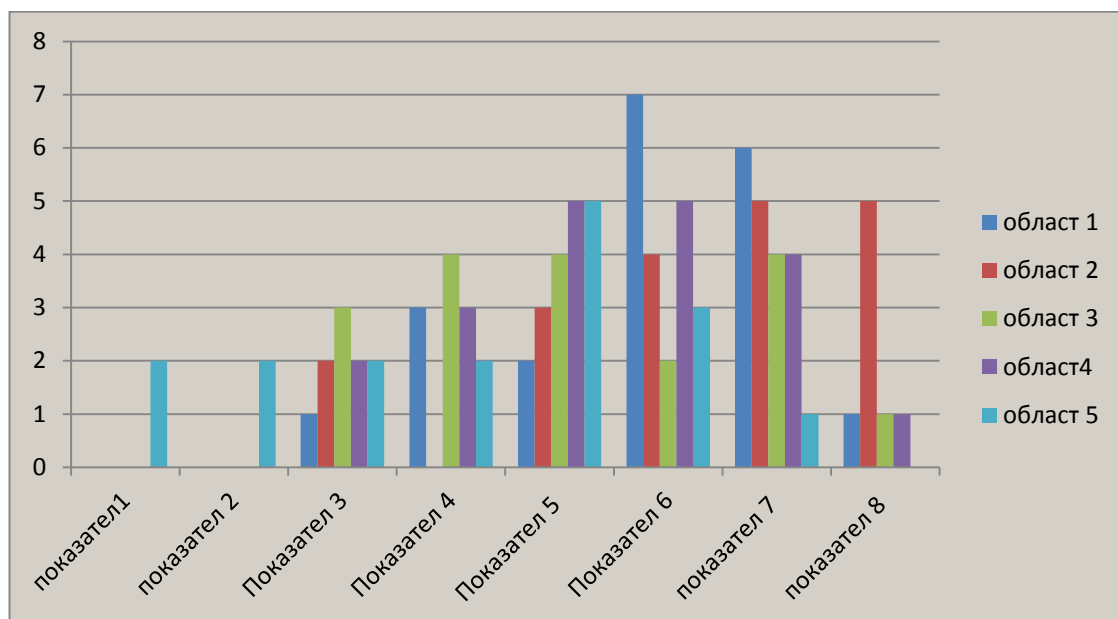
занижаване на самооценките, известна скромност. Липсват показатели за 7 и 8, нивото за напреднали.

- Не се потвърди и втората микрохипотеза е, че липсват индикатори за основна дигитална компетентност. Дори при бакалаврите имаше оценки за основно ниво, 1 и 2.
- Потвърди се третата микрохипотеза е, че петата област на дигитална компетентност ще бъде с преобладаващ брой най-ниски оценки. Вероятното обяснение е, че ситуациите, изискващи комплексно решаване на проблеми, свързани с използването на технологиите, са все още ограничен брой.

Според данните от проучването по време на пандемията:

- Потвърди се микрохипотезата за нарастващ брой показатели за изпреварващо ниво на дигитална компетентност, с доминиращ брой високи самооценки. Това беше особено отчетливо по отношение на областите на информация и комуникация. Резултатът не е изненадващ, тъй като в процеса на обучение се налага често да се общува онлайн, да се използват цифрови данни, да се решават нерутинни задачи, да се работи по групи.
- Втората микрохипотеза се отнасяше до нарастващ брой показатели 7-8 за изпреварваща дигитална компетентност за пета област. Това частично се потвърди. Най-вече при докторантите. В тази целева група може да се проучи зависимост между използването на изследователски процедури чрез технологиите и самооценката на дигиталната компетентност.
- Третата микрохипотеза се потвърди, а именно, че липсват нулеви оценки на показатели 1 и 2. (Вж. матрицата в Приложението). Тоест може да се направят изводи за повишаващата се самооценка на обучаваните за тяхната дигитална компетентност.

Прави впечатление, че недостигът на пряко общуване се компенсира чрез обогатяване на дигиталните умения от областите информация, комуникация, създаване на дигитално съдържание. Наблюдава се дефицит на умения от пета област – решаване на проблеми. Малко са показателите от ниво 8. Възможно е за бъдеще да се наблюдава развитие на тези умения, които са ключови. Те бележат развитието на обучаваните. По-долу в диаграмата са представени набелязаните тенденции.



Несъмнено е, че анализът има свои ограничения. Те са свързани с броя на участниците. Не е приемливо сравнението между самооценката на дигитална компетентност, притежавана от бакалаври и магистри, от една страна, както и да се сравни самооценката на магистрите със самооценката на докторантите. Би било интересно да се установи как интензитетът на употреба на технологиите по време на пандемията влияе върху самооценката на обучаваните от трите степени.³

В заключение може да се дискутират изследваните промени – повишаване на самооценката за дигитални умения по отношение на конкретните области. От какво зависи повишаването на тази самооценка – от мотивация, от качествена подготовка в университета, от повече опит в използването на технологиите... Съществено значение има търсенето на иновации в подготовката по методика на обучението по български език с оглед на спецификата за работа във виртуална учебна среда. Например формиране и усъвършенстване на умения за избор на платформа за преподаване; умения за планиране и реализиране на онлайн урок по български език; умения за обоснован избор на инструменти за е-оценяване, за работа в група и по проект в онлайн среда. Несъмнено е и, че уменията, които са от особена значимост, са учителят да може да идентифицира потребности и проблеми, и да решава концептуални проблеми в цифрова среда; да може да използва дигитални средства за генериране на иновативни процеси и продукти; да поддържа актуални знания за дигиталната еволюция, и те следва да заемат ключово място в методическата подготовка на учителя-българист.

ЛИТЕРАТУРА

A Framework For Developing And Understanding Digital Competence In Europe

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/jrc83167> last visit 18.09.2022

DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use:*

<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>

Ramka Za Digitalni Kompetentnosti

<https://www.ipa.government.bg/bg/ramka-za-digitalni-kompetentnosti> last visit 08.11.2022

Линкове към курсовете, в които са обучавани изследваните лица:

Бакалаври:

Методика на обучението по български език, славянски филологии 2019/2020

<https://elearn.uni-sofia.bg/course/view.php?id=2154> Последно посещение: 28.09.2022

Магистри:

Системно-езиково и комуникативно-прагматическо образование по български език

<https://www.ezik.bg/course/view.php?id=355> Последно посещение: 08.11.2022

Портал за електронно обучение по български език <https://www.ezik.bg/>

Докторанти:

Изследователски процедури във филологическите науки

<https://elearn.uni-sofia.bg/course/view.php?id=2559>

Последно посещение: 28.09.2022

³ Това е предмет на друго изследване.

REFERENCES

A Framework For Developing And Understanding Digital Competence In Europe

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/jrc83167> last visit 18.09.2022

DigComp 2.1: *The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use:*

<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>

Ramka Za Digitalni Kompetentnosti

<https://www.ipa.government.bg/bg/ramka-za-digitalni-kompetentnosti> last visit 18.09.2022

ПРИЛОЖЕНИЕ

Матрица за оценяване на дигиталната компетентност по нива и по ключови показатели

Таблица 1: Основни ключови думи, които характеризират нивата на дигитални умения

Нива в DigComp 1.0	Нива в DigComp 2.0	Сложност на задачите	Автономност	Когнитивна област
основно ниво	1	Обикновена задача	С напътствия	Запомняне
	2	Обикновени задачи	Автономно и с насоки - където е необходимо	Запомняне
средно ниво	3	Добре дефинирани обикновени задачи, ясно поставени проблеми	Самостоятелно	Разбиране
	4	Задачи и добре дефинирани, не-рутинни проблеми	Независимо и според нуждите	Разбиране
напреднали	5	Различни задачи и проблеми	Насочва другите	Прилагане
	6	Най-уместните задачи	Способен да се адаптира към другите в сложни ситуации	Оценяване
високо специализирано ниво	7	Решаване на сложни проблеми с ограничени решения	Способен да допринася за професионалната практика и да насочва другите	Създаване
	8	Решаване на сложни проблеми с много взаимодействащи фактори	Предлага нови идеи и процеси в областта	Създаване

РАЗВИВАНЕ НА ГРАЖДАНСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК (V – XII КЛАС)

проф. д-р Ангел Петров

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, anpet@slav.uni-sofia.bg

Резюме. В статията се разглеждат проблеми на обучението по български език в прогимназиалния и в двата гимназиални етапа на училищното образование с оглед на развиването на гражданската компетентност на учениците. Прави се преглед на съществуващи в науката и в образователната практика дефиниции на понятията гражданско общество и гражданска компетентност. Предлагат се методически идеи и варианти за овладяване на граждански умения от учениците, като в прогимназиалния етап това се осъществява имплицитно, т.е. чрез четене на текстове с гражданска проблематика, а в двата гимназиални етапа – както имплицитно, така и експлицитно, т.е. посредством разработване на теми и проблеми, залегнали в учебното съдържание на съответния клас.

Ключови думи: обучение по български език, гражданско общество, гражданско образование, гражданска компетентност

IMPROVING IN CIVIL COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH BULGARIAN LANGUAGE TRAINING (V-XII GRADE)

Prof. Angel Petrov, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: anpet@slav.uni-sofia.bg

Abstract. This article presents problems of Bulgarian language training in junior high school and in both high school stages of school education as a point of reference for improving in civil competence of students. It is gone through definitions of concepts of civil society and civil competence that are existing in science and in educational practice. Methodical ideas and variants for mastering civic skills of students are submitted, as in the junior high school stage this is implemented implicitly, i.e. by reading texts with civic issues, and in the two high school stages – both implicitly and explicitly, i.e. through development of topics and problems staked on the educational content for the corresponding class.

Keywords: Bulgarian language training, civil society, civil education, civil competence

Съвременното обучение по български език в средното училище е педагогически процес, по време на който учениците развиват и усъвършенстват своята *комуникативна компетентност*. Тя представлява съвкупност от „знания, умения и отношения, които позволяват на индивида да извършва дейности“ (Ramka 2006, p.19). Знанията и уменията, овладявани на езиковите занятия, са свързани с особеностите на българския език като първи език, с характеристиките на текста, на дискурса и на комуникацията. Отношенията се отнасят до осмислянето на важни за израстването на подрастващите връзки и взаимозависимости със света – с хората, природата и обществото. Резултатът, който се очаква да бъде постигнат от образователния процес, е изграждане на млада личност, притежаваща както високи равнища на езикова и на функционална грамотност, така и на ценностна система, която да осигурява адекватно включване в разнообразните проявления на съвременната действителност.

През последните десетилетия се засилва тенденцията образователната институция да полага все повече усилия за задълбочаване на връзките между обучението в средното училище и спецификите на гражданското общество, чиито настоящи, но преди всичко бъдещи негови активни членове са учениците. В социологията *гражданското общество* се определя като „многомерна, вътрешно противоречива, динамично променяща се реалност на частните интереси на индивидите като свободни и автономни субекти. В динамичен план понятието изразява самодейността на обществените индивиди в защита на техните частни интереси, а в статичен план – съвкупността от непосредствено възникващи институции, които в своята цялост представляват и охраняват разнообразните интереси на членовете на дадено общество и играят ролята на противотежест и ограничител на държавната намеса в обществения живот. От морално-политическа гледна точка гражданското общество е общество от свободни и в този смисъл равни индивиди, несвързани с единна обща цел, но взаимно уважаващи и зачитащи своите индивидуални (политически, социални, граждански и т. н.) права и свободи.“ (Entsiklopedichen rechnik po sotsiologiya, 1997, pp. 87-88)

Израстването на обучаваните лица като съзнателни и активни членове на гражданското общество, хора с гражданско съзнание и с гражданско поведение, е важна учебна задача, чието решаване се осъществява както в рамките на специалната учебна дисциплина *гражданско образование*, така и по време на останалите учебни предмети в средното училище. В образователните документи за основна цел на предмета *гражданско образование* в XI клас например се посочва: „Обучението по гражданско образование е в основата на личностното развитие и подготовката на младия човек за социална реализация, познаването, владееенето и защитата на човешките права и свободи, съобразени със законите на демократичното общество. Гражданското образование подпомага развитието и утвърждаването на ученика като гражданин на Република България и на Европейския съюз и като личност, която: е свободна и способна да взема отговорни решения за себе си и за другите; познава и отстоява своите права, свободи и отговорности; има осъзнати отношения с държавата и обществото; е активен участник в социалните събития и има мотивация за позитивна промяна.“ (Uchebna programa po grazhdansko obrazovanie za XI klas (obshtoobrazovatelna podgotovka 2018)

Както конкретната учебна дисциплина *гражданско образование*, разположена във втория гимназиален етап (XI – XII клас), така и цялостният педагогически процес през отделните периоди и степени на училищното образование създават различни предпоставки подрастващите да се запознават с информация за важни факти и явления на обществения живот като икономика, култура, институции, социални и политически организации, да осмислят важността на обществени феномени като закони, демографски проблеми, европейска интеграция, етническо и културно многообразие, идентичности, да осъзнават ролята, която идеите за свобода, демокрация и човешки права играят за развитието и прогреса на обществото. В съответствие с изискванията за психологопедагогическата целесъобразност в различните класове (от 5. до 12. клас включително) се създават условия обучаваните лица да развиват умения за активно участие в различни обществени процеси, имащи допирни точки с всекидневието на учениците и с въпроси на училищната институция – планиране на извънкласни дейности, аспекти на ученическото самоуправление и др., да овладяват знания и да развиват умения за работа с медийни текстове и за общуване в публичната сфера чрез писмени и устни изказвания по значими за личността и за обществото теми и проблеми. В часовете по различни дисциплини специално внимание се отделя

на обучението в критическо мислене, изграждат се способности за участие в дискусии, за аргументиране на собствено мнение, за решаване на проблеми и за неутрализиране на настъпили кризисни моменти. В пряка връзка с реализацията на аксиологичните цели на училищното образование са учебните дейности, вследствие на които учениците се учат на грижливо отношение към околната среда, на ненасилие и толерантност към различията между хората във връзка с тяхната възраст, пол, религия, етническа принадлежност и др., на вежливо и уважително речево поведение към събеседниците, на човешка почтеност и съпротива срещу стереотипите и предразсъдъците, на усещане за социална справедливост.

Всяка от учебните дисциплини, в зависимост от конкретните познавателни, педагогически и методически особености, със свои средства и при съобразяване със специфични учебни условия, създава предпоставки за изграждането на елементи от *гражданската компетентност* на подрастващите.

В науката и в учебната практика понятието *гражданска компетентност* се дефинира по различни начини, но от съдържателна гледна точка се забелязва сходство на използваните от авторите понятия и на включените процеси.

Например в Учебната програма по гражданско образование за XII клас *гражданската компетентност* е представена като единство от „комплексни социални и граждански компетенции: критическо мислене и рационална аргументация, конструктивно участие в диалог и дебат, вземане на решения, мирно решаване на проблеми, създаване и управление на проекти, конструктивно общуване в различни контексти и социални среди.“ (Учебна програма по гражданско образование за xii клас (obshtoobrazovatelna podgotovka 2018) В дефиницията липсва конкретизация на отделните понятия и процеси, които в такива случаи обикновено се разполагат върху три основни равнища – познавателно (знания), дейностно (умения) и ценностно (отношения). В случая акцент се поставя върху крайните резултати от обучаващите въздействия, резултати, които ще се проявяват в личната житейска и в социалната практика на учениците. Такива са например следните: активно гражданско поведение в обществени процеси чрез отстояване на собствена осъзната и подплатена с доказателства позиция, толерантност и вежливост при общуване с различни събеседници в различни комуникативни контексти, проектно ориентирано мислене и участие при решаване на наболели проблеми, почтеност и ненасилие във взаимоотношенията с други хора и т.н.

В монографията на Деспина Василева „Политики и практики на гражданското образование в обучението по български език“ *гражданската компетентност* е представена чрез три водещи концепта – гражданско познание, граждански умения и гражданско участие. Гражданското познание включва информираност на индивидите за човешките права, за задълженията и правата на гражданите, за актуалните политически събития, за ролята на гражданите в общественно-политическите процеси, за демократичните ценности и др. Гражданските умения се свързват със способностите на личността за критично отношение към процесите, протичащи в политическия живот, за участие в политическия дискурс, за четене на политически текстове и за разбиране на смислите, изразени в тях, за разграничаване на явните от скритите послания в текстовете, за вземане на адекватни решения, свързани с конкретни политически събития, и др. Гражданското участие, наричано още политическо участие, се представя като право на хората свободно да изразяват свои възгледи и настроения по всеки проблем, възникнал в публичната сфера. Участието е активно, когато гражданите реализират дейности в политическите процеси чрез

правото си на глас, на протест и на изразяване на мнение, когато имат възможност да въздействат върху политическите процеси, когато се включват в неправителствени организации и други групи, чрез които се решават възникнали проблеми на общността, когато участват в публични дебати и др. (Vasileva 2012, pp. 27-34). Прави впечатление, че при концептуализацията на понятието гражданска компетентност на всяко едно от трите дефинирани равнища се поставя акцент върху релацията между феномените *гражданска компетентност* и политически дискурс. Такава перспектива на разсъждения е основателна, като се има предвид, че в едно общество като нашето основните обществени процеси най-често са доминирани от политически събития и процеси.

Особеностите на концепта *гражданска компетентност* са представени подробно в документа „Ключови компетентности за учене през целия живот. Европейска референтна рамка“. Там е дадено следното определение: „Гражданската компетентност е способността да се държим като отговорни граждани и да участваме пълноценно в гражданския и в социалния живот според разбирането за социалните, икономическите, правните и политическите концепции и структури, както и за глобалното развитие и устойчивост на обществото.“ (Klyuchovi kompetentnosti za učenje prez tseliya zhivot. evropeyska referentna ramka 2018).

На равнище основни познания *гражданската компетентност* според документа включва знания: за концепции и явления, свързани с личности, групи, трудови организации, общество, икономика и култура; за базисни европейски ценности, за съвременни събития и за събития в националната, европейската и световната история; за целите, ценностите и политиките на социалните и на политическите движения; за климатичните и за демографските промени; за европейската интеграция и за разнообразието на културните идентичности в Европа; за мултикултурните и социоикономическите измерения на европейските общества и за това как националната културна идентичност допринася за европейската идентичност. Уменията, отнасящи се към *гражданската компетентност*, са следните: за ефективно общуване в името на обществените интереси; за критическо мислене и за комплексно разрешаване на проблеми; за изграждане на аргументация и за конструктивно участие в дейности на общността; за вземане на отговорни решения на всички равнища – от местни и национални до европейски и международни; за критическо разбиране и общуване както с традиционни, така и с нови форми на медии. Отношенията като елементи от *гражданската компетентност* са: уважение към човешките права като основа на демокрацията и на отговорното и конструктивно поведение; подкрепа на социалното и на културното разнообразие, равнопоставеност на половете и социална кохезия, устойчив начин на живот; промотиране на мира и на ненасилието, готовност да се уважава личното пространство на другия; поемане на отговорност за околната среда; интерес към политическото и социоикономическото развитие и межкултурната комуникация като средство за превъзможване на стереотипи и предразсъдъци; усещане за социална справедливост и честно отношение към другия. (Klyuchovi kompetentnosti za učenje prez tseliya zhivot. evropeyska referentna ramka 2018)

В обучението по български език в средното училище отделните аспекти на *гражданското образование* се преподават и се овладяват от подрастващите с помощта на различни подходи и образователни въздействия. По време на учебната работа се имат предвид възрастовите, познавателните и психофизиологичните особености на учениците от отделните етапи на училищното образование. Затова в прогимназиалния етап преобладава *имплицитното* представяне на информация за отделни елементи на гражданската компетентност (посредством

четене и осмисляне на текстове с гражданска проблематика), докато в двата гимназиални етапа обучението в гражданственост се осъществява както с *имплицитни*, така и с *експлицитни* педагогически средства (чрез разработване на конкретни граждански проблеми, които са заложили в Учебните програми по български език като теми на конкретни езикови занятия например „Публично изказване. Публично изказване по морален проблем“, „Публично изказване по граждански проблем“, „Решаване на казус във връзка с конкретна комуникативна задача“ и др.).

В изложението, което следва, ще представим фрагменти на учебен процес по български език, в рамките на които учениците, паралелно с дейностите, свързани с развиване на компетентности по конкретната учебна дисциплина, овладяват знания за света, природата и обществото и придобиват граждански умения, необходими за тяхната социализация. Като основа на анализа ще използваме информация от урочни разработки, публикувани в серия учебници по български език за периода 5. – 12. клас на Издателство Булвест 2000 Клет. (Uchebnitsi po balgarski ezik za 2016 - 2020).

Важно урочно звено в часовете по български език в средното училище е работата с текстове на различни теми, с разнообразни жанрови характеристики и езикови особености. Това се отнася с особена сила за занятията в прогимназиалния училищен етап, когато се формират основите на езиковата и на функционалната грамотност на малките ученици. Текстът е център на езиковото обучение, тъй като чрез неговите характеристики се демонстрира реализацията на езиковите единици от различни езикови равнища в речта и по този начин се постига комплексност в усвояването им, но той е и средство за развиване на мисленето и за обогатяване на светогледа на подрастващите. Четенето (с разбиране) на подходящи за обучаваните лица текстове осигурява „храна“ за въображението, възбужда емоции, доставя естетическа наслада. Централна обаче е функцията на текстовете, която е свързана с използването им като средство за развиване и усъвършенстване на *функционалната грамотност* на подрастващите. Същностен признак на това понятие е възможността познанието, придобивано чрез четене на текстове, да се прилага при осъществяване на успешни дейности както в личния, така и в обществения живот на учениците. По време на езиковите занятия четенето на текстове, чиято проблематика се отнася до важни обществени проблеми и съдейства за формиране на способности за осъзнато позитивно участие в обществени явления и процеси, е учебна дейност, която поставя основите на гражданското образование в прогимназиалния училищен етап.

Ще разгледаме методически вариант на фрагмент от урок по български език в 5. клас на тема: „Отговор на житейски въпрос“. Урокът започва с четене на ученическо съчинение разсъждение отговор на въпроса, свързан с житейската практика на учениците: „Какви са опасностите от глобалното затопляне?“.

Избрах да пиша за глобалното затопляне. Мисля, че то е изпитание за всички нас. Ако не бъде ограничено това затопляне, много градове ще бъдат потопени, все по-големи площи обработваема земя ще изчезнат, гладът и природните бедствия ще засягат все повече хора. Ще се обезлюдят цели райони. Това е тревожно, нали?

Всеобщото затопляне на планетата, изтъняването на озоновия слой, изсичането на горите, увеличаването на киселинните дъждове и парниковият ефект могат да доведат до необратими процеси. Напоследък все по-често четем и слушаме за тези факти.

Например 2015 година е най-топлата досега. Този юни е бил най-горещият на Земята. Но първото място на 2015 г. може да бъде отнето от следващата 2016 г., която да се окаже по-топла.

В учебника по Човекът и природата пише, че въздухът е безцветен газ, без мирис и вкус. Но вече не е така. Цветът му е сивкав, има вкус на нафта и пепел, защото е мръсен. И ние го дишаме, защото не можем да живеем без въздух. Водата също не е чиста. И ние я пием, защото не можем да живеем без вода. Докога ще продължаваме да унищожаваме своя свят?

Промяната на това тревожно положение изисква усилия от всички нас. Ако започнем да пестим вода и електричество и замърсяваме по-малко, ще можем да опазим природата по-чиста. Заслужава си да опитаме! (Uchebnik po balgarski ezik za 5. klas 2016, pp. 106)

Класът работи, разделен на групи. Първата група чете текста, за да определи какво в информацията се отнася до конкретни факти и данни, свързани с последиците за обществото от глобалното затопляне. Петокласниците отговарят на въпросите: *Какво явление е глобалното затопляне на планетата? Какви според текста са последиците за хората от глобалното затопляне? Кои са конкретните въздействия върху природата, които водят до глобално затопляне? Какви реални факти доказват, че глобалното затопляне на Земята е повсеместен процес?*

Втората група чете текста със задача да формулира неговата въздействена сила – с каква цел е създаден, какво е предназначението му с оглед на идеите, които са внушени чрез отстояваната от автора позиция, какво проличава в емоционалното отношение на петокласника към проблема – загриженост, тревога, чувство за вина и др. Отговарят на въпросите: *Защо според вас ученикът е избрал да пише за глобалното затопляне? Какво най-силно поражда опасенията на петокласника за бъдещето на планетата Земя? Какви възможности вижда авторът на текста за промяна в очертаната негативна тенденция?*

Третата група чете текста с оглед на езика, чрез който са изразени смислите в него. Спира вниманието си както на средствата за изразяване на конкретни факти, така и на тези, чрез които се реализира въздействащата му функция и чрез които се предизвиква вниманието на читателя към обсъжданата проблематика. Учениците отговарят на въпросите: *С какви начини за изразяване са представени примерите за глобалното затопляне? Как е внушена идеята за последиците от това природно явление? Какви са от граматична и от смислова гледна точка използваните в текста изречения: „Това е тревожно, нали?“, „Докога ще продължаваме да унищожаваме своя свят?“, „Заслужава си да опитаме!“*

Отговорите на поставените въпроси се записват от представители на групите в отделни графи на начертана на бялата дъска таблица. В края на урочното звено всички ученици от класа създават кратки текстове, в които разсъждават по поставения в ученическото съчинение проблем и споделят лични впечатления от наблюденията си за замърсяването на природата във и около местата, където живеят. Текстове се четат и се анализират техни съдържателни, структурни, жанрови, функционални и езикови особености, редактират се допуснати слабости.

Представените учебни дейности по български език в урок в 5. клас, чрез които се преследва постигането на конкретни езикови и комуникативни цели, както се вижда, имат и пряко отношение към разглеждането на проблематика, отличаваща се със значими социални импликации. Запознаването на малките ученици с екологични въпроси, изграждането на екологично съзнание и възпитаването на отговорно отношение към заобикалящата човека

действителност са елементи от парадигмата на гражданското образование, които изграждат социалните фундаменти на личността на бъдещия отговорен гражданин на обществото.

В прогимназиалния етап на училищното образование в посочената серия учебници се предлага да се работи с още текстове (четене с разбиране на текстовете), чиито теми отразяват проблеми със социално и гражданско съдържание. Такива са например следните:

В 5. клас: „Катеричкина Коледа“ от Георги Райчев – изграждане на отношение към фолклорните празници на народа; „Размисъл“ от Борис Априлов – разсъждаване върху проблеми на изкуството; „Сапунени мехури“ от Светослав Минков и „Най-хубавата на света“ от Николай Райнов – обсъждане на човешки качества като горделивост, мързел и др.; „Доктор Охболи“ – грижа и съпричастност към съдбата на животните.

В 6. клас: „Родина“ от Атанас Цанков, „Паметник на връх Околчица“, „Уникална забележителност“, „Наша книга, наш език“ и „Културно-историческо наследство на България“ – възпитаване в патриотично отношение към родната страна – история и природни красоти; „Защо учим?“ – обсъждане на ролята на науката и образованието за развитието на човека; „Действия на населението при природни бедствия“ – овладяване на умения за справяне с кризисни ситуации; „Внимание! Храни и здраве“ – запознаване със средства и начини за здравословен живот; „Музей за история на София“ – отношение към историческото минало на народа и към средата, в която са живели нашите предци; „Европейския съюз – обединени в многообразието“ – осмисляне на мястото на България в Европейския съюз и на ролята на съюза за развитието на родината; „Какво да правим с парите, които имаме“ и „Рискове, съпътстващи общуването в интернет“ – развиване на умения за справяне с житейски ситуации и на способности за социализация; „Как да реагираме на прояви на агресия в училище?“ – справяне с кризисни ситуации, активно отношение към противообществени прояви, толерантно отношение към другия, ненасилие, почтеност и чувство за справедливост по време на конфликти.

В 7. клас: „Българските училища в чужбина се увеличават“ – възпитаване в чувство на патриотизъм; „Пак българки, пак златни!“ – изпитване на гордост от постигнати български успехи, изказване на отношение към прояви на обществен живот (спорт); „Как да се обличаме“ – развиване на умения за живот, изграждане на стил и на адекватно на контекста поведение; „Момиче с характер“ от Богдан Митов – обсъждане на взаимоотношения между тийнейджъри; „Тайната на моя успех“ – проблеми на личностното изграждане; „Панагюрското съкровище“ и „Крепостта Баба Вида“ – възпитаване в дух на патриотизъм и позитивно отношение към миналото на народа; „Открий призванието си. Къде да уча?“ – обсъждане на проблеми на житейското израстване и на професионалното ориентиране; „На какво се крепи отношението между хората?“ – разсъждаване върху междуличностните отношения и възпитаване в дух на уважение и толерантност към другите.

Обучението по български език в двата гимназиални етапа, както беше посочено, насочва вниманието на учениците към други обществено значими теми и проблеми, които се интерпретират в учебната среда както *имплицитно* – чрез четене на подходящи текстове, така и *експлицитно*.

Ще разгледаме как учениците работят при четене, анализ и осмисляне на текст, от който получават информация за своя първи личен документ – личната карта. Урокът е на тема „Залог на глагола“ в 8. клас и върху спецификата на залога като граматично явление предстои да се работи, но в началото на занятието обучаваните лица се запознават със сведения за документа лична

карта – какво представлява (удостоверява самоличността на човека), какво съдържа (лични данни и затова е защитен от Закона за защита на личните данни), как се издава (подаване на заявление, което съдържа дата на раждане, място на раждане, пол, единен граждански номер, наличие на друго гражданство, цвят на очите, ръст, постоянен адрес, семейно положение, телефон за връзка), как се оформя (подписва се лично), допълнителни дейности (снемане на биометрични данни – изображение на лицето и пръстови отпечатъци, които се използват за разпознаване и проверка на заявената самоличност, при непълнолетни граждани това става в присъствието на родител), получаване на личната карта (в срок от 30 дни след подаване на заявлението), допълнителна информация (лица, които не подадат заявление за издаване на лична карта в срок от 30 дни, се наказват с глоба между 20 и 150 лв.) (Uchebnik po balgarski ezik za 8. klas, pp. 86-87).

Информацията в текста е актуална и важна за учениците в 8. клас, тъй като според законите на страната българските граждани трябва да получат своя първи личен документ веднага след навършване на 14 годишна възраст. Тези сведения са съществен елемент от познавателните и от дейностните характеристики на гражданската компетентност на младите хора, защото знанията за личната карта и уменията тя да бъде получена от органите на държавата са отправна точка за предстоящата социализация на подрастващите.

Учебната работа протича в три етапа:

I етап: Откриване и осмисляне на информацията от текста – отговаряне на въпросите: *Кои данни трябва да съдържа заявлението за издаване на лична карта? Какви са санкциите за лицата, които не подадат заявление за издаване на лична карта в необходимия срок?*

II етап: Анализирание и тълкуване на информацията от текста – отговаряне на въпросите: *Защо личната карта е защитена от закона? Какво изисква да има присъствие на родител при подаване на биометрични данни от непълнолетни лица?*

III етап: Оценяване и прилагане на информацията – отговаряне на въпросите и изпълняване на задачите: *Защо е необходимо навреме да подадете заявление за издаване на личната ви карта? Разкажете как вие получихте първите си лични документи? Защо е важно винаги да носим личната си карта? В какви случаи тя би ни потрябвала? Ако ви се е налагало да използвате личната си карта при пътуване в чужбина или по друг повод, разкажете кога и как това е станало. Напишете текст за документ, който удостоверява, че вие сте ученик от съответната паралелка и клас на вашето училище. Напишете текст на тема „Когато детето стане възрастен“.* (Uchebnik po balgarski ezik za 8. klas pp. 88)

Въпросите и задачите, чрез които се работи в рамките на трите етапа, очертават рамката от дейности, с помощта на които се съдейства за развиване на функционалната грамотност на учениците. Учениците извличат информация от дадения текст, анализират и осмислят значението на фактите, оценяват ги и ги използват в собствени речеви изяви, като ги „прекарват през решетката“ на собствения си житейски опит.

Други текстове, чрез четенето на които се изграждат основите на гражданската компетентност на учениците в обучението по български език в двата гимназиални етапа, са например следните:

В 8. клас: „Европа и езиците“ – изграждане на отношение свое – чуждо; „Будителите в нас“ – създаване на отношение към знанието и образованието; „Играта, наречена изкуство“ – създаване на отношение към изкуството; „Как пишем в интернет?“ – развиване на умения за

справяне с особености на съвременната действителност, развиване на умения за живот; „Доброто в мен“ – изграждане на умения за толерантно и вежливо отношение към другите.

В 9. клас: „Какво представлява биоетиката?“ – възпитаване в дух на достойнство, зачитане на човешките права, лична отговорност, равноправие, справедливост, зачитане на културните и на религиозните различия в обществото; „Диалогично ораторско изкуство“ – развиване на способности за участие в диалог, за водене на дискусия; „Здравословен начин на живот“ – развиване на умения за живот.

В 10. клас: „За учтивостта“ – отношение към другите в дух на толерантност, вежливост, чувство за отговорност; „Човешко е да се греши“ – развиване на умения за живот; „Нова европейска стратегия за справяне с пластмасовите отпадъци“ – развиване на екологично мислене; „Защо трябва да бъдем толерантни към другите“ – изграждане на междуличностни отношения, възпитаване в толерантност.

В 11. клас: „Дадохме на света Джон Атанасов и компютъра“ – възпитаване в национална гордост, патриотизъм, развиване на научното познание; „Евлоги и Христо Георгиеви – меценати, които завещаха всичко на България“ – изграждане на отношение към образованието, културна памет; „Хипократова клетва“ – възпитаване на чувство за професионална отговорност; „Каква професия да избира?“ – изграждане на умения за професионално ориентиране.

В 12. клас: „България – страната, която даде на света киселото мляко“ – възпитаване в патриотизъм, изграждане на научно познание, развиване на умения за здравословен начин на живот; „Трънливият път на българското кино“ – развиване на историческо познание, на култура и на умения за здравословен начин на живот; „Стратегия на Европейския съюз за младежта за периода 2019 – 2027 година“ – създаване на отношение към процесите на европейската интеграция, осмисляне на мястото на страната ни сред другите европейски страни.

Експлицитното овладяване на знания, умения и отношения, свързани с развиването на гражданската компетентност на учениците в гимназиалните етапи на училищното образование, се осъществява чрез учебна работа върху езикови, комуникативни и граждански проблеми по време на уроци, чиито теми са ориентирани към общуване в публичната сфера.

Ще разгледаме преподаване на урок на тема „Публично изказване по граждански проблем“ в 10. клас. Образователните цели на урока са следните: учениците да овладеят знания за особеностите на публичното изказване като вид устен аргументативен текст, който е предназначен за сферата на публичното общуване; да развият уменията си адекватно да възприемат и да създават публични изказвания; да осмислят значението на израза граждански проблем, т.е. проблем, който има обществено значение. В хода на урока се дават сведения за същността и функциите на изказването: аргументативен текст; предназначен е за официално устно общуване; представя проблем, свързан с гражданското общество, с правата и задълженията на човека като част от обществото. Дават се примери за граждански проблеми, които възникват при взаимоотношението на хората с различни обществени структури. Учениците анализират съдържателните, структурните и езиковите характеристики на конкретен ученически текст – публично изказване по следния граждански проблем – правото на всеки човек да се развива в професионална област, която отговаря на интересите му, и по-специално – реализацията на младите хора в сферата на компютърните технологии. Урокът продължава с овладяване на алгоритъм за създаване на публично изказване по граждански проблем, който включва подготовка за конструирането на текста, изграждане на текста, редактиране на слабости,

допуснати в текста, и подготовка за произнасяне на текста. (Uchebnitsi po balgarski ezik za 10. klas, pp. 68-69)

Развиването на гражданската компетентност на учениците е задължение на училищното образование по време на всички учебни дисциплини в средното училище. Израстването на младите хора като съзнателни и активни граждани се осъществява целенасочено на занятията по български език в прогимназиалния и в гимназиалните училищни етапи, като се осмисля информация и се овладяват умения, които имат пряко отношение към особеностите на държавното устройство и на обществените отношения, към политическите процеси и междуличностните отношения, към възпитанието в патриотизъм и в толерантност, към разбирането за мястото на българите в голямото европейско семейство. Четенето и тълкуването на подходящи текстове, участието в дискусии, решаването на казуси, разработването на проекти по обществено значими проблеми са уместни педагогически средства, чрез които се постигат набеязаните цели.

ЛИТЕРАТУРА

ВАСИЛЕВА, Д., 2012. *Политики и практики на гражданското образование в обучението по български език*. София: Софи – Р.

Енциклопедичен речник по социология. Второ издание, 1997. М-8-М, София.

Ключови компетентности за учене през целия живот. Европейска референтна рамка.

Препоръки на Европейския съвет от 22 май, 2018 г. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

Учебна програма по гражданско образование за XI клас (Общообразователна подготовка), 2018.

Учебна програма по гражданско образование за XII клас (Общообразователна подготовка), 2018.

Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване, 2006. Варна: Релакса.

ПЕТРОВ, А., ПАДЕШКА, М., БАЛИНОВА, М., 2016 – 2020. *Учебници по български език за 5. – 12. клас*. София: Булвест 2000 Клет.

REFERENCES

VASILEVA, D., 2012. *politiki i praktiki na grazhdanskoto obrazovanie v obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: sofi – r.

Entsiklopedichen rechnik po sotsiologiya. vtoro izdanie, 1997. m-8-m, Sofia.

Klyuchovi kompetentnosti za uchene prez tseliya zhivot. Evropeyska referentna ramka.

Preporaki na Evropeyskiya savet ot 22 may 2018 g . https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

Uchebna programa po grazhdansko obrazovanie za XI klas (obshtoobrazovatelna podgotovka), 2018.

Uchebna programa po grazhdansko obrazovanie za XII klas (Obshtoobrazovatelna podgotovka), 2018.

Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, prepodavane, otsenyavane, 2006. Varna: Relaksa.

PETROV, A., PADESHKA, M., BALINOVA, M., 2016 – 2020. *Uchebnitsi po balgarski ezik za 5. – 12. klas*. Sofia: Bulvest 2000 Klet.

ОРЪЖИЕТО НА ДУМИТЕ – ЕДИН ПРОЕКТ ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В САЩ ПО ВРЕМЕ НА СТУДЕНАТА ВОЙНА

доц. д-р Антония Радкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, radkova@slav.uni-sofia.bg

Резюме. Статията представя серия от учебници и учебни материали, предназначени за изучаване на български език в Езиковия институт на Департамента по отбрана на САЩ в периода между 1960 и 1980 година. Това е един от малкото аудиолингвални учебници по български език. Анализирани са особеностите на аудиолингвалната практика на работа, описани са методите за работа. Направена е съпоставка с издадените в този период учебници по български като чужд.

Ключови думи: български език чужд, аудиолингвален подход, Студена война

THE WEAPON OF WORDS – A PROJECT FOR STUDYING BULGARIAN LANGUAGE IN USA DURING THE COLD WAR

Assoc. Prof. Antonia Radkova, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: radkova@slav.uni-sofia.bg

Abstract. The article presents corpus of textbooks and teaching materials for learning Bulgarian language in USA Defense Language Institute in the period between 1960 and 1980. This is one of the rare examples of audiolingual course for teaching Bulgarian as a foreign language. The article analyzes particularities of the audiolingual approach of teaching and describes methods of classwork. The course is compared with the textbooks published in Bulgaria in the same period.

Keywords: Bulgarian as a foreign language, audiolingual approach, Cold War

През 1945 списание „Космополитън“ в САЩ в своя девети брой наред с реклами на козметика и снимки на актуалните модни тенденции публикува обширна статия със заглавие „Червенокосата диктаторка“, посветена на Цола Драгойчева. Авторът ѝ, журналистът Чарлз Ланиус, прекарва 8 месеца в България и през този период няколко пъти се среща с Цола Драгойчева. Около 15 години по-късно текстът на статията от „Космополитън“ е преведен на български и използван като материал в учебник за напреднали на Езиковия институт на Департамента по отбрана (Defense Language Institute) на САЩ. Това е един от малкото преводни материали в учебника, повечето са от оригинални български източници. Текстовете включват както такива, изразяващи геополитическата позиция на САЩ по това време, като например „Народният съд“, „25 години червено робство“, но и изразяващи политическите възгледи на българската държава, като текст за Георги Димитров, озаглавен „Гордост за всеки“, стихове на Камен Калчев, текстовете на песни като „Напред, другари“ и „Напред, ний ще победим“.

Целта на настоящата статия е да представи този проект на Езиковия институт на Департамента по отбрана на САЩ, разработен между 60-те и началото на 80-те години на XX век с цел преподаване на български език за целите на отбраната. В представянето на чуждоезиковите си курсове институтът определя студентите си като „въоръжени с най-силното оръжие – оръжието на думите... в създаването на добра воля зад граница“ (Lemberg 2020, p. 2).

Изучаването на чужд език за целите на отбраната не е типична ситуация в чуждоезиковото обучение, още по-малко в обучението по български език. Изучаването на български език като чужд може да става по различни причини: за чужденците в България водеща е приобщаващата мотивация, за тези в чужбина подбудите могат да са прагматични, културни или други. Съществуват множество изследвания за видовете мотивация при изучаването на чужд език (Dörnyei 2001, 2014; Dörnyei, Ushioda 2013). Език се изучава по вътрешни и външни подбуди, с прагматични, културни, идентификационни, приобщаващи или други цели. Най-често срещана е прагматичната мотивация – когато езикът се учи с прагматични, утилитарни цели, например търсене на работа, получаване на по-висока заплата, постигане на по-високо качество на живот – с други думи, владееенето на език се превръща в лингвистичен капитал, по определението на Пиер Бурдийо. Лингвистичният капитал е един от видовете капитали: икономическия, социалния, културния, символичния. В икономиката на комуникацията основният капитал е езикът, а лингвистичният капитал е владееенето на езика и отношението към него (Bourdieu, Passeron, 1990, pp. 72-74).

Има и друг капитал в чуждите езици – военен и отбранителен капитал или капитал на сигурността. Българският език може да бъде изучаван и за целите на сигурността и отбраната на други държави. Както във Военна академия в България се изучават различни езици, така и в различни институции на отбраната на други страни се изучава български език.

Аудиолингвалният подход в преподаването на български като чужд

За разлика от учебниците по български като чужд, издавани през анализирания период в България, в анализирания в настоящата статия учебните курсове на Езиковия институт на Департамента по отбрана са разработени въз основа на аудиолингвалния подход. Учебниците в България следват граматико-преводния подход, в тях няма сериозна работа върху произношението, набляга се на граматиката, която се въвежда с правила и множество упражнения, и водеща е писмената форма на речта.

Аудиолингвалният подход в курсовете по български език на Езиковия институт на Департамента по отбрана се характеризира с:

- приоритет на устната реч;
- от самото начало на курса се въвежда автентична устна реч на носители на езика, работи се с неадаптирани и несъкратени текстове, произнесени с нормално темпо и произношение;
- граматичните структури са въведени индуктивно в диалози и упражнения, без да се набляга на теоретичните правила;
- езикът се въвежда чрез реални ситуации на общуване;
- преподавателите задължително са носители на езика.

Аудиолингвалният подход се разработва и използва предимно отвъд океана в периода около и след Втората световна война. Наложен е от потребностите за владееене на чужди езици за сигурността, но също така е повлиян от активно разработваните по това време направления в лингвистиката и психологията: структурната лингвистика и бихевиоризма. В основата на този метод стои имитирането на чутата реч от студентите. Изреченията и текстовете се произнасят и повтарят многократно след преподавателя с цел автоматизирането им.

Акцентът върху произношението и автентичната реч, задължителното участие само на носители на езика в обучението на курсовете на Езиковия институт е разбираем: целта е да се обучат кадри, които да събират и интерпретират данни, свързани с националната сигурност (Kramsh 2005, p. 553). Потребностите от владение на чужди езици от тази гледна точка са различни от тези, в които са водещи икономическите, миграционните, културните, туристическите или други отношения между общности, говорещи на различни езици. Чуждоезиковото обучение неизбежно се влияе от ролята на чуждите езици в обществения живот. Във времената на геополитическо напрежение, какъвто е периодът на Студената война, се засилват връзките между чуждоезиковото обучение и геополитиката, международните отношения, дипломатията, сигурността.

Има разлика между мотивацията за изучаване на чужди езици в Европа и отвъд океана през анализирания период: докато в Европа основната мотивация е комуникация отвътре навън, т.е. общуването с другите, в САЩ основно езици са се изучавали, за да общуваш вътре в държавата, в обществото, т.нар. *melting pot*. Затова и в периоди, в които се налага изучаване на чужди езици на други общества и държави, се прилага различна методика на преподаване. Това е и причината за възникването на аудиолингвалния подход, който е залегал в анализирания серия учебници.

В Европа по това време започва да се заражда комуникативният подход. Потребностите на европейските граждани от владение на чужди езици са различни: започнали са миграционните процеси с придвижването на големи маси хора от една държава в друга, контактите между разноезични общности в Европа са много повече. Необходима е реална комуникация между носителите на различни езици. Разработването на Общата европейска езикова рамка започва с изследване на езиковите потребности на европейците. Вследствие на което тя предлага обучение, базирано на „езиковите потребности, ориентирани към задачи от реалния живот... Идеята е да се създадат програми и курсове, основани на житейските комуникативни потребности“ (CEFR 2018, p. 26). Постигането на ниво на владение, близко до това на носителя на езика, както и перфектно произношение не са във фокуса на комуникативните методи на преподаване, възприети в Европа. Дори на най-високото равнище C2 в скалата на фонологичната компетентност е споменато, че в устната реч може да има акцент от друг език (CEFR 2018, p. 136).

Общо описание на курса

Курсът по български език на Езиковия институт на Департамента по отбрана включва три равнища:

базисен курс на две равнища;

надграждащ над тях курс.

Ръководител на проекта е проф. Карлтън Ходж, специалист, съдейки по публикациите му, по семитски езици, египтология и по сърбохърватски и български. Автор е и на други учебници по български език (Hodge 1962), както и на учебници по сърбохърватски.

Към учебниците има работни тетрадки, аудио записи, различни видове речници, сборници с текстове, ръководства за преподавателя. Общо курсът съдържа 36 книжни тела с впечатляващия общ обем от 5185 страници и 126 аудио записи с продължителност около 57 часа. Може би като обем това и сега все още е най-голямата учебна система по български език като чужд.

По-долу е даден списък на материалите в курса:

	<i>Година на издаване</i>	<i>Страници</i>	<i>Аудио записи в мин.</i>
1. FSI Базов курс – част 1 (за начинаещи)	1961	492	756
2. FSI Базов курс – част 2	1961	458	402
3. 3 работни тетрадки	1975	54, 182, 150	380
4. Допълнителен курс (за напреднали)	1963-1964	2289	1913
5. Речници			
5.1. Англо-български и българо-английски учебен речник	1964-1965	112	
5.2. Речник на съкращенията и абривиатурите	1981	62	
5.3. Българо-английски речник	1969	213	
5.4. Обратен речник	1975	134	
6. Специализирани курсове			
6.1. Регионални изследвания	1971	175	
6.2. Военно-въздушни сили	1971	136	
6.3. Илюстрирани военни ситуации	1975	70	
6.4. Военни субекти и ситуации	1963	42	
7.1. Ръководство за преподавателя към допълнителните уроци	1975	180	
7.2. Ръководство за преподавателя към общите курсове	1975	201	
8.1. Текстове за четене – различни жанрове	1971	102	
8.2. Текстове за четене – художествена литература	1962	36	
8.3. Текстове за четене – кратки разкази	1966	50	
8.4. Сборник с песни	1966	32	
9. Езикови карти (Word Cards)	1972	15	

Табл. 1

Списък на учебниците и учебните помагала към курса по български език на Езиковия институт на Департамента по отбрана.

Обучението може да бъде определено като интензивно. Базовият курс продължава 44-47 седмици с по 30 часа занятия седмично, което означава 1380 часа общо. Тази продължителност е определена от Езиковия институт в зависимост от трудността на изучавания език, като българският език е включен във втората група езици по трудност за носители на английски език (първата група са най-лесните езици, четвъртата са най-трудните), заедно с езици като гръцки, фарси, хинди и индонезийски. Интересно е, че повечето славянски езици са определени като по-трудни от българския и са включени в третата група, т.е. българският е преценен като по-лесен (Shin 1999, р. 52).

Методически насоки за провеждане на обучението

Към учебниците и помагалата има подробни обяснения как да се провежда обучението. Уроците протичат по следния начин.

1. Преподавателят чете базисните изречения на български елемент по елемент, т.е. изречение по изречение или реплика по реплика. Всеки от студентите повтаря след него, като се старее да имитира произношението му колкото се може по-точно. Използва се нормална скорост на речта.

2. Отново се слуша и повтаря същият материал, вече самостоятелно от студента (работи се във фонетичен кабинет или езикова лаборатория).

3. Упражнения за вариации на базисните изречения: замяна на части от тях, въпроси и отговори.

4. Запознаването с новия граматически материал става преди урока като домашна работа.

5. Граматически упражнения.

6. Слушане на диалог и разговор между студентите. Разговорът трябва да протича бързо, без дълго обмисляне на произнасяното. Кратко, обикновено изречение, произнесено естествено, е за предпочитане пред дълго и бавно конструирано. Последното води до загуба на време (Bulgarian Basic Course 1961: iv-vi). Изрично се посочва, че преподавателят трябва да е носител на езика. Това е логично, имайки предвид важността на произношението.

Дейностите и упражненията включват:

- Механични упражнения (drills), насочени към автоматизиране на използването на езика;
- Имитиране на речевите модели с цел създаване на произносителни навици и говорни умения;
- Запаметяване на изречения и диалози с цел използването им по-късно;
- Използване на множество и различни аудиовизуални средства: илюстрации, схеми, аудио записи, видео записи, реалии.
- Работа в езикова лаборатория, в които е възможно слушането и правенето на записи. (Bulgarian Language Course 1967, p. 8)

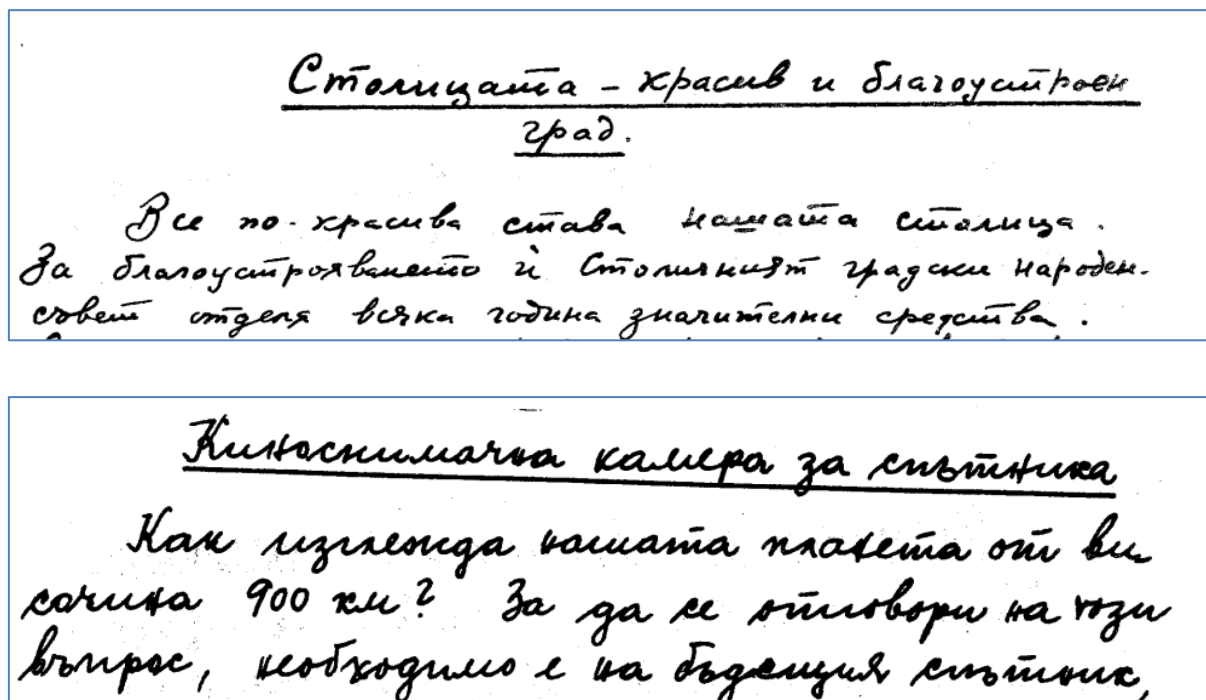
Допълнителни материали

Както се вижда от табл. 1, към учебниците има много допълнителни материали. Те включват автентични текстове (за разлика от очевидно съставените от авторите текстове в учебниците) от различни жанрове: стихотворения, анекдоти, вицове, песни, прогноза за времето, новини, готварски рецепти, ръкописни текстове, кръстословици и др. Повечето текстове са политически неутрални, но присъстват и текстове, отразяващи социалистическата пропаганда в България от този период. Този тип текстове обикновено са съпроводени с надписи „според комунистически източници“, „според официални източници“, „Внимание – пропаганда!“.

За напредналите равнища се използват и много художествени текстове: кратки разкази, откъси от по-дълги произведения, народни приказки, стихотворения. Сред авторите са А. Каралийчев, Ст. Михайловски, Ив. Вазов, Ст. Заимов, Софроний Врачански, Камен Калчев, Захарий Стоянов, Васил Друмев, Алеко Константинов, К. Величков, и др.

Сред помагалата има и песнопойка, която съдържа 26 популярни по това време песни: „На черешата“, „Де е България“, „Хубава си моя горо“, включително и песни като „Напред, другари“, „Напред, ний ще победим“.

Уникална в системата е и целенасочената работа с ръкописни текстове – по-долу са дадени примери на образци от текстове с различни почерци (фиг.1).



Фиг. 1 Образци на работа с ръкописни текстове

Системата включва и няколко речника – по един за всяко равнище, обратен речник, речник на аббревиатурите. Включени са също така и езикови карти (Word Cards) – около 200 думи. От едната страна е напечатана българската дума, от другата страна – преводът ѝ на английски.

Съпоставка с българските учебници

Точно по това време през 60-те години на XX век в България се разраства обучението по български като чужд и се публикуват няколко учебника (Marinova, Hubenova, Djumadanova 1964); (Ginina, Nikolova, Sakazova 1965); (Ilieva, Kiriakova, Mihailova 1969). (Подробен анализ на историята на учебниците по български като чужд виж при Petrova 1998, pp. 8-24)

За разлика от анализираната американска серия от учебници българските се основават на граматико-преводния метод, в който ключова роля играе граматиката. Освен на граматиката се обръща внимание на лексиката, преводът, четенето и писането. Характерно отличие от аудиолингвалните системи е, че не се обръща внимание на произношението, слушането, говоренето, комуникацията.

В издадените в България учебници „задължително присъстват теми за успехите на България по пътя на социализма. Тези идеи се манифестират както директно – чрез текста на уроците, така и индиректно – чрез подтекста на сравненията и оценката на действителността (Petrova 1998, p. 19).

Заклучение

През 1989 година президиума на Езиковия институт на Департамента по отбрана излиза с предложение да се закрият десет от предлаганите в института езикови програми, сред които и

програмата за изучаване на български език наред със сърбохърватски, унгарски, норвежки, дари и др. През същата последна година изучаващите български език в програмата на Езиковия институт са двама. С това решение приключва тридесетгодишната аудиолингвална история на изучаването на български език за целите на отбраната и сигурността.

ЛИТЕРАТУРА

ГИНИНА, СТ., НИКОЛОВА, Ц., САКЪЗОВА, Л., 1965. *Учебник по български език*. София: Наука и изкуство.

ИЛИЕВА, Д., КИРЯКОВА, Е., МИХАЙЛОВА, С., 1969. *Български език за чуждестранните студенти*. София: Наука и изкуство.

МАРИНОВА, М., ХУБЕНОВА, М., ДЖУМАДАНОВА, А., 1964. *Български език*. София: Народна просвета.

ПЕТРОВА, СТ., 1998. *Българският език като чужд. История и методика*. София.

BOURDIEU, P. AND PASSERON, J.C., 1990. *Reproduction in education, society and culture*, Vol. 4., Sage.

BULGARIAN BASIC COURSE, 1961. Defence Language Institute.

COUNCIL OF EUROPE, 2001. *Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages DIVISION. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z., 2001. *Motivational strategies in the language classroom*, Vol. 10. Cambridge: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. AND USHIODA, E., 2013. *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.

DÖRNYEI, Z., 2014. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.

HODGE, C.T. ED., 1962. *Bulgarian Reader*. Department of State.

HODGE, C.T., 1963. *Beginning Bulgarian*. Department of State.

KRAMSCH, C., 2005. Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, Vol. 26, (4), pp. 545-567.

LEMBERG, D., 2021. The weaponization of language training in US foreign relations, 1941–1970. *Diplomatic History*, Vol. 45, (1), pp.106-131.

SHIN, I., 1999. *Analysis of a Learning Organization*. Walden University.

REFERENCES

GININA, ST., NIKOLOVA, TS., SAKAZOVA, L., 1965. *Uchebnik po balgarski ezik*. Sofia: Nauka i izkustvo.

ILIEVA, D., KIRYAKOVA, E., MIHAYLOVA, S., 1969. *Balgarski ezik za chuzhdestrannite studenti*. Sofia: Nauka i izkustvo.

MARINOVA, M., HUBENOVA, M., DZHUMADANOVA, A., 1964. *Balgarski ezik*. Sofia: Narodna prosveta.

PETROVA, ST., 1998. *Balgarskiyat ezik kato chuzhd. Istoriya i metodika*. Sofia.

BOURDIEU, P. AND PASSERON, J.C., 1990. *Reproduction in education, society and culture*, Vol. 4., Sage.

BULGARIAN BASIC COURSE, 1961. Defence Language Institute.

COUNCIL OF EUROPE, 2001. *Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages DIVISION. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z., 2001. *Motivational strategies in the language classroom*, Vol. 10. Cambridge: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. AND USHIODA, E., 2013. *Teaching and researching: Motivation.* Routledge.

DÖRNYEI, Z., 2014. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Routledge.

HODGE, C.T. ED., 1962. *Bulgarian Reader.* Department of State.

HODGE, C.T., 1963. *Beginning Bulgarian.* Department of State.

KRAMSCH, C., 2005. Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, Vol. 26, (4), pp. 545-567.

LEMBERG, D., 2021. The weaponization of language training in US foreign relations, 1941–1970. *Diplomatic History*, Vol. 45, (1), pp.106-131.

SHIN, I., 1999. *Analysis of a Learning Organization.* Walden University.

КОНСТРУКТИВИЗМЪТ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ФИЛОСОФИЯ

Стойка Чакърова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, s.chakarova@abv.bg

Резюме. Настоящото изложение представя конструктивисткия подход в обучението като анализира философски, психологически и социални теории, които са негова отправна точка и които очертават контекста на разбирането и прилагането му в образованието. Като образователна философия, конструктивизмът има специфично разбиране за природата на мисленето и познанието, за отношението между истина и мнение, за ролята на езика и диалога и др. Представени са основните психологическите концепции, които очертават конструктивисткото разбиране за процеса на учене и ролите на ученика и учителя в него. Направен е опит да се определи мястото и ролята му в съвременното образование, като един от възможните подходи в обучението.

Ключови думи: конструктивизъм, образование, учене, диалог, език, истина, мнение, познание

CONSTRUCTIVISM AS AN EDUCATIONAL PHILOSOPHY

Stoyka Chakarova

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: s.chakarova@abv.bg

Abstract. This paper presents the constructivist approach to education by analyzing the philosophical, psychological and social theories which are its starting point, and which outline the context of its understanding and application in education. As an educational philosophy, constructivism has a specific understanding of the nature of thinking and knowledge, of the relationship between truth and opinion, of the role of language and dialogue, etc. The main psychological concepts that outline the constructivist understanding of the learning process and the roles of the student and the teacher in it are presented. An attempt has been made to determine its place and role in modern education, as one of the possible approaches in training.

Keywords: constructivism, education, learning, dialogue, language, truth, opinion, knowledge

В решаването на предизвикателствата пред образованието се включват различни науки като психология, социология, психолингвистика, социолингвистика, прагматингвистика и др. В центъра на тяхното внимание стои развитието на потенциала на отделната личността и снабдяването ѝ не само в познавателен план, но и в личностен, психологически и социален. Цели се формиране на знания, но и на комплексни умения, стратегии и модели на поведение като умения за критическо осмисляне на феномените, способност за целеполагане, за решаване на проблеми, за работещи стратегии за себеизява и себепознание. Така наречената традиционната (бихейвиористична) образователна парадигма все повече отстъпва пред други образователни философии, в основата на които най-често стои *конструктивисткият подход* в обучението, който се фокусира върху идеята, че човек активно конструира своите знания, а не ги получава пасивно. Знанията не се фиксират веднъж и завинаги, те постоянно се реорганизируют, като създават смисли и изграждат индивидуалната представа за света. Конструирането и реконструирането на наличните ментални схеми в съзнанието на ученика става в опита и е винаги диалогично, т.е. е предмет на дискусия между обучавания и обучавачия. Основен инструмент на познание, в този

контекст, се явява езикът, доколкото моделира разбирането за света и организира познанието. Самото осмисляне на феномените се осъществява в и чрез езика – в диалога, в изказването. Затова учебния процес се разглежда от конструктивистите и като езиков процес, почиващ на общуването и равноправния диалога между ученици и учител и между самите ученици. Така изобретените в процеса на работа индивидуални смисли и значения, стават част от процеса на учене и проверка, а умението за общуване и способността да изразяваш себе си стават необходима част от ученето. За създател на този педагогически подход се приема Джон Дюи (1859-1952). Той е един от първите философи, които насочват вниманието си върху социалната природа на ученето, и създава система на обучение чрез практика. В развитието на идеите на конструктивизма и приложението им в практиката на обучение се включват философски, психологически и социални теории, които имат за цел да обяснят природата на ученето и да обосноват методологията на този тип обучение.

В настоящата работа под „конструктивизъм“ ще разбираме конструктивистката теория за ученето и нейното прилагане в образованието, особено в хуманитарното. Идеите на конструктивизма описват специфичен начин на възприемане на образователния процес и ролите на участниците в него. Той представя различна от традиционната (за нашата образователна система) философия на преподаването, съобразява се с психологическите характеристики на познавателния процес и отчита субективната му природа. Обосновава социалната същност на ученето и се стреми да я възпроизвежда като методи на преподаване в образованието, като акцентира върху творчески дейности и общуване като основа на урока.

Конструктивизмът във философията

Понятието конструктивизъм има различни конотации в зависимост от контекста на научната област, в която се използва. Самата концепция привлича към себе си философски, психологически, социологически, образователни и др. проблеми и идеи, защото едновременно се явява теория на ученето и теория на познанието: „Конструктивизмът в образованието претендира да представлява едновременно теория на ученето и епистемология. Защото равномерно разпределя интересите си между това, как хората учат и каква е „природата“ на знанието“ (Damyanova, A. 2005).

Философският конструктивизъм поставя редица въпроси в полето на онтологията и епистемологията в опит да даде отговори на това каква е природата на познанието, какво и как можем да учим и до колко и как знанието се отнася до „реалността“. В сферата на това осмисляне по необходимост попадат философските проблеми за истината, смисълът, същността и явлението, мястото и ролята на човека в света, езикът, етиката и т.н. Различните изходни тези на теоретичите на конструктивизма по горните въпроси водят до различия в конструктивистки теории и направления.

Върху основния философски въпрос: **възможно ли е обективното познание на света от разума**, а от там и **какво познаваме**, се формират значимите различия между умерения и радикалния конструктивизъм. Умереният приема, че съществува една познаваема реалност. Тя не може да бъде пряко известна, защото подлежи на субективна интерпретация, включваща нашите вярвания, представи и опит, но се явява реален обект и цел на познанието. При радикалния конструктивизъм знанието не отговаря на една онтологична реалност, защото реалността (в общоприетия смисъл) не съществува, тъй като тя не е независима от нашите мисли и не може да

бъде отделена от нашето мислене. Радикалният конструктивизъм не стига до отричане на обективната реалност, но приема, че не можем да знаем със сигурност каква е тази реалност. Разбирането за отношението между битие и разум предполагат и наличието на различни цели и контекст на познанието и ученето.

От философска гледна точка следващият фундаментален въпрос, на който следва да се отговори е как конструктивизма ще се отнася към понятията **истина** и **мнение**. Ако всеки сам конструира знанието си на базата на личния си опит, социалното влияние, менталните схеми и т.н., познанието ни се доближава до мнение за света и вярата в нашите твърдения за него. Има ли общи и фундаментални принципи на познанието, общи критерии за качествата на това познание? Не възниква ли перманентно напрежение между индивидуално конструирани „светове“ и могат ли и как те да взаимодействат в социума?

В полето на философията *проблемът за истината* винаги е актуален. Наличието на множество теории за истината показват затрудненията при дефинирането ѝ, но и доказват невъзможността истината да бъде заместена от мнения и вярвания. Първото в разбирането за истината е, че тя се отнася само до нашите мисли, а не до самите неща, т.е. самата тя няма онтологична природа, а е конструкт и критерий на самата мисъл. Три са основните теории за истината: кореспондентната теория (Аристотел, Л. Витгенщайн и др.) смята, че истинно е онова твърдение, при което описаният предмет или явление действително е с характеристиките, които му се приписват, т.е. те поставят знак за равенство между знание и действителност, но не могат да посочат ясен критерий за това, че съответствието е обективно налично. Кохерентната теория (Платон. Г. Хегел и др.) смята, че истината е в логическата връзка между изказванията и тя винаги е непротиворечива, за разлика от мненията. Нещо е истинно само тогава, когато е част от убеждения, които заедно дават пълна картина на света и следват индивидуално едно от друго. В прагматистката теория (на Ч. С. Пърс, У. Джеймс и др.) се смята, че дадено убеждение е истина само тогава, когато е полезно в дългосрочен план и като цяло. Истината е полезното, а полезно е всичко, което ни позволява да предвидим нещата в бъдеще (Sivilov, L. 1992). Конструктивизмът по-скоро приема, че истината има договорен характер, основава се на консенсус от вярвания и представи, които обществото приема за верни, защото те осигуряват работещи модели в опита и реалността.

Конструктивистката теория говори за диалога като основно средство за конструиране на знанието, съвместната дейност като основен модел на ученето. Никой не е притежател сам на истината и сам нищо не знае, смята Сократ. Истината не е монологична, а диалогична и тя се ражда в толерантния разговор, в който събеседниците са равнопоставени пред „истината“. Никой няма монопол над истината – нито в началото на разговора, нито след това. Сократ разбира диалога като безкраен разговор, открит за всякакви отклонения, защото в него могат да се поставят различни акценти, да се прави връзки с различни теми. Диалогът събира в себе си безкрайно многообразие на гледни точки и аргументи и за това не може да бъде разделен на части. Той е процес на постоянно изграждане на консенсусно разбиране за света на базата на субективно ценни значения и цели, които диалогът постоянно преформулира. Затова конструктивистите акцентират върху общуването като основен елемент на учене. Езикът се явява връзката между човека и света, той е дом на битието, според Хайдегер. Той предопределя и преструктурира начина, по който възприемаме света. Чрез него ние оценяваме, подреждаме, степенуваме битието, което извън нашето мислене е неутрално. В езика се отпечатва всяка нова

идея на обществото, тя остава закодирана в него, като се прибавя ново значение в думата. Чрез езика откриваме разлика в светогледите си, строим нови разбирания за света.

Добре е да се уточни, че съществуването на научна истина не се отрича. Науката изследва природата и нейните причинно-следствени връзки и закономерности. Тук истината е „скрита“ в наличното и трябва да бъде разкрита като непротиворечиво знание за природно явление. Този свят обаче е външен за човека, а човек обитава и създава така нареченото от И. Кант „царството на целите“, човешкия свят, където ние сами, свободно конструираме и реконструираме представи, смисли и цели за себе си и за света. Това битие е потокът, в който е потопен човек и в който той екзистира, в който се учи, развива и себенадмогва. Разбирането за динамичната му природа и консенсусният му характер определят и валидността на конструктивистките подходи за учене. За разлика от природния свят, чиито закономерности са веднъж завинаги зададени и валидни за всички, тук говорим за субективен конструкт от разбирания, вярвания, принципи и цели, който постоянно се предефинира от опита и взаимодействието с другите.

Класическото разбиране за ученето се фокусира върху овладяване на застинало и „непротиворечиво“ знание и разбира света като външен и вече конструиран, а неговите закономерности и принципи като устойчиви и вече зададени. Затова то разчита на монолога, лекцията и пасивното възприемане на знанието. Този подход е удобен, защото е предвидим, еднозначен, конкретен. Лесен е за контролиране от преподавателя, ясно структуриран в учебни програми и лесен за оценка на знанията на ученика, защото ученикът не се възприема като субект изграждащ знания, а като обект на обучение. Тази представа за устойчивост, за всевалидност на знанието ни за света обаче е привидна и очевидно непродуктивна в съвременния интензивен на промени и прониквания на различни културни модели, свят.

След като нямаме свят, който веднъж завинаги може да бъде разбран и научен, то ключът към пълноценното ни присъствие в света ще бъде постоянен процес на учене и опит за разбиране и контролиране на феномените около нас. В крайна сметка ученето трябва да стъпва върху фундамента на научното познание, абсолютно необходимо за разбирането на реалността и нейните принципи, закономерности и причинно-следствени връзки, защото социалното битие, макар и създадено от човека, „имитира“ и преструктурира модели на природния свят в по-голяма степен, отколкото да създава нови такива. Според Жан-Пол Сартр битието извън човека е плътно, то „е“, докато светът на човека е „разреден“ от неговите проекти, намерения, очаквания. В този смисъл е невъзможен за дефиниране и преподаване в цялост, а е овладяем само в процес на непрекъснато учене и диалог. Социалният свят също е подчинен на принципи и закономерности и е изграден върху фундаментални истини, приети като необходими за съществуването му. Закономерностите в него имат друга природа, те са етически, психологически, социални, рационални (т.е. човешки) и възникват по необходимост, за да може този конструиран от нас свят да „работи“ съобразно целите, които сме му заложили. За овладяването на неговите принципи, за ориентацията ни в него, за вметването ни и съучастието ни в неговото развитие, голяма значение има хуманитарното образование. Точно хуманитарните дисциплини в образователната система дават поле за интерпретация на различни гледни точки, открояват модели на поведение, цели и смисъл на съществуването и съществуващото, разбирания за света и човека. Тук могат да се привличат научни постановки и те да се ориентират съобразно постигането на значими за личността на ученика цели, не просто използване на знанието в опита, а целеполагането му съобразно идеи. Но остава въпросът пред образователната система – какво трябва да знае

ученикът, как да се осъществява това познание, какво да учи, как да учи. Защото макар и формално да апелира за модерни методи на преподаване, да приема и насърчава реализирането на конструктивистката философия на ученето, да въвежда компетентностния подход в образованието, нормативно се задават учебно съдържание, изисквания и очаквания, кореспондиращи с традиционното разбиране за образование и още по-лошо - все повече се усеща нагласата и тенденцията (отново чрез учебните програми, а и чрез самата структура на образователната система) да се създава добре обучена „работна ръка“, а не „конструираща свое разбиране за света“ личност.

Идеите на конструктивизма не са нови и неговите изследователи откриват корените на основните му постановки още в Античността - във философията на Платон, Аристотеловия хилеморфизъм, в метода на диалога на Сократ, в Протагоровото „Човек е мяра на всички неща“ и т.н. Всички те анализират **отношението между мислене и битие и акцентират върху действената природа на познанието**. В гносеологическите постановки на Платон се очертава пътят на познанието, започващ от обекта и завършващ с конкретните резултати на познавателната дейност, но според него от съдържанието на обекта на познание се извежда и характерът на познанието (Радев Р. 1994). Тоест от това какво познаваме, зависи и как го познаваме. Познанието притежава обективен смисъл и представлява особен вид или форма на съответствие, на адекватност при усвояването на действителността. Основните форми на познавателна дейност според платонизма са: мнение, разсъдък и разум. Мнението съдържа уподобяване и вяра; разсъдъка и разума са абстрактно-логическа дейност. Мисленето се отнася до същността, мнението – до явленията. В качеството си на сетивно познание мнението съдържа един основен недостатък – то работи с отделни данни и не достига до общото и същността. Платон критикува разбирането на някои свои съвременници за вечното движение и промяна на нещата в света, като отбелязва, че това прави невъзможно каквото и да е научно теоретично познание, защото в тази идея се съдържа имплицитно предположението, че нито едно нещо не е определено в своята същност, а се приема за такова, каквото изглежда за всеки отделен човек.

За Аристотел познанието има опитен характер. Според него сетивната информация е необходима част от гносеологическото усвояване на света. Благодарение на повторемостта на сетивните възприятия и паметта възниква опитът, който също е знание за единичното, но притежава изключително важно място в научното познание. На основата на опита се формира първата степен на познанието за общото – изкуството (при него на базата на опита се образува един общ възглед за сходни по между си неща), както и следващата степен – тази на науката. Според него опитът и истинското знание се намират в диалектична връзка: теорията потвърждава непосредствения опит, а опитът – теорията (Radev R. 1994).

Противопоставянето между традиционното (по същността си бихейвиористично) и модерното (разбирано най-често като конструктивисткото, макар последното да има дълга история, включително и като образователен подход) образование, наподобява философската дискусия между рационалисти и емпирици. Според първите само разумът е в състояние да ни даде вярна представа за света, защото той борави с идеи (т.е. знания за общите закони и принципи), които са априорни. Според вторите истината се открива в и чрез опита, а преди опита човешкият разум е *tabula rasa*. В развитието си и двете теории достигат до крайности, които ги правят неработещи. Подобна опасност съществува според нас и при противопоставянето на бихейвиористичното и конструктивисткото разбиране на образованието. Рационализмът достига

до т.н. философски догматизъм, т.е. стремеж това, което вече е прието като истина, да остава в стабилна, постоянна форма, без да се критикува и да се подлага на проверка и без да се отчитат промените и динамиката на развитието. Емпиризмът достига в развитието си до други крайности – до отричане на възможността светът да бъде познат: субективизмът на Дж. Бъркли (според който съществува само това, което възприемаме, т.е. сетивният опит не отразява вещите, а сам ги конструира, следователно всичко, което възприемаме е субективно) и скептицизма на Д. Хюм (според който опитът е поток от усещания, в който няма нищо устойчиво и същностно, а разумът е по-скоро навик или обичай. Устойчиви са само думите и само те могат да бъдат предмет на познание, самият свят е непознаваем.). Очевидно противопоставянето и отричането на едната или другата позиция както във философски, така и в педагогически смисъл не води до дълготрайно работещи решения и изисква синтез и организация включваща и двете нагласи. С преодоляването на крайностите във философията се заема И. Кант, който извършва т.нар. „коперникански преврат“ в познавателните нагласи: „превъзходен пробен камък за онова, което приемаме като изменен метод в начина на мислене, а именно – че от нещата познаваме априори само това, което сами влагаме в тях“ (Kant, I. 1992). Сам по себе си светът остава непознаваем, „нещо само по себе си“, но човешкото познание го превръща в свят за нас, конструирайки го според собствените си априорни познавателни способности. Според Кант познавателните способности се проявяват на три нива: сетивността синтезира сетивните данни и априорните форми на мислене, като по този начин мисленето превръща нагледа в понятия; синтезът на нагладите с понятия се осъществява в разсъдъка. Това ниво съответства на научното познание, което не може да се състои нито само от наглади, нито само от понятия: „Мислите без съдържание са празни, нагладите без понятия са слепи“. (Kant, I. 1993). Трето ниво е разумът – той е насочен към разсъдъка, който като система от понятия и категории се нуждае от принципи и цели. Тези принципи и цели се задават от разума, който не борави с понятия, а с идеи. Идеите са явяват като светогледна рамка на познанието, без която нищо не може да се систематизира. Следователно в учебния процес е нужно да се държи сметка как опитът се организира в понятия, за да стане предмет на мислене и какво се целеполога, спрямо каква идея. Дали в ученето ще тръгнем от опита към понятията и идеите или от идеите към понятията и опита, или от понятията към опита и идеите е въпрос на технология и контекст, но при всички случаи е нужно да отчитаме и трите елемента на тази познавателна структура за да можем да конструираме цялостно своите познавателни модели.

Конструктивизмът в психологията

В полето на философията конструктивизмът търси отговор на два основни въпроса: към какво е насочено познанието: към обективната реалност, към субективната реалност или към езиковия свят и каква е природата на самото познание. Конструктивизмът в психологията има по-прагматичен фокус, макар и да не може да избегне горните въпроси. Основно се съсредоточава върху проблема как се организира познанието и как се осъществява ученето.

Конструктивизмът, в рамките на психологията, е по-скоро набор от теории и школи, които възприемат идеята, че начинът, по който хората генерират знания, е чрез техния опит, а ученето е активен процес на взаимодействие със средата, в който се създава уникална системи от значения, чиято стойност не може да бъде повече или по-малко реална. Според тях познанието е организирано в когнитивни структури (схеми), които се конструират и реконструират в процеса на учене и адаптиране към реалността. Ученето се осъществява в опит, като новите знания се

интегрира в наличните познавателни структури, знания и значения. По този начин се трансформират и обогатяват вече създадените (индивидуални) ментални структури, знания и значенията, а това определя и субективната природа на самото учене.

В рамките на конструктивизма най-отчетливо се открояват две парадигми – тази на **когнитивния конструктивизъм**, според който ученето е по-скоро индивидуален процес, и този на **социалния конструктивизъм**, според който ученето възниква най-вече в процеса на диалог и социални взаимодействия с другите. И в двете концепции ученето се разбира като процес, контролиран от самия ученик, в който той създава собствени разбирания за света, а не толкова фиксирани истини. От особено значение е какви са предишните знания и опит, върху които се строи новото знание, но е важен и контекстът, в който се осъществява самото учене. Чрез активното взаимодействие със средата се конструира система от знания и все по-задълбочени разбирания, които ни позволяват да се справяме по-ефективно при промяна на контекста.

Когнитивният конструктивизъм се фокусира върху интелектуалната страна на обучението. За негов основоположник се смята швейцарският психолог Жан Пиаже. Представител на когнитивната психология, той формулира теория за когнитивното развитие на детето (*Theory of Cognitive Development*) като идентифицира ключови етапи в умственото развитие, които оказват влияние на ученето. Развитието на мисленето през определени стадии е свързано със съхраняването на постигнатото през предходния стадий и построяването на нов опит на тази основа. В основата на ученето стои реорганизацията на когнитивни схеми, (структури) съществуващи във всеки момент, те са „текуща форма, пластична структура, подвижна рамка, последователно прилагана към различни съдържания“ (Stamatov, R. 2000). Схемите са конкретни умствени структура, наподобяващи концепции за света (т.е. начинът по който идеите са подредени и поставени във връзка с другите), които постоянно се трансформират и систематизират в опита ни да се адаптираме към средата. Схемите притежават различно ниво на абстракция в зависимост от етапа на когнитивно развитие и се реорганизируют при взаимодействие със средата. Ученето, според Пиаже се състои в трансформация, а не на натрупване на знания. Определя го като процеса на адаптиране към реалността, по време на който учениците създават и проверяват свои собствени хипотези за света.

Социалният конструктивизъм отдава по-голямо значение на влиянието на средата при процеса на учене, като акцентира върху водещата роля на езикът и речта в този процес. Неговият основоположник е руският психолог Лев Виготски, според когото всички психични функции първоначално имат биологичен, естествен характер, но в процеса на развитие се трансформират във функции от по-високо равнище и придобиват „културен“ характер. Това се случва при социалното взаимодействие на детето с възрастния и с другите деца. Според него в „процеса на обучение възникват нови структури и се усъвършенстват старите“ (Vygotski, I. S. 2005). Всяко дете създава индивидуално своите понятия, като житейските се оформят спонтанно в ежедневния опит, а научните – чрез формалното училищно образование. Механичното, спонтанното запаметяване се приема по-скоро като биологичен процес, докато целенасоченото, рационално мислене, въображението и творчеството възникват в процеса на социално взаимодействие, в което решаваща роля играе речта. Ученето е резултат на взаимодействие между ученика и неговите родители, учители, съученици: „всяка висша форма на поведение се появява в своето развитие „на сцената“ два пъти - първо като колективна форма на поведение като функция интерпсихологична, след това като функция интрапсихологична, като известен начин на

поведение.“ (Vygotski, L. S. 1982). Най-яркият пример за това е речта - първоначално тя е средство за връзка между детето и другите, но когато детето започне да говори за себе си, то пренася колективната форма на поведение в практиката на личното си поведение, т.е. речта не е само средство за разбиране на другите, но и на себе си. Виготски се позовава на Ж. Пиаже, който според него пръв е изказал положението, че мисленето при малките деца не се появява, преди „да се появи спорът в техния колектив. Докато децата още не умеят да спорят и да привеждат аргументи, при тях няма никакво мислене“ (Vygotski, L. S. 1982). Изводът, който прави руският психолог е, че всяка висша функция се появява като взаимен психологически процес, „разделен между двама души“, т.е. като форма на диалог. В процеса на психичното развитие възниква обединяване на такива функции, които първоначално са били разделени между двама души (социален произход на висшите функции). И ако мисленето на малкото дете се състои по-скоро в припомняне, то при децата в средноучилищна възраст паметта се опира главно върху мисленето. Мисленето постепенно придобива водеща функция, която преустройва и изменя другите психични процеси.

Задачите, с които човек се сблъсква по време на обучение, Виготски разделя на три вида: такива, които можем да изпълняваме сами; такива, които можем да изпълняваме под нечие ръководство, и тези, с които не можем да се справим. Ученето се случва най-често чрез втория тип задачи, при които има преход от незнание към знание (зона на близко развитие). В „Мислене и реч“ той пише: „ в училище детето научава не това, което може да направи само, а това, което все още не знае как да прави, но това, което се оказва достъпно за него в сътрудничество с учителя и под негово ръководство... Това, което детето може да направи днес в сътрудничество, то утре ще може да направи само“.

Важно място в развитие на теориите на когнитивния и на социалния конструктивизъм има Джером Брунер, американски психолог, имащ значим принос в областта на когнитивната психология и теория на ученето. Брунер също разбира ученето като активен, социален процес. Изследователят се фокусира върху изучаването на начина, по който хората развиват своите концептуални модели и как те кодифицират информацията в тези модели. Според него ученикът придобива знанията си сам, като получената отвън информацията, преминава през сложен процес на трансформация в съзнанието на индивида. Учениците са мотивирани сами да откриват фактите и да изграждат знания си от перспективата на онова, което вече знаят. Според него има три начина, по който се учим в опита: инактивен модел (чрез действие и непосредствени реакции към средата), иконичен модел (чрез схеми, изображения) и символичен модел (чрез езика). Тези модели предполагат обучението да е процес на откривателство, на диалог и съвместна работа, която да насърчават учениците да правят собствени открития в съответната област. (Bruner, 1973). Затова за него е важно да се премине към нови, евристични (конструктивистки) методи на преподаване, които да преодолеят старите модели на бихевиоризма, който възприема учениците като пасивни възприематели на знание.

Конструктивизмът като образователна философия

Философските и психологическите идеи и теории на конструктивизма реализират своята практическа стойност в т.нар. конструктивистки подход в образованието или като философия на образованието. Често този подход бива противопоставян на бихейвиористичния подход в обучението. **За нас крайностите при възприемане и отхвърляне, на който и да е от двата модела на обучение, водят до възникване на дефицити в обучението на учениците и преодоляването**

на конкретния дефицит често изисква методи и средства характерни за „противоположния“ **подход**. Така например, за да се изпълни дадена учебна задача (например проект по математика или български език), е необходимо ученикът преди това да е овладял последователно и системно знания и научни постановки, върху които после да може да бъде построен един конструктивистки модел на урок. Идеята, че човек сам конструира знанията си на базата на това, което вече знае и разбира, е валидна, но това важи за един като цяло житейски, непрекъснат процес на учене, който не е ограничен във времето и пространството. Образователната система обаче е реална структура, т.е. тя е обвързана с конкретно време за овладяване на дадено знание или умение, конкретно място, конкретно учебно съдържание, конкретни цели и очаквани резултат от обучението.

Тези и редица други формални и неформални ограничения предполагат по-скоро съчетаването на един по-структуриран, по-ясен и контролируем процес на преподаване и учене (т.нар. традиционен), който да осигурява базовото знание, с едни дейностни, конструктивистки подходи и методи на преподаване, които да осигуряват превръщането на знанията в наши собствени разбирания за феномените около нас. Ако приемем, че това са два етапа в образователния процес, които могат да вървят и последователно, и паралелно, смятаме, че е необходимо да се постави още един сегмент в тази образователна верига – осмислянето на придобития опит, неговата етическа, социална, лично-психологическа, научна ценност и смисъл е важно да бъдат предмет на дискусия и равноценен елемент от учебния процес, за да осигуряваме в съзнанието на ученика понятия, принципи и цели от по-общ характер, и той да достига в „конструирането“ си до критерии и идеи от най-общ порядък, спрямо които в крайна сметка се организира съществуването на личността в социум и се осигурява устойчивостта на самото общество и култура. Учителят е важно да подпомага, „да акушира“⁴ произвеждането на смисъл, но и да коригира неуспешните модели и интерпретации на опита. Процесът на осмисляне е индивидуален, казват конструктивистите, но той не може да е напълно произволен, защото се организира около фундамента на фактите, законите и принципи (научни и социални) - необходимият „материалът“ около който ученикът да конструира „адекватно“ собствените си значения, защото иначе рискуваме да използваме конструктивистки методи на преподаване, но да не произвеждаме качествен познавателен продукт и така по-скоро да „занимаваме“, отколкото да обучаваме учениците в час.

Конструктивисткият подход се противопоставя на бихейвиористичния такъв в разбиранията си за ролята на ученика, за работата на учителя, като методология и като образователни цел. Ученикът не е обект на образованието, а активен субект, който сам конструира знанието си на базата на знанието, което вече има, на понятията, които е изградил, на моделите на разбиране и поведение, които вече е овладял. Тоест образователният процес не е насочен към една унифицирана личност – ученикът въобще, който в своето ниво на образование се предполага да е овладял идентични знания и умения. Всеки ученик е уникален в своите разбирания, опит, знания, умения и компетентности и като такъв той продуцира собственото си знание на базата на опита и съприкосновението със средата. Очаква се учителят да конструира урока, съобразявайки се с тази нееднородна аудитория, и да построи така учебния процес, че той да работи еднакво добре за

⁴ В смисъла на майевтиката – практически метод създаден от Сократ, според който истината се постига чрез непрекъснато „раждане“ на истинско знание в диалога, чрез въпроси, които ще накарат събеседника да осъзнае собствените си грешки и да намери своя собствена последователност от логични въпроси, докато стигне до неопровержима истина.

всички субекти, като им позволява да развиват знанията си и познавателните си модели. Изключително сложна задача, която до голяма степен се определя от мотивацията на всеки ученик да се включи ползотворно в процес на конструиране на знания и от уменията на учителя да подбере и реализира методи на преподаване, позволяващи да се осъществи педагогическият замисъл за всеки ученик.

ЛИТЕРАТУРА

ВЫГОТСКИ, Л. С., 2005. Мышление и речь. В: *Психология развития человека*. Москва: Смысл, 123.

ВЫГОТСКИ, Л. С., 1982. Собрание сочиний, том 1, В: *Вопросы теории и истории психологии*. Москва: Педагогика, 115.

ГЕРЧЕВА-НЕСТОРОВА, Г. и колектив, 2019. *Философия. Учебник за 10. клас*. София: Педагог 6.

ДАМЯНОВА, А., 2005. Конструктивизмът – новата образователна парадигма?. *Български език и литература (електронна версия)*, № 5.

КАНТ, И., 1992. *Критика на чистия разум*, София: Издателство на БАН.

КАНТ, И., 1993. *Критика на способността за съждение*. София: Издателство на БАН.

РАДЕВ, Р., 1994. *Антична философия*. Стара Загора: „Идея“.

САРТР, ЖАН-ПОЛ., 1994. *Битие и нищо. Опит за феноменологическа онтология*, том 1. София: Наука и изкуство.

СИВИЛОВ, Л., 1992. *Теории за истината, 1 част*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

СТАМАТОВ, Р., 2000. *Детска психология*. Пловдив: Хермес.

BRUNER, J. S., 1973. *Going beyond the information given*. New York: Norton.

REFERENCES

VYGOTSKI, L. S., 2005. Myshleniye i rech'. V: *Psikhologiya razvytiya cheloveka*. Moskva: Smysl, 123.

VYGOTSKI, L. S., 1982. Sobraniye sochiny, tom 1, V: *Voprosy teorii i istorii psikhologii*. Moskva: Pedagogika, 115.

GERCHEVA-NESTOROVA, G. i kolektiv, 2019. *FiloSofia. Uchebnik za 10.klas*. Sofia: Pedagog 6.

DAMYANOVA, A., 2005. Konstruktivizmat – novata obrazovatelna paradigma?. *Balgarski ezik i literatura (elektronna versiya)*, № 5.

KANT, I., 1992. *Kritika na chistiya razum*, Sofia: Izdatelstvo na BAN.

KANT, I., 1993. *Kritika na sposobnostta za sazhdenie*. Sofia: Izdatelstvo na BAN.

RADEV, R., 1994. *Antichna filoSofia*. Stara Zagora: „Ideya“.

SARTR, ZHAN-POL., 1994. *Bitie i nishto. Opit za fenomenologicheska ontologiya*, Vol 1. Sofia: Nauka i izkustvo.

SIVILOV, L., 1992. *Teorii za istinata, 1 chast*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

STAMATOV, R., 2000. *Detska psihologiya*. Plovdiv: Hermes.

BRUNER, J. S., 1973. *Going beyond the information given*. New York: Norton.

ТЕМАТИЧНИ КЛЪСТЪРИ И МЕТОДИЧЕСКИ КРИТЕРИИ ПРИ ПОДБОР НА ТЕКСТОВЕ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ В УЧЕБНА СРЕДА НА НИВА А2-В1

Д-р Росица Хаджигеоргиева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, rhadzhigeorgieva@gmail.com

Резюме. Обект на доклада са така наречените „автентичните текстове“. Като отправна точка служи мнението, че реално съществуващите в езиковата комуникация на съответната чужда страна текстове не са изолирано явление в обучението по чужд език. Теоретичната насоченост на изследването предвижда работа с типологиите на автентичните текстове и анализ на възможностите, които те предлагат в методически аспект. Според тези отправни дадености можем да изведем природата на тематичните клъстери. Това води до създаване на умения за ситуативно прилагане на автентичен текст в съответствие с методически модел. Целта е тематичните клъстери да осигурят ориентиран достъп и: да създадат условия за уместно (съответно на езиковите нива на владение) използване на автентичните текстове, да улеснят подбора – като ориентират учители/преподаватели в каква посока да търсят подходящите текстове, да спомогнат съдържанието на тези текстове да поддържа граматичната или глобалната тема от учебника/ учебното помагало.

Ключови думи: автентичен текст, типология на автентичните текстове, тематични клъстери

THEMATIC CLUSTERS AND METHODOLOGICAL CRITERIA FOR SELECTION ON TEXT FOR USE IN THE LEARNING ENVIRONMENT ON THE FIELD A2-B1

Rossitsa Hadzhigeorgieva, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: rhadzhigeorgieva@gmail.com

Abstract. Name the object in the report “authentic text”. This is the starting point, serve as an opinion of what really exists in the language of communication in response to a foreign country text is not an isolated phenomenon in education is alien to the language. Theoretical research is based on work with typology on authentic textual and analysis on the possibility, which they offer in a methodical aspect. Dispute theses from the beginning of givenness, we can bring nature to the thematic clusters. This lead up to building skills for situationally attached to the authentic text in accordance with the methodological model.

Keywords: authentic text, typology on authentic textual, thematic clusters

Учебната дисциплина „чужд език“ отдавна не се идентифицира само с понятието „граматика“, но и с методическия набор от упражнения и задачи. Промените в социума, икономиката и политиката все повече ни ориентират към приложното и полезно използване на наученото. Освен това е желателно усвоената в часовете по чужд език информация да формира или обновява части от социализацията и социалната интеграция, съответни на новите реалии.

Употребата на технически средства (компютри, свързани с интернет) и необичайно широкият достъп до информация, наследени от времето на онлайн обучението, въпреки отсъствието на строен методически модел, ни даде възможности да експериментираме и да се възползваме от множество материали в интернет, които неочаквано точно илюстрират определена учебна тема, многократно усилват ефекта и обогатяват резултата в посока на

естествения наратив, естественото човешко общуване и обогатяване на същия този социален опит, за който споменахме по-горе. „Модернизирането на образованието днес следва да отчита и факта, че младият човек взаимодейства с обкръжаващия го свят, използвайки различни информационни технологии – чатове, форуми, блогове, различни социални мрежи. В учебния процес по чужд език използването единствено на текстово-базирани учебни системи, колкото и психологически издържани да са те, не е достатъчно, за да удовлетвори нуждите (когнитивни и емоционални) и интересите на учещите (Minkova-Boyanova D. 2021, p.88). Опитът потвърждава очакванията, че в отреденото за усвояване на учебния материал време в съвременните условия на обучение е оптимално да се използват кратки автентични текстове или справочни материали, актуални за чуждоезичния социум, насочени към естествено общуване и провокиращи емоционална реакция, креативност и придобиване на знания за средата на етапите на комуникативните и творческите задачи в рамките на учебния час.

Напомняме, че автентичният текст в рамките на лингводидактиката и методиката на чуждоезиковото обучение е текст, подходящ за изучаване в учебна среда, чиито съдържателни и организационни аспекти съответстват на естествения начин, по който функционира текстът в чуждоезичния социум. Ще припомним също основните характеристиките на автентичния текст:

- авторство и произход на текста;
- първоначално комуникативно и социокултурно предназначение;
- оригинален контекст (източник, социокултурен контекст);
- изучаване на активността, породена от текста;
- възприемане на текста от обучаемите и тяхното отношение към него.

Нашите наблюдения са резултат от позитивния опит и добрите практики в процеса на обучение на курсанти от АМВР, откъдето произтича необходимостта да се стабилизират модели, прогнозиращи реда, сложността, обема и съотношението между единиците на речевата и езиковата система, вербалните мрежи, стратегиите на общуване, както и правилата за реализациите им в учебния процес.

Тези закономерности се наблюдават и зависят от особеностите на морфологичната и синтактична структура на текста. Например, в лингвистичен план публицистичните текстове се характеризират с активна употреба на отглаголни съществителни и глаголи в 3-то лице единствено или множествено число сегашно време. Представени са различните значения на родителен падеж, който е морфологичният белег на публицистичния стил в руския език – богат на определения, отнасящи се към съществителното име; на принадлежност, отрицания, количество, мярка и сравнения. Тези дадености предопределят етапа, на който подобни текстове да бъдат включени. Примерът, който привеждаме, е много общ, но илюстрира принципа.

Следващият важен вектор в изследването е отговорът на въпроса откъде може да бъдат заимствани подходящи автентични текстове. Ще се позовем на функционалния принцип, който в качеството си на методологичен ориентир ни дава основание да набележим закономерностите, които видовете текст задават като възможности за обучение по чужд език. Текстовите жанрове, посочени в типологията на автентичните текстове, определят до голяма степен тяхната приложимост и в различните етапи на обучението по чужд език. При това едновременно с жанровите характеристики са проследени езиковите специфики и тази взаимозависимост спомага да се опишат методически решения, както и да се изведат модели, в които да се „впише“ методическата обработка на подобни видове текст.

Заимстваните от комуникативната практика на носителите на езика текстове според класификацията на Г. Воронина (Voronin, A. 1999, pp. 35-38) се разделят на функционални и информативни текстове. В класификацията като функционални се разпознават инструкциите, рекламите, предупредителните и предупреждаващите текстове във вид на схеми, диаграми, театрални програми и афиши, рекламни дипляни и флаери. Информативните текстове са представени от статии, анкети, интервюта, обяви, коментари, новини и репортажи. Информативните и функционални текстове напълно съответстват на автентичното взаимодействие с езика в изучаването на автентичната ситуация и решаването на автентични учебни задачи. Еднозначно информацията би трябвало да бъде политически неутрална или далеч от спорни теми. В света на социалните мрежи, например, не се наблюдава плуралистичност на мненията и толерантност, и подобно на големия свят, са двуполарни и крайни в съжденията.

К. Кричевская предлага да се обособи отделна група текстове, наречени прагматически, включваща материали от ежедневието: съобщения, обяви, анкети, табели, етикети, менюта и сметки, карти, рекламни брошури, рекламиращи места и продукти, предлагащи работа, туристически проспекти и др. Понятието прагматически текст се налага в практиката и включва разнообразни в жанрово отношение и несложни в лингвистичен аспект автентични текстове, които регламентират ежедневната дейност на хората в страната на изучавания език. За преодоляване на езиковите и съдържателни трудности на този тип текстове преподавателите могат да разчитат и на конкретност и експлицитност на информацията, проявяваща се чрез логичност и стереотипност на синтактичните и граматични конструкции. В немската методическа литература прагматическите текстове се наричат *Sachtexte* или още логически, описателни или функционални и се наблюдава разширяване на границите на възможните за учебна употреба текстове – отчет, светски новини, коментар, интервю, резюме.

Прагматическите текстове могат да служат за овладяване на умения за правилна и уместна словоупотреба, възприемане и създаване на текстове от определен жанр и прилагане на речеви формули и етикет. Структурно-лингвистичните характеристики на този тип текстове притежават характеристиките на автентичния текст и дават възможност в жанровото си разнообразие да се презентират автентични речеви ситуации и разнообразни изразни средства. Това могат да бъдат лексика и фразеология, речеви клишета, свързани с различни сфери от живота и представящи различни езикови стилове и подсистеми.

Публицистичните и научно-популярните текстове са предпочитани в аудиторната работа (ниво А2). Публицистичните текстове се разглеждат като свързан знаков комплекс, ориентиран към взаимодействие между автора и масовата аудитория за обмен на актуална социална информация (Shtelkunova 2004, p. 194). Текстовете са конкретни и съдържат фактически материал. В същото време, като резултат на творческа дейност, не се изключва личностно присъствие и авторско мнение. Публицистичните текстове често са не само информативни, но притежават и коментарно-оценъчна функция (въздействат на адресата, предизвикват отклик, формират мнение и дават/очакват коментар) и не на последно място според някои учени са хедонистично заредени, т.е. доставят удоволствие на читателя – в това число и на обучавания. Можем да добавим, че те имат и вдъхновяваща/инспирираща роля – подтикват обучаваните към търсене на допълнителна информация, предизвикат интерес, насочени са към корените на определен проблем, към творческа активност или размисъл по темата в зависимост от автентичната ситуация. Посочените видове текст имат отношение към активното търсене в интернет и взаимодействие с хипертекста.

За да подкрепим тезата за съществуващите закономерности, необходимо е да поясним съдържанието на термина „тематичен клъстер“, който се оказва подходящ за формулиране на връзките между текстове в светлината на образователния процес. Образователният клъстер обхваща определена област от действителността или практиката. Ние разбираме под „тематичен клъстер“ серия взаимосвързани текстове – статии, сайтове или блогове, групирани около определена тема, съответно съдържащи автентични текстове. Те могат да наподобяват страници от типа „категории“ (заимствано от сферата на IT сравнение) и да съдържат препратки към страници или статии, които се отнасят към въпросната „категория“. Визуално можем да си представим тематичния клъстер като централна страница, заобиколена от страници-сателити. За да придобие клъстерът завършен вид, всяка страница-сателит би трябвало да съдържа линкове към всички останали страници в клъстерите на контента. Основната страница съдържа ключова информация и представя широк обзор на темата или задава насоченост. Както вече стана ясно, това са сайтове далеч от целенасочената образователна програма.

За да онагледим идеята, можем да приведем следния пример: на етапа, който разглеждаме, курсантите от АМВР владеят именителен и предложен падеж на съществителните и прилагателните имена с всички морфологични и синтактични значения, числителните бройни и редни в именителен падеж и спрежение на глаголите в сегашно време от 1-во и 2-ро спрежение. В учебната програма следва изучаване на възвратни глаголи в сегашно и минало време. След етапите на имитативните и тренировъчните упражнения въвеждаме учебното видео „Как читать биографию“ с употребата на глаголите – родился, учился, женился и конструкцията „Кто родился, когда и где?“. То съдържа обобщаващата по темата информация и е централната за дадения клъстер страница. Закономерно предлагаме за този етап биографични данни в една или друга форма, структурирани около живота и творчеството на известни личности, с каквито изобилства интернет. Сателитните сайтове, които да използваме, са много и са организирани по различен принцип. На първо място избираме Хронологични таблици, съдържащи дати, съпроводени с кратко изложение (в рамките на едно-две изречения) на основните събития в живота на руски писатели от сайта hronologiq.blogspot.com. Тук разчитаме на достъпно и концентрирано изложение, сходно с вече известната структура и отработени модели. Като вариант можем да изследваме други Хронологични таблици по световна история, последователност на научни открития или географски данни във вид на съпоставителни таблици и схеми, за да стигнем до страница от типа Биография на писателя с празни полета от сайта infourok.ru. В таблицата за попълване са предвидени полета с въпроси: ФИО писателя (поета); годы жизни; место рождения, родители, кто оказал большое влияние на становление личности; где учился; основная тема произведений; названия некоторых произведений. На следващия етап пристъпваме към Краткие биографии известных людей от сайта frigato.ru, съдържащ информация за известните хора на нашата планета, живели от античността и до наши дни с по-широк обхват на видове дейност, в която са се проявили. Тук съдържанието би затруднило учещите и затова поставяме задача те да открият информацията, за която разполагат с достатъчни знания на ниво А2, т.е. – когато и где родился, учился, женился.

Този клъстер съдържа централна страница с обучително видео и три разновидности сайтове със съдържание, което се предлага и от редица други, по подобен начин организирани сайтове, като синоними. Съдържанието на сайтовете е предназначено за различни цели, някои от тях са обучителни, но други, по принципа на прагматическите автентични текстове имат

организационни и структуриращо информацията предназначение. Допълнителният и много важен резултат е възможността за запознаване с житейския и творческия път на известни личности: писатели, художници и музиканти, което на този етап е факултативна задача, но за нас лично е предпочитано упражнение с подчертана социокултурна насоченост. Творческият компонент на този тип задачи може да представлява съставянето на кратка биография на близък/познат човек.

Развиването на социолингвистичните, социокултурните и дори стратегическите компетентности е предпоставка за използването на кратки автентични текстове и материали от справочен тип в контекста на обучението по чужд език. Интегрирането на подобни материали осигурява психологически и интелектуален комфорт за обучаемите, което положително влияе върху мотивацията за усвояване и практикуване на лексика, лексикални конструкции и граматични знания, произтичащи от тези материали. Тези възможности ще бъдат разгледани в други статии, за да потвърдят и разгърнат модела.

ЛИТЕРАТУРА

МИНКОВА-БОЯНОВА Д., 2022. Психодидактическо моделиране на обучението по чужд език. *Научни изследвания, информационна и редакционно-издателска дейност*. София: АМВР.

ВОРОНИНА Г., 1999. Организация работы саутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка. В: *Иностранные языки в школе*.

КРИЧЕВСКАЯ К., 1996. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка. В: *Иностранный язык в школе*.

ЩЕЛКУНОВА, Е., 2004. *Публицистический текст в системе массовой коммуникации*. Воронеж: Родная речь.

REFERENCES

MINKOVA-BOYANOVA D., 2022. Psihodidakticheskoto modelirane na obuchenieto po chuzhd ezik. *Nauchni izsledvaniya, informatsionna i redaktsionno-izdatelska deynost*. Sofia: AMVR.

VORONINA G., 1999. Organizatsiya raboty sautentichnymi tekstami molodezhnoy pressy v starshikh klassakh shkol s uglublennym izucheniyem inostrannogo yazyka. V: *Inostrannyye yazyki v shkole*.

KRICHEVSKAYA K., 1996. Pragmaticheskiye materialy, znakomyashchiye uchenikov s kul'turoy i sredoy obitaniya zhiteley strany izuchayemogo yazyka. V: *Inostranny yazyk v shkole*.

SHTELKUNOVA, E., 2004. *Publitsisticheskiy tekst v sisteme massovoy kommunikatsii*. Voronezh: Rodnaya rech.

ЛИТЕРАТУРА И ГРАЖДАНСТВЕНОСТ – ПРОГРАМИТЕ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

проф. д-р Владимир Атанасов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, e-mail: atanassov_vladimir@slav.uni-sofia.bg

Резюме. Този текст наблюдава отношението между гражданственост и четене в обучението като възможност за среща и допълване на умения и компетентности, които могат да бъдат наблюдавани през съпоставка на учебните програми по два предмета – литература (общообразователна и профилирана подготовка) и гражданско образование, за да се установят общите полета, съгласието и различията, които възникват между тях.

Ключови думи: литература, четене, гражданственост, учебни програми

LITERATURE AND CITIZENSHIP – THE HIGH SCHOOL PROGRAMS

Prof. Vladimir Atanasov, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: atanassov_vladimir@slav.uni-sofia.bg

Abstract. This text observes the relationship between citizenship and reading in education as an opportunity to meet and complement skills and competences, which can be researched through a comparison of the curricula of two subjects - literature (general and profiled education) and civic education, in order to establish the common fields, agreement and differences that arise between them.

Keywords: literature, reading, citizenship, curricula

В какво се изразява социалната етика на Елин-Пелиновите герои? Защо героят на Йовков се отказва от насилието? Как разбирате стиховете „смърт, убийство и кръв. Докога, докога?“ от поемата „Септември“ на Гео Милев? Как избираме да участваме в демократичното общество? Тези произволни въпроси са свързани, защото текстовете на литературата имат функцията да „проповядват“ морални ценности и граждански добродетели. И тази едновременност се открива в актовете на четене.

Когато става дума за **ценности**, се питаме какви са ценностите на ЕС, които възприемаме като демократична основа на образованието и обучението. Не са ли *човешко достойнство, отговорност, респект към различията* (социални, културни, езикови и религиозни), *солидарност, справедливост*. Тези ценности са етична и социокултурна опора, която е скрепена юридически в Лисабонския Договор (2007). На тези принципи се градят решенията, политиките и всекидневните отношения в нашите общества. Върху тази основа съответно се опират и водещите концепции в образователните политики и в конкретно в областта на обучението по български език и литература.

Ще направим и някои необходими уточнения около **гражданствеността**. Съществителното име от ж.р. произлиза от прилагателното *гражданствен* със значение публичен (дотук нашето съществително е *публичност*), но синонимното ветрило се разтваря към `познат`, `широкоизвестен`, `свободен`, `обществен`, че до `национален` и `държавен`. Превръщането на прилагателното в съществително име със суфикса -ост отвежда отвъд значенията на т. нар. „мотивиращо прилагателно“. Това дава основание да разбираме *гражданственост* по следния начин: **сума от абстрактни свойства и качества, несводими към конкретен носител, но**

достатъчно съдържателни към определени нагласи, поведения, избори не толкова в индивидуален план, а в сферата на публичната изява и общественото значимите действия.

Неотменимо качество на демокрацията е, че поставя членовете на обществото в състояние на „всекидневна комуникация“, диалог, отговорност и свободно самопознание. Комуникацията, а и обществените отношения, зависят от степента на валидност (правдивост, истинност, признание) на изказванията, които правят индивидите, организациите и институциите (Habermas 1999, p.102). В това се изразява, от една страна, възможността за рационално и свободно участие, а от друга, възниква процес на „натрупване“ (през полемика, аргументация и убеждаване) на истинност. Хабермас го определя като въвеждане в публичната сфера на „частици идеалност“, чието увеличаване води до нарастване на всекидневната ефективност на комуникативното действие. Струва ни се, че такова „пречистване“ и повишаване на ефективността в голяма степен подбужда към подобряване на качеството на живота в демократичното общество. В обосноваването на своята дискурсивна теория за политиката Хабермас посочва важна особеност: „за политиката в смисъла на една практика на гражданско самоопределяне, парадигма се явява не пазарът, а разговорът.“ (Habermas 1999, p.102)

Върху това почива разбирането, че „затворената“ система на образованието и обучението със своите съдържателни, методически и културноантропологически характеристики приема да влезе в комуникация с една „отворена“ система на социални взаимодействия, основно според ефектите на дейностите, които извършваме и поведенията, които следваме. Причината изглежда очевидна: литературата притежава граждански качества, които обучението може да оформи като нагласи и ориентации не само за естетическо възприемане, но и за активно разбиране на света, в който живеем – свят на спекулативни пари, публични измамничества, кризи и война. Как може да стане това – чрез актуализиране на връзките между литературните текстове, включени в учебната програма и социалния живот на съвременните ученици. Нямаме предвид хипотетичния социалния живот, за който „училището ги подготвя“, а животът в момента на тяхната подготовка. А това може да се осъществи чрез въвеждане на понятия, инструменти и умения за осмисляне на (литературни) казуси в светлината на активна гражданска перспектива.

Ще направим опит да концептуализираме идеята за гражданственост чрез литературата като текст и контекст, т.е. като дискурс. Така обаче пътем възниква въпросът за реконцептуализиране и на самото понятие литература, разбира се във фокуса на едно допускане, че още нейното създаване вече е акт на гражданственост. Това изглежда така, защото литературата по същността си има готовност да реагира на различни присвоени от държавата или властта привилегии за назоваване и определяне на рамките, в които е допустимо съществуването на граждански субекти. Може би затова я определят като „морална вселена“. Патосът на „Дон Кихот“ на Сервантес или, произволно посочваме, „Времеубежище“ на Георги Господинов, е насочен към *човешкото достойнство*, което „не е допълнително класифициращ израз, в някакъв степен макет, зад който се крие многообразие от различни феномени, а е моралният „източник“, от който се подхранват съдържанията на всички основни права“. Става дума за човешки права⁵ (Habermas 2011, p.22), които правнотеоретично възникват в социалния свят.

⁵ Обосновката е на следващите страници.

За да обосновем философски тези идеи, е възможно да изхождаме от един универсален принцип – „всички хора се раждат равни по достойнство и права“⁶. Съществува морално ценностно явление, обаче, което определя естествените права и представлява обективна мяра за отношенията в обществото. Тя институционализира нормите и принципите на всяко социално взаимодействие, или ако се върнем към Аристотел – „справедливостта представлява съвършена добродетел, но не изобщо, а по отношение на някои друг“ (Aristotel 1993). По тази причина справедливостта застава в основанията на всички правни науки като обща морална и социална мяра. Справедливостта не е само теоретичен концепт, а фундамент на всяко разбиране за ценностно обогатена социална комуникация⁷. Известно е, че литературата е „социална екосистема“, чиято устойчивост се осигурява не само от пишещи и четящи, редактори и критици, но и от цялата сфера на образованието и, нека ни е позволено да го кажем, особено от литературното образование.

Изхождайки от тези основания, се пита как литературата, включена или невключена в учебните програми, конструира граждански умения и нагласи чрез активно изучаване на литературни текстове.⁸ Към работната дефиниция за гражданство в такъв случай ще прибавим и тази за **добрия гражданин**, който е загрижен за света около себе си и съзнава, че неговият избор освен всичко е и отговорност към другите. Той следи политическите събития и новинарските емисии и има критична нагласа към социалния ред с насилието и справедливостта, кухата политическата риторика, нормите и етиката на всекидневието, правата и задълженията в обществото и/или общността, в която живее. В обучението по литература така би се задълбочил диалогът между субекта и обществото, което е активната съставка на идеята за ангажираното гражданство. В „Илиада“ на Омир, „Прикованият Прометей“ на Есхил или „Антигона“ на Софокъл героите като членове на общност участват в конфликти и застават пред избор, който преминава през драматичните им усилия. Като читатели ние приемаме тези позиции, благодарение на общия етос на пишещия и четящия, както посочва Уейн Буут. Известно е неговото убеждение, че каквото и да разказват големите произведения на литературата, както и да описват други светове и друг живот, всъщност винаги ни изправят пред въпросите на *нашия живот и нашата действителност*. Етиката на наратива предизвиква диалог, в който по условие се поставят въпросите за качеството на живота, който в момента имаме (Booth, W 1988, p. 187). Бих искал да се надявам, че всеки учител или ученик се е питал как участва в този диалог – за качеството на нашия живот.

Известно е, че всяка структурирана употреба на езика, всяко изказване, независимо дали е истинно или неистинно, е морално оцветено. В езика се изразява общият етос, който споделяме. Но нима е възможно той да бъде отделен от социалния и политически контекст, в който живеем. Читателят преценява онова, което разбира, но освен своето естетическо въздействие литературата изправя своите читатели пред етични казуси, които могат да бъдат разрешени в споделен дебат. С други думи етичните и естетически ценности на литературата добиват своята преценка в диалога, в разговора, в общността⁹. Именно в снабдяването на този дебат с методически инструменти, които развиват социокултурни, литературни и комуникативни компетентности, се съдържа

⁶ Всеобщата декларация за правата на човека на ООН, чл. 1 (1948).

⁷ Вж. повече у Роулс. Дж. Теория на справедливостта. С., 1998, с.78 и сл.

⁸ Литературата, за която говорим, е европейска, поради факта, че ние като читатели не може да мислим литературата извън „формите на социален живот и общуване“ – вж. повече у Богданов, Б. Старогръцката литература. С., 1992, с. 7.

⁹ Волфганг Изер би я нарекъл „читателска“, а Стенли Фиш – „интерпретаторска общност“.

условието на гражданствеността пред онези, които преподават, пишат учебници или съставят учебни програми за средното училище.

По житейско и професионално стечение на обстоятелствата проблематиката на тази конференция не ми е чужда. Това ми дават известна сигурност или поне основание за наблюдение върху гражданствеността и нейното представяне в училище чрез литературата и образователната рамка на учебните програми. В последните седем-осем години бяха извършени сериозни промени в тях на равнище общо образование и профилирана подготовка. Тези промени обхванаха политиките, целите, логиката на представения материал, учебното съдържание (УС), хоризонталните и вертикални връзки в тях самите и с другите предмети от хуманитарния цикъл – история и цивилизация, философия, гражданско образование.

За релевантно наблюдение върху *литературата и гражданствеността* много сигурна опора дава и една монография, от която тук ще се съгласим със следната констатация: „На практика обаче литературното образование и днес пропуска ценни възможности да формира граждански компетентности, въпреки че нормативната база вече е доста по-стабилна.“ (Georgieva-Teneva 2020). В цяла глава от многоаспектното си изследване Огняна Георгиева-Тенева развива идеята за конструиране на граждански умения и компетентности чрез литературно образование като „създаване и разгръщане на граждански умения чрез практикуване на критическо мислене, аргументативно говорене и писане, работа в екип“ (Georgieva-Teneva 2020). Тя уточнява, че мисли гражданското образование като образование за *демократична гражданственост*.¹⁰ Такова разбиране е отправна точка и за настоящето наблюдение.

Достойнство на най-новите държавни образователни изисквания (ДОС) и учебни програми (УП), освен че изглеждат много по-стегнато и резонно, е, че поставят акцент върху взаимната връзка между ценностния и общочовешки аспект на литературата, от една страна, а от друга, гледат към личния и социален опит на учениците, върху които се надграждат и развиват различни компетентност и умения. Надяваме се, че последните вече следва да са подчертано разбирани не само като възможности за създаване на текст (есе и интерпретативно съчинение), а и като възможност за формиране на граждански качества в перспективата на активното гражданско участие. Именно по този път се достига до по-високо равнище на качеството като в УП „се определят ценности и норми, проблеми и конфликти, заложи в интерпретацията на общочовешки теми“, т.е. до онова, което с известно усилие може да приемем като *гражданска идентичност и граждански компетентности*.

Питаме се обаче, съществуват ли промени, които са пряко насочени към гражданските компетентности и в последните „отливки“ на учебните програми (УП) по литература. В цитираната монография е посочено, че „новите учебни програми по литература търсят съгласуваност с гражданското образование“ – това е заявено в частта за междупредметните връзки. В дял „Социални и граждански компетентности“ тази съгласуваност е разкрояна в пределно общия план на „светогледни идеи“, а графата „Знания, умения и отношения“ насочва към „проблеми“ и „конфликти“ (Georgieva-Teneva 2020). И като че ли това е всичко.

В търсенето на подобна съгласуваност изхождаме от следното разбиране: нашата работа в училище борави основно със следните понятия – *литература, литературна творба, текст*, за да ги вплете в полето на четенето, т.е. *на онази способност, по силата на която фактите биват осъзнавани „отвътре“, бивайки наблюдавани „отвън“*. Между гражданственост и четене се

¹⁰ Цит. през <https://liternet.bg/publish4/ogteneva/literaturnoto-obrazovanie> (достъпна на 11.09.2022 г.)

разполагат редица въпроси, отговорите на които ще потърсим в кратък преглед на технологията за конструиране на новия образователен продукт, но още в самото начало следва да се направят две уточнения.

На първо място, „гражданската“ тема или намерението за гражданско образование съществува в българското законодателство от 1999 г. От същата година предметът *гражданско образование* попада и сред императивите на Закона за степента на образование, образователният минимум и учебния план (ЗСОМСО) като задължителен¹¹. Тази тема е запазена и дори усиlena през следващите години с включването ѝ в държавните зрелостни изпити (ДЗИ)¹². Разминаването между заявените политики и волята на Народното събрание в онзи период (2002) осуетиха възможността гражданското образование да се стабилизира като самостоятелен предмет в системата.¹³ Но доколкото си спомням, тогавашните нагласи бяха гражданското образование да стане сегмент на предметната област философия и да включва „изучаване на европейските измерения в областта на политиката, културата, историята, европейските ценности“¹⁴.

Тогава беше направен опит за включване и хармонизиране на българската образователна система в европейското образователно пространство. Още от 2001 г. темата за гражданското образование намира място в документите на Международната асоциация за оценяване постиженията в образованието (IEA), където е свързана не само с идеите за изграждането на идентичност чрез надхвърляне на границите за обучението само в обществените „права и задължения“, а се разбира и в перспективите на едно по-активно обучение за „развитие на политическото разбиране“. Впрочем темата навлиза в структурата и организацията на образователните системи в Европа благодарение на активните изследвания на информационната мрежа „Евридика“, като още през 2004 г., благодарение на съвместните усилия на Съвета на Европа (СЕ) и Европейската комисия (ЕК), се поставя силен акцент именно върху „гражданското образование“. В това изследване е включена и България.

У нас от 2007 г. образованието в гражданственост устойчиво попада в предметен цикъл „Философия“, а зрелостният изпит се провежда от следващата – 2008 г. Впрочем нашата страна участва активно и в Международното изследване на гражданското образование (ICCS 2009), което наблюдава съотношението, а именно проявата на знания, умения, убеждения, нагласи, ценности, както и мотивации за активно гражданско поведение.

¹¹ „Средно образование се придобива след завършен 12. клас и успешно положени три държавни зрелостни изпита – по български език и литература, по обществени науки и гражданско образование и по един учебен предмет съгласно с учебния план. (ЗСОМУП, обн. ДВ, бр. 67 от 27. 07. 1999 г., в сила от 27. 07. 1999 г чл. 7, ал. 1) А в Закона за народната просвета (ЗНП) още от предходната 1998 г. изрично се указва следното:

Чл. 15 (1): „изграждане на свободна, морална и инициативна личност, която като *български гражданин* уважава законите, правата на другите, техния език, религия и култура“, както и в чл. 22 (1): „Училищното образование осигурява обучението и възпитанието на учениците в съответствие с обществените потребности и индивидуалните им способности и очаквания за успешна реализация в *гражданското общество*“ (курс. и в двата цитата от ЗНП – мой, В.А.).

¹² Това не стана веднага, защото ХХХХ НС не възприе идеята да се провеждат зрелостни изпити, а матурата по гражданско образование не беше дебатирана и отпадна поради липса на подготвени специалисти и учебник по предмета – вж. ЗСОМСО, чл. 7q както и &2 и &2a от Преходните и заключителни разпоредби, където императивът е ясен ДЗИ са два – по български език и литература и по втори предмет (по желание!), а учениците, които завършват през 2003-2004 и 2004-2005 г. **не полагат зрелостни изпити** (подч. мое – В.А.).

¹³ Съществува и друга причина, за която лично мога да свидетелствам: единственият учебник по гражданско образование беше написан от сътрудник на репресивния апарат на тоталитарната държава.

¹⁴ Сера, 25 окт. 2001 г. – <https://old.segabg.com/article.php?id=199505> (достъпна на 25.09.2022 г.)

Промените в националното законодателство и свързаните с него поднормативни актове има по-дълга история, те са функция на отношенията с Европейския съюз и неговите образователни институции. Това позволява темата да бъде наблюдавана и през призмата на проекта „Образование за демократично гражданство човешки права“ (*Education for democratic citizenship and human rights education – EDC/HRE*) от 2000 г., който фокусира интерес към отварящата се пукнатина между политиките и гражданите, особено видима в западните общества. Пътят следва да отбележим, че Хабермас като че ли пръв използва тук концепта *демократично гражданство* при осмисляне на менталитетите, нагласите и когнитивните препятствия в отношението към нормативно осъзнатата концепция за „публичното използване на разума“ между секуларни и религиозни членове на обществото¹⁵.

Втората причина донякъде е лична: имах честта като министър на образованието и науката, да бъда инициатор на една идея пред ГД „Образование, младеж, спорт и култура“, активно защитена впоследствие от сътрудниците в МОН. Тя се осъществи в рамките на Парламентарната асамблея на Съвета на Европа (ПАСЕ) под наслов „Европейска година на демократичното гражданство чрез образование“¹⁶. Към тези качествени натрупвания по темата следва да прибавим и това, че Съветът на Европа (СЕ) по-късно прие един важен рамков документ – *Харта за образованието за демократичното гражданство и по правата на човека* (2010).

Така се оформя „европейското измерение“ при въвеждане на предмета *гражданско образование*, за което се говори и пред Европейския парламент в предложението на български депутати в семинара „Европейският парламент след Лисабонския договор. Предизвикателствата пред ЕС днес“, проведен на 26. Март 2011 г.¹⁷ В исторически план от следващата, 2012 г. *гражданското образование* вече става самостоятелен предмет, включен в образователната система на **всички страни от ЕС** за насърчаване на демократичното развитие, макар и по различни критерии, методики за прилагане и очаквани резултати. Нека допълним и това, че следващата, 2013 г. е обявена от ЕК за *Европейска година на гражданите*.

Тук следва да уточним, че в България новите учебни програми предвиждат изучаването на гражданско образование като самостоятелен предмет от учебната 2020-2021 г.

Гражданствеността доколкото попада във фокуса на политическите решения и обществения дебат, е проблем законодателен, образователен и изследователски, а самият концепт се мисли в няколко измерения – демократичност, активност, глобалност и „многоизмерност“. Ние ще разбираме *гражданствеността* в светлината на обучението по *демократично гражданство*. Най-важен лакмус за всяка концепция за гражданство и гражданственост е свързана с въпроса доколко тя усилва (или подкопава) процесите на културна интеграция и социална хомогенност. Именно тук може да поставим въпросът как действа образователната система и в частност обучението по литература, което е в състояние да развие и

¹⁵ Цит през: Habermas, J. Religion in the Public Sphere (transl. by Jeremy Gaines). First published in English as chapter 5 of *Between Naturalism and Religion* (Cambridge: Polity Press, 2006). Originally published in *Zurischen Naturalismus und Religion* (Frankfurt, 2005). Впрочем на същото място Хабермас се пита: дали това изобщо е кумулативен познавателен процес, такъв, който можем да опишем на първо място като процес на обучение“, с. 18.

¹⁶ Предложението беше направено на сесия на Комитета на министрите на СЕ през ноември 2001 г. в Страсбург и конкретизира приетите през 1999 г. „Декларация и Програма за обучение в демократичното гражданство, основано на правата и отговорностите на гражданите“. Европейската година стартира в София през 2005 г. под мотото *Leaving and Learning Democracy*.

¹⁷ <https://andrey-kovatchev.eu/index.php?key1=post&key2=evropeysko-grajdansko-obrazovanie-v-es-sastoyanie-i-idei-za-razvitiie-1442&key3=&key4=&key5=&key6=> (достъпна на 25.09.2022 г.)

укрепи *гражданската идентичност* или разбирането за *демократично гражданство* като сума от ценности, активни социални нагласи, убеждения, умения и компетентности.

Когато говорим за демократично гражданство, на първо място мислим за човека като социално-политически субект и отношенията му с държавата. Известно е, че тези отношения са реципрочни: права, привилегии и сигурност за човека; удовлетворение на очакванията на държавата от хората, над които упражнява своята юрисдикция. Дотук за правния аспект на нещата. Социокултурният аспект на гражданството, нека повторим това, означава *идентичност и принадлежност* – към общността, традициите и наследството на културата, цивилизационния модел, а не само към държавата и нейните структури. Когато става дума за принадлежност, имаме предвид съдържателната и хомогенна включеност на индивида в живота на обществото. Това напомня, само в скоби, че може да изразим силно недоумение към начина, по който се изразяват почти всички съвременни политици в България, говорейки за „тази държава...“, сякаш не принадлежат към обществото и институциите на държавата, а заемат някаква външна и индиферентна позиция спрямо тях. Именно подобна нелицеприятна актуалност изглежда да оправдава повърхностния фокус върху отношението *индивид – гражданско общество – държава* и в „новите“ УП по литература.

Литературата, въпреки че в УП най-често са включени предимно произведения, които артикулират минал опит, не е явление на културата, което се занимава единствено с феномени на миналото и *някогашните* ценности, а благодарение на четенето, нека подчертаем отново, тези „минали“ ценности са в състояние на *постоянна актуалност*, което ги прави съизмерими не само с общото и универсалното, но и с конкретно протичащото, чиито социални и персонални (на поколението или на индивида) измерения имат своето значение и място в комуникативните ситуации като информация, морално съдържание, езикови и социални инструменти за изразяване не само в училище, а и като публична реализация и възможност за растеж в личен план или организационна среда.

Когато говорим за гражданственост и литература (литературно обучение), ние имаме предвид **социокултурно измерение**, в основата на което са *комуникативното действие* и набор от *компетентности*, които узнаваме/добиваме през езика, четенето на литературни произведения, писането на есета и интерпретативни съчинение. Оттук и т. нар. *граждански компетентности*, т.е. компетентността да се консолидираме около ценностите и параметрите на националната идентичност, на политическия съюз, на който принадлежим, както и на цивилизацията, чиито плодове консумираме, но в чието създаване сами участваме. Тези гражданските компетентности се формулират, разбират и усвояват като набор от умения, убеждения, нагласи и отношения. В училището като най-масовата образователна институция – няма къде другаде, най-пълноценно могат да бъдат постигнати като знание и умение да се прилагат принципите на солидарността, плурализма, толерантността и разбирането за върховенство на правото.

Но вероятно държим сметка за това, че перспективите на гражданствеността се променят, зависейки от поне две неща: от социалния статус на индивидите и в голяма степен – от учебните програми (по литература) и настъпилите промените в тях. Казано иначе: програмите също променят *гражданската перспектива* като или я усилват, или я потискат. Или я замъгляват.

Даваме си сметка освен това, че самото понятие за гражданственост няма и не може да има хомогенно съдържание, защото, ако съдим по българското общество, то покрива етнически

общности, социални групи и религиозни малцинства, чиито менталитети едва ли могат да бъдат съподчинени иначе освен чрез създаване на „когнитивната матрица“ на предметното (български език и литература) и интердисциплинарното (гражданско образование) обучение. Тази когнитивна матрица изравнява, подготвя, ориентира и целеполага концепта за *гражданственост* като демократична индивидуализация, принадлежност, активно участие и умение за живот.

Върху тази основа ще направим опит да съпоставим програмите по литература и гражданско образование и да установим до каква степен те виждат своята цел и очаквани резултат в това да разработят приложими когнитивни инструменти като умения за развитие на *гражданската идентичност* и *граждански компетентности*.

Ще уточним, че започвайки с новите програми по **гражданско образование** за XI и XII клас, общообразователна подготовка (в сила от уч. 2020-2021 г.)¹⁸, не ги възприемаме като отправна точка, ключова предпоставка или референтна рамка. Освен това наблюдаваме и двата класа, защото в двете програми уводната част – съдържание, цели и знания, умения и отношения, е напълно идентична, с изкл. на разминаване в една употреба – „компетентности“ и „компетенции“. В преамбюла намираме и техните принципи¹⁹: 1) защитата на човешките права и свободи, съобразени със законите на демократичното общество; 2) развитието и утвърждаването на ученика като гражданин на Република България и на Европейския съюз и като личност, която е свободна и способна да взема отговорни решения за себе си и за другите; 3) която познава и отстоява своите права, свободи и отговорности; 4) има осъзнати отношения с държавата и обществото; 5) и е активен участник в социални събития с мотивация за позитивна промяна.

Това е постижимо (тук преразказваме) чрез развитие и насърчаване на следните знания, умения и отношения, а именно:

- *критическо мислене и рационална аргументация; конструктивно участие в диалог и дебат;*
- *вземане на решения; решаване на проблеми и конфликти; изграждане и поддържане на общности от съмишленици;*
- *създаване и управление на проекти;*
- *конструктивно общуване в различни контексти и социални среди;*
- *отговорно и информирано участие в социалния и политическия живот на страната;*
- *медийна грамотност.*

За сравнение, в преамбюла на учебните програми по литература от общообразователния цикъл за XI и XII клас се говори дословно за следните компетентности:

- *социокултурни:* общочовешки теми и отношение автор – текст – читател;
- *литературните:* тематичен, проблемен и жанров избор, език и изразни средства;
- *комуникативни:* създаване на интерпретативно съчинение и есе; интерактивни и изследователски умения, културно изразяване и творчество²⁰.

¹⁸ Учебна програма по гражданско образование за XI и XII клас – file:///C:/Users/user/Downloads/UP_XI_GO.pdf и file:///C:/Users/user/Downloads/UP_XII_GO.pdf (достъпни на 22.09.2022).

¹⁹ В този случай ще си позволя „свободно“ цитиране, тъй като документът е наличен и проверка може да бъде направена от всеки читател.

²⁰ Учебна програма по литература за XI и XII клас, общообразователна подготовка – file:///C:/Users/user/Downloads/UP_XI_Lit-4.pdf и file:///C:/Users/user/Downloads/UP_XII_Lit-3.pdf (достъпни на 12.09.2022).

Прави впечатление, че учебните програми по литература **слабо артикулират** **някакви ориентирани към гражданствеността компетентности**, а се съсредоточават върху езиковата и литературна подготовка, като компетентностите дори в социокултурен аспект гледат в най-добрия случай към отношението ценности – естетическа интерпретация – индивидуален опит на ученика, съпоставен с обществения опит, доколкото има такъв. Разбира се, тези общи положения са развити в учебните програми по литература като конкретни знания, умения и отношения, които, осъществени чрез работа върху различни текстове, могат да бъдат наблюдавани, не е ли по-добре да кажем пожелавани, и в измеренията на гражданствеността. В XI и XII клас социокултурните компетентности са конкретизирани в определяне на ценности и норми и съпоставяне на *личен и обществен опит, аргументиране* на позиция, извличане информация за изпълнение на *творческа и/или изследователска* задача. Прави впечатление, че в областта на литературните компетентности конкретизациите **не са поднесени в гражданска перспектива**, ако изключим интерпретацията на общочовешки теми, за каквито в литературното обучение се говори много отпреди „учебника“ на Иван Хаджов²¹ (Hadjov 1941). Сред комуникативните компетентности все със същата неустойчива убедителност може да се посочи създаването на есе по житейски проблем и то с комуникативна цел.

Литературата, дори онази малка и особено представителна част от нея, която се изучава в училище, литературата от *христоматиите* или *канона*, съдържателно носи граждански ценности и послания и чрез механизмите на своето въздействие, и може да ги превръща в морални императиви, нагласи, убеждения и умения, т. е. в качества на *гражданската идентичност*. Тук става дума не само за горката Пенка от „По жътва“, която, „примряла от жегата“, събужда нашето състрадание. Или за горестните прозрения на Песоглавеца от „Очите на Св. Христофор“ на Елин Пелин – „Очистих се, защото направих добро на най-лошия“, които ни карат да се замислим като читатели за злощастията, греха и изкуплението. Става дума и за съвременната социална етика, която се издига върху основите на християнското милосърдие и човешкото състрадание. Тези творби са литературна основа, върху която може да се създаде есе по житейски, а защо не и по граждански проблем.

Нека тук се обърнем и към Ботевата поезия, която излъчва високи послания и наивен възрожденски патос, и то в целия ансамбъл на мъка и възнегодудание, които носят не друго, а именно експресивна лирическа аргументация на гражданска позиция. Кой би се усъмнил, че във вопъла

Тежко, брате, се живее сред глупци неразбрани...,

в който освен морална обида от комитетското тесногърдие и смелите на думи пияници в механата, клокочи активното гражданско възмущение от *говоренето*, което е задушило *правенето*. Единственият български поет, който в такава експлозивна степен е превърнал Светото писание в свое морално основание за жлъч, размах, горест и призив. Но защо там, в *гражданската елегия* „Борба“, в онзи ураган от вопъл и разтърсващи императиви, учебните програми скромно препоръчват на ученика само да „съпоставя с личния и с обществения си опит интерпретирани в „Борба“ ценности и норми, проблеми и конфликти, свързани с обществото и властта, аргументирано (да) обосновава и защитава позиция по тях“.²² Тук като че ли липсва

²¹ За него Цв. Минков пише: „По учебниците, стъкмени и с негово участие се учи български език в нашите гимназии от 1926 г.“ („Литературен глас“, бр. 573, 9.XII.1942).

²² Цит. документ – учебни програма по литература за XI клас.

именно разбирането за гражданственост, изразено в обратната перспектива, която е кодирана в текста и която без особено усилие може да се открие в драматичния стон и вопъл на стиховете:

*Свещена глупост! Векове цели
разум и съвест с нея се борят;*

Да разбираме ли, че УП казват *какво* и *докъде*, останалото е въпрос на учителска инициатива. Нека уточним: УП е един вид норма, „закон“, в нейното „какво“ и „докъде“ се преплитат съдържателни и рамкиращи аспекти. А ако не е казала нищо за гражданствеността, то за каква инициатива става дума? Инициативата е въпрос на педагогическа и филологическа компетентност, на професионални умения и граждански качества. Кой, откъде и въз основа на какви критерии може да прецени или отсъди дали учителят по литература сам е граждански компетентен в достатъчна степен, за да се изисква от него да развива у своите ученици граждански компетентности... особено ако те не са фиксирани в УП. А ако приемем, че учителят, бивш студент по филология, също не е компетентен в гражданския смисъл на думата.

Струва ни се, че да се постави акцент върху обтекаемите „проблеми и „конфликти на обществото и властта“ е технологически недостатък, който вместо да очертае, отклонява от императивното питане при Ботев кой е роб и кой е *свободен*, кой е *глупец* и кой *разумен*, кой е *свестен*, макар и считан за луд, и кой... *несвестен*. Всичко това просто не може да бъде само въпрос на „учителска инициатива“. Иначе се нарича заобикаляне на *гражданската тема*, премълчаване на съдържателната норма на *гражданствеността* в УП по литература.

Но какво става с инструктивната функция на учебните програми, към какво насочват те? Ще се съсредоточим отново върху трета тема „Обществото и властта“, където са посочени още две произведения като илюстрация на конфликтни отношения в обществото – „Андрешко“ на Елин Пелин и „Приказка за стълбата“ на Хр. Смирненски. Не защото произведението на Смирненски е лишено от граждански патос, но ще се спрем само на първото произведение. Чрез разказа „Андрешко“ за очаквани резултати като компетентности са посочени следните: съпоставка на личния с обществения опит, проблемите и конфликтите свързани с интерпретираната тема. Добре, но не достига ли до съпоставка на отсъстващо с непознато? Става дума за това, че разказът, който стои в учебните програми поне от средата на миналото столетие, говори за общ конфликт между морал и закон и неговото индивидуално разбиране и разрешаване. Наред с данъчните инспектори, съдии-изпълнителите едва ли са сред любимците на „малкия“ човек и неговата общност. Но възниква въпросът как да напишаме тук перспективата на гражданствеността, защото едва ли Андрешко е литературна персонификация на някакъв активен и позитивен коректив на държавните институции и правно-административните им норми, ако приемем този зрителен ъгъл.

Да, разказът не се нарича „Съдия-изпълнителят“, но затова пък умалителното *Андрешко* е станало нарицателно – андрешковщина, андрешковци, което назовава пейоративно, чрез литературния персонаж, дребнавост и недобросъвестното отношение към гражданските задължения. Публикуван в социокултурния контекст на 1903 г., година след като Елин Пелин говори за „държавата-моща“ в „Селска разговорка“²³, той, разбира се, романтизира и естетизира образа на младия селски бунтар, за когото семейството на Станоя, напълно

²³ Кн. 1, Самоков, XI, 1902, с. 8-11.

разбираемо, е по-важно от държавните вземания²⁴. В крайна сметка всяко дебелоочие би могло да се запита: за каква гражданска проблематика може да става дума след като Андрешко е обикновен селянин, при това доста лукав, както впрочем отбелязва неговият антагонист в знаменитото му пледоария – „Лукави станяхте вие, селяците!“. Разказът несъмнено би могъл да съдържа отчетлива гражданска перспектива, защото епатацията на норма може да означава отхвърляне на задължение, а оттук в работата върху това произведение може да постави големия въпрос: *как да бъдем морални, ако не сме социални*. И обратното – *как да бъдем социални, ако не сме морални*. За съжаление в този смисъл „ценни указания“ в УП просто няма.

Убедени сме, че „животрепущата актуалност“ на литературата не е въпрос на нарочни методически фокуси или съсредоточавания, от типа на „С какво образът на Ралица от едноименната поема на П. П. Славейков е актуален и днес?“. Възможно е граждански осмислената актуалност да бъде проектирана от училището чрез УП като естествена съставна част от психологическото и когнитивно състояние на съвременния медиен и в голяма степен дигитално организиран човек. Не казваме нищо ново, но свръхинформираността, благодарение на социалните мрежи и онлайн съдържанието, е парадоксално преплетено със свръхизолираността, която прави младите хора нерелевантни към разбиране на социално протичащото. Чрез *четенето* миналият опит „оживява“ като когнитивната и психологическа актуализация, но всеки, който се занимава с литература, за да образова, се изправя пред въпроса за липсата на фокусирано внимание, за нарастването на т. нар. „дигитална амнезия“ и проявите на киберхондрия, с потиснатите способности за справяне с непосилната и непотребна в голяма част от случаите информация, която постепенно отменя съсредоточеното и, както го наричат, „удоволствено“ четене. На колегията е известно, че всичко това ограничава емоционалната емпатия и води до неразбиране именно на „проблемите“ и „конфликтите“, които изискват партньорство и решение. Пренаситената медийна среда води към намаляване на солидарността и нарастване на чувството за социална изолираност. Иначе казано – води към базови недостатъци в *политическата грамотност* и поражда дефекти в качеството на *гражданствеността*. А не са ли образованието и практиките на обучение призовани да компенсират тези дефицити.

Наред с посоченото дотук, в новите преработки на УП по литература личи обезпокоително „свиване“ на онова, което в документите обикновено се описва като *отговорно, демократично* или просто *активно гражданство*. В ДОС се отваря въпрос за гражданските компетентности: „ключовите компетентности по ал. 1 са взаимозависими и представляват съвкупност от знания, умения и отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за пригодността му за реализация на пазара на труда“²⁵. В „новите“ УП е отделено скромно внимание върху социални умения, отговорно гражданско поведение, активна позиция. Вместо това, в областта на **социокултурните компетентности** четем: „съпоставя с личния и с обществения

²⁴ С риска да пренавием темата за отношението към държавата и реда, нека се запитае дали последните случаи с гибелта на хора във войната по пътищата, ролята на овластени да бъдат за изпълнение на закона и правилника, не се е трансформирала в андрешковска лукавост – да помогнем на брата, да прикрием следите, да направим „полицейски чадър“, та някои „беден Станоя“ да се отърве от задълженията и отговорностите си.

²⁵ Наредба No 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка. Посл. изм. и доп. ДВ. бр.79 от 8.09.2020 г. (достъпен 20.10.2022 г.).

си опит интерпретирани в художествени творби ценности и норми, проблеми и конфликти, свързани с общочовешки теми²⁶.

Звучи добре, защото най-малкото демонстрира връщане към непринудения говор на някогашните методически упътвания, но, от друга страна, изглежда се следва мисловната инерция на административното клише, което въобразява „обществения опит“ като наличен, някак си самовъзникнал и самодаден на младите хора. Тук достигахме до следното разбиране – за фундаменталната обвързаност между това, което се учи, например идеята за човешки права и солидарност, и всичко, което се прилага или идвайки от опита, се закрепя като знание, разбиране и умение за живот. Намираме това за празнина, не, по-скоро за празнота на рамката, която обещава предвидими перспективи на гражданското знание, дори разбирано единствено като приложими умения и активни отношения на групово, семейно или социално равнище.

Връзката *живот – училище* е интегрална. Тя позволява да се осмисля отношението между ценности и индивидуалното присъствие на младия човек в обществото с разбирането, че ценностите не са единствено жалони и благопожелания, а отправна точка, съдържание и крайна цел на човешкото поведение, независимо дали става дума за проява на критическо отношение, ангажимент и участие, емпатия и публична позиция. Добро попадение в това отношение е привличането на Петя Дубарова и нейната поезия в интерпретационния микс за XI-XII клас, профилирана подготовка, модул „Диалогични прочити“, което би намерило етични и социокултурни паралели с посланията във филма „Вчера“ (1987, реж. Иван Андонов) и романа „Вчера“ на сценариста Владо Даверов от 1989 г.²⁷, включени като вариант в съдържанието на темата „Изборът и раздвоението“. Тук гражданската тема е крещяща: за свободата и отстояването на позиция. Каква компетентност като очакван резултат намираме на това място от УП (преразказвам): тълкуване на определен проблем (!) с оглед на историческия и социокултурния контекст. Кой е определеният проблем не става ясно. Зад тази широко отворена „врата в полето“ може би стоят приятелството, предателството, любовта, социалната принуда, административният натиск, равенството и привилегиите. И бунтът към нетърпимите обстоятелства на живота. Още по-смайващо звучи следната компетентност (преразказвам): тълкува диалога между литература и филмово изкуство като израз на динамиката на социалния и културния опит. Дали е уместно да повторим: новелата/романа на Владо Даверов е от 1986 г., а филмът е завършен на следващата 1987 г. Премиерата се състои в началото на 1988 г.

Въпреки това този диалогичен прочит изглежда подходящ, тъй като в XII клас, общообразователна подготовка в УП се предвижда изучаване на стихотворението „Посвещение“ на Петя Дубарова.²⁸ Темата за *любовта* тук е свързана със следната компетентност, която ще цитирам дословно: „описва структурираните отношения между лирическите характеристики на „Посвещение“ и естетически специфичната интерпретация на темата за любовта в творбата.“ Специфична? Признавам, че постигането на такава компетентност вероятно ще остане недостъпно за съзнанието дори на сравнително добре подготвен специалист, какво да кажем за млад човек на 17-18 години. А може би „Посвещение“ на Петя Дубарова би могло да се постави редом до

²⁶ Програма по литература за XI клас, общообразователна подготовка: file:///C:/Users/user/Downloads/UP_XI_Lit-3.pdf (достъпен 30.09.2022 г.)

²⁷ Базиран върху новелата „Седмица в живота ти“ (1986).

²⁸ Учебна програма по литература за XI клас в сила от учебната 2020-2021 г.

„Борба“ на Ботев, за да се съпоставят „структурните отношения между лирическите (им) характеристики“?

Дано не звучи пресилено, но опитът да се открият артикулации на гражданствеността като очаквани резултати или поне сянка от тази перспектива, остават без успех. Инструктивни рамки за „светогледни и поведенчески модели и ценностни нагласи, формирани чрез литературата“ с възможна съпоставка със собствения опит, се откриват навсякъде, но навсякъде все като блед щрих на граждански компетентности и свързаните с тях знания, умения и отношения. На равнището на профилираната подготовка по литература в XI и XII клас с невъоръжено око се забелязва, че няма **ясно артикулирано гражданско измерение**.

Основните компетентности се въртят около „стратегии и структури и тяхната смислопораждаща функция“, „творческата индивидуалност на автора“, „културни стереотипи и мисловни модели“, положени в „исторически и/или социокултурен контекст“. Нещо повече, и при съвременни произведения като „Барьерата“ на Павел Вежинов и „Чамкория“ на Милен Русков²⁹ дори не става дума за социални конфликти и сблъсъци, за летенето и бягството от една стерилизирана действителност, за личната жертва в историческата драма. Тази проблематика е заложена в „диалогичния прочит“ на сюрреалистичната драма „Привързаният балон“ (по новелата на Йордан Радичков, реж. Бинка Желязкова, 1967) и постановката „Опит за летене“ (1979, която печели и наградата Икар`2019 с реж. Ст. Радев). И на двете произведения УП скромно предвиждат онова, което посочих по-горе, само дето става дума за съпоставка на литература и театър. Така или иначе, остава тягостното впечатление, че гражданският сюжет или „гражданският сценарий“ липсват.

Пътищата за преодоляване на един натрупващ се дефицит в обучението (Хабермас), насочват към 1) активно насърчаване в гражданска посока в системната квалификация на учителите по български език и литература. Но така учителите ще трябва да компенсират онова, което УП не са им дали. 2) Другият път е незабавно започване на работа върху „най-новите“ учебни програми по литература, за да може, благодарение на литературата, да се очертаят образователните рамки на гражданското съдържание като очакван резултат.

И за да не се питаме в скоро време: „Имали гражданство в този клас?“³⁰

ЛИТЕРАТУРА

АРИСТОТЕЛ 1993. *Никомахова етика*. София: ГАЛ-ИКО.

ВСЕОБЩА декларация за правата на човека на ООН 1948.

ГЕОРГИЕВА-ТЕНЕВА О., 2020. *Литературното образование в гражданска перспектива (VIII-XII клас)*. София: Нов български университет.

ЕЛИН ПЕЛИН 1902. *Селска разговорка*. Кн. 1, Самоков, XI, с. 8-11.

МИНКОВ, ЦВ., 1942. *Литературен глас*, бр. 573, 9.XII.

НАРЕДБА No 5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка. Посл. изм. и доп. ДВ. бр.79 от 8.09.2020 г.

РОУЛС, ДЖ. 1998. *Теория на справедливостта*. София: София – СА.

УЧЕБНИ ПРОГРАМИ по литература за XI и XII клас (общообразователна подготовка).

УЧЕБНИ ПРОГРАМИ по литература за XI и XII клас (профилирана подготовка).

ФИШ, СТ. 1994. Има ли текст в този клас? *Литературна мисъл*, кн. 3, с. 77-78.

ХАБЕРМАС, Ю., 1992. *Философия на езика и социална теория*. София: ЛИК.

²⁹ Модул „Критическо четене“, профилирана подготовка – <file:///C:/Users/user/Downloads/profil-BEL-4.pdf>

³⁰ Ст. Фиш. Има ли текст в този клас? *Литературна мисъл*, кн. 3, 1994, с. 77-78.

ХАБЕРМАС, Ю., 2011. *За конституцията на Европа*. София: Критика и хуманизъм.
ХАДЖОВ, ИВ., 1941. *Методика на обучението по български език*, София.
CITIZENSHIO, 2004. Education at school in Europe. Euridice.

REFERENCES

- ARISTOTEL 1993. *Nikomahova etika*. Sofiya: GAL-IKO.
VSEOBShTA deklaratsiya za pravata na choveka na OON 1948.
GEORGIEVA-TENEVA O., 2020. *Literaturnoto obrazovanie v grazhdanska perspectiva (VIII-XII klas)*. Sofiya: Nov balgarski universitet.
ELIN PELIN 1902. *Selska razgovorka*. Kn. 1, Samokov, XI, s. 8-11.
MINKOV, TSV., 1942. *Literaturen glas*, br. 573, 9.XII.
NAREDBA No 5 ot 30 noemvri 2015 g. za obshtoobrazovatelната podgotovka. Posl. izm. i dop. DV. br.79 ot 8.09.2020 g.
ROULS, DZH. 1998. *Teoriya na spravedlivostta*. Sofiya: Sofiya – SA.
UCHEBNI PROGRAMI po literatura za XI i XII klas (obshtoobrazovatelna podgotovka).
UCHEBNI PROGRAMI po literatura za XI i XII klas (profilirana podgotovka).
FISH, ST. 1994. Ima li tekst v tozi klas? *Literaturna misal*, kn. 3, s. 77-78.
HABERMAS, Yu., 1992. *Filosofiya na ezika i sotsialna teoriya*. Sofiya: LIK.
HABERMAS, Yu., 2011. *Za konstitutsiyata na Evropa*. Sofiya: Kritika i humanizam.

ОБРАЗОВАНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА ПОД УГРОЗА

доц. д-р Наталия Христова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, e-mail: hristovape@uni-sofia.bg

Резюме. Според френския изследовател Антоан Компаньон днес сме свидетели на едно все по-осезаемо безразличие към литературата и на една все по-задълбочаваща се криза на литературното образование. И макар в епохата на модерността залезът на литературата да е обявяван нееднократно, то днес в действителност може да се забележи сериозен отлив от четенето и интереса на младите хора към литературата. Статията спира вниманието си върху някои от възможните причини за тази криза – икономизацията на образованието, обвиненията в неконкурентоспособност спрямо образованието по литература, влиянието на дигиталните технологии и новите медии.

Ключови думи: литературно образование, криза, икономизация на образованието, дигитални технологии

LITERATURE EDUCATION UNDER THREAT

Assoc. Prof. Natalija Hristova, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: hristovape@uni-sofia.bg

Abstract. According to the French researcher Antoine Compagnon, we are witnessing an increasingly tangible indifference to literature and a deepening crisis of literary education. And while the decline of literature has been repeatedly proclaimed in the modern era, today there is in fact a serious decline in young people's reading and interest in literature. The paper focuses on some of the possible causes of this crisis - the economization of education, accusations of being uncompetitive with literature education, the impact of digital technology and new media.

Keywords: literature education, crisis, economization of education, digital technologies

В своята встъпителната лекция от ноември 2006 г. в Колеж дьо Франс *За какво ни е литературата?* френският литературовед Антоан Компаньон се заема с отговора на някои от най-тревожните според него въпроси в съвременното литературознание, а именно: *Има ли смисъл в началото на 21. век все още да говорим за литература? Какви ценности е в състояние да формира и препредава тя в днешния свят? Имали някаква полза от нея в нашия живот? Защо да защитаваме ученето ѝ в училище?* (Compagnon 2007).

И ако през 1985 г., малко преди смъртта си, Итало Калвино в своите *Американски лекции. Шест предложения за следващото хилядолетие* (Kalvino 2012) все още може да си позволи да говори в известна степен като Марсел Пруст и с категорична убеденост настоява, че ако има доверие в бъдещето на литературата, то е защото знае, че има неща, които само литературата може да ни даде, то едва няколко десетилетия по-късно ние вече не можем да говорим по този начин. За Калвино върховенството на литературата не подлежи на съмнение и затова от днешна гледна точка изглежда, че разстоянието между него и Пруст или между Ролан Барт и Андре Жид, или между Мишел Фуко и сюрреализма е по-малко, отколкото между нас и Барт, Фуко или Калвино, както и между нас и последните авангардисти, които високо ценят литературата и вярват в нея като в абсолют, подчертава Компаньон (Compagnon 2007). И тази дистанция според автора

се дължи на това, че от края на 80-те години на 20. век насетне в културния пейзаж настъпват радикални промени.

И макар в епохата на модерността, в „епохата на подозрението“, по думите на Компаньон, залезът на литературата да е обявяван нееднократно, то същевременно тази епоха се характеризира и с особен култ към литературата и изключителна плодовитост. Днес макар всяка есен да излизат стотици първи романи, признава френският изследовател, човек не може да се отърси от усещането за нарастващо безразличие към литературата или дори за една особена омраза към литературата, на която се приписват различни грехове. И затова може би не е изненадващо, че когато попитат френските гимназисти коя е книгата, която харесват най-малко, те отговарят „Мадам Бовари“ – единствената, която са били задължени да прочетат (Compagnon 2007).

И доколкото Антоан Компаньон само маркира някои от негативните промени в днешния културен пейзаж – икономизацията на образованието, обвиненията в неконкурентоспособност на литературното образование, влиянието на дигиталните технологии и новите медии и т.н., които обуславят съвременната криза на литературата и на литературното образование, то ни се струва все пак, че е важно да припомним някои от най-съществените им измерения.

Както знаем, френският изследовател далеч не е единственият, който открива в определени технологични, икономически и културни трансформации на късната модерност причините за отлива от четенето на литература и упадък на литературното образование. Върху тревожната икономизация на образованието, върху трансдукцията на икономическата логика в образователното поле фокусират вниманието си и много други изследователи. Защото, ако по традиция образованието е възприемано като общо благо, като относително автономна спрямо икономическата сфера институция, то в последните няколко десетилетия, както изтъкват например Кристиан Лавал (Laval, Weber 2002) и Кен Джонс (Jones 2011), образованието започва да се мисли като стока или услуга като всички останали. А училището и университетът според този модел на развитието, базиран върху икономическия растеж, би следвало да се превърнат в нов вид предприятия, прицелени в производството на конкурентоспособен, адаптабилен, гъвкав човешки капитал, на надежден човешки ресурс в икономическата надпревара. Под претекста на бързото натрупване на информация и променящите се изисквания на пазара на труда младите хора днес се оказва, че би следвало да бъдат снабдени най-вече с определени измерими, изчислими компетентности, които да им позволят гъвкаво да се адаптират, а творческото въображение, критическата рефлексия спрямо миналото и настоящето, емпатичната нагласа към другия човек се оказват ненужни.

От своя страна в книгата си „Не заради ползата, а заради демокрацията. Или защо демокрациите имат нужда от хуманитарното знание?“ (Nussbaum 2011). Марта Нусбаум фокусира вниманието си върху подобни въпроси, като разкрива „опустошителната криза“, която изживяват съвременните общества. „Ние се намираме в една дълбока криза, предупреждава авторката, която би имала сериозни последици в международен план. И съвсем не става дума за икономическата и финансова криза, настъпила след 2008 г. В нейната наличност никой не се съмняваше и в целия свят ръководните органи спешно и енергично се заеха да търсят решения за излизане от нея. В случая става въпрос за една друга, съвсем различна криза, която като цяло се развива незабелязано, „нараствайки като раково образуване“ (Nussbaum 2011, 9). И тази криза в дългосрочен план би имала далеч по-унищожителни последици. Става дума не за друго, а за

световната криза в образованието. Защото дълбоките трансформации в онова, което съвременните образователни системи преподават и препредават на бъдещите поколения, остават в голяма степен извън фокуса на внимание.

В какво обаче по-конкретно се изразяват тези трансформации? Става въпрос за това, че в почти всички страни, казва ни Нусбаум, изкуствата и хуманитарното знание биват последователно ампутирани от програмите както на средното, така и на висшето образование, тъй като политиците ги възприемат като едни вятърничави украшения във време, в което държавите и техните икономиките трябва да се отърсят от всички безполезни елементи, за да станат или да останат конкурентоспособни на световния пазар. Изкуствата и хуманитарното знание постепенно губят своята ценност и в очите на децата, и в тези на техните родители, а хуманитарните аспекти на науките като въображението и творчеството са negliжирани, тъй като държавите предпочитат да преследват краткосрочни печалби, формирайки тясноспециализирани технически кадри, които да им ги гарантират (Nussbaum 2011).

Икономическият растеж обаче не може да представлява цел в себе си, настоява Нусбаум (Nussbaum 2011). Развитата икономика би следвало да е в услуга на човека, на хуманистичните и демократични цели, а не да се превръща в самоцел и да подчинява всички други сфери на своята логика.

Фокусирано върху увеличаване на печалбата и материалните блага, съвременното образование всъщност забравя човешката душа, отбелязва Нусбаум. А да забравим за човешката душа, означава да се откажем да срещаме другия човек като личност, притежаваща дълбочина и сложност, подобна на нашата. Така другият би бил просто сведен до инструмент или пречка за осъществяване на собствените ни цели (Nussbaum 2011).

Преследвайки икономическия растеж и конкурентоспособността, особено във време на криза, образователните системи свръхвалоризират определени технонаучни области, а ценностите, върху които се гради демокрацията, сякаш остават на заден план. Необходимостта от добро технонаучно образование, разбира се, е от непренебрежимо значение, подчертава Нусбаум (Nussbaum 2011), но няма как да не ни тревожи фактът, че формирането на други съществени човешки способности бива пренебрегвано в устрема на икономическата надпревара. Защото способността да се съсредоточаваш не само върху непосредствените си интереси и близката си среда, да си представяш със съчувствие и емпатия трудностите на другите, дори и отдалечени от теб човешки същества, зависи не толкова от развитието на технонаучната рационалност, а най-вече от хуманитарното образование.

Без да противопоставя технонаучното на хуманитарното образование, М. Нусбаум съсредоточава вниманието си върху онова, което ѝ се струва „едновременно изключително ценно и сериозно застрашено“ – хуманитаристиката и образованието по изкуства (Nussbaum 2011, 16). Хуманитаристиката и изкуствата са negliжирани и изтласквани от учебните програми не само защото не допринасят за икономическата конкурентоспособност, но и са мислени като заплаха спрямо нея. Защото е много по-лесно да се отнасяш към другия човек като към пречка или инструмент за собствения просперитет, ако никога не си бил учен да го възприемаш другояче. „Култивираната и развита способност за съпричастие е опасен враг на притъпеността на възприятията, а моралната притъпеност е необходима при осъществяване на икономическо развитие, което игнорира човешкото страдание и неравенството. (...) Изкуството е големият враг

на тази притъпена чувствителност, а хората на изкуството (освен ако не са сплашени или корумпирани) не са надеждни слуги, на която и да било идеология“ (Nussbaum 2015, pp. 12-13). Изкуството е един от големите врагове на инструменталния разум и на доминиращата икономическа логика, подчертава Нусбаум, защото то предполага въображение да се издигнеш над обичайните ограничения и да мислиш света по друг начин (Nussbaum 2011).

И тъкмо четенето на литература според авторката е в състояние да формира внимателното отношение към другия човек, нагласата да го срещаш като душа, а не като инструмент или пречка за реализирането на собствените ти цели, да виждаш света през неговите очи, да съпреживяваш слабостта, болката, уязвимостта не само на хората от близкото ти обкръжение, но и на онези, които са чужди на собствената ти среда (Nussbaum 2011).

Ако не сме способни да се срещаме един друг по този начин, ако не сме се научили да възприемаме другия като мислещо и чувстващо същество, да му оказваме нужното внимание, то и демокрацията е обречена на провал. Защото демокрацията се гради върху уважението и вниманието, а вниманието, да си спомним Б. Стиглер, има не само когнитивни, но и социални и етически измерения, които тъкмо училището е призвано да формира (Stiegler 2008).

Защото училището е единственото място и време, в което целенасочено би следвало да се усвоява тъкмо тази форма на внимание. Вниманието, разполагащо се, по думите на Б. Стиглер, между паметта и проекта, между удържането и инвестирането, между ретенциите и протенциите, не е от порядъка на рефлексите, а е нещо, което се формира и което на свой ред формира. Формирането на вниманието, настоява Стиглер (Stiegler 2008), има едновременно когнитивни, етични и социални измерения, защото да проявяваш внимание, означава както да внимаваш, да бъдеш концентриран в час например така и да бъдеш внимателен към някого или нещо, да те е грижа за него. Училището би следвало да формира тъкмо това рационално и етическо внимание чрез дисциплини, конституирани чрез или около писането и четенето.

От друга страна обаче, днес, в епохата на разсейващи технологии, вниманието се оказва особено уязвимо. Актуалните изследвания установяват пряка връзка между свръхизлагането на децата от най-ранна възраст на дигитално медийно въздействие и проблемите с четенето и концентрацията. Както посочва Н. Кар (Кар 2012), съвременната технологична среда се оказва изключително токсична за развитието на детския мозък. Синаптогенезата на дете, свръхизлагано на аудиовизуални стимули, се характеризира с това, че затруднява формирането на дълбокото внимание в по-късна възраст, защото съвременният медиен контекст насърчава една друга форма на внимание, определяна от изследователите като хипер- или инфравнимание, чиято особеност е бързото осцилиране между различни задачи, между множество потоци на информация, стремяща се към високо ниво на стимулация и притежаваща нисък толеранс към еднообразието. От друга страна, четенето такова, каквото обичайно се практикува в интернет пространството, се различава съществено от традиционното, класическо четене. Както подчертава Николас Кар (Кар 2012), начинът, по който хората четат, а и пишат, вече значително е трансформиран от „компютърната екосистема на разсейващите технологии“. Множество проучвания на психолози, невролози, преподаватели и уебдизайнери сочат, че когато сме онлайн, попадаме в среда, насърчаваща повърхностното четене, незадълбоченото и разпиляно мислене и натрупването на откъслечни познания. Интернет излъчва тъкмо типа дразнители – интензивни, интерактивни, пристрастяващи, за които е доказано, че водят до значителна и бърза промяна в мозъчните вериги и функции.

От друга стара обаче, дори и възрастните, формирани в една друга предходна култура на книгопечатането, се оказват податливи на негативните въздействия на онлайн четенето. Както споделя Н. Кар: „Преди беше лесно да се потопя в някоя книга или дълга статия. Мисълта ми се оказваше запленила от разказа или от повратите на дискусиата и аз прекарвах цели часове, бродейки из дълги късове проза. Но това ми се случва все по-рядко. Сега концентрацията ми често започва да отпада след две-три страници. Ставам неспокоен, губя нишката, търся си нещо друго за вършене. Изпитвам усещането, че трябва да влача капризния си мозък обратно към текста. Задълбоченото четене, което преди се получаваше така естествено, днес се е превърнало в борба” (Кар 2010). „Вече не мога да чета Война и мир, признава от своя страна Брус Фрийдман. Изгубил съм способността за това. Дори един постинг от блог с повече от три-четири абзаца е прекалено много за абсорбиране. Аз го чета по диагонал” (Кар 2010).

Или както отбелязва Мариан Улф в книгата си *Пруст и калмарът: Историята и науката на четящия мозък* (Wolf 2007), новият начин на четене, формиран от Мрежата, отслабва нашата способност за задълбочено четене, появила се когато една по-ранна технология – печатната преса – е направила обичайни дългите и сложни произведения в проза. Когато четем онлайн, казва тя, ние склони да се превръщаме в „дешифровчици на информация“, а способността ни да интерпретираме един текст, да четем задълбочено, без да се разсейваме, си остава до голяма степен неизползвана. Подобно повърхностно четене, както е ясно, не би могло да съдейства за формирането нито на онова едновременно етическо, социално и когнитивно внимание, за което говори Б. Стийглер (Stiegler 2008), нито за внимателното отношение към другия човек, за нагласата да го срещаш като душа, а не като инструмент или пречка за реализирането на собствените ти цели.

На фона на тези дълбоки технологични, социокултурни и икономическа трансформации изглежда може би наивно да продължаваме да търсим отговори на поставените от А. Компаньон въпроси: *Има ли смисъл в началото на 21. век все още да говорим за литература?; Какви ценности е в състояние да формира и препредава тя в днешния свят?; Имали някаква полза от нея в нашия живот?; Защо да защитаваме ученето ѝ в училищата?* Преди да престанем до го правим обаче, ни се струва важно да си зададем въпроса дали самите ние сме направили достатъчно, за да смекчим ефектите от кризата, която преживяваме днес, да се запитае дали съвременната кризисна ситуация се дължи само на тези, по-скоро външни на литературното и литературнообразователното поле процеси, или са налични и други, „вътрешни“, такива.

ЛИТЕРАТУРА

КАЛВИНО, И., 2012. *Американски лекции*. София: ИК „Колибри“.

КАР, Н., 2012. *Под повърхността. Как интернет влияе върху четенето, мисленето и паметта*. София: ИнфоДАР.

КАР, Н., 2010. Кара ли ни гугъл да оглупяваме?. *Либерален преглед*, 7.07.2010. Достъпно на: <http://www.librev.com/index.php/2013-03-30-08-56-39/discussion/culture/959-2010-07-07-02-33-28> (7.07.2022)

НУСБАУМ, М., 2015. Образование за икономически растеж, образование за демокрация. *Литературен вестник*, бр. 9, год.24 (4 – 10.03.2015), с. 12-13.

JONES, K., 2011. *L'école en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*. Paris: La Dispute.

LAVAL, Ch., WEBER, L., 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Syllepse.

NUSSBAUM, M., 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Paris: Flammarion/Climats, 2011.

STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

WOLF M., 2007. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins.

REFERENCES

KALVINO, I., 2012. *Amerikanski lektsii*. Sofiya: IK „Kolibri“.

KAR, N., 2012. *Pod povarhnostta. Kak internet vliyaе varhu cheteneto, misleneto i pametta*. Sofiya: InfoDAR.

KAR, N., 2010. Kara li ni gugal da oglupyavame?. *Liberalen pregled*, 7.07.2010. Dostapno na: <http://www.librev.com/index.php/2013-03-30-08-56-39/discussion/culture/959-2010-07-07-02-33-28> (7.07.2022)

NUSSBAUM, M., 2015. Obrazovanie za ikonomicheski rastezh, obrazovanie za demokratiya. *Literaturen vestnik*, br. 9, god.24 (4 – 10.03.2015), s. 12-13.

JONES, K., 2011. *L'école en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*. Paris: La Dispute.

LAVAL, Ch., WEBER, L., 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Syllepse.

NUSSBAUM, M., 2011. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Paris: Flammarion/Climats, 2011.

STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion.

WOLF M., 2007. *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins.

ПОД ИГОТО НА НЕПЪЛНОЛЕТИЕТО

проф. д.п.н. Адриана Дамянова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, e-mail: adamyanova@slav.uni-sofia.bg

Резюме. Текстът подхожда към т.нар. превод на романа „Под игото“, осъществен от г-жа Нели Стефанова, като към своеобразен литературен и културен феномен. Изследват се различните подходи и техники за „осъвременяване“ на езика на Вазовата творба, използвани от „преводача“ – шрифтово маркирани обяснения, но и неотбелязани редакции на сегменти от оригиналния романов текст; интерпретации на фигури на езика и хипертекстуални линкове и др. Текстът ни се пита за социокултурните условия и за мотивите за иницирането на изследвания феномен и за неговата литературна идентичност, клоняща към нещо, което ще се осмелим да назовем обективна гротеска – своеобразна еманация на една литературна неграмотност, нормализирана според нас от обществено толерирани училищнообразователни практики, пред които научната експертиза изглежда, поне засега, безсилна.

Ключови думи: „Под игото“, превод, интерпретация, литературно образование

UNDER THE YOKE OF INFANCY

Prof. Adriana Damyanova, PhD/DSc

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: adamyanova@slav.uni-sofia.bg

Abstract. The text approaches the so-called “translation” of the novel “Under the Yoke”, carried out by Mrs. N. Stefanova, as a kind of literary and cultural phenomenon. Our text researches the various approaches and techniques for “updating” the language of Vazov’s work, used by the “translator”, and asks about the socio-cultural conditions and about the motives for the initiation of the researched phenomenon and about its literary identity, which tends towards the grotesque – a kind of emanation of a literary illiteracy, normalized in our opinion by socially tolerated practices of literary education at school, against which scientific expertise seems, at least for now, powerless.

Keywords: novel “Under the Yoke”, “translation”, interpretation, literary education

Непълнолетие е невъзможността да се ползваш от разсъдък си без ръководството на някой друг.

Самопричинено е това непълнолетие, когато причината му не лежи в недостиг на разсъдък, а в липсата на решителност и смелост да се ползваш от него без ръководството на другия.

(И. Кант. *Отговор на въпроса „Що е Просвещение?“*)

Както е известно, през 2019 г. в книгоразпространителската мрежа се появява книжно тяло със заглавие „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст³¹ – дело на Нели Стефанова, специалист по книгоиздаване, и нейното издателство „Византия“. Подсказаната чрез наслова на книгата идея за „превод“ на Вазовия роман (на съвременен български език) г-жа Стефанова експлицира, назовавайки стореното от нея именно „превод“, а себе си – „преводач“, в нещо като предговор към коментираното издание (и в ред свои медийни изяви). Пак там „преводачката“ споделя, че е мотивирана от „неразбираемостта“ на Вазовия език за „младите

³¹ [Място на издаване не е посочено.] Византия, 2019. Всъщност се появяват две (различно оцветени – бяло и червено) книжни тела – едното (червеното) с около 4200 промени в езика на оригиналния Вазов текст, а другото – с около 6000. В изложението си визираме второто книжно тяло.

българи“, които благодарение на „превода“ ѝ получават възможността „да прочетат книгата, която определя националното самосъзнание на нацията“ (Stefanova 2019, 2). А ако се питаме как конкретно „Под игото“ „определя националното самосъзнание на нацията“, отговорът според Н. Стефанова, изглежда, е ясен и еднозначен – чрез съдържащата се в текста на романа информация: „Трябва ли да се отреже част, за да се запази цялото? Трябва ли да се отреже крайник, за да се запази животът на човека? Трябва ли да се наруши сакралността на този текст, за да може информацията от него да стигне до днешните и идните поколения? Нашият отговор е „Да“.³²

Не така обаче мислят повечето от специалистите по български език и литература – учители и университетски преподаватели, от писателите, журналистите, интелектуалците и другите представители на българското общество, към които медиите не се забавиха да се обърнат за мнение по въпроса.

Полемиката около „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст“

Несъмнено преобладаващото отношение към „превода“ на романа е негативно и нерядко – и критически обосновано. Позициите на критиците, предимно – преподаватели в средните и висшите училища, които се фокусират върху езиковите и художественолитературните ефекти от „превода“, варират от искрено възмущение (Цв. Милчева, К. Топалов, Здр. Евтимова, Вл. Миланов) до (освобождаващ) смях (А. Хранова, Т. Филипов, Д-р), от войнствена защита (И. Сиромахов) през условна подкрепа (Й. Каменов, Б. Биолчев) до категорично неприемане на самата идея за „превод“. Цветана Милчева, дългогодишен учител по български език и литература, напомня, че „доближаването до езика на съответната епоха“, както и изобщо общуването с художествената литература, са „изпитание“, и преценява коментирания „превод“ като „меко казано, недоразумение или кошунство“³³. Проф. Кирил Топалов определя „превода“ от български на български на „Под игото“ („част от нашата културна памет“) на „създателя и съхранителя на нашия език“ като „страшно“ деяние, като „голямо падение“ и „най-голямо кошунство“ и също както Цв. Милчева споделя опасенията си, че ако се следва логиката на осъвременяване на литературния език, ще се стигне до подобни „преводи“ и на други български творци (Л. Каравелов, Хр. Ботев, Петко и Пенчо Славейкови).³⁴ Заедно с проф. Боян Биолчев и проф. Топалов – не само университетски преподаватели, но и автори на художествени произведения, и езиковедът доц. Владислав Миланов, и известната писателка Здравка Евтимова смятат, че възможностите на учениците и на учителите да се справят с проблема с непознатите думи в текста на Вазовия роман, са обидно подценени и че обясненията под линия на турцизмите, архаизмите, историзмите и под. са приемлив начин за решаването му.

В изявление пред в. „Труд“ Йордан Каменов с основание подчертава, че подмяната на думите в изкуството на словото променя самото изкуство.³⁵ Но и че работата на издателствата е

³² <https://bnt.bg/bg/a/izdateliat-neli-stefanova-ne-szhalyavam-za-prevoda-na-pod-igoto>

³³ <https://bnr.bg/horizont/post/101196652>

³⁴ https://www.actualno.com/education/prof-topalov-da-zamenish-dumi-na-vazov-ot-pod-igoto-e-koshtunstvo-news_1410317.html

³⁵ <https://trud.bg/%D0%BF%D0%BE%D0%B4-%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE-%D0%B8-%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B1%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%8F-%D0%B3%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D0%BC>

да се съобразяват както с ценителите на естетическото преживяване в общуването с изкуството, така и с онези, за които литературата е информационен източник, а учениците според литературния историк принадлежат именно към втората група. Проф. Биолчев смята, че въпреки че е възможно да намери известна приложимост, осъвременяването на езика на романа „убива представата за другото време“³⁶. За него дори обясненията на остарелите и чуждите думи под линия обременяват четенето, ето защо учениците трябва да научат значенията им, преди да пристъпят към четенето на „Под игото“. Иво Сиромахов пък внушава, че защитниците на четенето в училище на оригиналния Вазов текст разсъждават с „кухи черепи, натъпкани с безсмислени лозунги, предразсъдъци и клишета“³⁷ и настоява за съществуване на „light-версия“ на „Под игото“ (за шестокласници).

Журналистът и преподавател по социология Стойко Тонев, известен с псевдонима си Тони Филипов, Д-р, в „Смешен плач по фосила Вазов“ иронизира „превода“, в който вижда адаптация на Вазовия език към пародийно интерпретираната в цитирания текст съвременна култура, доминирана от брутален практицизъм и материализъм, от лицемерна политкоректност и воля за забавления; приспособяване към езика на младите българи, които не познават българския. А проф. Албена Хранова намира за „Изключително смешно... [на] текст от 19. в. да му бъдат махнати турцизмите... Това е състезание по патриотизъм, късен пуризм. (...) В опита си да бъде прочит, превод, преразказ, анотация, свободно съчинение и ред други неща... той постига обективно пародиен ефект. Този текст... като ефект е първата цялостна пародия на Вазовия роман в българската култура... Този текст постига обективно пародиен ефект на всичките си равнища.“³⁸ Но същевременно проф. Хранова подчертава, че когато става дума за връзката между Вазовия роман (и неговия „превод“) с образованието, въпросът става изключително сериозен.

Някои критици на „превода“, като В. Дърева, Р. Байчев, Р. Петров, подозират, че направата му е идеологически мотивирана. В своя тежко иронична интерпретация на „превода“ на „Под игото“ Велислава Дърева (Dareva 2019) го квалифицира като „умъртвяване“ на Вазовия език и – подемайки използваната от Н. Стефанова метафора – като „Ампутация! На словото, на историята, на паметта.“, разчитайки го като екстензия на продължаващата според нея тридесет години „война срещу „Под игото“, срещу Вазов, срещу Възраждането, срещу Освобождението и срещу българската история изобщо!“. Райко Байчев определя „превода“ като „грандиозно и нелепо дело, безспорно“ (Байчев 2019) – проявление на доминиращата според него съвременното образование тенденция ученикът да бъде поставен в „центъра на Вселената“. Цитираната формулировка, изглежда, пародира небезизвестната идея за student-centered education, разбирана от автора като сервилно нагаждане на съдържанието и методите на обучението към предпочитанията и вкусовете на учениците. Независимо от предложените изопачаващо хиперболизирани примери за посочената адаптация, текстът на Р. Байчев може би долавя един от фундаменталните залози на налагащата се преориентация на образованието от знания към компетентности: предефинирането на просвещенското понятие за образование в термините на неолибералната идеология, в чийто аксиологичен свод можем да открием рационални цели, като полезност, ефективност, измеримост, но не и хуманитарни ценности, не и идеята за смислозададеност на субектната екзистенция. „...формирането на съвременните

³⁶ <https://bntnews.bg/bg/a/svremenniyat-prevod-na-pod-igoto-sstezanie-po-patriotizm>

³⁷ Пак там.

³⁸ <https://bntnews.bg/bg/a/svremenniyat-prevod-na-pod-igoto-sstezanie-po-patriotizm>

компетентности се осъществява съгласно пазарните принципи за икономическа ефективност и непрекъсната оптимизация на неолиберализма, в който субектът превръща себе си в гъвкав проект, който се саморазвива и самоексплоатира. С това се занемаряват редица аспекти на човешката екзистенция, което води до криза не само на отделната личност, но и на обществото като цяло.“ (Endreva 2021, 90)

Като една от най-провокативните приложения на *херменевтиката на подозрението* (в идеологически мотиви) се очертава тази на д-р Румен Петров, психиатър и преподавател по социална работа. Той разглежда „Под игото“ на съвременен български език“, от една страна, като интересен литературен експеримент, отнемащ на националната общност важни емоции, възбуждания, което отнемане тя (с право) преживява като загуба, но чрез което се осветяват „границите и смисълът на осъвременяването и превода на един архаичен, или отминал език в съвременния“³⁹. От друга страна обаче, авторът рефлексира „превода“ на Вазовия роман ведно с критическите дискурси върху него като ситуиращи се в полето на фукоянски концептуализираната власт, в което езикът и литературата, езикът на и за литературата, образованието по език и литература се явяват като политически проекти с инвестирани в тях идеологически залози. В неговия прочит на (прочити на) Вазовия роман „стилът Вазов“... казва – аз съм *и* османски човек, *и* анти-османски човек! Аз съм в изключително остър конфликт на лоялност към османската култура и съм в процес на сурово, безмилостно де-османизирание. Аз съм в процес на напрегнати, амбивалентни отношения с османското в мен и реагирам на този остър конфликт между османското и анти-османското с агресивно отчуждение!“⁴⁰. „Преводът“ на романа според Р. Петров отнема „пропагандата „Вазов“⁴¹, изтривайки описаната сложна идентификация, която управляват МОН и учителите, литераторите, лингвистите и авторите на учебници. И така, като нов „играч“ в литературообразователното поле този „превод“ като да настоява за преразпределяне на властовия ресурс, отваряйки възможност за „човешка, нормална“ връзка с османското vs. травматичната и травмираща враждебност към него, потискаща изтласкваната, неосъзнавана дълбока свързаност с него; възможност за самоопределяне с идентичностни модели, различни от „изконно българския“. „Преводът“ според Р. Петров е заплаха за литературнообразователната идеология и защото открива пространство за критическо вместо *химнично* четене на „Под игото“: „Ако сме милостиви към децата, ние ще отделим много повече време на „Под игото“, за да го четем, конструираме, деконструираме, поставяме в контекст, събираме го и отново го уважаваме!“⁴². Но понеже „в лицето на училището имаме един продължаващ, институционализиран, остър, агресивен **националистически** дневен ред“, понеже то „продължава да се разглежда като **инструмент за патриотичност**“⁴³, то не може да си позволи милост към децата.

От направения дотук преглед на критическите оценки на коментирания „превод“ може да се забележи, че всяка от тях повече или по-малко обвързва Вазовия роман и „Под игото“ на съвременен български език“ с образованието. Според нас целият дебат огласява няколко проблема. Най-значимият сред тях се отнася до употребите на литературата в училище, до нейните изрично формулирани, но и „скришно“ налагани от обществото цели и ценностни залози.

³⁹ <https://www.marginalia.bg/aktsent/rumen-petrov-prirodata-na-obidata-ot-prevoda-na-pod-igoto-e-interesna-i-slozhna/>

⁴⁰ Пак там.

⁴¹ Пак там.

⁴² Пак там.

⁴³ Пак там.

В учебните програми няма да прочетем например, че от изучаването на „Под игото“ се очаква да възпитава в патриотизъм или че Вазовият роман следва да се ползва като достоверен исторически извор, но преобладаващата част от реферираните по-горе критики на „превода“ изхождат тъкмо от това очакване. Именно педагогиката на патриотизма предпоставя „химничното четене“ (Р. Петров), предполагащо сакралността на текста, която налага преклонение и респект към произведението и изключва критическото му четене, което пък образованието (и в частност това по литература), особено в съвременната епоха, изисква. Десакрализирането на творбата обаче не е достатъчно условие за критическо четене, ако художественият текст се схваща като източник на (исторически достоверна) информация (вж. по-горе гледните точки на Н. Стефанова, Й. Каменов, В. Дърева). Разликата между сакрализацията на буквата или на (привидяното) историческо съдържание на текста е ирелевантната, доколкото и в двата случая се пренебрегва литературнофикционалната идентичност на творбата.

От друга страна, интензивният медиен интерес към „превода“ ни изглежда подозрително непропорционален на индиферентността на училището като институция към „Под игото“ на съвременен български език“. Изданието на Н. Стефанова нито е одобрено, нито е препоръчано от МОН като вариант за изучаване на Вазовата творба, като неин заместител, нито дори е обсъждана такава възможност. Пробвайки да интегрираме двата отбелязани проблема и усъмнявайки се в истинността на твърдението на Р. Петров, че „преводът“ дава шанс на критическото четене на романа, ще се запитаме преди всичко какво е „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст“.

Какво е „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст“?

Независимо че не ни достигат компетентности в областта на превода, ще дръзнем да не се съгласим с определянето на коментираното издание като превод (*на съвременен български език*), и не защото актуализирането/осъвременяването на езиковия код на литературна творба е безпрецедентно и/или недопустимо, а защото в художествения изказ на романа са вписани многобройни синонимни конструкти, обяснения, пояснения, някои от които се появяват посредством изречение и/или се разполагат на повече от половин страница. На практика тези добавки *върху, след, отвъд* романовия текст, освен че имат амбицията да придадат „пълнота“ на очевидно „непълното“ Вазово произведение, представляват (фрагменти от) негов метатекст, негова *интерпретация* – доколкото „да четеш, означава... да прибавиш нови думи към думите на текста“ (Rikyor 1994, 65), вписана обаче в него. Тази *редакция* (чрез прибавяне на думи, често препращащи към други източници) на Вазовия дискурс в съучастие с неуказани като такива замени на оригинални думи и изрази му придава *хибриден характер* и така разколебава идентичността на романа между текста и *хипертекста*. Освен това промените и разпарчетосват текста, доколкото застават на мястото на контекста на редактираните дискурсни елементи – условие за тяхното разбиране, и така го игнорират. В резултат на *операциите* (*ампутациите* и *протезиранията*) „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст“ ни се явява като своеобразен вербален Франкенщайн – съшит от парчета от разбягващи се без контекст езици, „пълен“, но инкохерентен, нецялостен текст, или: *не-текст*, в който и героите, и повествователят са обезобразени, принудени да говорят някакъв неконсистентен език без стил/регистър, но почти винаги с убийствено скучен стандартен словоред (подлог – сказуемо – допълнение...), нито „стар“, нито „съвременен“, нито „Вазов“, нито „не-Вазов“ – език гротеска. Например Вазовото изречение

Дядо Манол му беше стар приятел по търговски сношения и по голяма услуга. е „преведено“ така: Дядо Манол му беше стар партньор в бизнеса, имаха добри отношения и си правеха взаимни услуги.

По-голямата част от допълненията имат амбицията да разяснят информантите (преводачите ги наричат реалии) в дискурса на романа, което прави „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст“ да заприлича на учебник по история и дори на идеологически пропаганден текст. Ето например как е обяснено кой е „цар Александър, от Русия“, когото малката Събка в главата „Радини вълнения“ обявява за бъдещ освободител на българите:

(цар Александър – цар Александър II Николаевич е император на Русия, цар на Полша и велик княз на Финландия през 1855 – 1881 г. Известен е с либералните си реформи, които извършва в руското общество. Най-голямата е отмяната на крепостничеството през 1861 г., която му носи името Цар Освободител.⁴⁴ (...) Ние, българите, също го наричаме Цар Освободител, като под това подразбираме неговата роля в Освобождението на България от турско робство. Русия без съмнение води тази война, за да осъществи своите собствени геополитически интереси, свързани с Проливите и Балканите. Но така или иначе, победата на Русия във войната води до освобождаване на част от българските етнически територии от петвековното робство на Османската империя и до създаването на толкова мечтаната държава на българите. И точно заради това ние сме признателни на Русия.) (Stefanova 2019, 57)

Освен за Александър II, за крепостничеството и за още множество реалии и понятия, свързани с историята, бита, политиката и пр. преди Освобождението, представата за които се уплътнява и с помощта на „картинен речник“ (!), читателят на „превода“ може да научи и какво е това утопия (във връзка с представянето на Кандов като „увлечен от утопиите на социализма“ в главата „Силистра йолу“):

(Думата „утопия“ означава „желан и свършен свят, който е трудно осъществим“. Социалистическите идеи отразяват вечната човешка мечта за справедливост, равенство, братство, свобода и всеобщо благоденствие.) (Stefanova 2019, 67)

Така, „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст“ ни се открива едновременно като текст-и-хипертекст, текст-и-интерпретация, роман-и-учебник, литература-и-идеология, или: нито текст, нито хипертекст, нито литература, нито интерпретация, нито..., нито... – *нещо като нож, нещо като цвете, изобщо като нищо на света*. Това според нас прави коментирания „превод“, противно на заявените от Н. Стефанова благородни амбиции, не просто по-неразбираем от оригинала, а изобщо неразбираем и дори – нечетивен.

Кои са залозите на образованието по литература?

Ще опитаме да проясним значението на констатираните операции, които „преводът“ извършва с Вазовия роман, за литературното образование в училище, и не само защото „пълният“ текст е прицелен тъкмо в него, а и защото косвено очертава целите и повдига отново въпроса за смисъла на ученето на литература в училище.

„Допълващите“ текста обяснения на реалии по замисъл „разлитературяват“ литературния текст, преекспонирайки информативната му функция. Информантите, казва Барт, придават реалистичност на разказа, но като всеки друг елемент от художествения текст са

⁴⁴ Следва абзац, разясняващ понятието крепостничество, който пропускаме поради ограничения обем на текста ни.

натоварени с определена функционалност, „позволяват да се създаде илюзия за истинност на ставащото, да се вкорени измисленото в действителността“ (Bart 2000, 209); накратко – значат, а не посочват пряко към (потенциални) вънтекстови референти. Референциалната илюзия се поражда от изключването на означаемото от структурата на знака, в която то бива подменено от (въобразен) референт: възниква ефектът на реалността, като в случая обаче редактирането чрез допълване сработва като двоен жест – на елиминиране на референциалната илюзия (за сметка на самата реалност) и на блокиране на въображението (възпряно от разглобяващите текста обяснения). Казано в термините на семантиката като наука за дискурса, принципно речта не е насочена пряко към онова, за което се говори (референта), а към исканото-да-се-каже (смисъла). Дискурсът реализира в пълнота своя потенциал – да проектира свят, тъкмо в писмото, защото в него „...думите престават да отстъпват пред нещата: записаните думи се превръщат в думи за самите себе си“ (Rikyor 1994, 54). Обратно, „преводът“, в който езикът претърпява своеобразна *имплозия* (например неведнъж употребените в романа думи *сабя*, *ятаган*, *калъчка*, *кама* са сведени до *сабя*), не просто престава да е (художествена) литература – „предавайки“ буквите, вкл. и чрез визуални изображения, той имплицира значимостта на нещата доминираща значимостта/смисъла на словото, като превръща обясненията им в алиби на идеологическите си послания.

Споменатият по-горе *картинен речник* е натоварен безхитростно с чисто илюстративни функции. Възможно е той да помогне на някого да си представи цървули, навои и софра, антерия и салтамарка, затвора в Диарбекир и башибозук, но скришно настоявайки върху *презентативната* спрямо реалността функция на художественото слово, се противопоставя на критическото (реторически компетентно) четене на литературата. Вместо да бъде насърчаван да чете знаци дори когато гледа картини, читателят на „превода“ е приканен да гледа картинки дори когато чете вербален текст. „Допълващите“ Вазовия роман обяснения ведно с илюстрациите на реалиите правят автора ментално прозрачен:

(...Вероятно Вазов по-горе има предвид, че това име и в двете си значения – като име на село Батак, в което е станало кърваво клане, и като батак в смисъл на безредие и бъркотия – характеризира нашата революция.) (Stefanova 2019, 300)

(Под „смутовете на 1868 г.“ се имат предвид усилените през тази година действия на българските въстанически отряди.) (Stefanova 2019, 102)

Волята да се проясни авторовото „имано предвид“, открива метатекста, вписан в „Под игото“, като интерпретация, която „се стреми да дешифрира, мечтае да дешифрира някаква истина или някакъв произход, изплъзващи се от играта и от знаковия порядък, и преживява като изгнание необходимостта от интерпретация“ (Derida 1998, 428).

Цитатът от текста на Ж. Дерида напомня и за още една пагубна за четенето на (художествена) литература функция на добавените в „превода“ обяснения. Препращайки към епизод от националноосвободителното движение, последният цитиран пример от „превода“ подрива възможността за конструиране на междутекстови връзки, например с Ботевото „На прощаване в 1868 г.“ и/или с Вазовата повест „Немили-недраги“, в която Хаджи Смион произнася паметната реплика „...сега сме, да речем, в 1868 лето...“. Литературният текст ни отнема действителността (ако под това разбираме продукта от човешките действия), буквално я блокира посредством двойствеността на своя дискурс, изплъзващ се от тиранията на логиката на идентичността, за сметка на което, свободен да влезе в отношения с всеки друг текст, ни дава

квазисвета, наречен литература. Не и на читателя на „Под игото“ на съвременен български език“ обаче. И ако маркираните чрез различен шрифт и поставяне в скоби добавения все пак могат да бъдат игнорирани в процеса на четене, то замените на оригиналните думи и изрази с „по-разбираеми“, отказвайки достъп до Вазовия език, не дават никакъв шанс на четящия за собствена интерпретация, в т.ч. и за конструиране както на между-, така и на интратекстуални връзки. Например в главата „Пиянство на един народ“ *метаморфозата* – еквивалент на *преобръщането* на „даживейлердените“ от 1870 г. на бунтовници през 1876 г., и в контекста на *удивлението* на потомците, на *чуденето* и *маенето* на съвременниците на епохата подсказва Април '76 като чудо, което се осъществява извън времето, за което не може да се разказва (то *няма история* според главата „Пробуждане“), не е *из живота* (умряло е, преди да поживее), а е *едно поетическо безумие*. Ала в „превода“ *Тая метаморфоза не схващаха турците*. става *Турците не осъзнаваха тези промени*.: чудото на превращението е „невинно“ подменено от тривиалността на осъществяващата се във времето промяна, вследствие на което Вазовият текст се оказва кастриран, всякакви връзки и тълкувания освен услужливо предложените от „преводача“ – осуетени. Коментираният пример е само един от многото „разметафоризиращи“ романовия дискурс жестове – може би най-токсичните в „преводаческия“ инструментариум, изтриващи знакови за/в тоя дискурс фигури, като *чрево адово*, на мястото на което четем *самия ад*, или като *моята челяд е молепсал комитаджилъкът*, подменено от *и моите деца са заразени от идеята да се борят за Освобождение*.

По-горе използвахме думата „предложени“. По-коректно е всъщност да се каже, че „преводът“ налага своя (идеологически) „правилен“ прочит – прочит в разрешения хоризонт на смисъла, своята интерпретация като *Интерпретацията*, която се представя като истин(н)а и така потулява възможността за други интерпретации, направени излишни от „пълния“ текст, в който са запълнени пукнатините между значението на думите и иманото предвид – луфтовете, където се помещава тълкуването. (В този смисъл критиките на „превода“, подозиращи го в идеологически амбиции, макар и различни от разчетените от нас, съвсем не са лишени от основания.) *Интерпретацията*, най-сетне, сбъдва идеала на изплъзването от знаковия порядък, събирайки онова, което авторът е искал да каже, и онова, което текстът означава. Парадоксално, тя установява като „правилна“ собствената си „сгрешеност“, но не в деконструктивисткия смисъл на думата, не само защото е наивна – литературнокритически невежа, сляпа за противоречията, несъгласуваностите, двусмислиците в романовия дискурс, а защото буквално греши. Най-често подведена от сходството в звученето на паронимни двойки, *Интерпретацията* „превежда“ например *стидно* като *стилно*, *смехотворец* като *смехотворен*, *обиде* като *обиди*, *харно видял* като *живееше хубаво* и много други.

Ако в „превода“ авторът е станал прозрачен, то читателят („образцовият“ читател) е разписан безпаметен (изкушаваме се дори да кажем – безмозъчен). Например колкото пъти в романа героите споменат освиркването, направено от Стефчов в главата „Представлението“, толкова пъти в скоби услужливо се напомня:

(Тук става дума за освиркването на Огняновата игра, направено от Стефчов по време на театралното представление на „Геновева“, описано в глава XVII. *Представлението*.) (Стефанова 2019, р. 96, р. 108)

Споменава се *Редакторът* – „преводът“ напомня/препраща: (*Димо Капасъзът, който се наричаше още и Безпортев и Редактор*); споменава се *Капасъзчето* – „преводът“ отново

пояснява: (*Безпортев*)... Тази обидна и подозрителна в своето преизобилие грижа или не подозира, че отбременяването на читателя от памет работи не „за“, а „против“ развиването на неговите читателски умения, или твърде добре знае, че всяка грижа е форма на контрол. В случая – контрол върху спонтанността/свободата на четенето интерпретация, на чийто хоризонт „преводът“ позиционира не възможния смисъл, а самия себе си, представяйки се за (едва ли не) *самата (историческа) действителност/истина*.

Сега вече можем да предположим причините за непропорционалните според нас мащаби на обществения отзвук на появата на „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст“. Интересуващият ни въпрос може да бъде поставен и така: каква заплаха привидяхме в едно издание, лишено от всякаква институционална подкрепа и от пръв поглед разпознаваемо като негодно за каквото и да било, та го подложихме на толкова шумно и яростно отрицание? Независимо от краткотрайността си, медийният шум около „превода“ на Вазовия роман показва, че обществото ни е припознало в него нов играч в образователното поле, доловило е в интерпретативния му метод, в не-критическото, а *химничното* (идеологически „правоверното“) четене на „Под игото“, в което идеологемата подменя смисъла, в разчетените авторови интенции и в референциите към историческите обстоятелства на изначалната ситуация на дискурса, в пощадения от усилия непълнолетен читател инструменти и практики, обичайни за преподаването и ученето на литература в училище. Разликата е, че училището като институция ги ползва скрито, негласно и около употребата им съществува мълчалив обществен консенсус. А „преводът“ тъкмо със своята прекомерност, *хипетрофайки* въпросните инструменти и практики, дръзва да ги направи явни. Това, разбира се, не може да му бъде разрешено.

Просвещение е изходът на човека от непълнолетието, което той сам си е причинил.

(Кант)

В контекста на Кантовия *Отговор на въпроса „Що е Просвещение?“* отбелязаните по-горе инструменти и практики на четене с лекота могат да бъдат идентифицирани като *контрапросвещенски*, доколкото едновременно не оставят място за конструиране на смисъл (изтласкан от *референциалната илюзия*) и превенират *служенето със собствения разсъдък* в една потенциална интерпретация (неприложима към *правилния/истинния* прочит). От системното им апликиране произтича пропускането на поне две ползи, едната от които е свързана с отношението на учещите към литературата като естетическа ценност, а другата – с формирането и развиването на умения за критическо мислене. От друга страна, алтернативата на *разлитературяващите* (ако си позволим този лексикален конструкт) употреби на българската литературна класика (и конкретно на „Под игото“) в училище ни изправя пред друг проблем, и той се състои в непроницаемостта (преди всичко – лексикалносемантичната) на оригиналния език поради неговата неактуалност. Някои от представените в началото на текста ни позиции по „превода“ предлагат варианти на решение на този проблем. Най-приемливо сред тях (и неслучайно – с най-многобройни застъпници) изглежда едно *критическо* издание на Вазовото произведение, снабдено с изработен с професионална прецизност речник. Остава обаче отворен въпросът дали фреквентността на непознатите думи в текста няма въпреки речника да затормози и в крайна сметка да обезкуражи четенето. За жалост, не познаваме идеята на И. Сироманов за „light-версия“ на „Под игото“ в някакъв неин разгърнат вид, но при всички случаи би следвало да иде реч за *олекотяване* на Вазовия текст, което – също като „превода“ – може да се случи

единствено като резултат от интерпретация на романа, т.е. отново бихме имали работа с хибриден текст. Предложението на Б. Биолчев учениците да научат предварително значенията на непознатите за тях думи, употребени във Вазовия роман, като да е по-скоро неосъществимо: както знаем, едва употребата на думите ни учи на значението им⁴⁵.

Убедени, че тъкмо това е пътят към *изхода от самопричиненото непълнолетие*, адмирираме идеята на Р. Петров бавно, търпеливо да се чете – деконструира (т.е. да се чете критически, или реторически компетентно) „Под игото“ (и не само), но реализацията ѝ предполага фундаментална преориентация на обществените нагласи и ценностни инвестиции – от застиналото в своята сакралност минало (на дедите ни) към тревожно несигурното, пълно с обещания бъдещо време (на децата ни). Към случването на тази преориентация обаче, залогът на която е не по-малко от модернизацията на обществото ни, особено в обозримо бъдеще, оставаме скептични.

ЛИТЕРАТУРА

БАРТ, Р., 1994. Эффект реальности. В: *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. М., 392 – 400. <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94f.htm>

БАРТ, Р., 2000. Введение в структурный анализ повествовательных текстов. Источник сканирования. В: *Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму* (Пер. с франц. Г. К. Косикова). Москва: ИГ Прогресс, 196 – 238. https://papusha.at.ua/bart_strukt_analiz.pdf

БАЙЧЕВ, Р., 27.11.2019. Вазов, олекотен за Милениъли.

https://www.actualno.com/viewpoint/vazov-olekoten-za-mileniyli-news_1410221.html

ВИТГЕНЩАЙН, Л., 1988. Логико-философски трактат. *Избрани съчинения*. София: Наука и изкуство.

ДЕРИДА, Ж., 1998. *Структурата, знакът и играта в дискурса на хуманитарните науки. Писмеността и различието*. София: Наука и изкуство, 408 – 429.

ДЪРЕВА, В., 10.12.2019. Ампутацията на „Под игото“.

<https://pogled.info/avtorski/Velislava-Dareva/amputatsiyata-na-pod-igoto.111482>

ЕНДРЕВА, М., 2021. Идеологически аспекти на образователните парадигми при прехода от преподаване на знания към изграждане на компетентности. *Измерения на компетентността. Сборник с доклади от международна научна конференция, проведена в рамките на Климентовите дни на Алма Матер. София, 3 – 5 декември 2020 г.* София: УИ „Св. Климент Охридски“, 88 – 101.

Издателят Нели Стефанова: Не съжалявам за превода на „Под игото“, 5.12.2020.

<https://bnt.bg/bg/a/izdatelyat-neli-stefanova-ne-szhalyavam-za-prevoda-na-pod-igoto>

Литературен дуел за „превода“ на „Под игото“ на съвременен български език., 26.11.2019. <https://bnr.bg/post/101196652>

Някоя си Нели Стефанова осакати „Под игото“, 2019.

<https://trud.bg/%D0%BD%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%8F-%D1%81%D0%B8-%D0%BD%D0%B5%D0%BB%D0%B8-%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8-%D0%BF%D0%BE%D0%B4/>

ПРОФ. ТОПАЛОВ: Да замениш думи на Вазов от „Под игото“, е кощунство. <https://dariknews.bg/novini/obshtestvo/prof.-kiril-topalov-da-zamenish-dumi-v-pod-igoto-e-koshtunstvo-i-absurd-2199613>

РИКЪОР, П., 1994. Какво е текстът?, *Литературата*, № 1, 50 – 73.

⁴⁵ Вж. Витгенщайн 1988, 385.

РУМЕН ПЕТРОВ, 10.12.2019. *Природата на обидата от превода на „Под игото“ е интересна и сложна.* <https://www.marginalia.bg/aktsent/rumen-petrov-prirodата-na-obidata-ot-prevoda-na-pod-igoto-e-interesna-i-slozhna>

СТЕФАНОВА, Н., 2019. „Под игото“ на съвременен български език – пълен текст. [Място на издаване не е посочено]: Византия.

Съвременният „превод“ на „Под игото“ – състезание по патриотизъм?, 29.11.2019. <https://bntnews.bg/bg/a/svremenniyat-prevod-na-pod-igoto-sstezanie-po-patriotizm>

ТОНИ ФИЛИПОВ, Д.-Р. (27.11.2019). *Смешен плач по фосила Вазов.* <https://offnews.bg/analizi-i-komentari/smeshen-plach-po-fosila-vazov-716327.html>

REFERENCES

BART, R., 1994. Effekt real'nosti. V: *Izbrannyye raboty: Semiotika. Poetika.* M., 392 – 400. <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94f.htm>

BART, R., 2000. Vvedeniye v strukturnyy analiz povestvovatel'nykh tekstov. Istochnik skanirovaniya. V: *Frantsuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu* (Per. s frants. G. K. Kosikova). Moskva: IG Progress, 196 – 238. https://papusha.at.ua/bart_strukt_analiz.pdf

BAYCHEV, R., 27.11.2019. *Vazov, olekoten za Mileniali.*

https://www.actualno.com/viewpoint/vazov-olekoten-za-mileniyli-news_1410221.html

VITGENSHTAYN, L., 1988. *Logiko-filosofski traktat. Izbrani sacheniya.* Sofiya: Nauka i izkustvo.

DERIDA, Zh., 1998. Strukturata, znakat i igrata v diskursa na humanitarnite nauki. *Pismenostta i razlichieto.* Sofiya: Nauka i izkustvo, 408 – 429.

DAREVA, V., 10.12.2019. *Amputatsiyata na „Pod igoto“.* <https://pogled.info/avtorski/Velislava-Dareva/amputatsiyata-na-pod-igoto.111482>

ENDREVA, M., 2021. Ideologicheski aspekti na obrazovatelните paradigmi pri prehoda ot prepodavane na znaniya kam izgrazhdane na kompetentnosti. Izmereniya na kompetentnostta. *Sbornik s dokladi ot mezhdunarodna nauchna konferentsiya, provedena v ramkite na Klimentovite dni na Alma Mater.* Sofiya, 3 – 5 dekemvri 2020 g. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“, 88 – 101.

Izdatelyat Neli Stefanova: *Ne sazhalyavam za prevoda na „Pod igoto“.*, 5.12.2020. <https://bnt.bg/bg/a/izdatelyat-neli-stefanova-ne-szhalyavam-za-prevoda-na-pod-igoto>

Literaturen duel za „prevoda“ na „Pod igoto“ na savremenен balgarski ezik., 26.11.2019. <https://bnr.bg/post/101196652>

Nyakoya si Neli Stefanova osakati „Pod igoto“, 2019.

<https://trud.bg/%D0%BD%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%8F-%D1%81%D0%B8-%D0%BD%D0%B5%D0%BB%D0%B8-%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%84%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8-%D0%BF%D0%BE%D0%B4/>

PROF. TOPALOV: *Da zamenish dumi na Vazov ot „Pod igoto“, e koshtunstvo.*

<https://dariknews.bg/novini/obshtestvo/prof.-kiril-topalov-da-zamenish-dumi-v-pod-igoto-e-koshtunstvo-i-absurd-2199613>

RIKYOR, P., 1994. Kakvo e tekstat?. *Literaturata*, № 1, 50 – 73.

РУМЕН ПЕТРОВ, 10.12.2019. *Природата на обидата от превода на „Под игото“ е интересна и сложна.* <https://www.marginalia.bg/aktsent/rumen-petrov-prirodата-na-obidata-ot-prevoda-na-pod-igoto-e-interesna-i-slozhna>

STEFANOVA, N., 2019. „Pod igoto“ na savremen en balgarski ezik – palen tekst. [Myasto na izdavane ne e posocheno]: Vizantiya.

Savremenniyat „prevod“ na „Pod igoto“ – sastezanie po patriotizam?, 29.11.2019. <https://bntnews.bg/bg/a/svremenniyat-prevod-na-pod-igoto-sstezanie-po-patriotizm>

TONI FILIPOV, D-R. (27.11.2019). Smeshen plach po fosila Vazov. <https://offnews.bg/analizi-i-komentari/smeshen-plach-po-fosila-vazov-716327.html>

ИЗУЧАВАНЕ НА ЕПИЧЕСКОТО ПРОИЗВЕДЕНИЕ В УЧИЛИЩЕ ЧРЕЗ ЕСТЕТИЧЕСКИ ФОРМИ ЗА СТРУКТУРИРАНЕ НА АНАЛИЗА НА ПРИНЦИПА ОТ ТЕКСТА КЪМ ТЕКСТА

проф. д-р Радослав Радев

Великотърновски университет „Свети свети Кирил и Методий“

5000, България, Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски“ 2, e-mail: radev_bg@abv.bg

Резюме. В статията се изяснява същността на обяснителното четене, характерно за обучението по литература през 30-те години на 20. век и се извежда принципа „от текста към текста“ при изучаване на художествения текст. Отделни естетически форми в текста се използват за структуриране на анализа, тъй като по своята същност те са синтез, в който се съдържат отделните елементи. Урокът по литература е художествения текст, пригоден за четене. Дават се примери от „Бай Ганьо“ на Алеко Константинов, „Гераците“ на Елин Пелин, „Под игото“ на Иван Вазов, „Тютюн“ на Димитър Димов, „Железният светилник“ на Димитър Талев и „Серафим“ на Йордан Йовков.

Ключови думи: обяснително четене, текст, структура, анализ, урок, план

STUDYING THE EPIC WORK AT SCHOOL THROUGH AESTHETIC FORMS FOR STRUCTURING THE ANALYSIS FOLLOWING THE PRINCIPLE FROM THE TEXT TO THE TEXT

Dr. Radoslav Radev, Prof.

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

5000, Bulgaria, Veliko Turnovo, 2 Teodosii Turnovski, Str., e-mail: radev_bg@abv.bg

Abstract. The article clarifies the essence of explanatory reading, characteristic for teaching of literature in the 1930s, and derives the principle "from the text to the text" when studying the literary text. Individual aesthetic forms in the text are used to structure the analysis, as they are essentially a synthesis in which the individual elements are contained. The literature lesson is the literary text adapted for reading. Examples are given from "Bai Ganyo" by Aleko Konstantinov, "Geratsite" by Elin Pelin, "Pod Igoto (Under the Yoke)" by Ivan Vazov, "Tobacco" by Dimitar Dimov, "Zhelezniyat svetilnik" by Dimitar Talev and "Seraphim" by Yordan Yovkov.

Keywords: expository reading, text, structure, analysis, lesson, plan

В българската методика до 1945 г. е активно обяснителното четене под влияние на френската образователна система, но у нас продуктивно разработено от Любен Георгиев и Иван Хаджов. Основната идея е при анализа на текста активно да си взаимодействат форма и съдържание и то така, че структурата на урока, както и същността на анализа да изхождат от текста, а да не са привнесени отвън. „Тълкуването всякога следи текста, като изхожда от него и се насочва към него, така то се редува и свързва с четене на досегни места от творението.“ (Hadjov 1941, p.118). Формулата е ясна: от текста – към текста. От учителя зависи кои моменти от текста ще ползва, за да структурира анализа, а оттам и урока: „необходимо е в работата си да създаваме опорни точки и изходища за по-нататъшното тълкуване и разяснение на произведението“ (Hadjov 1941, p.119). Следователно на обучаваните не се дава самото знание, а се показва пътят към него, за да могат те да го извървят самостоятелно. В този смисъл отделни естетически форми в текста ще бъдат ползвани за структуриране на анализа, тъй като по своята същност те са синтез, в който се съдържат отделните елементи. Урокът по литература е художественият текст, пригоден за четене. Всяка друга структура извън текста е манипулация. Според Иван Хаджов подготовката за урока „трябва да бъде естествена (вътрешна), а не насилена (външна)“ (Hadjov 1941, pp. 105–106).

При изучаване на българската възрожденска литература, както Иван Вазов и Алеко Константинов, учителят е подпомогнат в голяма степен от авторския коментар на писателите, който лесно може да се структурира в урочната система. Това, че не го използваме, особено при Алеко Константинов, доведе до изучаването на „Бай Ганьо“ като български комплекс. Планът на урока, за да е функционален за анализа, трябва да е разчетена структура от художествения текст. Да вземем за пример откровението на Алеко Константинов от фейлетона „Бай Ганьо в Русия“. „И представете си, господа, в този момент аз съжалих бай Ганя! Вярвайте! Съзнавах, че постъпката му е безобразна, че той е отвратителен скъперник, егоист, лукав хитрец, лицемерен експлоататор, грубиян и простак до мозъка на костите... но съжалих го: в тънките вибрации на тона, с който той изговори последните думи, моето ухо схвана една нежна нотка, която се е таила в сърцето на бай Ганя, но рядко – боже, колко рядко – се проявява... Не зная, може да ви се покаже смешно, неестествено, но ще ви кажа, господа, че в този момент аз иначе погледнах на бай Ганя: като че някой ми внуши: „Недей презира този простичък, лукавичък, скъпичък нещастник, той е рожба на грубата среда, той е жертва на груби възпитатели; злото не се таи в него самия, а във влиянието на околната среда. Бай Ганьо е деятелен, разсъдлив, възприемчив – главно възприемчив! Постави го под влиянието на добър ръководител и ти ще видиш какви подвиги е той в състояние да направи. Бай Ганьо е проявявал досега само животната си енергия, но в него се таи голям запас от потенциална духовна сила, която очаква само морален импулс, за да се превърне в жива сила...“ (Konstantinov T.1.1970, p. 76) Какво има в този текст: изразени негативни черти, изведени до крайност. Поставен проблем дали трябва да се изразява съжаление към този простак. Продуктивна теза, че не носи злото в себе си. Неочаквано подреждане на положителни качества, които са във възходящ ред. И най-важното – той може да бъде преобразен, тъй като притежава „потенциална духовна сила“. Както и наличие на действено противоречие: добрият ръководител ще го промени, но как ще стане това, при условие че негативните черти са следствие от „влиянието на околната среда“. Планът на урока е готов – чрез текста отваряме текста. По този начин епическата творба е обзрима за ученика, стават ясни противоречията при изграждане на образа, поради което са по-видими и проблемите. Този подход е особено важен при днешното структуриране на учебната програма, тъй като е активен минимализмът и много малко от големите епически текстове се изучават в тяхната цялост. Там, където това е възможно, например в 10. клас при изучаване „Гераците“ на Елин Пелин, структурирането на анализа трябва да изхожда от текста. Първа глава на повестта така е изградена, че са очертани всички ценности за героите: къщата, бора, земята, кръчмата, парите и е знаково отсъствието на храма. Членовете на рода се определят в зависимост от отношението към тези ценности. Следователно учителят може да изгради структура на съотнасянето. От едната страна са героите, от другата – ценностите.

Йордан Герака	<i>къщата</i>
баба Марга	<i>кръчмата</i>
Божан	<i>земята</i>
Петър	<i>бора</i>
Павел	<i>парите</i>
Елка	<i>храма</i>

В първа глава отношенията са ясно изказани, особено по отношение на къщата, земята и кръчмата. Всеки от героите може да бъде определен спрямо тях. Например Йордан Герака има отношение към къщата и земята, но същинският скъпоценен камък в живота му е кръчмата и няма отношение към бора и храма. Баба Марга е строгата майка, но нейното битие е описано само в кръчмата и двора. Следователно разпадането на рода не е определено само от опозицията стари и млади, а и от това, че проблемът за доброто и злото е възникнал още при Йордан Герака и баба Марга. Стариат се е научил да бъде господар, но не е разбрал как да бъде баща. Той държи на семейната чест, а прави публично достойние кражбата, вместо да намери решение в семейството. Храмът е в погледа, но не и в душата му, защото за него се сеща, когато се поражда мисълта да прокълне децата си. Е, при това положение възниква въпросът колко далеч в злото е Йордан Герака от децата си? И е естествено да не може да разреши въпроса за злото, тъй като не слага себе си в него. Подобно структуриране от текста към текста не позволява да подходим с предварително изградени тези – достатъчно е учителят да очертае проблемното пространство, в което да се проявява ученикът като читател.

Както художествения текст има ритъм, така и интерпретацията в училище трябва да има ритъм. При автори като Иван Вазов и Алеко Константинов той се постига чрез ползване на авторския коментар. При изучаване на „Под игото“ е предвидено учениците да се запознаят с „Пиянството на един народ“, който предлага готова структура за анализ на творбата. При съвременните автори, каквито са Димитър Талев и Димитър Димов, има обобщаващи характеристики, които изпълняват ролята на философски размисъл и същевременно са своеобразен пътеводител за разгръщане на сюжета и характера на героя. В „Тютюн“ на Димитър Димов образът на Мария е очертан чрез шест формули: „След разговора със Зара Мария почувства облекчение. Така!... Формулата беше намерена. Закачките на Зара щяха да бъдат просто чудновато и невинно хрумване да се разсее един уморен човек. Сега вече Мария нямаше да се стеснява от подозрителната нежност, с която приятелката ѝ се облягаше върху рамото на баща ѝ, от намеците, които двамата си разменяха под формата на шеги. Тя си спомни и една друга формула, чрез която се отърва по същия начин от стеснението да понася вкъщи любовника на майка си. Той беше ротмистър от гвардията, една кукла, един пуяк в червена униформа. Мария не можеше да го търпи, но трябваше да бъде любезна с него, за да създаде илюзията, че той идваше в къщи заради нея. Имаше трета формула, чрез която се спасяваше от досадата да бъде груба. Това беше преструвката, че се мисли за съблазнителна. Глутница от обожатели ѝ се кълнях в любов и на всекиго тя трябваше да отговаря, че вярва в думите му, но не е решила още да се омъжва. Имаше четвърта формула – да приема раболепните ласкателства на професионални музиканти и да си дава вид, че е пианистка от класа, пета формула – да спасява гордостта на бедните си приятелки, шеста формула – да не я мислят за саможива. Целият ѝ живот беше уплетен в мрежа от формули, с които обличаше и маскираше нищожеството, паденията и глупостите на хората, между които живееше“ (Dimov T.1.1968, pp. 84–85). Това наблюдение е чудесна структура за изграждане на урока, защото, от една страна, то характеризира отделния образ – Мария, но дава представа и за особения живот във висшето общество, в което правилата са важни поради фалшивия буржоазен начин на живот – Борис Морев, Ирина, както и тези, за които този живот е нещо обичайно – Татко Пиер, Костов, фон Гайер и др., си служат с правила. Те са тяхната застраховка, за да не отпаднат от това общество. Особено показателни са те и като формули за действие при Борис Морев, които го очертават като човека парвеню. Тази му същност много често

се пропуска от учителите, когато се изучава романът. Димитър Димов ползва аналитична характеристика, за да изясни тази му същност, която също може да се използва за структура на урока. „У него нямаше идеал, който да го погълне, нито семейство, към което да изпитва нежност, нито живописни прищевки, които да изпълнява. Той беше само случайно забогатял, безцветно и сухо парвеню. И понеже нямаше никакви други интереси, които да го отвличат, обмисляше и вършеше единствената си работа безпогрешно. Това беше работата да печели, да трупа пари, които е него събуждаха само грандоманията на нищите духом и жестокостта на страхливец, докопал случайно властта. Колкото по-мощна ставаше „Никотиана“, толкова по-силно го обземаше лудешката идея да основе филиали в чужбина, която го спасяваше от чувството за малоценност“ (Dimov T.1.1968, р. 601). В последователен ред Д. Димов обяснява откъде и как идват у Борис грандоманията, жестокостта и чувството за малоценност. Така подредени те могат да открият отношенията на героя, както и неговия възход и драма. Този специфичен начин на писане при Димитър Димов – разказът за героя да завършва с аналитична характеристика, позволява при изучаването на романа да се съчетават синтез и анализ. Подобен подход за изграждане на характера творецът обяснява с обстоятелството, че е писател, но и учен. „Науката и изкуството – отбелязва той – представляват начини за отразяването на две различни страни на една и съща действителност и че един научен работник, който е едновременно и писател, трябва да счита тия начини не само за съвместими, но и за взаимно допълващи се“ (Dimov T.1.1968, р. 269). Като взаимно допълващи се те трябва да се използват и при изучаване на романа в училище. Чрез синтеза да се изгради структурата на урока, а чрез анализа да се уплътни знанието за героя. Този подход позволява да учениците да се учат да композират, когато пишат есе или литературноинтерпретативно съчинение. Композицията е един от най-слабите елементи в писмената култура на учениците. Какви възможности за организиране, и още по-важно за проблематизиране, при проследяване образа на Ирина има следната характеристика: „Плахото момиче, изпълнено с ужас от тайните срещи, вече не съществуваше. Саможивата и целомъдрена весталка на науката бе изгоряла в живота, за да се превърне в любовница, която обичаше разкоша, парите, удоволствията... и науката, разбира се, но вече само като поза и украшение, което не всички останали жени можеха да си присвоят. Сега бъдещето се разстиляше пред нея като градина, която трябваше да измине, късайки от плодовете на всяко дърво“ (Dimov T.1.1968, р.601). Когато изгражда образа на Ирина, той не забравя, че тя се занимава с наука, тъй като освен чувствата, има и аналитичен ум, който ѝ позволява да осъществява много правдиви наблюдения за Борис Морев и фон Гайер. Само че в крайна сметка този разум и анализ я водят до цинизъм. Не знам дали по подобие на Гюстав Флобер Димитър Димов би могъл да възкликне по отношение на героинята си „Ирина – това съм аз“, но ако беше го направил, нямаше да е далеч от истината. Тези проблемни ядра на синтез са особено важни за учениците при писане на съчиненията им, тъй като те биха могли да ги разплитат чрез отделни разсъждения и съотнасяния, нещо, което почти не срещаме в писмените им работи. За целта трябва да се увеличат упражненията, свързани с начините на писане.

Като жанр романът е сложна структура за четене и за изучаване. В гимназиалния етап на обучение той се изучава на принципа на минимализма, т.е. частта представлява цялото, а литературната критика в учебниците-христоматии и учителят очертават сюжетните връзки и характерите. При това положение емоцията от четенето на художествения текст се изравнява с логиката на интерпретацията, а в редица случаи е изместена. За да се намали този ефект е удачно

да бъде използван принципът от текста към текста, така че структура и анализ да изхождат от творбата. Авторите на романи обикновено използват ключови места за синтез на сюжета и характерите. Вече подчертахме, че в романа „Под игото“ на Иван Вазов това са авторските коментари в главите „Силистра-Йолу“, „Пиянството на един народ“, „Две реки“, „Пробуждане“ – всички те са свързани с определено разбиране за българския характер и народопсихология. Така например романът носи заглавие „Под игото“, но първата глава „Гост“ започва с битова картина – семейството на чорбаджи Марко вечеря под лозата. Чрез авторския коментар в „Силистра-Йолу“ разбираме защо „под игото“ се отваря с хармонията на „под лозата“ – парадоксалното твърдение, че робството прави народите весели. Ако на роба му е дошъл кефът, то с какви сетива и духовност ще види свободата и потребността от нея. Подобно противоречие определя характерите на чорбаджи Марко и поп Ставри. Става ясно, че именно противоречията между твърденията в авторските коментари и художественото повествование са възможност да се проблематизират характеристиките на литературните герои. В това отношение главата „Пиянството на един народ“ е готова структура за изграждане на проблематизиращия урок.

Ключови моменти за синтез използва и Димитър Талев в романа „Железният светилник“. Те са постигнати чрез съотнасяне на внушението от епиграфите към осмите глави в четирите части на романа. В първа глава епиграфът отвежда към единството на рода, осмислено чрез родословното дърво – „Овде дърво столовито“, а осма глава е историята на Султаниния род, чрез която е обяснена нейната жизненост: „Тя цъфтеше на самия връх на това дърво, хранена и от благи, животворни сокове, събрала в себе си всичките му жизнени сили, родена от него, за да завърже и роди плод, който би продължил и засилил загасващия му живот. Султана помнеше само дядо си, но познаваше живота и на баща си, и на прадядо си Огнен, и на прапрадядо си Марко; познаваше майка си и всичките си баби и прабаби, познаваше живота им, макар само по спомени и сказни. Тя носеше в паметта си техни образи, техният живот беше неин собствен опит и нейна мъдрост, а това, което беше заличено в спомена, допълваше го гласът на кръвта. Султана се държеше здраво за дървото, на което бе израснала като последен цвят и плод, и беше може би по-жизнена от него, събрала в себе си всичките му сили.“ С подобна сила на родовата памет Султана преминава живота си и без нея не бихме разбрали същински характера ѝ. Втората глава започва с епиграф за християнската идея – строежа на църквата и възхвала на светците, а осма глава е идването на рилския монах в дома на Стоян и Султана Глаушеви и пробуждането им чрез думите на монаха: „– Човек не бива и не може да живее само за себе си. (...) Имаме свой дом и своя челяд, но имаме и свой народ и колкото сме слаби сами, толкова сме силни всички заедно, братя по кръв и по вяра.“ Тази вечер предопределя пътя на Стоян, на Лазар и отваря чувствеността на Катерина. Трета глава започва с епиграфа за пробуждането на народа: „Се разбуди и народот / от сон тежок и темен...“, а в осма глава е едно от най-интересните разсъждения в романа за драмата на робския живот и за трудния път към новото: „Векове бяха минали и нищо велико не бе се случило в живота на тия люде, на целия този народ. Раждаха се и умираха, заравяха умрелите в земята и не оставаше никакъв спомен от тях. Векове бяха минали без следа. Едва-едва някой от тия бедни, прости люде ще надигне глава да погледне, да се покаже над хилядите покорно сведени глави през петдесет, през сто или повече години. Те мереха и помнеха времето през цели векове според бедствията и епидемиите, които ги сполетяха и в които гинеха като нищожните твари, що пълзят по земята. Сега наставаше ново време. Робите се ослушваха и чуваха все по-ясно приближаващи, съдбоносни стъпки. Идеше ново време, ала малцина бяха, които ставаха да го

посрещнат, отваряха очи да го видят, надигаха глас да го приветствуват. Иде, иде — шепнеха хилядите долу, заслушаха се, чакаха и робският страх беше по-силен от радостта на душите, които предчувствуваха своето освобождение. Така бяха живели те от векове, но вече се пробуждаха, борбата вече започваше, макар все още в робски страх. Идеше ново време за всички...” Каква огромна сила ще е необходима, за да се преобрази този календар на страданията и бедствията в календар на празниците. Тези разсъждения обясняват защо романа започва с годината на чумата — 1833 г., но завършва с освещаването на храма през 1864 г., в който е целият род на Глаушеви. Епиграфът в четвърта глава е с едно от посланията за силата на интимния живот — двете ябълки и за пазенето на вярата. А осма глава е именно правото за любов на Катерина, която става жертва на предразсъдъците. Идеята на Талев е, че еднакво трябва да се пази и цени интимният живот на човека и вярата му. За какво да се променя общественият живот и да се воюва за свободата, ако в семейството не се родят нови отношения. Лазар — апостолът на новото в живота на народа, не може да преодолее вижданията на майка си Султана за чест и достойнство. Подобен начин за структуриране на урока и същевременно за проблематизиране, съдържа и известен игрови елемент, чрез който се развива читателската култура на ученика. Същевременно планът на урока представлява четене на текста.

Дотук обърнахме внимание на прилагането на принципа „от текста към текста“ повече в гимназиалния курс на обучение по литература, но той може да се прилага в 6. клас при изучаване разказа „Серафим“ на Йордан Йовков и в 7. клас повестта „Немили-недраги“ на Иван Вазов. При Йордан Йовков този подход е особено важен, тъй като писателят държи на ритъм в творбата, основаващ се на повторителността. „В композицията понякога имаме връщане към един и същ момент и движение, което се повтаря по един и същ начин. Тя прилича често на някакъв орнамент със свой ритъм, със своя музика“ (Yovkov T.6.1978, p. 381). И нещо особено важно е, че той разграничава фраза и израз и се стреми да постигне повече изразеното. При преработката на повестта „Жетварят“ разбира, че „повече е казано, а не действително изразено: фраза, а не израз“ (Yovkov T.6.1978, p. 365). В повечето от речниците значението на „фраза“ и „израз“ се приемат за тъждествени. Но Йовков открива разлика в това, че във фразата има една улегнала, изчерпана логика, устойчивост на казаното, докато изразът има памет за спонтанността, за експресията и притежава незавършеност, която не изисква допълване, а преживяване. Ето защо той я активира чрез повторителността. В разказа „Серафим“ този израз е „Тъй да се каже“. Серафим го изрича в определени ситуации, уж небрежно, като автоматизъм, но чрез него се открива цялата му жизнена философия. Ето защо изразът, въведен в различни ситуации, може да се използва като структура на урока. В началото гледа с насмешка на себе си: „Аз съм, бай Еньо, аз. Натурален като жив... тъй да се каже“. След това дава знак, че е привикнал със съдбата си: „Даде ми хака и.. отрязва ми квитанцията, тъй да се каже“. С усмивка отъждествява живота си с палтото: „То е, тъй да се каже, добро за музея...“. Добродушно иронизира Еньо, който не дава пари на Павлина с твърдението, че няма: „Значи, сиромашия до шия, а? Тъй да се каже...“. Да казва истината, без да се отдалечава от човека, и да прави добро, без да изисква близост, е изстраданата, но благословена свобода на Серафим. В това е и неговото богатство, изразено в края на разказа: „То там, на онзи свят, туй палто може да ми помогне. Може пък там да ми дадат ново палто, златно, тъй да се каже, скъпоценно...“. Съотнасянето на „златно“ и „скъпоценно“ е може би най-трудната игра на живота, защото изисква богатството да се мисли отвъд материалното. Но за всеки случай в мисълта си да сложим Серафимовото „тъй да се каже“, за да прозвучи като възможност, а не като

упрек. Въведен във всички нива на разказа изразът „тъй да се каже“ открива в дълбочина неговите смисли чрез активиране на емоционалното.

Предложеният подход за изучаване на епически текст в училище позволява на ученика по-добре да извежда проблемите, да открива различни гледни точки при анализа, да се проявява като читател, който в логическия път към текста съхранява своята емоционалност и може би най-важното – учи се на композиция. А в днешно време, при огромния поток от информация, композицията е тази, която ни показва пътя.

ЛИТЕРАТУРА

ДИМОВ, Д., 1968. *Тютюн*. София: Издателство „Български писател“.

ЙОВКОВ, ЙОРДАН, 1978. *Съчинения*. София: Издателство „Български писател“.

КОНСТАНТИНОВ, АЛЕКО, 1970. *Съчинения*. София: Издателство „Български писател“.

ХАДЖОВ, ИВАН, 1941. *Методика на обучението по български език*. „Изд. Т. Чипев“.

REFERENCES

DIMOV, D., 1968. *Tyutyun*. Sofia: Izdatelstvo „Balgarski pisatel“.

YOVKOV, YORDAN, 1978. *Sachinenia*. Sofia: Izdatelstvo „Balgarski pisatel“.

KONSTANTINOV, ALEKO, 1970. *Sachinenia*. Sofia: Izdatelstvo „Balgarski pisatel“.

HADZHOV, IVAN, 1941. *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik*. „Izdatelstvo T. Chipev“.

ХУМОРИСТИЧНИТЕ ТЕКСТОВЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧИТЕЛИТЕ ПО РУСКИ ЕЗИК

гл.ас. д-р Аглая Маврова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, e-mail: amavrova@slav.uni-sofia.bg

Резюме. Статията се фокусира върху потенциала на хумористичните текстове на занятията по руски език в средното училище. Тази цел осъществяваме през нагласите на учителите, преподаващи езика, установени от анализирането на отговори, получени от мащабно анкетно проучване, на което се отзоваха 238 души (36-ма от гр. София и 202-ма от други градове и села на страната). Въз основа на анализа на резултатите са открити педагогически и методически потенциал на хумористичните текстове. Отделно от това, провокирани от отрицателни нагласи, правим опит да защитим тезата, че хумористичните текстове, представени в лицето на кратките хумористични форми, биха „проработили“ и на ниските нива на владение на руския език.

Ключови думи: хумористични текстове, потенциал, нагласи, учители, руски език, средно училище

HUMOROUS TEXTS THROUGH THE EYES OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS

Assist. Prof. Aglaya Mavrova, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: amavrova@slav.uni-sofia.bg

Abstract. The article focuses on the potential of humorous texts in secondary school Russian classes. We achieve this goal through the attitudes of teachers teaching the language, established by analyzing answers received from a large-scale survey, to which 238 people responded (36 from the city of Sofia and 202 from other cities and villages of the country). Based on the analysis of the results, the pedagogical and methodical potential of the humorous texts were highlighted. Apart from that, provoked by negative attitudes, we try to defend the thesis that humorous texts presented in the face of short humoristic pieces of text would “work” also at low levels of Russian language proficiency.

Keywords: humorous texts, potential, attitudes, teachers, Russian language, secondary school

Одобрените през последните години от Министерството на образованието и науката учебници по руски език за средното училище не съдържат или епизодично съдържат хумористични текстове. Пълният отказ от тях може да се дължи, колкото и парадоксално да изглежда, тъкмо на „смешната“, развлекателната природа на тези текстове, защото, „обладано от „триумфа на сериозния дух“, училището схваща забавлението, по подобие на удоволствието, като подривен елемент и заплаха спрямо логоцентристката си ориентираност. (...) Посланието, което училищната институция лансира, е, че забавлението няма място в учебните занимания, тъй като е подходящо единствено за свободното време“ (Hristova-Peeva 2012, pp. 151-152). В учебниците, в които макар и епизодично са включени хумористични текстове, основно кратки хумористични форми⁴⁶, се забелязва следната картина: те са обособени в самия край на урочните статии; някои от тях са паратекстово означени (напр. *Смех! Смех! Смех!; Улыбка; Немного юмора; На досуге; Ха-ха-ха*); нито един от тях не е придружен със задачи. Финалната им ситуираност намира обяснение

⁴⁶ Една свободна интерпретация на кратките хумористични форми би акцентирала преди всичко върху обема им. Като такива форми разпознаваме анекдотите, вицете, смешните истории. Фаворизирането им в учебниците по руски език, както и изразените предпочитания към тях, видно в отговорите на един от въпросите, който не се анализира в настоящия доклад, ни дава основание многократно да ги използваме като илюстративен материал.

примерно в това, че след сериозна интелектуална работа е необходим момент за освобождаване от напрежението; или в това, че за да бъде релевантно разбран хуморът в тези текстове, е необходима предварителна подготвеност, осигурена, предполагаемо, от съдържащия се в учебния концентър материал. Натрапливата празнота обаче откъм конструирани към тях задачи означава според нас, че в педагогическия дискурс тези текстове се мислят предимно като средство за отмора, което реферира емоционалната им функция. Същевременно съдържащите се в множество рускоезични учебни издания хумористични текстове, на чиято основа са разработени многообразни задачи⁴⁷, ни изкушават да опитаме да разкрием по-пълноценно техния потенциал. Тази цел осъществяваме през нагласите на учителите по руски език относно интегрирането на хумористичните текстове в учебния процес, където понятието нагласа схващаме като назоваващо „поведенческата и емоционалната реакция към определен обект, субект, явление“ (Vasileva 2020, 599). За установяване на нагласите извършихме през месец май 2022 г. анкетно проучване с възможностите на *Google Formular*. Изборът ни на този метод е мотивиран отново от спецификата на нагласите, които, бидейки „в пряка зависимост с индивидуалните предпочитания, са количествено и качествено измерими чрез стандартни методи (въпросници)“ (Vasileva 2021, 81; Рапов 2000). Участниците, отзовали се на проучването, са 238⁴⁸ на брой учители по руски език, от тях - 36-ма от гр. София и 202-ма от други градове и села в страната. В настоящия доклад се представят и пространно анализират отговорите само на един въпрос, който е най-индикативен за реализирането на целта ни.

Резултати и анализ

На въпроса от открит тип *Бихте ли/не бихте ли включили хумористични текстове на занятията си по руски език? Защо?* 97% от респондентите са отговорили положително („Да“; „Бих включил/а“), от които 68% са обосנוвали отговора си, и 3% са отговорили отрицателно („Не“). Предложените обосновки ранжираме по честотен принцип на доминиращата в тях дума или на доминиращото в тях словосъчетание, като проследяваме модификациите и проявленията. Вследствие на този подход се обособиха две групи положителни отговори, които очертават потенциала на хумористичните текстове като педагогически ресурс, от една страна, и като методически, от друга.

Педагогически потенциал на хумористичните текстове

В отговорите на анкетираните най-често срещаната дума е *интерес* (47), употребена в съчетание с *ученици, език, урок, материал* или като наречие за означаване на абстрактно

⁴⁷ Вж. например: Антонова В. Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию. Учебник русского языка (базовый уровень). СПб: Златоуст. 2015; Баско Н.В. Изучаем русский, узнаем Россию. Учебное пособие по развитию речи, практической стилистике и культурологии. 9-е изд. М: Наука, Флинта, 2018; Глазунова О.И. Давайте говорить по-русски. М: Русский язык. Курсы., 2003; Корчагина Е.Л., Степанова Е.М. Приглашение в Россию. Ч. 1: Элементарный практический курс русского языка. М: Русский язык. Курсы, 2015; Левина Г.М., Васильева Т.В. Русская грамматика в анекдотах (тренажер для начинающих): шутки и анекдоты, диалоги и монологи, задачи и загадки, вопросы и викторины. СПб: Златоуст, 2006; Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс / С.И. Чернышов. – 6-е изд. – СПб: Златоуст, 2008; Скворцова Г.Л. Глаголы движения – без ошибок / Г.Л. Скворцова. – М.: Русский язык. Курсы. – 2004; Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков для начинающих: учебник. СПб.: Златоуст, 2006.

⁴⁸ Този брой, макар и нечувствително, ще се променя, доколкото в няколко анкети не са посочени данни като напр. – брой години професионален опит като учител по руски език, или възраст, или населено място, в което респондентът преподава. Следователно при анализиране на данните по тези показатели такива анкети биват изключени.

отношение (напр. „за да провокирам интереса у учениците“; „за да предизвикат интерес към езика“; „защото уроците ще са по-интересни“; „защото материалът би бил по-интересен“; „за да е по-интересно“). Думата *забавен* (23) заема второ място. Тя се среща в съчетание с *ученици*, *урок*, *ситуации*, *часове* или е употребена като наречие за означаване на състояние на „духа“ или на абстрактно отношение (напр. „защото учениците ще се забавляват“/„защото на учениците ще им е по-забавно“; „за да направя урока по-забавен“; „защото ще включим забавни ситуации по време на учебния час“; „защото часовете ще станат по-забавни“; „защото ще е забавно“). Думата *разнообразие* (19) се нарежда на трето място, като разнообразни могат да бъдат *уроците*, *занятията*, *часовете*, *материалът*, *работата*, *учебният процес*, *учебното съдържание*, *преподаването*, *атмосферата* (напр. „за да се разнообразят уроците“; „Те биха разнообразили занятията“; „за да разнообразя часовете“; „Защото ще разнообразим материала“; „Това би разнообразило работата в часовете“; „защото ще разнообрази учебния процес“; „за да се разнообрази учебното съдържание“; „Защото тези текстове ще разнообразят преподаването“; „с цел разнообразяване на атмосферата в часа“). На четвърта позиция е думата *настроение* (11), което в контекста на хумора може да бъде *добро*, *ведро*, *весело*, *позитивно* (напр. „Бих, за настроение“; „Да, защото създават добро настроение“; „Тези текстове биха създали весело и ведро настроение“; „Да, защото така се създава позитивно настроение“). Петото място си поделят думите *запомняне* и *внимание* (9) (напр. „защото децата запомнят по-лесно чрез хумора“; „Часът ще бъде по-запомнящ се“; „за да привлече вниманието на учениците по съответната тема“). Следващото заема думата *разведряване* (8) съответно на *обстановката* или *атмосферата* (напр. „защото ще разведрят обстановката в час“; „защото хуморът разведрява атмосферата в клас“). С равния си брой на употреба думите *емоции* и *харесване* (6) се нареждат на седма позиция (напр. „Хумористичните текстове предизвикват положителни емоции и могат да бъдат използвани от учителя в различни ситуации“; „Учениците харесват такива текстове“). След тях осмата се разделя между думите *мотивиране*, *разчупване* (на *атмосферата*, *обстановката*, *средата*) и *разтоварване* (4). (напр. „Бих включила, с цел мотивиране на учениците“; „за да се „разчупи“ атмосферата в часовете“; „За разтоварване в часовете“). Три пъти е спомената думата *усмивки* (напр. „Могат да внесат усмивки“). Двукратно се срещат думите *атраکتивен*, *креативен*, *добре*, *положително* и *устойчивият* израз *чувство за хумор* (напр. „защото чрез тях учебният материал би бил по-атраکتивен“; „Да, нещо по-различно, креативно“; „Децата реагират много добре“; „защото такъв тип текстове се възприемат положително“; „защото *чувството за хумор* може и трябва да се развива“). И по веднъж са употребени 16 на брой думи, съчетания, фрази – *увлекателен* („Защото са увлекателни за учениците“), *весел* („За да е по-весело“), *занимателен* („с цел да направя уроците по-занимателни за учениците“), *любопитен* („защото считам, че за учениците този вид материал би им бил по-любопитен“), *привлекателен* („Уроците ще бъдат по-привлекателни за учениците“), *приятен* („за учениците ще бъде приятно“), *позитивна нагласа* („Поради позитивната нагласа, която създават“), *почивка* („Този вид текстове спомагат за интересното преминаване към нов материал или почивка“), *смекчава ситуацията* („за да се смекчи понякога ситуацията“), *отпускане* („за да може учениците да се почувстват по-отпуснати“), *отдъхване* („учениците ще си отдъхнат“), *мъдрост* („защото би трябвало да носят мъдрост“), *спасение* („Смехът ще спаси света“), *истина* („Има истина“), *мислене* („защото развиват мисленето“), *педагогическо средство* („Хуморът е полезен инструмент в педагогическата практика“).

Доминираща дума/съчетание	Брой употреби	Примери от анкетите
Интерес	47	„за да провокирам интереса у учениците“; „за да предизвикат интерес към езика“; „защото уроците ще са по-интересни“; „защото материалът би бил по-интересен“; „за да е по-интересно“.
Забавен	23	„защото учениците ще се забавляват“/„защото на учениците ще им е по-забавно“; „за да направя урока по-забавен“; „защото ще включим забавни ситуации по време на учебния час“; „защото часовете ще станат по-забавни“; „защото ще е забавно“.
Разнообразие	19	„за да се разнообразят уроците“; „те биха разнообразили занятията“; „за да разнообразя часовете“; „защото ще разнообразим материала“; „това би разнообразило работата в часовете“; „защото ще разнообрази учебния процес“; „за да се разнообрази учебното съдържание“; „защото тези текстове ще разнообразят преподаването“; „с цел разнообразяване на атмосферата в часа“.
Настроение	11	„бих, за настроение“; „да, защото създават добро настроение“; „тези текстове биха създали весело и ведро настроение“; „да, защото така се създава позитивно настроение“.
Запомняне	9	„защото децата запомнят по-лесно чрез хумора“; „часът ще бъде по-запомнящ се“.
Внимание	9	„за да привлече вниманието на учениците по съответната тема“
Разведряване	8	„защото ще разведрят обстановката в час“; „защото хуморът разведрява атмосферата в клас“.
Емоции	6	„хумористичните текстове предизвикват положителни емоции и могат да бъдат използвани от учителя в различни ситуации“.
Харесване	6	„учениците харесват такива текстове“.
Мотивиране	4	„бих включила, с цел мотивиране на учениците“.
Разчупване	4	„за да се „разчупи“ атмосферата в часовете“.
Разтоварване	4	„за разтоварване в часовете“.
Усмивки	3	„могат да внесат усмивки“.
Атрактивен	2	„защото чрез тях учебният материал би бил по-атрактивен“.
Креативен	2	„да, нещо по-различно, креативно“.
Добре	2	„децата реагират много добре“.
Положително	2	„защото такъв тип текстове се възприемат положително“.
Чувство за хумор	2	„защото чувството за хумор може и трябва да се развива“; „защото хуморът развива способността на човека да вижда смешната страна на дадена ситуация“.
Увлечателен	1	„защото са увлекателни за учениците“.
Весел	1	„за да е по-весело“.
Занимателен	1	„с цел да направя уроците по-занимателни за учениците“.
Любопитен	1	„защото считам, че за учениците този вид материал е по-любопитен“.
Привлекателен	1	„уроците ще бъдат по-привлекателни за учениците“.
Приятен	1	„за учениците ще бъде приятно“.
Позитивна нагласа	1	„поради позитивната нагласа, която създават“.
Почивка	1	„този вид текстове спомагат за преминаване към нов материал или почивка“.
Смекчаване	1	„за да се смекчи понякога ситуацията“.
Отпускане	1	„за да може учениците да се почувстват по-отпуснати“
Отдъхване	1	„учениците ще си отдъхнат“.
Мъдрост	1	„защото би трябвало да носят мъдрост“.
Спасение	1	„смехът ще спаси света“.
Истина	1	„има истина“.
Мислене	1	„защото развиват мисленето“.
Педагог. средство	1	„хуморът е полезен инструмент в педагогическата практика“.

Табл. 1

Въз основа на честотността на употреба на лексикалните доминации (Табл. 1) можем да кажем, че педагогическият потенциал на хумористичните текстове не се ограничава единствено до емоционалната им функция, макар тя е водеща. Те могат да изпълняват още евристична, естетическа, мотивационна, (мета)когнитивна. Петте функции представяме обобщено. *Емоционалната функция* се проявява в справянето с напрежението – тревогата, страха, безсилието и така, както ни казват някои респонденти, се дава възможност ученето да бъде занимателно, интригуващо изживяване, да се „превърне“ в удоволствие. Това от своя страна е основополагащо условие за емоционално и психично благополучие, защото „помага по-леко да се приемат собствените грешки и да се запази оптимистичната нагласа за живота“ (Veleva 2006, 74).

Евристичната функция е свързана с това, че хуморът улавя противоположностите, противоречията, парадокса в „нещата“, провокирайки стереотипите, нормите, шаблоните и/или търсейки ефектите на хиперболата или литота чрез сарказъм или ирония, важното зад неважното, значителното зад незначителното, сериозното зад несериозното; като по този начин продуцира ново знание, очертава нови перспективи в „склерозиралите“ отношения, подпомага развиването на въображението, остроумието, саморефлексията, креативността.

Естетическата функция се изразява в това, че хуморът е пространство на Homo ludens и Homo ridens, като две ипостаси на човека, защото човек се смее заради играта, забавлението, почивката. В този смисъл хуморът (наред с пародията, иронията и сатирата) е една от формите на смешното, „които се коренят в светоотношението на човека и човечеството и имат светогледен характер и затова могат да заемат в миросгледа фундаментално място“ (Pasi 1979, 202). *Мотивационната функция* е свързана с готовността, стремежа, желанието за заемане на проактивна позиция в учебните дейности. *(Мета)Когнитивната функция* се отнася до развиване на когнитивни и метакогнитивни умения у учениците, като извличане на информация от текста, умения за тълкуването му и критическа рефлексия, идентифициране на темата в него, анализ, оценка, резюмиране, обобщаване и др. (Vasileva 2022, 254-267).

Методически потенциал на хумористичните текстове

В обучението по руски език хумористичните текстове са най-подходящ ресурс при усвояване на лексиката според 78 от анкетираните (напр. „за по-ефективното усвояване на лексиката“; „Бих включила хумористични текстове с цел отработване на нова лексика по дадена тема“; „защото ще обогати речниковия запас на учениците“). Тя е следвана от упражнения, насочени към запознаване с културата на страната на изучавания (руски) език според 52 от анкетираните (напр. „Това разнообразява часа и запознава учениците с руската култура“; „Бих включила хумористични текстове в занятието си по руски език, защото руският хумор е незлоблив и много приятен“; „Хуморът на един народ е един от най-евтините начини за вникване в народопсихологията на една нация“). Трето място заемат упражненията за развиване на произносителните навици според 35 от анкетираните (напр. „В желанието си да разберат хумора, учениците научават нови лексикални единици, произношение и граматични конструкции“). И най-малко респондентите биха предпочели да включат хумористични текстове в граматически упражнения според 20 от анкетираните (напр. „Чрез смеха и анекдотите по-лесно се заучават граматическите правила“).

Доминираща дума	Брой употреби	Примери от анкетите
Лексика	78	„За по-ефективното усвояване на лексиката“; „Бих включила хумористични текстове с цел отработване на нова лексика по дадена тема“; „защото ще обогати речниковия запас на учениците“.
Култура	52	„Това разнообразява часа и запознава учениците с руската култура“; „Бих включила хумористични текстове в занятието си по руски език, защото руският хумор е незлоблив и много приятен“; „Хуморът на един народ е един от най-евтините начини за вникване в народопсихологията на една нация“.
Произношение	35	„В желанието си да разберат хумора, учениците научават нови лексикални единици, произношение и граматични конструкции“.
Граматика	20	„Чрез смеха и анекдотите по-лесно се заучават граматическите правила“.

Табл. 2

Доминирането на *лексиката* при отговорите на настоящия въпрос не буди изненада. Общотеоретична (лингвистическа) постановка е, че в системата на езика лексикалният „пласт“ се отличава с най-голяма чувствителност, респ. реактивност към външните (екстралингвистичните) трансформации поради високата пластичност на семантическия капацитет на думите. Тази пластичност е предпоставка за образуване на механизми, пораждащи т. нар. езикова игра⁴⁹, върху която се градят хумористичните текстове. Въпреки че езиковата игра мобилизира всички езикови равнища, високата реактивност на лексикалния „пласт“ я „прави“ най-лесно наблюдавана на равнището на лексемата. Ето защо за изграждане на комичния ефект в хумористичните текстове най-експлоатирани са такива лексикални явления като полисемия, омонимия, паронимия, оказионализми, различни видове тропи (метафори, метонимии, сравнения, перифрази), нарушения на лексикалната съчетаемост, преосмисляне на устойчивите изрази (пословици, поговорки, фразеологизми, цитати) (Todorova 2019, 222, 225; Kalachinskaya 2016, 161).

Предпочетената след *лексиката* *култура* може да намери обяснение в ключовото в лингвострановедските и лингвокултурологични изследвания схващане за наличието в структурата на лексикалното значение на такъв слой, който репрезентира информация, отнасяща се до културата (в най-общия смисъл на понятието). Според изследователите такава информация може да бъде свързана с т. нар. материална и духовна култура, историческите факти, „героите“ в митичния и фолклорния пантеон и мн. др. (Zgirovskaya 2018, 16). Тази информация помага да се разберат убежденията, възгледите, маниерът на поведение, начинът на мислене, проявени в различни черти (интелектуални, културни, емоционални), характерни за едно общество, и хуморът е един от начините за това. Като универсално по своята същност явление, хуморът откроява на езиково равнище съществени различия между собствената и чуждата култура и, следователно, изучаването на коя да е култура предполага изследване на тематиката на националния хумор и езиковите средства за неговото изразяване (Kulinich 2000, 11-12).

⁴⁹ Едно от лингвистическите схващания на езиковата игра е „творческо, свободно отношение към формата на речта, деканонизирана форма на употребата и пораждането на езиковите единици“ (Kalachinskaya 2016, 160).

Приписването на по-голяма значимост на фонетическите умения (*произношението*) пред граматическите (*граматиката*) може да се дължи на факта, че „разбирането“ на един хумористичен текст е свързано и с *умеенето* той да бъде *разказван*. *Разказването* на тези текстове, според някои изследователи, наподобява народно театрално представление, където „всички „роли“ се изпълняват от един „актьор“ – разказвача (...). Нерядко персонажите биват разпознавани изключително по речевите си особености, които са своего рода езикова маска на съответния персонаж“ (Shmelëva, Shmelëv 2002, 38; Petrova 2016, 189). От тази гледна точка развитите произносителни навици, отнасящи се до артикулацията, интонацията, прозодията на изучавания (в т.ч. руски) език, осигуряват и характерната за тези жанрове *фигуративност*, *живописност*, като тук единствено ще добавим, че освен лингвистични (фонетични) умения за изкуството реализиране на процеса на *разказването* са необходими и налични невербални⁵⁰ и паравербални⁵¹ умения. Затова считаме, че добре развитите произносителни умения ще могат да идентифицират и адекватно „изиграят“ моменти в хумористичните текстове, чийто комически ефект е породен от фонетически (акцентуационни, интонационни, прозодически) „деформации“. В противен случай хумористичният акт рискува да се разпадне.

Малко неочакван за нас е слабият резултат на граматиката, защото, както е известно, думата акумулира в себе си не само лексикално, но и граматично значение. От тази гледна точка двете би трябвало да бъдат мислени по-скоро като съположени, равноценни величини, а видно от съотношението между тях (78:20) подобна логика не се споделя. Това може да се дължи на принципното положение, че руската граматическа система е трудна за усвояване от учениците и следователно са нужни „по-сериозни“ подходи. Подобна позиция обаче не би била съвсем основателна, доколкото, както вече посочихме⁵², в практиката на изучаването на руски език като чужд съществуват немалко учебници и помагала, съдържащи хумористични текстове, на чиято основа са разработени разнообразни по видове задачи, част от които и граматически. Друга причина може да се крие в предразсъдъка за по-малката тежест на граматиката в сравнение с лексиката, което активира вечния, но нерелевантен за нас въпрос кое от двете при изучаването на един чужд език е по-важно. Друго обяснение за това съотношение виждаме в схващането, че за пораждането на комичен ефект по-съществена е ролята на лексикалните средства от граматическите. В методическата литература обаче подробно са описани широките възможности и на граматическите средства на морфологично, синтактично, словообразователно равнище, които са в основата на пораждането на хумор⁵³. Затова въпросът за ниския резултат на граматиката остава открит.

Отрицателните отговори, за които споменахме в началото, в количествено отношение са 7 на брой, от които три са обосновани. Но те не са за пренебрегване, тъй като пораждат широко поле за дискусия, което ще маркираме. В единия от трите отрицателни отговора като причина за отказа хумористичните текстове да бъдат включени на занятията по руски език се посочват идеологически мотиви („Не бих, защото смятам, че изобщо изучаването на руски език не е актуално в съвременния свят“), които, както знаем, в голяма степен индикират културния и (гео)политическия „образ“ на един език (в т.ч. и на руския), отношението към него, към

⁵⁰ Имат се предвид жестове, мимика, пози, телодвижения, погледи, докосвания.

⁵¹ Имат се предвид характеристики на гласа и речта, стонове, въздишки, паузи, покашляния и т.н.

⁵² Вж. бел. 2.

⁵³ Вж. например: Kalachinskaya op. cit.; Kulinich op. cit.

носителите му, към страната (в т. ч. и към Русия⁵⁴). От тази гледна точка днешната комплицирана в световен мащаб ситуация подлага на изпитание ценностните, моралните избори на човека, а геополитическото и икономическото са сякаш в безпрецедентна конкуренция. Предстои да видим как това ще се отрази върху мотивацията на младите хора да избират да бъдат учители по руски език и/или да се реализират като такива. Другите два отрицателни отговора са обосновани през връзката *възприемане на хумористични текстове - високо ниво на владеење на езика* („Не, защото е необходимо нивото на владеење на езика да е високо“; „Не, защото децата на този етап са на друго ниво на руския език“). Етапите, в които двамата респонденти преподават езика, са прогимназиален и гимназиален (5. – 11. кл.; 9. – 11. кл.), като допускаме, че става въпрос за преподаването му като втори чужд. Според учебните програми по руски език за прогимназиалния и гимназиалния етап изучаването на езика като втори чужд може да осигури действително ниско ниво на овладяването му – A2⁵⁵, при максимално заложено B2⁵⁶, което е и първото от високите равнища (OEER 2006, 35-36). С други думи, с рускоезични хумористични текстове учениците, изучаващи руски език, ще могат да се запознаят едва в последния клас на средното си образование - 12 кл., и то при две непременно условия: ако са започнали да изучават езика в интензивна или разширена форма от 8 кл. и ако изберат езика като профилиращ учебен предмет. Подобна логика ни изглежда оспорима най-малко по следните причини: тя не издържа критика на фона, първо, на високия процент положителни отговори за прилагане на хумористични текстове в часовете по руски език (които са, да напомним, 97%), както и, второ, на данните, получени от тях, разкриващи педагогически и методически потенциал на хумористичните текстове; трето, поради това, че в коментираните анкети на въпроса *Колко често включвате хумористични текстове на занятията си по руски език?* е отбелязано *никога*; четвърто, защото смятаме, че изготвянето на алгоритъм за подбор и отработване на хумористични текстове като лингводидактическо средство е от ключово значение. Кои биха могли да бъдат факторите, фундаращи един подобен алгоритъм? Взаимната обусловеност между компонентите *възприемане на хумористични текстове - ниво на владеење на езика* може да е предпоставка за отказ от действия, защото в случая става въпрос за не какъв да е чуждоезичен текст, а за текст, съдържащ хумор, при това *нерядко национално маркиран*, който трябва да бъде „разбран“ и релевантно „отреагиран“, предизвиквайки смях. С оглед на това действително изпъква един заплетен казус с непренебрежими фактори, единият от които е *нивото на владеење на изучавания език*⁵⁷, но не защото то е ниско респ. не е високо, а тъкмо обратното - защото хумористичните текстове *не са в съответствие с него*. Други важни фактори са *възрастта на учениците, социалният и психологическият им опит, културният контекст, към който принадлежат участниците в хумористичния акт, и ситуативният контекст*, интерпретиран като ситуации, които разполагат комичното в конкретно пространство и време (Dimova 2006, 30), и определящ в голяма степен „ще му бъде ли смешно на слушащия това, което смята за смешно говорещият“ (Kulinich op. cit., 17). От

⁵⁴ Тези въпроси (и не само тези) са подробно анализирани в интересното метаизследване на А. Радкова „Изучение руского языка в славяноязычных странах Евросоюза“ (Radkova 2017).

⁵⁵ Вж. Учебна програма по руски език за V клас (общообразователна подготовка) [<https://web.mon.bg/bg/2000>]; Учебна програма по руски език за VI клас (общообразователна подготовка) [<https://web.mon.bg/bg/1998>]; Учебна програма по руски език за VII клас (общообразователна подготовка) [<https://mon.bg/bg/1690>]; Учебна програма по руски език за постигане на ниво A2 (общообразователна подготовка). [<https://web.mon.bg/bg/1698>]

⁵⁶ Вж. Учебна програма за профилирана подготовка за постигане на ниво B2 [<https://web.mon.bg/bg/100598>]

⁵⁷ Впрочем и в някои положителни отговори този фактор наред с възрастта на учениците и тематиката на текстовете е посочен като основополагащ при подбора на хумористичните текстове за лингводидактически цели.

изброените фактори съобразяването със ситуативния контекст ни изглежда най-трудоемко, защото на практика това означава да се прогнозира индивидуално-психологически (наред с културно-исторически и социални) различия в проявленията на смеха (Dimova op. cit., 30). В изследвания, посветени на хумора, статутът на смеха няма еднозначно определение. Така например И. Паси схваща *смеха* като субективен акт на човешкото за разлика от *смешното*, което е обективна категория на комичното (Pasi op. cit., 20-30). Ако приемем това разграничение, ще трябва да изличим *смеха* като проява на *смешното*, а с това и да заобиколим ситуативния контекст, който се смята за една от универсалиите на комичното (вж. Dimova op. cit., 27-32). Затова ние ще се придържаме към гелотоложкото⁵⁸ виждане, според което *смехът* е „универсално човешко качество, универсално проявление на комичното“ (подч. мое – А.М.; Dimova op. cit., 27). Следователно в този пункт на ситуативния контекст ние ще експлицираме механизмите на пораждаване на комичния ефект, а не интензитета на смеха. По-насетне правим опит да приложим очертания алгоритъм върху три вицови текста, подходящи според нас за ниските равнища на владеене на руския език⁵⁹, където (1) е за начален етап, (2) – за прогимназиален, (3) – за гимназиален:

(1)⁶⁰

Учительница спрашиваает класс:

- Дети, какое животное имеет четыре лапы?
- Собака, - отвечает Даша.
- Волк, - отвечает Аня.
- Медведь, - отвечает Ира.
- Кошка, - отвечает Боря.
- Лиса, - отвечает Юра.

Учительница:

- Правильно! А ещё?

Витя:



[отговор: Два гуся]

(1 а) превод на вица на български език:

Учителката пита класа:

- Деца, кое животно има четири лапи?
- Кучето, - отговаря Даша.

⁵⁸ Гелотология е наука за смеха и неговите психологически и физиологически ефекти върху тялото.

⁵⁹ От учениците, започнали да изучават езика във 2. кл., се очаква в края на 4. кл. да достигнат ниво А1, а в края на 7. кл. – ниво А2; респ. от учениците, започнали да изучават езика в 9. кл., се очаква в края на 10. кл. да достигнат ниво А1, а в края на 12. кл. – ниво А2.

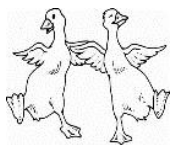
⁶⁰ Примерът е адаптиран. Един от оригиналните варианти е следният: Учител задава Даше въпрос: - Кто из домашних животных имеет четыре лапы? – Собака, кошка, коза, корова, - отвечат Даша. - Правильно! А еще? – Два гуся.

<https://anekdotov.net/anekdot/all/dshprvlnschdvgs.htm> .

- Вълкът, - отговаря Аня.
- Мечката, - отговаря Ира.
- Котката, - отговаря Боря.
- Лисицата, - отговаря Юра.

Учителката:

- Правилно! А още?



Витя: [отговор: Два гъсока]

1. Витя правилно отговорил? Почему?
2. Какие это животные – дикие или домашние?
3. Какие ещё домашние животные есть? А дикие?
4. Где живут домашние животные? А дикие?
5. Догадайтесь, какое имя куда нужно вписать.

Мария	
Екатерина	
	Аня
	Женя
Дарья	

(2)⁶¹

На уроке учительница спрашивает:

-Кто из вас, дети, знает английский алфавит?

Сын программиста:

- Я.
- Давай!
- Q, W, E, R, T, Y...

<https://humor.rin.ru/cgi-bin/show.pl?razdel=116&anekdot=10733>

(2 а) превод на български език на вица:

На урока учителката пита:

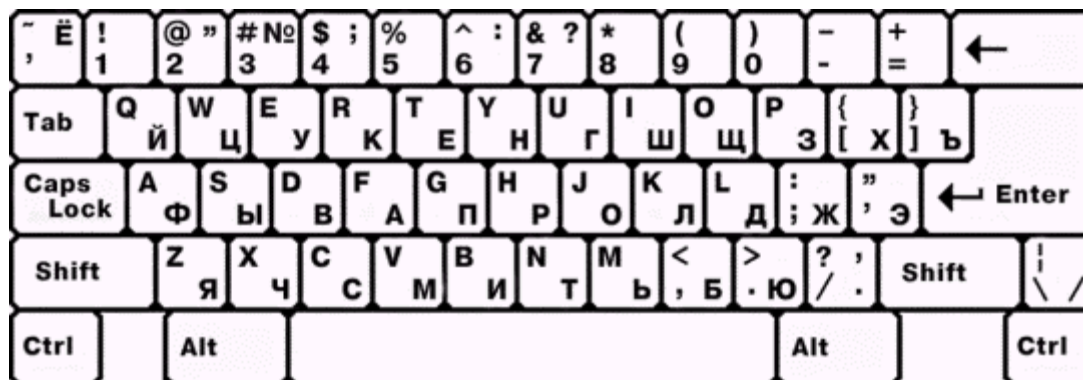
- Кой от вас, деца, знае английската азбука?

Синът на програмиста:

- Аз.
- Хайде!
- Q, W, E, R, T, Y...

⁶¹ Текстът съществува и в културномаркиран вариант, финалът на който възпроизвежда разположението на буквите върху руската клавиатура – Й, Ц, У, К, Е, Н. Това се отиграва в задачи 2, 3, 4 към текста.

1. Почему ученик так ответил?
2. А вот расположение букв на русской клавиатуре.



3. Рассмотрите в течении 3 минут расположение букв на русской клавиатуре.
4. Закройте ладонью, попробуйте вспомнить порядок букв на русской клавиатуре и расскажите анекдот.
5. А теперь вспомните порядок букв на болгарской клавиатуре и расскажите анекдот.
6. У вас есть знакомые программисты? Что они рассказывают о своей работе?
7. Работать программистом – это скучно или интересно?
8. Попробуйте перечислить плюсы и минусы профессии программиста.

(3)⁶²

1. Соедините правильно:

гостиница	палата
больница	комната
общежитие	номер

2. Внимание!

постоялец, постояльцы – настанен, настанени
 заказ – поръчка
 брать/взять трубку – да вдигна слушалката (на телефона)
 смотреть/посмотреть в список – да погледна в списъка
 звать/позвать на помощь – да извикам на помощ

3. Прочитайте анекдот и попытайтесь „перевести“ на русский язык заказ русских туристов:

⁶² Примерът е козметично адаптиран.

В Турции. Турецкий отел. Ресепшн. Телефон звонит. Сотрудник ресепшн берёт трубку:

-Алло!

Голос:

- Ту ти ту рум ту.

Сотрудник:

- I don't understand.

Голос снова:

- Ту ти ту рум ту!

Сотрудник смотрит в список постояльцев. Звонят русские. Зовет на помощь русского сотрудника.

Он берёт трубку. Там снова:

- Ту ти ту рум ту ту!!!

Русский сотрудник:

- Аааа! Понятно!! [отговор: Два чая в номер 222!]

http://anek-dot.ucoz.ru/news/nashi_v_turcii/2014-07-18-8177

(3 а) превод на български език на вица:

В Турция. Турски хотел. Рецепцията. Звъни телефонът. Служителят на рецепцията вдига:

-Ало!

Глас:

- Ту ти ту рум ту.

Служителят:

- I don't understand.

Там пак:

- Ту ти ту рум ту!

Служителят гледа в списъка на настанените. Звънят руснаци. Вика на помощ руския служител. Той вдига. Там отново:

- Ту ти ту рум ту ту!!!

Руският служител:

- Аааа! Ясно! Два чая в 222 стая!

4. Разыграйте анекдот. Придумайте свой „весёлый“ конец.

Предложените *кратки хумористични форми* съответстват на социално-психологическия и житейски портрет на малките, по-големите и най-големите хора на възраст между 8 и 18 години. Културният контекст в текстовете е неутрален, т.е. той не съдържа културно-специфична информация. С оглед на ситуативния контекст хумористичното е прицелено в педагогическата сфера. От тематична гледна точка примерите биха могли да бъдат вписани в някоя от следните теми: **пример (1)** - в *Домашни любимци*, изучавана във 2. кл. (UP по RE за II klas 2018, 4), *Популярни дивни и домашни животни*, изучавана в 3. кл. (UP по RE за III klas 2018, 4), *Животните, растенията и тяхната среда*, изучавана в 4. кл. (UP по RE за IV klas 2019, 3); **пример (2)** - в *Моят дневен режим*, изучавана в 5. кл. (UP по RE за V klas 2016, 3), *Моите интереси*, *Моята бъдеща професия*, *Хоби и свободно време*, изучавани в 6. кл. и 7. кл. (UP по RE VI klas 2017, 3; UP по RE VII klas 2018, 3- 4); **пример (3)** - в *Сезони, време, климат*, изучавана в 9, 10 кл. (UP по RE за postigane na nivo A1, 2018, 5), *Професии*, *Пътуване*, изучавани в 11, 12 кл. (UP по RE за postigane na nivo A2

2018, 3-4). С оглед на нивото на владеење на езика при фанатично вглеждане в лексикално-граматичния „пълнеж“, от който са изградени предложените текстове, се очертава следната картина:

- **пример (1): в граматично отношение** съдържа с малки изключения релевантни за етапа езикови явления. Морфология - съществителни имена, одушевени и неодушевени, собствени и нарицателни, в именителен падеж, единствено число, мъжки и женски род (*Даша, Аня, Ира, Боря, Юра, Витя, учителница, животное, собака, волк, медведь, кошка, лиса*), във винителен падеж за изразяване на пряк обект (*класс*); въпросително местоимение в именителен падеж, единствено число, среден род (*какое*); числително име (*два, четыре*); глаголи в 3 лице, единствено число, сегашно време (*спрашивает, имеет, отвечает*), наречие (*правильно, ещё*); служебни части на речта (*сьюз а*). Изключение от морфологичната номенклатура, заложена в учебните програми по руски език за начален етап, са две явления в примера – съществителни имена в множествено число (*лапы – множествено число, винителен падеж*) и съществителни имена в родителен падеж за изразяване на количество с бройни числителни (*два гуся*). Затруднението в разбирането на „морфологията“ в посочените думи може да се преодолее на лексикално равнище: в първия случай значението се набавя от формалното и съдържателното сходство между руската (*лапы*) и българската (*лапи*) лексеми, както и на контекстуално ниво (изброените в текста животни имат лапи); във втория случай то се компенсира от руската детска песен „Жили у бабуси два весёлых гуся...“, предвидена като дидактически ресурс в началния етап на обучение. Синтаксис – текстът е изграден от прости кратки изречения (съобщителни, въпросителни, възклицателни). В **лексикално отношение** примерът не съдържа думи и изрази, които биха затруднили разбирането им. **Комичното въздействие** в текста е изградено посредством ефекта на излъганото очакване.

- **пример (2): в граматично отношение** включва езикови явления, предвидени за изучаване още в началния етап на обучение. Морфология - съществително име в именителен падеж, единствено число, мъжки и женски род (*учительница, алфавит, сын*), в родителен падеж без предлог за изразяване на принадлежност, единствено число, мъжки род (*сын программиста*), във винителен падеж за посочване на обекта на действието, единствено число, мъжки род (*знает английский алфавит*), в предложен падеж с предлога **на** за изразяване на място, единствено число, мъжки род (*на уроке*); спрежение на глаголи в сегашно време (*спрашивает; знает*); лични и въпросителни местоимения (*я, кто*). В прогимназиалния етап изброените езикови явления се надграждат и обхващат съответно: съществително име в множествено число, вкл. и като обръщение (*дети*), в родителен падеж с предлога **из** (*кто из вас*); склонение на прилагателното име в единствено число (*знает английский алфавит*); склонение на личните местоимения (*вас*); повелително наклонение (*давай*). Синтаксис - текстът е изграден от прости кратки изречения (съобщителни, въпросителни, възклицателни). В **лексикално отношение** примерът не съдържа думи и изрази, които биха затруднили разбирането им, в т. ч. и персонифицираният „английски“ отговор, доколкото той е проекция на богатия социален опит на съвременното т. нар. дигитално поколение. **Комичното въздействие** в текста е изградено посредством ефекта на излъганото очакване.

- **пример (3): в граматично отношение** съдържа предвиден за етапа учебен материал. Морфология - съществително име в именителен падеж, единствено число, мъжки и женски род (*отель, ресепшн, телефон, сотрудник, голос*), в родителен падеж без предлог за изразяване на принадлежност (*сотрудник ресепшн, список постояльцев*) и на количество с бройни числителни

(два чая), във винителен падеж, единствено число, мъжки и женски род (*берет трубка, смотрит в список, зовет на помощ, зовет сотрудника, два чая в номер*), в предложен падеж за изразяване на местоположение (*в Турции*); прилагателно име, в т.ч. и субстантивирано, в именителен падеж, единствено и множествено число (*турецкий, русский, русские*), във винителен падеж, единствено число, мъжки род (*зовет русского сотрудника*); лично местоимение в 3 лице, единствено число (*он*); бройни числителни (*в номер 222*); наречие (*снова, там, понятно*); глаголи в 3 лице, единствено и множествено число, сегашно време (*звонит/звонят, берет, смотрит, зовет*). Синтаксис – текстът е изграден от прости изречения (съобщителни, въпросителни, възклицателни; едно- и двукомпонентни със спрегата глаголна форма). В лексикално отношение думите и изразите, които смятаме, че биха затруднили възприемането на текста, може да бъдат отработени преди рецепцията му (зад. 1, 2 в примера). От друга страна, въпреки че в програмите по руски език за гимназиалния етап на обучение (9. – 12. кл.) за постигане на ниво А2 междуметия не са предвидени, съдържащите се две в примера (*Алло! и Аааа!*) съответстват на формално, семантично и прагматично равнище на българските си корелати (*Ало! и Аааа!*): и в оригиналния (рускоезичния), и в преводния (българоезичния) вариант на текста междуметието *Алло!/Ало!* е вербален сигнал (възглас) за установяване на контакт в телефонен разговор, а междуметието *Аааа!/Аааа!* в значение `ясно`, подкрепено и в руския пример (*Понятно!*), се характеризира със „семантична експресивност, „свиване“ на ситуацията в една дума, (...) интонационна оформеност (придружена с пунктуационния знак ! или ? в писмен текст)“ (Petrova op. cit., 190). Английската реплика (*I don't understand*) също не се нуждае от предтекстово отработване, защото дори и да пренебрегнем социалния (извънучилищния) фактор английският език е от най-избираните за изучаване в средното училище езици и то като първи чужд. **Комичният ефект** в примера е породен от езикова игра и по-точно от ефекта на омофонията при смесването на руски и английски микротекст, като се осмива незнаенето на руските туристи на английски език.

С оглед на „привързаността“ на текстовете към една или друга тема и на учебните цели се съставят задачи.

Анализът от резултатите ни води към следните обобщения:

1. Положителните нагласи на учителите по руски език разчупват стереотипа за обучението като за дейност, в която текстовете, съдържащи хумор, нямат място. Отговорите ясно показват стремеж към изграждане на позитивна образователна среда въз основа на интегрирането на тези текстове в учебния процес, защото те: спомагат за преодоляване на стреса и напрежението; подпомагат усвояването на учебния материал; стимулират интелектуалното усилие, мотивацията, паметта, мисленето; провокират интереса към ученето, в т. ч. и към изучаването на конкретни езици и култури; развиват лингвистичната, социолингвистичната, межкултурната компетентност, алтернативно възприемане на света и творческия потенциал; привличат вниманието на учениците; създават благоприятен климат за работа; водят до „просветване“ и откривателство на житейски мъдрости и общовалидни истини.

2. В контекста на усвояването на (руската) езиковата система хумористичните текстове са ефективен ресурс за развиването на всички умения – фонетични, лексикални, граматични, и могат да бъдат неизчерпаем източник на живата разговорна реч, на автентично общуване в реални жизнени ситуации, на знания за културата на страната на изучавания език. Необходимо е обаче да се подсили „вярата“ на учителите в това, че тези текстове могат да допринесат за безболезненото учене на руската граматична система.

3. Промислено направеният подбор на хумористичните текстове в качеството им за лингводидактически цели прави възможно „приютяването“ им и на ниските равнища на изучаване на чуждия (руския) език.

ЛИТЕРАТУРА

ВАСИЛЕВА, Д., 2020. Нагласи за четене (Проучване сред българските ученици). В: *Български език и литература*, 6(62), pp. 599 – 609.

ВАСИЛЕВА, Д., 2021. *Развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене в обучението по български език*. София: ИК „Авлига“.

ВАСИЛЕВА, Д., 2022. Развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене в обучението по български език чрез работа с учебни задачи. В: *Български език и литература*, 3(64), pp. 254 – 267.

ВЕЛЕВА, А., 2006. *Стимулиране на творчеството у 5-6 годишните деца със средствата на хумора*. Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. Русе.

ДИМОВА, А., 2006. *Вицът като езиков и културен феномен. Немско-български паралели и контрасти. Преводимост*. Велико Търново: Фабер.

ЗГИРОВСКАЯ, О., 2018. Культурный компонент в семантике лексических единиц и его фиксация средствами лексикографии (на примере словарных статей на букву Ж

„Толкового словаря живого великорусского языка“ В.И. Даля). В: *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Русская филология, (1), 14 – 23.

КАЛАЧИНСКАЯ, Е., 2016. Языковая игра в русских и китайских анекдотах. В: *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 8(3), 158 – 166.

КУЛИНИЧ, М., 2000. *Семантика, структура и прагматика англоязычного юмора*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора культурологических наук. Москва.

ОЕЕР, 2006. *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса ООД.

ПАНОВ, И., 2000. Метод на сравнителното сканиране. Аспекти на обработката и интерпретацията на психологически експериментални данни от тип „избор по предпочитание“. В: *Българско списание по психология*, (3-4), 118 – 142.

ПАСИ, И., 1979. *Смешното*. София: Наука и изкуство.

ПЕТРОВА, К., 2016. *Сопоставительное исследование междометий в русском и болгарском языках*. София: Международно социолингвистическо дружество.

РАДКОВА, А., 2012. „Я русский бы выучил только за...“: ситуация использования и изучения русского языка в Болгарии. В: А. А. ГРАДИНАРОВА & Р. А. СПАСОВА (ред). *Русистика: язык культура, перевод*. Юбилейная международная научная конференция. София: Изток-Запад, 514 – 522.

РАДКОВА, А., 2017. Изучение русского языка в славяноязычных странах Евросоюза. В: *Acta Universitatis Lodziensis*. 1(14), 125 – 133.

ТОДОРОВА, Б., 2019. За някои проявления на хумора в интернет комуникацията. В: *Литературата*. Издание на Факултета по славянски филологии. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, (23), 220-240.

УП ПО РЕ ЗА II КЛАС, 2018. Учебна програма по руски език за II клас (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/1997>

УП ПО РЕ ЗА III КЛАС, 2018. Учебна програма по руски език за III клас (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/1689>

УП ПО РЕ ЗА IV КЛАС, 2019. Учебна програма по руски език за IV клас (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/2190>

УП ПО РЕ ЗА V КЛАС, 2016. Учебна програма по руски език за V клас (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/2000>

УП ПО РЕ ЗА VI КЛАС, 2017. Учебна програма по руски език за VI клас (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/1998>

УП ПО РЕ ЗА VII КЛАС, 2018. Учебна програма по руски език за VII клас (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://mon.bg/bg/1690>

УП ПО РЕ ЗА ПОСТИГАНЕ НА НИВО A1, 2018. Учебна програма по руски език за постигане на ниво A1 (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/1698>

УП ПО РЕ ЗА ПОСТИГАНЕ НА НИВО A2, 2018. Учебна програма по руски език за постигане на ниво A2 (общообразователна подготовка). [online]. МОН [прегледан на 05. 09. 2022]. Достъпен на: <https://web.mon.bg/bg/1698>

ХРИСТОВА-ПЕЕВА, Н., 2012. *Литературното писане в училище*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

ШМЕЛЁВА, Е. Я., ШМЕЛЁВ, А. Д., 2002. *Русский анекдот: Текст и речевой жанр*. Москва: Языки славянской культуры.

REFERENCES

VASILEVA, D., 2021. *Razvivane na kognitivni i metakognitivni umeniya za chetene v obuchenieto po balgarski ezik*. Sofiya: IK „Avliga“.

VASILEVA, D., 2020. Naglasi za chetene (Prouchvane sred balgarskite uchenitsi), V: *Balgarski ezik i literatura*, 6(62), pp. 599 – 609.

VASILEVA, D., 2022. Razvivane na kognitivni i metakognitivni umenia za chetene v obuchenieto po balgarski ezik chrez rabota s uchebni zadachi. V *Balgarski ezik i literatura*, 3(64), pp. 254 – 267.

VELEVA, A., 2006. *Stimulirane na tvorchestvoto u 5-6 godishnite detsa sas sredstvata na humora*. Disertatsiya za prisazhdane na obrazovatelnata i nauchna stepen „doctor“. Ruse. [in Bulgarian].

DIMOVA, A., 2006. *Vitsat kato ezikov i kulturen fenomen. Nemsko-balgarski paraleli i kontrasti. Prevodimost*. Veliko Tarnovo: Faber. [in Bulgarian].

ZGIROVSKAYA, O., 2018. Kul'turnyy komponent v semantike leksicheskikh yedinitz i yego fiksatsiya sredstvami leksikografii (na primere slovarnykh statey na bukvu Zh „Tolkovogo slovaryazhivogo velikoruskogo yazyka“ V.I. Dalya). V: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Russkaya filologiya. (1), 14 – 23. [in Russian].

KALACHINSKAYA, YE., 2016. Yazykovaya igra v russkikh i kitayskikh anekdotakh. V: *Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa*. 8(3), 158 – 166. [in Russian].

KULINICH, M., 2000. *Semantika, struktura i pragmatika angloyazychnogo yumora*. Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni doktora kul'turologicheskikh nauk. Moskva. [in Russian].

OEER, 2006. *Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, prepodavane, otsenyavane*. Varna: Relaksa OOD. [in Bulgarian].

PANOV, I., 2000. Metod na sravnitelното skanirane. Aspekti na obrabotkata i interpretatsiyata na psihologicheski eksperimentalni dannii ot tip "izbor po predpochitanie". V: *Balgarsko spisanie po psihologiya*, (3-4), 118 – 142. [in Bulgarian].

PASI, I., 1979. *Smeshnoto*. Sofiya: Nauka i izkustvo. [in Bulgarian].

PETROVA, K., 2016. *Sopostavitel'noye issledovaniye mezhdometiy v russkom i bolgarskom yazykakh*. Sofiya: Mezhdunarodno sotsiolingvisticheskoe druzhestvo. [in Russian].

RADKOVA, A., 2012. „Ya russkiy by vyuchil tol'ko za...“: situatsiya ispol'zovaniya i izucheniya russkogo yazyka v Bolgarii. V: A. A. GRADINAROVA & R. A. SPASOVA (red). *Rusistika: yazyk kul'tura, perevod. Yubileynaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya*. Sofiya: Iztok-Zapad, 514 – 522. [in Russian].

RADKOVA, A., 2017. Izucheniye russkogo yazyka v slavyanoyazychnykh stranakh YEvrosoyuza. V: *Acta Universitatis Lodziensis*. 1(14), 125 – 133. [in Russian].

TODOROVA, B., 2019. Za nyakoi proyavleniya na humora v internet komunikatsiyata. V: *Literaturata*. Izdanie na Fakulteta po slavyanski filologii. Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski", (23), 220-240. [in Bulgarian].

UP PO RE ZA II KLAS, 2018. Uchebna programa po ruski ezik za II klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://web.mon.bg/bg/1997>

UP PO RE ZA III KLAS, 2018. Uchebna programa po ruski ezik za III klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://web.mon.bg/bg/1689>

UP PO RE ZA IV KLAS, 2019. Uchebna programa po ruski ezik za IV klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://web.mon.bg/bg/2190>

UP PO RE ZA V KLAS, 2016. Uchebna programa po ruski ezik za V klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://web.mon.bg/bg/2000>

UP PO RE ZA VI KLAS, 2017. Uchebna programa po ruski ezik za VI klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://web.mon.bg/bg/1998>

UP PO RE ZA VII KLAS, 2018. Uchebna programa po ruski ezik za VII klas (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://mon.bg/bg/1690>

UP PO RE ZA POSTIGANE NA NIVO A1, 2018. Uchebna programa po ruski ezik za postigane na nivo A1 (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://web.mon.bg/bg/1698>

UP PO RE ZA POSTIGANE NA NIVO A2, 2018. Uchebna programa po ruski ezik za postigane na nivo A2 (obshtoobrazovatelna podgotovka). [online]. MON [pregledan na 05. 09. 2022]. Dostapen na: <https://web.mon.bg/bg/1698>

HRISTOVA-PEEVA, N., 2012. *Literaturnoto pisane v uchilishte*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [in Bulgarian].

SHMELEVA, YE. Ya., SHMELEV, A. D., 2002. *Russkiy anekdot: Tekst i rechevoy zhanr*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury. [in Russian].

РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СЪВРЕМЕННИЯ ДИГИТАЛЕН СВЯТ ЧРЕЗ МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

доц. д-р Фани Бойкова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

4000, България, Пловдив, ул. „Цар Асен“ 24, e-mail: faniboykova@uni-plovdiv.bg

Резюме. Статията се фокусира върху перспективите за развиване на ключови компетентности чрез междупредметните връзки при обучението по български. Проблематиката е интерпретирана в контекста на компетентностния подход в съвременното езиково обучение. Ориентирането на съвременното обучение към формиране на компетентности е естествено следствие от развитието на науките и на социалните отношения през последните десетилетия. Промененият социокултурен контекст на обучението изисква въвеждането на нови образователни технологии и учебни практики. Динамично протичащите глобализационни процеси задават нови изисквания към съвременното училище като теория и практика на обучението. В статията се интерпретира значението, което се придава от учебните програми на дейностите и междупредметните връзки за развиване на ключови компетентности. Разглежда се значимостта на междупредметните връзки за стимулиране на творческия потенциал, критическото мислене и изследователски умения.

Ключови думи: ключови компетентности, междупредметни връзки, обучение по български език

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN THE MODERN DIGITAL WORLD THROUGH INTERSUBJECT LINKS IN BULGARIAN LANGUAGE LEARNING

Assoc. Prof. Fani Boykova, PhD

Plovdiv University "Paisii Hilendarski"

4000, Bulgaria, Plovdiv, 24 Tsar Asen, Str., e-mail: faniboykova@uni-plovdiv.bg

Abstract. The article focuses on the prospects for developing key competences through intersubject links in Bulgarian learning. The topic is interpreted in the context of the competence approach in modern language learning. The focusing of modern education towards competence formation is a natural consequence of the development of science and social relations in recent decades. The changed sociocultural context of education requires the introduction of new educational technologies and learning practices. Dynamically ongoing globalization processes set new requirements for the modern school as a theory and practice of learning. The article interprets the importance attached by the curriculum to activities and intersubject links for the development of key competences. The importance of intersubject connections to stimulate creative potential, critical thinking and research skills is considered.

Keywords: key competences, intersubject links, Bulgarian language learning

Съвременните образователни процеси се развиват в стремеж към синхронизация с динамиката на социално-икономическите условия. От една страна, училищното образование е традиционно възприемано като система, в която консервативността води до устойчивост. От друга страна, целта е да се подготвят обучаваните за бъдеща професионална и социална реализация, т. е. да се отчита необходимостта от прогнозиране и адаптиране към промени. Вече не само се говори за това, че днешните ученици ще работят професии, които още не съществуват, но и сме свидетели и участници в процес, ускорен от непредвидени обстоятелства (пандемията от COVID – 19), които промениха рязко и безусловно начина ни на живот и труд. Наложил се образователната

система ускорено да се адаптира към непривични за досегашната учебна практика условия. Колко и какви подобни предизвикателства ще ни очакват, е невъзможно да се предскаже, но е възможно да се подготвят сегашните ученици за бъдещето, да формират академични, професионални и поведенчески компетентности⁶³.

Съвременната европейска образователна политика е доминирана от идеята за формиране на компетентности за учене през целия живот. В Официален вестник⁶⁴ на Европейския съюз от 4.6.2018 г. са публикувани актуализираните насоки относно ключовите компетентности за учене през целия живот. Представящи комбинация от умения, знания, способности, нагласи, желание за учене ключовите компетентности обхващат области на комплексно изграждане на личността: „компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; дигитална компетентност; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт“ (ЗПУО⁶⁵). Те изразяват връзката между индивидуални – институционални – обществени цели, които се реализират в образователната парадигма, допринасят за развитие на положителна нагласа по отношение на по-нататъшното учене и саморазвитие, критическото мислене и творчеството.

В своя фундаментален труд „Основи на методиката на обучение по български език“ К. Димчев посочва, че ключовите компетентности „обединяват, на първо място, интелектуалната и операционалната съставка на образователния процес, а от друга страна, включват умения за интерпретация на съдържателните компоненти, формирани на „изхода“ на образователния процес. На трето място, се отличават с интегративната си природа, тъй като обхващат еднородни или близкородствени знания и умения, отнасящи се до различни изяви (информационни, медийни, свързани с правото и пр.)“ (Dimchev 2010, p. 223). Потребността „да се формират у подрастващите интегрални, и информационни и комуникативни способности, умения за културно граждански поведение, начини за организиране на собствената дейност, засилване на продуктивността на процеса на обучение“ обосновава ключовите компетентности (Dimchev 2010, p.224).

⁶³ Виж по-подробно аргументирането на насоките за компетентностно ориентирано образование, за формиране на т. нар. „меки“ (поведенчески) и „твърди“ (общообразователни предметни и професионални) компетентности на сайта на МОН »Начало »Общо образование »Компетентностен подход »В помощ на педагогическите специалисти. <https://www.mon.bg/bg/100770>

⁶⁴ През 2006 г. в Препоръка на Европейския съюз е очертана рамка на ключовите компетентности за учене през целия живот, които трябва да бъдат насърчавани. RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, L 394/10. (30.12.2006) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2006.394.01.0010.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2006%3A394%3ATOC.

Виж по подробно насоките за развиване на компетентности: комуникативни, за творчество, за критическо мислене, за решаване на проблеми и др., които ще подпомогнат адаптацията и реализацията на младите, ще ги формират като активни граждани в: ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП), (2018/С 189/01). Официален вестник на Европейския съюз от 4.6.2018 г., С 189/4 BG, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR>

⁶⁵ Виж: чл. 77 (1) от ЗАКОН за предучилищното и училищното образование (обн. ДВ. бр.79 от 13.10.2015 г., ..., изм. и доп. ДВ. бр.82 от 18.09.2020 г.) (акт. 04.05.2022 г.) <https://www.mon.bg/bg/57>

Присъщата на интегралните тенденции характеристика да надграждат познанията по отделните предмети е откроена и от М. Андреев, който ги определя като продължение на предметната система, а не като нейно отрицание, тъй като в отделните предмети съществуват интегративни нишки (Andreev 1986, р. 12-13). Три аспекта на интеграцията откроява Н. Рангелова: нормативен, съдържателен, технологичен (Rangelova 2019, р. 69).

В учебните програми по всички предмети след 2016 г. е включен структурен компонент, насочващ към междупредметна интеграция чрез ключовите компетентности и дейностите, които способстват за тяхното формиране. В плана на технологията интеграцията между предметите може да се осъществява по различни способы: чрез дейности, чрез методи, по умения. Обучението по български език подчертава К. Димчев „изпълнява наддисциплинни функции, тъй като е в основата на различни действия на занятията по всички учебни дисциплини и е средство за развитие на личността в много посоки“ (Dimchev 2010, р. 20). При обучението по български език се изграждат умения за успешно общуване в разнообразните сфери на житейско приложение на езиковите знания и речеви способности: овладява се системата на езика; развиват се умения за анализиране и за възпроизвеждане на текстове от различни функционални стилове, което е предпоставка за успешно осмисляне на познанието в научните области на другите учебни предмети; за разбиране и създаване на текстове с различна типология.

Като ключови трансформациите в образователния процес по български език и литература Я. Мерджанова посочва центрирането около компетентностния подход, който представлява система от способности (рационални, афективни, прагматически), гарантиращи успешно поведение в определена ситуация; налага се един генеалогичен и интердисциплинарен подход (Merdzhanova 2012, р. 120-130). Предимствата на компетентностния подход „са свързани с факта, че допринасят да се йерархизират компетентностите, които са най-значими при подбора на елементите от учебната информация, важни за формиране на личността на подрастващите. Нужно е ученикът да може да осмисля своите образователни постижения и да ги използва в извънучилищна обстановка, да осъществява трансфер на знания и умения, за да решава задачи, нужни за социалната му реализация“ (Dimchev 2010, р. 232).

Придобиването на компетентности за работа с текст: четене; извличане, анализиране, обобщаване на информация; редактиране и трансформиране; продуциране и т. н. се овладяват при обучението по български език. Текстът (устен или писмен; монологичен или диалогичен; непрекъснат или прекъснат) е основен инструмент за реализиране на междупредметни връзки, като „понятие с много добре изразени интегрални функции както на предметно, тъй и на междупредметно равнище“ (Garusheva 1988, р. 18). При обучението по български език се придобиват умения за осмисляне на лингвистичните особености на текстовете във функционален план; „когнитивните процеси *тълкуване на информация* и *откриване на връзките* предполагат извличане на съществена информация, но и преминаването в по-широк контекст, който излиза извън границите на работа върху текст“ (Vasileva 2012, р. 63). Формирането на компетентности за устно и писмено общуване е прагматично ориентирано към осмисляне и овладяване на функционалната стойност на езиковите единици, проявите им в речевите действия, които са в служба на друг вид дейност, пораждащи необходимостта от речева изява и реализиращи се чрез нея (Dobreva 1986, р. 34), т. е. ситуацията на общуване (място, време, участници, цел, тема и т.н.). Комуникативната ситуация е тази, която поражда текста като форма на речева изява и определя общуването. Работата с текст (непрекъснат и/или прекъснат) при обучението по

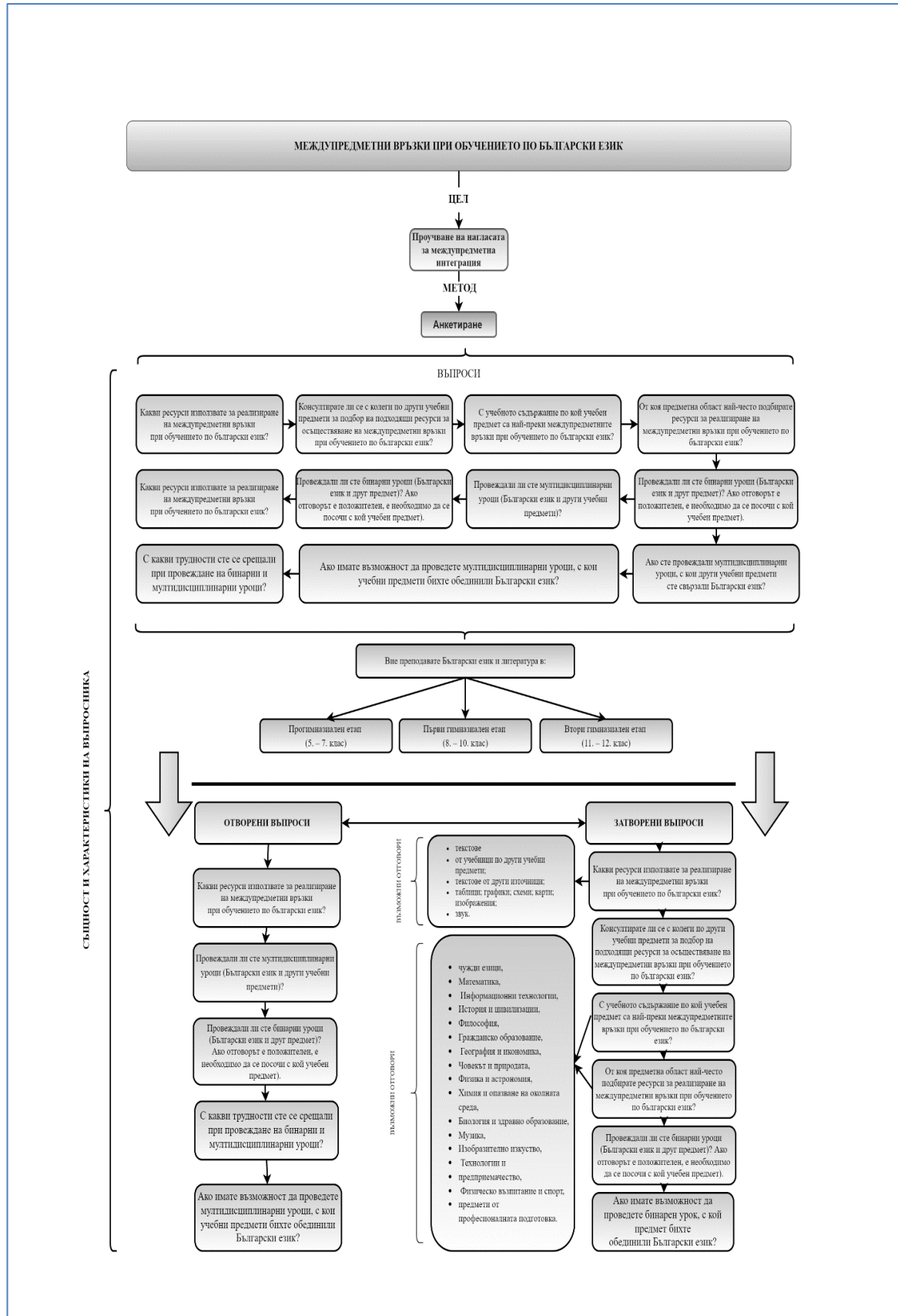
български език развива умения за разбиране, анализ, синтез, оценка, приложение на осмислената информация, „чрез работа с текстове се оптимизират речевите способности на обучаваните като езикова личност със специфичен тезаурус, граматикон, прагматикон и емотикон“ (Dimchev 2010, стр. 232). Както отбелязва Д. Димитрова: „извличането на смисли от текста при неговото възприемане е комплексен, интерактивен процес, чиято успешност и крайният резултат зависят не само от характеристиките на участниците в комуникативния акт и от особеностите на текста, но и от взаимодействието между тези компоненти“ (Dimitrova 2019, р. 45). В този план на работа с текста продуктивни са текстове от различни предметни области, за да се осмислят комуникативните свойства на текста: неговата съдържателна цялост, синтактичносмыслова свързаност, информативност. Да се наблюдава и анализира например в кои текстове преобладават елементи на описание, елементи на повествование, елементи на разсъждение, съответно с какви морфологични, синтактични, лексикални, стилистични характеристики се отличават например: при работа с ученическите устни и писмени текстове (репродуктивни, интерпретативни, оригинални); при дейности за развиване на ключови компетентности, за да могат учениците да търсят информация от различни източници (учебници, енциклопедии, речници, периодични издания, специализирани текстове-инструкции, правилници, справочници, документи); при развиване на умения да планират, да резюмират, да коментират съдържанието на текст, да продуцират текстове от аргументативен тип – отговор на научен, литературен, житейски въпрос, есе и т.н.

При обучението по български език се формират умения за изграждането на текст, структуриране на текста, прилагане на различни комуникативни стратегии и техники, които насочват към осмисляне на лингвистичната информация във връзката ѝ с реални ситуации на общуване, които се изграждат от разнообразни, до известна степен предвидими и конституционализирани от нормата речеви актове. Техен основен компонент са наборите от схеми (абстрактни структури) за справяне с конкретен проблем, чрез които схеми се оползотворява опитът на индивида, поведението на другите и предпочитанията им (Hadsan 1995, р. 267), изграждат се умения за адекватно речево поведение. Държавните образователни стандарти за учебно съдържание по български език и литература насочват към формиране на умения да се тълкуват и осмислят взаимоотношенията между реалните факти и тяхната речева реализация, за да може учениците да разбират и оценяват света около себе си, да изграждат стратегии за личностна реализация, да се подготвят за резултатно участие в различни социални практики, осъществявани в обществените сфери – битова, научна, делова, институционална, медийна и т.н. Това предполага на занятията по български език „обучението в реч да се изведе на междупредметно равнище“ (Garusheva 1988, р. 11), при което се развиват както познавателните умения на учениците, така и комуникативноречевите им компетентности. На занятията в комуникативно ориентираното обучение по български език според А. Петров е важно да се създават условия за планомерно и целево овладяване на българския език, както и на комуникативни умения, и на изразявани чрез речта отношения към действителността, за да могат обучаваните да разбират социалните реакции на другите, а и сами да бъдат разбирани (Petrov 2012, р.18).

С цел проучване на нагласата и практиките на учители по български език и литература да осъществяват междупредметните връзки в своята преподавателска дейност е съставен въпросник, чието попълване ще е доброволно и анонимно (Сх.1). Идеята е да се проучи как се съдейства

развиването на ключови компетентности при обучението по български език чрез интегриране на тенденциите в образователния дизайн на междупредметно ниво и холистично осмисляне на познанието от различните предметни области, за да се повиши ефективността на личностно ориентирания образователен процес.

Схема 1. Характеристика на въпросника



За класифициране на респондентите и очертаване на спецификата на обучение по български език при реализиране на междупредметни връзки в различните класове е включен въпрос за посочване на етапа, в който преподават участниците в анкетирането. Има въпроси със структурирани отговори (затворени), а и такива, които изискват свободен отговор. Въпросите ще се предоставят в електронен формат. Отговорите на въпроса за предпочитани ресурси може да са повече от един. Възможните избори са: текстове от учебници по други учебни предмети; текстове от други източници; таблици; графики; схеми; карти; изображения; звук. Доколко се включват не само непрекъснати текстове, но и прекъснати (със схеми, изображения, карти, графики, чертежи и т. н.), т. е. текстове, които учениците срещат и трябва да „разчитат“ при изпълнение на различни задачи по други учебни предмети (История и цивилизации, Математика, Физика, Биология и здравно образование и др.). В какви насоки се стимулира развиване на функционалната грамотност – способност да се осмислят, анализират, решават реални житейски проблемни ситуации, да се развиват стратегии за личностна реализация, т. е. как се трансферират компетентности *от* и *в* различните предметни области.

При въпросите за избор на област за междупредметна интеграция също може да бъде избран повече от един учебен предмет от изброените възможности: чужди езици, Математика, Информационни технологии, История и цивилизации, Философия, Гражданско образование, География и икономика, Човекът и природата, Физика и астрономия, Химия и опазване на околната среда, Биология и здравно образование, Музика, Изобразително изкуство, Технологии и предприемачество, Физическо възпитание и спорт, предмети от професионалната подготовка. Тези въпроси биха открили тенденции за преимуществени връзки с определени учебни предмети и дали са съдържателни, технологични или по компетентности преобладаващите връзки. Включен е и въпрос, насочен към открояване и обобщаване на трудностите, с които се срещат преподавателите при реализиране на интегрирани уроци.

Въпросникът предполага не само регистриране на резултати от осъществени практики, а и насочва към осмисляне на продуктивни възможности за междупредметна интеграция.

ЛИТЕРАТУРА

АНДРЕЕВ, М., 1986. *Интегративни тенденции в обучението*. София: Народна просвета.

ВАСИЛЕВА, Д., 2012. *Политики и практики на гражданското образование в обучението по български език*. София: СОФИ-Р.

ДИМИТРОВА, Д., 2019. Типология и системност на рецептивните умения. *Български език и литература*, 2019, (1), 44–54.

ДИМЧЕВ, К., 2010. *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010.

ДОБРЕВА, Е., 1986. Защо обучението по роден език започва с понятието „текст“. *Български език и литература*, (1), 34-41.

ГАРУШЕВА, П., 1988. *Междупредметните връзки при обучение в текст-разсъждение*. Стара Загора: ИПКУ „Ан. Тошева“.

Закон за предучилищното и училищното образование (обн. ДВ. бр.79 от 13.10.2015 г., изм. и доп. ДВ. бр.82 от 18.09.2020 г.) (акт. 04.05.2022 г.) <<https://web.mon.bg/bg/5>>.

Компетентностен подход » В помощ на педагогическите специалисти

<https://www.mon.bg/bg/100770>

МЕРДЖАНОВА, Я., 2012. Обучението по български език и литература като пусков механизъм за трансформация на личен в родов културен опит. *Български език и литература* №2, 120-131.

ПЕТРОВ, А., 2012. *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас)*. София: Булвест 2000.

ПРЕПОРЪКА НА СЪВЕТА от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП), (2018/С 189/01). *ОФИЦИАЛЕН вестник на Европейския съюз* от 4.6.2018 г., С 189/4 BG,

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR>

РАНГЕЛОВА, Н. 2019. *Междупредметната интеграция в средното училище*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394/10. (30.12.2006) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>

ХЪДСЪН, Р. 1995. *Социолингвистика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

REFERENCES

ANDREEV, M., 1986. *Integrativni tendentsii v obuchenieto*. Sofiya: Narodna prosveta.

VASILEVA, D., 2012. *Politiki i praktiki na grazhdanskoto obrazovanie*. Sofiya: SOFI-R.

GARUSHEVA, P., 1988. *Mezhdupredmetnite vrazki pri obuchenie v tekst-razsazhdenie*. Stara Zagora.

DIMITROVA, D., 2019. Tipologiya i sistemnost na retseptivnite umeniya. *Balgarski ezik i literatura-Bulgarian Language and Literature*, (1), 44 – 54.

DIMCHEV, K., 2010. *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

DOBREVA, E., 1986. Zasto obuchenieto po roden ezik zapochva s ponyatiето tekst. *Balgarski ezik i literatura-Bulgarian Language and Literature*, (1), 34-41.

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie (obn. DV. br.79 ot 13.10.2015 g., izm. i dop. DV. br.82 ot 18.09.2020 g.) (akt. 04.05.2022 g.) <<https://web.mon.bg/bg/5>>.

KOMPETENTNOSTEN PODHOD » V pomosht na pedagogicheskite spetsialisti.

<https://www.mon.bg/bg/100770>

MERDZHANOVA, YA., Obuchenieto po balgarski ezik i literatura kato puskov mehanizam za transformatsiya na lichen v rodov kulturen opit. *Balgarski ezik i literatura-Bulgarian Language and Literature*, 2012, №2, 120-131.

PETROV, A. 2012. *Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik*. Sofia: Bulvest 2000.

RANGELOVA, N., 2019. *Mezhdupredmetnata integratsia v srednoto uchilishte*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

PREPORAКА НА СЪВЕТА от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот (текст от значение за ЕИП), (2018/С 189/01). *Официален вестник на Европейския съюз* от 4.6.2018 г., С 189/4 BG,

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=FR>

RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394/10. (30.12.2006) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>

HADSAN, R. 1995. *Sotsiolingvistika*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“ [in Bulgarian].

РАЗВИВАНЕ НА СОЦИАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК (5. – 12. КЛАС)

доц. д-р Димка Димитрова

Великотърновски университет „Свети свети Кирил и Методий“

5000, България, Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски“ 2, e-mail: dimitrova.dimka@abv.bg

Резюме. Социалната компетентност включва знания, умения и ценностни отношения, необходими на личността за осъществяване на ефективни контакти с представители на различни институции (държавни и регионални) и социални групи, с останалите членове на гражданското общество. Образователната система, включително и обучението по отделните учебни предмети, трябва да осигури възможности и ресурси за формиране и развиване на тази компетентност. Статията разглежда този въпрос от гледна точка на особеностите и на средствата на обучението по български език.

Ключови думи: социална компетентност, обучение по български език, текст, казус

DEVELOPING THE SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN BULGARIAN LANGUAGE TEACHING (GRADES 5–12)

Assoc. Prof. Dimka Dimitrova, PhD

St. Cyril and St. Methodius university of Veliko Tarnovo

5000, Bulgaria, Veliko Turnovo, 2 Teodosii Turnovski, Str., e-mail: dimitrova.dimka@abv.bg

Abstract. Social competence includes knowledge, skills and value relations necessary for the individual to conduct effective contacts with representatives of various institutions (state and regional) and social groups, with other members of civil society. The educational system, including the teaching of individual subjects, must provide opportunities and resources for the formation and development of this competence. The article examines this question from the point of view of the peculiarities and means of teaching in the Bulgarian language.

Keywords: social competence, Bulgarian language teaching, text, case study

Социалната компетентност е конструкт, който представлява комплекс от знания, умения и ценностни отношения, необходими на личността за осъществяване на ефективни контакти с представители на различни институции (държавни и регионални) и социални групи, с останалите членове на гражданското общество. Познаването на правата и на задълженията на всеки гражданин е основата, върху която се регулират отношенията личност – институция – държава. Важна роля в процеса на развиване на социалните умения имат, от една страна, източниците на информация (включително и електронно базирани), използвани в уроците по български език – текстове, обекти на историческото и културното наследство, а от друга, технологичните решения, които взема учителят при организиране на познавателната и на речевата дейност, за да засили взаимодействието и екипността в работата на учениците (използване на интерактивни методи и стратегии; обектно базирано обучение и др.).

Роля на текстовете за развиване на социалната компетентност на учениците

Създаването на текстове и извличането на информация от текстове е функционално средство за формиране на умения да се изразяват позиции по социалнозначими въпроси. Затова е важно в обучението по български език да се работи с официално-делови текстове (не само когато

те са тема от учебното съдържание), за да осмислят учениците функционалните и езиковите особености на текстовете документи, което е база 1) за формиране на критическо отношение към обществените събития и работата на институциите и 2) за усвояване на умения да се прилагат нормативни текстове в конкретни комуникативни ситуации. Това е предпоставка да се формират и развиват способности за адекватна реакция по отношение на значими и актуални обществени въпроси.

Общуването в институционалната сфера се отличава със своя специфика, обикновено то се осъществява чрез текстове документи, по-рядко – чрез диалог; употребяват се абстрактни понятия (*държава, институция, власт, система, устройство, юридическо лице, гражданин* и др. под.); фразата е дълга, често се използват разширени еднородни и обособени части, текстът е с ниска глаголност, характерни неговите черти са: стандартност, регламентираност, устойчивост (Staneva 2001, р.382), изгражда се по определен модел. Всички тези особености затрудняват общуването (особено на по-малките ученици от прогимназиалната степен например) с такива текстове; неслучайно в учебната програма е предвидено запознаване с характеристиките на официално-деловия стил едва в 9. клас. От друга страна, за всеки е важно да познава своите права и задължения и да спазва регламентираните в различни документи норми. Затова е необходимо учебният процес да даде възможност на учениците да овладеят гражданска култура; да се запознаят с основни нормативни документи с оглед на възрастта и социалните им потребности; да формират гражданска позиция по отношение на правата на личността и тяхното отстояване; да осъзнаят личните си права и отговорности към обществото; да усвоят умения за адекватно поведение, когато изпълняват различни социални роли⁶⁶ (на кандидатстващ за обучение или за работа, на ръководител на екип и др.). На езиковите занятия учениците се запознават със спецификата на общуването в институционалната сфера (на теоретична и на практическа основа), осъзнават значимостта на другите участници в общуването, усвояват умения 1) да работят с текстове, които са основно средство на социалната интеракция – да търсят, да намират и да извличат от тях необходимата им информация; 2) да решават казуси, свързани с общуването между отделната личност и институциите на властта; 3) да предотвратяват и преодоляват конфликти в общуването, предизвикани от непознаване на нормативни документи.

Усвояването на правилата и нормите на общуване в институционалната сфера е „част от овладяването на умения за адекватно отношение към себе си и към другите, за поведение, основано на съобразяване с нормите, правилата и конвенциите, създадени и спазвани от обществото“ (Vasileva 2009, р. 269).

Още в прогимназиалния⁶⁷ етап учениците може да работят с по-кратки и достъпни за тях нормативни текстове и да решават по-леки казуси. Особено подходящи са текстове от документи, свързани с тяхното обучение, с правата и задълженията им като потребители на някакви стоки. Ще илюстрираме тази идея с няколко методически варианта, които може да се осъществят при ученици от различна възраст.

Например на петокласници може да бъде поставена задача да се запознаят със следната ситуация:

⁶⁶ Специални теми, свързани с речевото поведение при изпълняване на такива социални роли, са предвидени в учебните програми за втория гимназиален етап.

⁶⁷ Д. Василева предлага варианти за работа по конкретни казуси в 11. клас – вж. Vasileva 2009, pp.270–274.

Ученици от пети клас на среща с директора на училището са изразили своето несъгласие, защото според тях е неправилно в една седмица да направят класна работа по математика, контролно по български език, тъй като са приключили раздела за текста в общуването, и контролно по история и цивилизации върху изучената предния час тема. Директорът не приема тяхното твърдение и казва, че никой от учителите не е допуснал нарушение.

За да разберат учениците какъв е проблемът и да решат казуса, работят в следната последователност:

- прочитат внимателно текста;
- отговорят на въпросите и изпълняват задачите след текста;
- обобщават наблюденията си и правят извод кой е прав в дадената ситуация.

Казусът е свързан с реалното учебно битие на подрастващите и илюстрира случаи, в които може да възникне конфликт между ученици, учители, родители и ръководство на училището поради непознаване и/или неразбиране на някои нормативни документи. Полезността на неговото обсъждане може да предотврати бъдещи подобни недоразумения. Учениците имат възможност да се запознаят с някои задължения на учителя в тази му социална роля, както и с възможни свои права в статута си на обучавани. За тях е важно да знаят, че има документи, регламентиращи всички въпроси с оценяване на резултатите, които те показват през целия процес на обучението си. По преценка учителят може да ги информира какво още съдържа тази наредба (външно оценяване, ДЗИ, приравнителни изпити и т.н.).

След представянето на казуса на учениците е предложен алгоритъм за работа в три стъпки, който ще им помогне да извършат целенасочено и последователно своята дейност по решаването на казуса.

Текстът, с който трябва да се запознаят петокласниците, е част от „Наредбата за оценяване на резултатите от обучението на учениците“:

Чл. 17. (1) Контролната работа е групово писмено изпитване, при което се оценяват постигнатите резултати от учениците след приключване на обучението по определена част (раздел) от учебното съдържание по учебния предмет. (2) Контролната работа се провежда за не повече от един учебен час.

Чл. 20. (1) Контролните и класните работи се провеждат по график при спазване на следните изисквания:

1. за една и съща паралелка не може да се провежда повече от една класна или една контролна работа в един учебен ден;
2. за една и съща паралелка в една учебна седмица не могат да се провеждат повече от две класни и/или контролни работи;
3. не се провеждат класни работи в последната седмица от учебния срок.

Текстът е подбран така, че да е достъпен за учениците от тази възраст, да съдържа информацията, която им е необходима при работа върху казуса. Избрани са само два члена от един нормативен документ, тъй като все още учениците нямат никакъв опит да работят с такива текстове. При ученици от гимназиална степен е допустимо да се използват два или повече документа, които при това може да не са от едно равнище в йерархията на нормативните и поднормативните документи (например закон и правилник към него; закон и наредба и др. под.). При работа върху текста учителят може да насочи вниманието на учениците към неговото

структуриране и графично оформяне на практическа основа, без да е необходимо разширяване на понятийния апарат.

При изпълнение на втората стъпка от алгоритъма учениците работят по следните въпроси и задачи към текста: *От какво е породено несъгласието на учениците? Какво противоречие между своята ситуация и документа откриват те? Подчертайте в текста изречението, което съдържа отговор на въпроса какво представлява контролната работа. Всяко писмено изпитване ли е контролна работа? Посочете 3 основни белега на контролната работа. Вярно ли е твърдението на учениците, че правят две контролни работи? Защо?*

Въпросите и задачите изискват конкретни речеви действия, които са по възможностите на учениците, т.е. от обучението по български език те вече имат умения да търсят и да извличат информация от текст. Възможно е да срещнат затруднения поради по-особените характеристики на дадения текст (за които вече споменахме по-горе), и тогава учителят ще трябва да ги насочи в работата или да формулира допълнителни въпроси и задачи. Последователността на въпросите и задачите осигурява постъпателност на работата в необходимата посока и предотвратява отклонения извън решаването на конкретния казус. По характер въпросите и задачите са свързани с намиране, извличане и обработване на информация от текста и нейното съотнасяне с дадения казус. Идеята е чрез тях учениците да разберат какъв е проблемът, да потърсят информация, свързана с него, и да предложат решение. В резултат на своята дейност те трябва да установят, че изпитването по история и цивилизации не отговаря на определението за контролна работа, то е само писмено изпитване. В този смисъл не се нарушава чл. 20, точка 2. от Наредбата.

Описаният методически вариант показва още едно средство за развиване на социалната компетентност – казуса.

Използване в обучението на казуси по социалнозначими въпроси

На шестокласници например може да бъде предложен следния казус:

Ученици от 6. клас карат един до друг колело по тротоара, единият от тях говори по мобилния телефон с приятел. По-късно на кръстовището пресичат на пешеходна пътека, карайки велосипедите си. На отсрещната страна са спрени от полицаи, който им казва, че като участници в движението са допуснали нарушения. 1. Какви нарушения са допуснали? 2. Как е трябвало да постъпят? 3. Какво е възможното наказание?

Казусът е близък до житейските потребности на учениците. Много от тях обичат да карат велосипед, но малцина знаят правилата, които трябва да спазват като участници в движението. Подобен казус може да се конструира и във връзка с поведението на пешеходците, а при по-големите ученици (с оглед на възрастта им и на правото им да се обучават за водачи на моторни превозни средства) казусът може да е за управлението на мотопед и на други двуколесни моторни превозни средства.

На учениците се поставя задача да се запознаят внимателно със *ситуацията*, в която са попаднали двамата шестокласници, и да отговорят на поставените въпроси, като използват информацията от следния текст:

Закон за движение по пътищата

Чл. 80. Водачът на велосипед е длъжен:

1. да ползва светлоотразителна жилетка при управлението му извън населените места, през тъмната част на денонощието и при намалена видимост;
2. да се движи възможно най-близо до дясната граница на платното за движение.

Чл. 81. На водача на двуколесно пътно превозно средство е забранено:

1. да се движи успоредно до друго двуколесно пътно превозно средство;
2. да управлява превозното средство, без да държи кормилото с ръка, както и да освобождава педалите, с които контролира превозното средство;
3. да се движи в непосредствена близост до друго пътно превозно средство или да се държи за него;
4. да превозва, тегли или тласка предмети, които пречат на управлението на превозното средство или създават опасност за другите участници в движението;
5. да управлява превозно средство по площите, предназначени само за пешеходци; тази забрана не се отнася за велосипедисти на възраст до 12 години.

Чл. 184. (1) (Изм. – ДВ, бр. 97 от 2017 г.) Наказва се с глоба 30 лв.:

1. водач на пътно превозно средство, което не е моторно, както и водач на организирана група пешеходци, на впрегатни, товарни или ездитни животни или на стада, който наруши правилата за движението по пътищата;
2. водач или пътник, който изхвърля от превозно средство предмети или вещества, които замърсяват пътя.

*Текстът е сравнително кратък. Трудност при възприемането му може да се породят от: 1) използването на специфични терминологични словосъчетания (напр. *двуколесно пътно превозно средство, пътно превозно средство; впрегатни животни; дясната граница на платното*), макар да се предполага, че по-голямата част от лексиката е позната (*кормило, педали, пешеходци, светлоотразителна жилетка* и др.); 2) синтактичния строеж на изреченията, които представляват сложни смесени изречения, в които има разширени подчинени подложни и подчинени определителни изречения, свързани помежду си съчинително; вероятно дължината на изреченията и графичното им оформяне биха затруднили по-неопитните в четенето ученици. Затова по преценка на учителя към текста може да се формулират въпроси и задачи, които да улеснят учениците при възприемане на информацията в него. Например: 1. *Какво означава думата „двуколесно“? Ако се вгледате как е образувана, това ще ви помогне да се досетите за смисъла.* По този начин учениците усвояват стратегия за преодоляване на затруднения при общуване с текст, в който срещат непознати думи, и прилагат езикови умения, усвоени в обучението по морфология. 2. *За какво платно става дума в текста?* 3. *Кои превозни средства са моторни и кои – не са?* Целта на този въпрос е да активира предварителните познания на учениците за предмета на общуване. 4. *Посочете три случая, в които велосипедистът е длъжен да носи светлоотразителна жилетка.* 5. *Кога може да получите глоба, ако сте пътник в превозното средство?* Препоръчително е във въпросите да фигурира част от лексиката, употребена в текста, за да свикнат учениците с нея и след това да я използват в отговорите си, като по този начин разширят своя речников запас. 6. *Кои от тези правила вече са ви познати? Какво ново научихте от този текст?* Тези въпроси подтиква учениците към оценяване на комуникативната значимост на текста за всеки от тях лично.*

Възможно е работата по казуса да се разшири със следната *допълнителна задача*: Като използвате информацията от текста на Закона, подгответе 2 листовки за правата и задълженията на децата, които карат велосипед: едната листовка да раздадете на учениците от първи клас, а другата – на седмоласници. Обмислете: 1) какъв текст да включите, дали ще има разлика в съдържанието на двете листовки; 2) как да оформите съдържанието – какви думи да използвате,

за да бъдат разбрани от учениците на съответната възраст; как да звучи информацията – като сведения за правата и задълженията на децата велосипедисти, като съвети към децата, като заповеди към велосипедистите; 3) как да изглежда цялостно листовката – ще има ли изображения, какви, еднакви ли ще са за двете листовки; как ще ги разположите спрямо текста; какви шрифтове и цветове ще използвате. Направете цялостния макет на листовките – как трябва да изглеждат според вас. Обсъдете в класа различните предложения (макети) и изберете най-добрите.

Идеята на *допълнителната задача* е учениците да използват получената от текста информация при създаване на продукти, включващи вербални и невербални средства, за различни адресати. Когато обмислят съдържанието, трябва да съобразят, че на малките ученици (до 12 години) е позволено да карат велосипед, когато пресичат на пешеходна пътека, докато за седмокласниците това не е позволено – те трябва да слязат от колелото и да го бутат. Учениците имат възможност да подберат езиковите средства според това как искат да звучи тяхното речево съобщение – императивно, пожелателно или само информативно. Ако работят екипно, този избор е възможен повод за кратка дискусия, при която да аргументират мнението си. Що се отнася до цялостното оформяне на листовките – полезно е учениците да мислят създаването от тях като едно цяло, а това ще ги подтикне да дадат воля на въображението си, да бъдат креативни, да обмислят как да съчетаят средствата на различни знакови системи. Тази част от изпълнението на задачата ще увлече и тези деца, които се чувстват по-уверени и добри в други области (например изобразително изкуство).

При изпълнение на допълнителната задача учителят може да раздели участниците на няколко екипа: единият да работи по съдържанието; другият – по графичното оформяне; третият – да оценява проектите и да дава мотивирана оценка на избрания проект. По този начин учениците ще изпълняват различни социални роли и ще съобразяват своето участие в дейността с тях.

В описаните методически ситуации учениците, тъй като все още са с малък комуникативен и социален опит, работят с един сравнително кратък текст. При по-големите ученици може да се формират казуси, изискващи търсене на информация в два и повече източника, както е в следващия пример – част от учебна ситуация, приложена в 9. клас при работа по темата „Официално-делови текст“.

Ситуацията развива уменията на учениците да разпознават спецификата на общуването в различните социокултурни сфери, да подбират подходящи речеви стратегии, да изграждат социално приемливо поведение. Освен това се надгражда и обогатява опитът за работа с разнообразни текстове и се развиват уменията за адекватно поведение, когато се изпълняват различни социални роли (на проверяващ дали се спазва нормативната база, на участник във форум и др.). Важно е урокът по български език да се превърне в територия за споделяне на опит – езиков, комуникативен, социален, културен.

Особеното на този казус е, че се работи с три текста с различни стилови характеристики.

Текст 1. **ЗАКОН ЗА ПЧЕЛАРСТВОТО**

ОБЩИ ПОЛОЖЕНИЯ

Чл. 1. С този закон се уреждат обществените отношения, свързани с:

1. организацията, управлението, селекцията и репродукцията на пчеларството;
2. собствеността, регистрирането и настаняването на пчелните семейства;

Чл. 13. (1) Право на ползване по чл.12 може да се учреди в полза на заявителите, когато:

1. в района не са настанени повече от 50 броя пчелни семейства в радиус 2,5 км;
2. в населени места и вилни зони пчелините са на разстояние не по-малко от 5 м от границата на съседа, ако входовете им са ориентирани към него, и не по-малко от 3 м, ако входовете не са с лице към границите на съседния имот; при наличието на плътна ограда, висока над 2 м, или когато са разположени на склон и съседният имот е поне 2 м под нивото на пчелина, пчелините може да се настаняват и до самата ограда;

Чл. 15. Постоянни и временни пчелини не се устройват на разстояние по-малко от 100 м от административни сгради, училища, детски градини и болнични заведения;

Текст 2. Форум: ПЧЕЛИН В НАСЕЛЕНО МЯСТО

А. здравейте - колко пчелни семейства мога да отглеждам в населено място

Б. 10 в 1 двор, ако имаш два значи 20. Като изискванията бяха разстояние зад кошера и отстрани 2м. отстояние от съседи и 5м. напред пред входа на кошера. Или 2 метра плътна висока ограда, тогава ако искаш ги сложи и до оградата, но най вече броиката не трябва да надвишава 10, иначе имат право да ги конфискуват.

В. Това къде го прочете?

А. аз имам само 2 пчелни семейства и смятах да ги направя поне 5 но една съседка почна да мрънка щяла да ги запали на кмета да се оплачи и сега не знам какво да правя

Б. Ако ще на арменския поп да се оплаче.Никои нищо не може да ти каже до 10 кошера.

В. Колега, къде пише, че не може да се гледат повече от 10 пчелни семейства в населено място? Аз в закона за пчеларство такава забрана не виждам!

Текст 3.

Силна алергична реакция получи 4-годишният Иван Ч. след ужилване от пчела. Здраво и усмихнато, детето е пристигнало сутринта в детската градина, а към обяд на майка му е съобщено, че трябва да посети детското отделение на районната болница. Дали пчелата, която е ужилила Иван, е на Тодор П., чиито кошери са разположени в двора му, непосредствено до оградата на детската градина, никой не може да каже. Знае се обаче, че е обявена проверка дали Тодор П. е спазил изискванията на Закона за пчеларството при поселването на четирите пчелни семейства, които притежава.

Макар и три на брой, *текстовете* са сравнително кратки по обем и тяхната рецепция не затруднява учениците. Още повече, че те вече познават особеностите на общуването и в официално-деловата, и в медийната сфера, тъй като са работили по тези теми от учебното съдържание. Важна роля в процеса на решаване на казуса изиграха поставените въпроси и задачи. *Въпросите и задачите*, посочени тук, имат илюстративен и ориентировъчен характер. Техният подбор и последователността им зависят от особеностите на ученическата аудитория, от целите на работата.

В началото учениците отговарят на въпроси и/или изпълняват задачи, свързани само с един от текстовете, а после използват информация от различните текстове за решаване на общия казус.

Въпроси и задачи към текст 1: Каква е целта на закона? Какви ограничения има за разполагане на пчелин в населено място? Запишете ги.

Към текст 2: Кой или кои участници във форума не познават Закона за пчеларството? За какво спорят участниците във форума? Кой е прав? Разсъждавайте защо е необходимо да се познават законите. Какво може да кажете за езиковата грамотност на участниците във форума?

Аргументирайте се. С каква цел се включва всеки от участниците във форума? Ако имате желание, включете се във форума със свой коментар.

Към текст 3: Коя е причината за проверката? Каква е нейната цел? С коя дума може да замените думата поселването, без да се променя смисълът на текста?

Към трите текста: Какво свързва трите текста – участниците в общуването, условията на общуване; целта на общуване; темата на общуване? За да отговорите вярно, определете тези елементи за речевата ситуация, за която е предназначен всеки от текстовете. Ако вие сте един от проверяващите, за които се говори в текст 3, какъв отговор ще дадете? Ако е необходимо, прочетете отново откъса от Закона, т.е. текст 1.

Дейността по казуса може да се разшири и дообогати с *допълнителна задача*. Вторият текст, който представлява част от чат общуване, е добър повод да се проведе дискусия за степента на истинност и на точност при споделяне на информация от някои участници във форума, т.е. дали и доколко трябва да се доверяваме на прочетеното някъде в интернет мрежата, както и за това трябва ли да се спазват езиковите правила, когато си „чатим“ с някого. И двата проблема са близо до подрастващите, и двата проблема са твърде актуални за цялото общество.

Може да обобщим, че описаните по-горе казуси показват как се осъществява преход от знанието към действието, като по този начин се създават условия за реализиране на социалноинтегративните функции на съвременното обучение по български език. Социалната компетентност включва продуктите на социалното функциониране, уменията, необходими за него, както и самото социално функциониране. Усвояването на правилата и нормите за общуване в институционалната сфера е важна задача на образованието, защото се овладяват умения за адекватно отношение към себе си и към другите, за поведение, основано на съобразяване с нормите, правилата и конвенциите, създадени и спазвани от обществото.

ЛИТЕРАТУРА

ВАСИЛЕВА, Д., 2009. Развитие на социалната компетентност на учениците чрез работа с официално-делови текстове. В: *Отклонението като норма. Юбилеен сборник в чест на проф. Р. Йовева*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.

ДИМИТРОВА, Д., 2019. *Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст (5. – 12. клас)*. Варна: Славена.

СТАНЕВА, Х., 2001. *Стилистика на българския книжовен език*. В. Търново: Абагар.

REFERENCES

VASILEVA, D., 2009. Razvitie na sotsialnata kompetentnost na uchenitsite chrez rabota s ofitsialno-delovi tekstove. V: *Otklonenieto kato norma. Yubileen sbornik v chest na prof. R. Yoveva*. Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski“.

DIMITROVA, D., 2019. *Obuchenieto po balgarski ezik – obuchenie v tekst I chrez tekst (5. – 12. klas)*. Varna: Slavena.

STANEVA, H., 2001. *Stilistika na balgarskiya knizhoven ezik*. V. Tarnovo: Abagar.

МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА МЕЖДУПРЕДМЕТНИ ВРЪЗКИ В УЧЕБЕН ЧАС ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В 5. КЛАС НА ТЕМА: „СЪЧИНЕНИЕ ОТГОВОР НА ЖИТЕЙСКИ ВЪПРОС“ (ЧРЕЗ МИСЛОВНИ КАРТИ И ИГРАТА „СТОМАХИОН“)

Александър Халачев

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

4000, България, Пловдив, ул. „Цар Асен“ 24, e-mail: aleksandar.halachev@uni-plovdiv.bg

Резюме. Една от задачите на съвременното училище е и да адаптира образователния процес към бързопроменящата се обстановка. В основата на промяната стои постановката за личностно-ориентиран характер на образователния процес, който се гарантира от непрекъснатото и добре организирано педагогическо взаимодействие с децата ученици. Използвайки индивидуалния подход към ученето, учителите съумяват да насърчават и развиват уменията на учениците да общуват. Съвременната реалност и настоящата организация на образователния процес по български език, както и неговите възможности, налагат необходимостта от използването на различни форми на работа, които дават възможност за развитие на учениците в тази насока. Това създава условия за мотивирана работа с практическа насоченост, новаторски подход, което е изключително важно за развитието на творческия потенциал на учениците. Статията представя идеи за осъществяване на междупредметни връзки в час по български език в 5. клас. Насочена е към развиване на умения за плануване, структуриране и писане на самостоятелен ученически текст. Един от иновативните методи за учене и преподаване, който би помогнал за развиването на ключови компетентности на учениците в езиковото обучение, е използването на мисловни карти. Заедно с това откриването и реализирането на междупредметни връзки в конкретни часове дава възможност на учениците да придобият знания по по-лесен и достъпен начин. Интересна е и идеята за откриване на връзки между български език и математика чрез използването на играта „Стомахион“.

Ключови думи: междупредметни връзки, умения за учене, мисловни карти, игра „Стомахион“.

METHODICAL IDEAS FOR THE IMPLEMENTATION OF CROSS-CURRICULAR LINKS IN A BULGARIAN LANGUAGE LESSON IN GRADE 5 ON THE TOPIC: „COMPOSING AN ANSWER TO A LIFE QUESTION“ (VIA MIND MAPS AND THE „STOMACHION“ GAME)

Aleksandar Halachev

Plovdiv University "Paisii Hilendarski"

4000, Bulgaria, Plovdiv, 24 Tsar Asen, Str., e-mail: aleksandar.halachev@uni-plovdiv.bg

Abstract. One of the tasks of the modern school is to adapt the educational process to the rapidly changing environment. The changes are based on the personality-oriented nature of the educational process, which is guaranteed by the continuous and well-organized pedagogical interaction with the students. Using an individual approach to learning, teachers are able to promote and develop students' communication skills. The modern reality and the current educational structure in teaching Bulgarian language impose the need to use different forms of work that allow students to develop in this direction. This creates conditions for motivated work with a practical focus, an innovative approach, which is extremely important for the development of students' creativity. The report presents ideas for making interdisciplinary connections in a Bulgarian language class in the 5th grade. It aims to develop skills for planning, structuring, and writing of an independent student text. One of the innovative methods of learning and teaching that would help to develop key competencies of the student's studying language is the use of mind maps. Along with this, the discovery and implementation of cross-curricular connections in specific lessons gives students the opportunity to acquire knowledge in an

easier and affordable way. The idea of discovering connections between the Bulgarian language and mathematics using the Stomachion game is also interesting.

Keywords: cross-curricular connections, learning skills, mind maps, Stomachion game

I. Теоретични аспекти

1. Компетентности, умения за учене, междупредметни връзки

Според Кирил Димчев въпросите, които трябва да намерят отговор в една методика на 21. век, са няколко:

- кои са комуникативноречевите задачи, които ученикът трябва да умее да решава на определен етап от развитието си;
- в каква последователност да бъде предвидено овладяването на умения за решаването им – дали в зависимост от социалните роли, които подрастващите изпълняват и ще изпълняват в бъдеще (в учебната и в извънучебната си дейност), дали в съответствие с усвояването на езиковите занятия и лингвистичните сведения;
- каква и колко лингвистична информация е необходима за формиране и усъвършенстване на съответните комуникативноречеви умения (Dimchev 2001).

1.1. Компетентностите се определят като динамична съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, които се придобиват в процеса на обучение. Свързват се основно с поведението на личността – не сами по себе си знания или умения, а подходящи поведения, демонстрирани в конкретни учебни ситуации и необходими за постигането на резултати в конкретна дейност или при определена професионална роля.

Знанията са свързани с отговори на въпроси – какво, кога, къде, колко и т.н., уменията изискват прилагането на знанията на практика, а под отношенията са нагласите към знанието и се отразяват в поведението на учениците. Компетентността най-често се свързва със способност. Компетентностите са способности, но не вродени, а „такива, които са развити чрез качествено учене, в подходяща педагогическа среда и чрез придобиване на сериозен практически опит“ (Zwell 2000).

В статията си „Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език“ А. Петров представя фундаменталните основания за обвързване на обучението с ключовите компетентности: „Общата рамка на компетентностите се конструира в зависимост от нуждите на индивида да мисли и да действа рефлексивно. Това означава, че когато разрешава проблем, той не само трябва да умее да прилага общоприети подходи, методи и техники за справяне със ситуацията, но и да е способен да се развива в хода на дейността, да се учи от опита (свой и чужд), да разсъждава и да постъпва критически.

Компетентностите, намиращи място в очертаната рамка, са наречени ключови, защото са предпоставка хората да се справят успешно с предизвикателствата на съвременния свят, като постигат адекватност между лични способности и свои социални цели, от една страна, и между социалните си цели и целите на обществото, от друга страна. Овладяването на ключовите компетентности е приоритетна задача на средното училище“ (Petrov 2009).

Темата за компетентностите и в частност за ключовите компетентности не е нова за образованието. Формалното ѝ начало се поставя през декември 2006 г. с приемането на Препоръката на Съвета на Европейския съюз и на Европейския парламент за Рамка за ключовите

компетентности за учене през целия живот⁶⁸, макар че изработването ѝ е резултат на дълъг процес, в основата на който лежи концепцията за комплекса от компетентности, необходими за личностно развитие, активно гражданство, социално включване и пригодност за трудова заетост през 21. век.

II. Методически идеи за реализиране на междупредметни връзки в учебен час по български език в 5. клас на тема: „Съчинение отговор на житейски въпрос“ – чрез мисловни карти и елементи от играта „Стомахион“. Практическа реализация, структура и резултати

1. Мисловна карта – характеристики

В книгата си „Мисловните карти като иновативна техника на учене и преподаване“ Н. Атанасова, основавайки се на изследванията на Т. Бюзан⁶⁹, представя спецификата на метода на мисловните карти. Счита се, че това е графичен, мрежовиден метод за съхраняване, организиране и категоризиране на информация, за който се използват ключови думи или образи. Мисловната карта се основава на теорията за лъчистото мислене, според която мозъкът се разглежда като асоциативна „машина“ с множество разклонения. Терминът „лъчисто мислене“ означава процес на асоциативно мислене, който започва или се свързва с централна точка (дума, образ, проблем, идея). Външният образ на този вид мислене е представен от „мисловните карти“. При които един първоначален образ е начало на асоциации в различни направления (Atanasova 2015, p. 12).

1.1. Мисловните карти в образователния процес помагат за:

- * формиране на умения за откриване на съществени признаци на дадено понятие;
- * за обобщаване и за систематизиране на знанията;
- * за надграждане и допълване на информация;
- * поставят ученика в активна позиция;
- * за по-лесно съставяне на текст и изложение на учебно съдържание;
- * създават творческа и приятна обстановка и др.

2. Урок на тема: „Съчинение отговор на житейски въпрос чрез използването на мисловна карта“, 1 учебен час, комбиниран урок

- * Междупредметна връзка: Български език и литература и Изобразително изкуство.

Мисловните карти могат да бъдат прилагани във всеки един аспект от живота. Това породило желанието да бъде представен този метод за работа с учениците от V клас и да бъде проверено след това как самите деца възприемат и оценяват ефективността му.

В случая петокласниците са запознати с характеристиките и начините за изготвяне на мисловна карта – методът за тях е познат, прилаган е и в други урочни единици, но за първи път се използва по тази тема. Те са запознати и с учебното съдържание по темата в предходен час.

Главната цел, поставена за часа, е учениците да придобият умения за по-лесно създаване на текст, следвайки стъпките (посочени в мисловната карта) за писане на съчинение отговор на житейски въпрос. Като краен резултат учениците разполагат с мисловна карта, изработена от тях, с цел да се ръководят по нея, за да изпълнят своята домашна работа – създаване на цялостен и смислен текст.

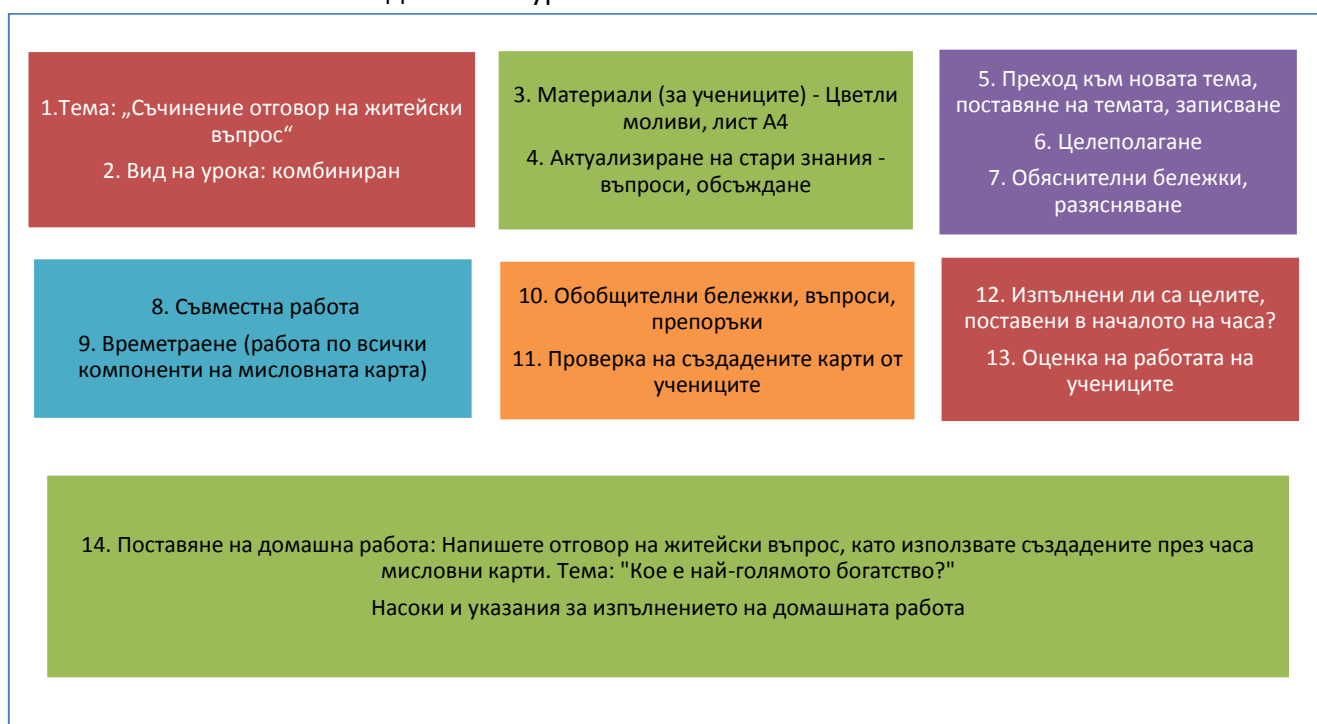
⁶⁸ Вж.: Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот. <https://epale.ec.europa.eu>

⁶⁹ Методът на мисловните карти е развит от Т. Бюзан. Виж по-подробно: Бюзан, Т., 2010. *Твоят ум може всичко. Мисловни карти*. София: СофтПрес.; Бюзан, Т., 2011. *Как да уча бързо и да запомням лесно*. София: СофтПрес.; Бюзан, Т., 2013. *Силата на творческата интелигентност*. София: Изток-Запад.

Положителна страна на мисловните карти е, че с правилно избран шаблон (в случая учителят задава формата, по която ще се работи) се използват различни цветове за обозначаване на структурните елементи на картата. Заедно с това може да се открият и междупредметни връзки с различни учебни предмети (в така представената методическа идея – с изобразително изкуство⁷⁰).

Възможността, която предлага този иновативен метод, а именно да се използва цветова схема, да се добавят различни фигури, рисунки, емотикони, позволява на учениците да развиват своето творческо, креативно мислене и естетически усет. В прилагането на така изброените елементи се открива и връзката с изкуството.

2.1. Технология за създаване на урока:



Фиг.1

Много важен аспект при използването на мисловни карти е, че те могат да бъдат адаптирани или изготвени изцяло и в електронна среда при обучение от разстояние.

Ползите от схематичното представяне на информацията може да бъде и в помощ на учителя. Чрез изготвянето на кратък план той може да осъществи своята предварителна подготовка или да планува в схема предстояща работа в часа (Вж.: Фиг.1).

Предварителната подготовка включва и информирането на учениците в предходен час за това с какви материали трябва да разполагат за провеждане на часа, в който ще изготвят мисловни карти (материали – лист А4, цветни моливи/флумастери).

Поставянето на целите, които би следвало да бъдат изпълнени до края на конкретния учебен час, трябва да бъде водещо звено в началото на часа, разбира се, след изложението на учителя (изложението на учителя съдържа кратки изречения за организиране на екипа, т.е. на целия клас – от една страна, а от друга, учителят прави преход към поставяне на въпроси с цел да се преговори вече изучен учебен материал. След обсъждане и оценка на ученическите отговори учителят въвежда и темата на урочната единица, по която ще се работи).

⁷⁰ Вж.: Учебна програма по изобразително изкуство за 5. клас. <https://www.mon.bg>

*Пример за въвеждаш текст за поставяне на темата на урока:

В живота си отговарял на хиляди въпроси. Но повечето от тях са били свързани с нещо конкретно и не са те затруднили. Има обаче въпроси, които изискват известно замисляне, а след това и малко по-подробен отговор. Например: Всеки ден и в училище, и на улицата, и по телевизията, и въобще навсякъде, навсякъде човек се обърне, вижда хора, които искат да ни покажат, че са повече от това, което в действителност са. Защо се получава така? Ето че се натъкнахме на въпрос, подсказан ни от самия живот, чийто отговор обаче не е автоматично лесен. За да отговориш, ще трябва да поработиш. Затова трябва да извършиш предварителна подготовка.

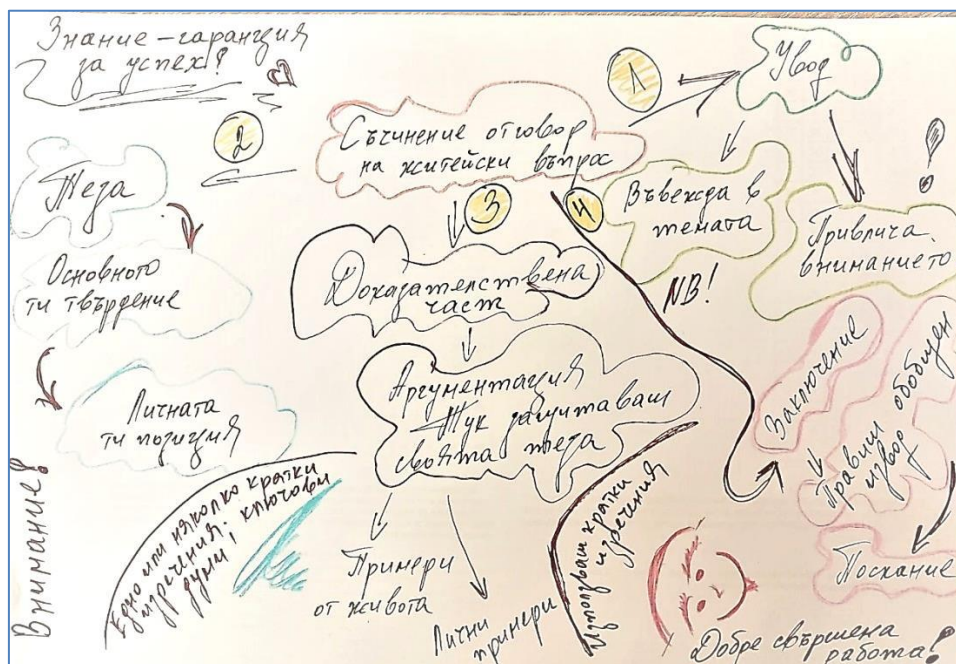
В този момент учителят напомня на учениците важноста от цялостния образователен процес. По този начин се въздейства върху мотивацията и целенасочеността на учениците за учебната дейност. Справянето със задачите би спомогнало децата да придобият повече знания, умения и да се организират по-добре в изпълнение на бъдещи ангажменти.

Същинската част на урока се състои в неговия ход, при който учителят поставя основните акценти, пишейки поетапно по дъската. Приканва учениците да записват на белия лист. Допълват се различни фигури, рисунки за повече онагледяване и за развиване на творческите заложби на децата. Този процес протича по време на почти целия учебен час.

Изключително важно място заемат обяснителните бележки на учителя след поставянето на всеки един от елементите. Учениците се подтикат към задаване на въпроси, ако е налице нещо неясно.

В зависимост от способностите на самия учител се илюстрират и придружителни акценти към елементите под избрана от него форма (малка рисунка, знак, фигура или символ, които предизвикват добро настроение). Учениците допълват предложеното или избират сами какво ще илюстрират в зависимост от понятието – всичко това, обаче, се реализира във времето, предварително поставено за работа по всеки елемент. Тук учениците трябва внимателно да разпределят времето за работа, с което разполагат.

На фиг. 2 е представена мисловна карта, изготвена в края на часа.



Фиг. 2

Ключът към цялостния успех, а именно учениците да придобият необходимите знания, умения и ключови компетентности за планиране и създаване на самостоятелен текст (съчинение отговор на житейски въпрос), се крие и в зададената задача за домашна работа. Следвайки стъпките, представени им в предходния час по интересен за тях начин, те успяват да създадат самостоятелен текст, запомнят по-лесно стъпките за създаването на текста по поставената тема, ориентират се бързо.

III. Урок на тема: „Съчинение отговор на житейски въпрос чрез елементи от играта „Стомахион“, 1 учебен час, комбиниран урок

* Междупредметна връзка: Български език и литература и Математика.

Между учителите по български език и литература и математика често възниква въпросът дали чрез различни методи, техники и похвати в конкретни часове може да се открие връзка между тези две учебни дисциплини. Да, това е напълно възможно чрез използване на някои от характерните черти на играта „Стомахион“.

1. Предварително изясняване на понятието – теоретични аспекти

Този пъзел е изобретен от великия учен от древността – Архимед от Сиракуза. В своя трактат „Стомахион“ (откъдето идва и името на пъзела), Архимед обмисля определянето на броя на различните комбинации, с които може да се сглоби квадрат. Архимед се опитва да установи колко варианта на нови конфигурации може да има квадрат с неговите 14 съставни части. Този въпрос се решава от комбинаториката⁷¹.

Арабският текст на този трактат е открит през 1899 г. от швейцарския учен Хайнрих Сутер. „Стомахион“ е преведен от първия изследовател на палимпсест⁷² Дж. Л. Гайберг.

***Рисунка на фигура**

Пъзелът се състои от 14 части – геометрични фигури (един петоъгълник, два четириъгълника и 11 триъгълника) и дървена кутия с размер 12X12. След като всички части бъдат извадени от кутията, е необходимо да възстановите оригиналния квадрат. Въпреки че на пръв поглед изглежда, че пъзелът е разбит на части по случаен начин, интересно е да се отбележи, че върховете на всички елементи са разположени в пресечните точки на линиите на мрежата.

***Правила на играта**

Правилата за подреждане на фигури са следните: във всеки силует трябва да се използват всичките 14 фигури, те могат да се обърнат от двете страни и да се приложат близо една до друга (при някои силуети могат да се получат много малки празнини). Не можете да наложите една фигура върху друга, дори частично. Всяко от изображенията може да бъде поставено на отделна карта. Когато раздавате игра, най-добре е да раздадете карта едновременно, като поканите играча да постави една или друга фигура върху нея.

В края на играта участниците обсъждат какво виждат и казват от какви елементи са направени фигурите (Drako 2009, pp. 3 – 99).

Тази игра има хилядолетна история. Склонността към геометричните гатанки е характерна за хора от различни епохи и националности.

⁷¹ Комбинаторика – дял от елементарната математика, който изучава видовете комбинации с краен брой елементи или числа. <http://talkoven.onlinerechnik.com>

⁷² Палимпсест (от старогръцки *πάλιν*, „пак“, „отново“, и *ψάειν*, „търкам“) – ръкопис върху пергамент или папирус, чийто първоначален текст е заличен и на негово място е нанесен нов текст. <https://electronic-library.org>

Този пъзел е интересен за хора от всякаква възраст, но преди всичко носи голяма полза на децата, тъй като стимулира образното, пространственото и творческото мислене, развива паметта, логиката и въображението.

Играта развива наблюдателност, постоянство и точност, изобретателност и находчивост, геометрична интуиция, фантазия.

2. Технология за създаване на урока:

Същността на играта „Стомахион“ (в частност някои от характеристиките ѝ) породил желанието да бъде представен този метод за работа на учениците от V клас и да бъде проверено след това как самите деца възприемат и оценяват ефективността му.

В случая, петокласниците са запознати предварително с характеристиките на играта и начините, по които ще се извърши работата в час.

Поставените цели за учебния час са същите, които са описани по-горе (в част II – *Методически идеи за реализиране на междупредметни връзки в учебен час по български език в 5. клас на тема: „Съчинение отговор на житейски въпрос“ – чрез мисловни карти и елементи от играта „Стомахион“*. Практическа реализация, структура и резултати).

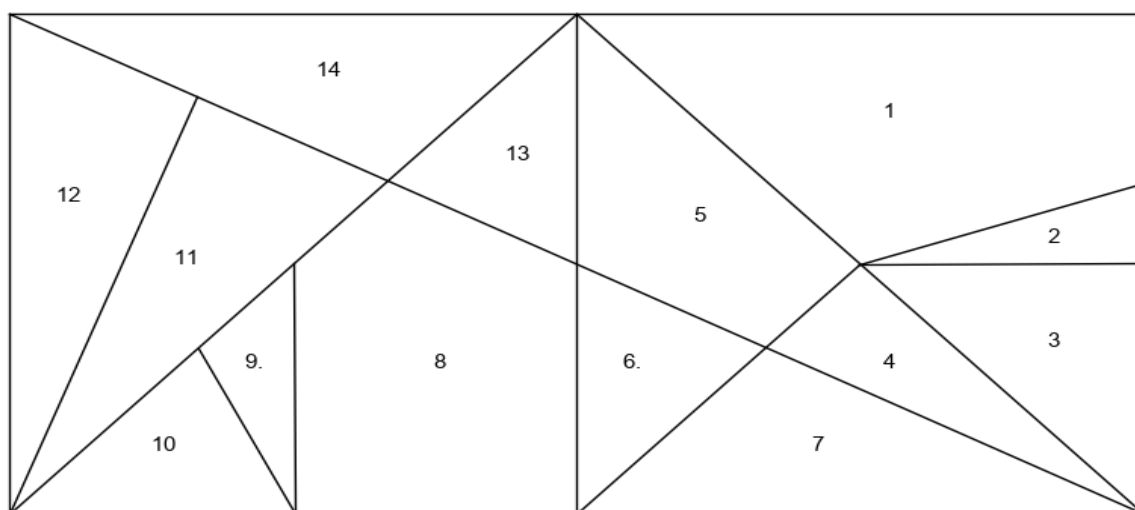
Положителна страна на използването на тази игра е, че учениците развиват в час по български език и литература и други компетентности (математически, граждански компетентности).

Възможността, която предлага играта за придобиване на знания и умения по по-интересен начин, се състои в следното:

В пликче или малки кутийки учениците получават своите фигури (предварително подготвени от учителя), които трябва да подредят така, че да създадат фигура, съчетание от частите на пъзел по техен избор, но в крайна сметка фигурите да имат своя основа, т.е. да могат да бъдат сглобени, без да има разлика, несъответствия в поставянето им.

Откриването на междупредметна връзка с математиката⁷³ е ясна.

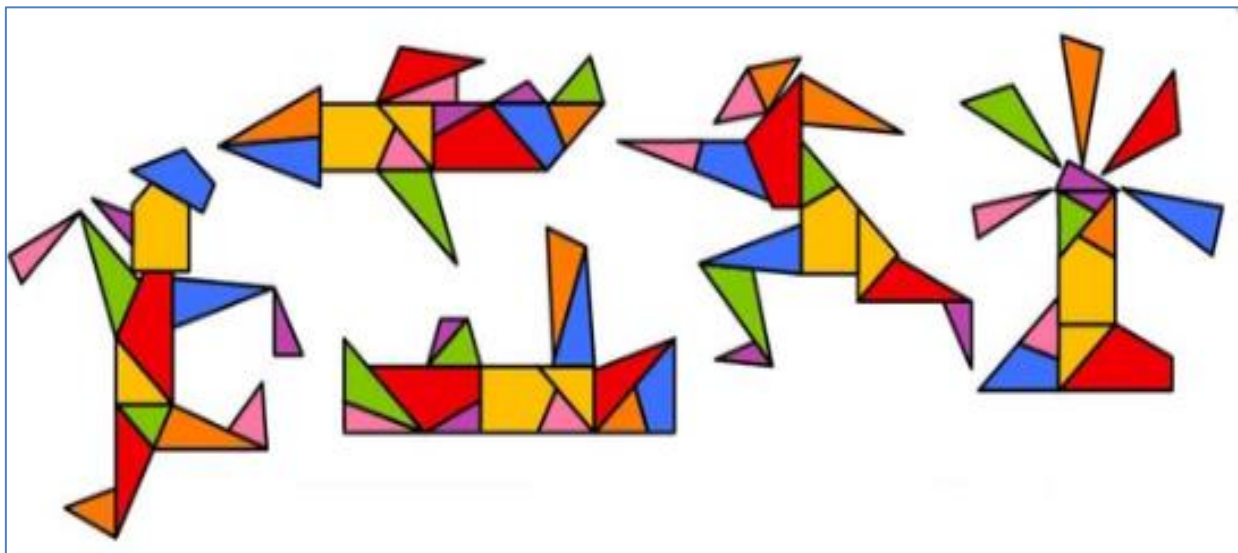
На фиг. 3 са изобразени съставните части, с които разполагат учениците.



Фиг. 3

*Примерни фигури, които биха могли да създадат учениците:

⁷³ Вж.: Учебна програма по математика за 5. клас. <https://www.mon.bg>



Фиг. 4

Следвайки хода на урока, учителят помага на учениците при сглобяването на предложените части. Обяснителните бележки, свързани с учебния материал, са значими, важни.

Ключът към цялостния успех, а именно учениците да придобият необходимите знания, умения и ключови компетентности за планиране и създаване на самостоятелен текст (съчинение отговор на житейски въпрос) чрез използване на играта „Стомахион“, се крие и в зададената задача, нейното изпълнение, реализиране.

Използвайки тези иновативни техники на преподаване и учене (предложени по-горе), учениците придобиват повече знания, чувстват се по-добре в класната стая, развиват своите разностранни способности и качества. От своя страна – учителите също се чувстват доволни от добре свършената работа.

IV. Вариант за прилагане на играта

На Фиг. 5 е посочен един от вариантите, получен като краен продукт.



Фиг. 5

V. Резултати от проучването в края на обучителния курс по поставената тема:

- Учениците придобиват повече знания и умения по преподаваната тема;
- Чувстват се по-добре при изпълнението на поставените задачи;
- Различният начин на представяне и на преподаване ги кара да бъдат по-отговорни, заинтересувани;
- По-добре се ориентират в учебното съдържание и изпълняват поставените задачи по-качествено.

За да се проучи мнението на учениците за ефикасността на използваните методи, те посочват конкретен емотикон в така посочената рамка.



С поставянето на знак върху конкретния емотикон учениците изразяват своята гледна точка. Това показва и тяхната настройка, удовлетвореност и желание за бъдеща работа.

След реализираните часове, може да се направят следните изводи:

- 80% от учениците смятат, че използването на мисловна карта довежда до по-лесното усвояване на учебния материал;
- 70% са на мнение, че чрез рисуване и поставяне на основни акценти по темата, се справят по-добре и имат желание да работят по конкретните предложени методи;
- 40% от учениците обаче срещат трудности при прилагането, използването на математически конструкции;
- 70% от учениците са на мнение, че съчетаването на рисуване, изобразяване на фигури с писането на конкретна информация е много по-забавно и им привлича вниманието за по-дълго време.

1. Използването на мисловни карти, както и елементи на играта „Стомахион“ в процеса на учене и преподаване стимулират ученето с разбиране, което в много случаи е заменено с механично учене;

2. Съдействат за подготвянето на креативни личности;
3. Подпомагат интерактивното преподаване;
4. Осигуряват успешно решаване на учебни проблеми чрез генериране на идеи;
5. Структурират учебното съдържание в кратка и бързо запомняща се форма;
6. Улесняват изготвянето на план, който да се следва при изучаването на конкретна тема.

ЛИТЕРАТУРА:

- АНГЕЛОВА, Т., 2005. *Методика на обучението по български език*. София: СЕМА–РШ.
- АТАНАСОВА, Н., 2015. *Мисловните карти като иновативна техника на учене и преподаване*. Пловдив: FastPrintBooks.
- БЮЗАН, Т., 2010. *Твоят ум може всичко. Мисловни карти*. София: СофтПрес.
- БЮЗАН, Т., 2011. *Как да уча бързо и да запомням лесно*. София: СофтПрес.
- БЮЗАН, Т., 2013. *Силата на творческата интелигентност*. София: Изток-Запад.
- ДИМЧЕВ, К., 1998. *Обучението по български език като система*. София: СИЕЛА.

ДИМЧЕВ, К., 2001. Проблеми на обучението по български език в началото на 21. век. *Български език и литература (електронна версия)*, №5 – 6. <https://litternet.bg> (01.09.2022).

ДРАКО, М., 2009. Стомахион. Игра Пифагора. Пентамино: Игры-головоломки: Собери все фигуры и придумай свои. лет 3 – 99, *Серия Занимательные геометрические головоломки. Поппури*.

ZWELL, M., 2000. *Creating a Culture of Competence*. New York: Wiley.

ПЕТРОВ, А. Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език. *Български език и литература (електронна версия)*. 2009, (2). <https://litternet.bg> (20.09.2022).

ПЕТРОВ, А., 2000. *Дискурсният анализ в обучението по български език (5.-8. клас)*. София: Булвест 2000.

Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот. <https://epale.ec.europa.eu> (17.09.2022).

Учебна програма по изобразително изкуство за 5. клас. <https://www.mon.bg> (09.09.2022).

Учебна програма по математика за 5. клас. <https://www.mon.bg> (09.09.2022).

REFERENCES

ANGELOVA, T., 2005. *Metodika na obuchenieto po balgarski*. Sofiya: SEMA RSH.

ATANASOVA, N., 2015. *Mislovnite karti kato inovativna tehnika na uchene i преподаване*. Plovdiv: FastPrintBooks.

BYUZAN, T., 2010. *Tvoyat um mozhe vsichko. Mislovni karti*. Sofiya: SoftPres.

BYUZAN, T., 2011. *Kak da ucha barzo i da zapomnyam lesno*. Sofiya: SoftPres.

BYUZAN, T., 2013. *Silata na tvorcheskata inteligentnost*. Sofiya: Iztok-Zapad.

DIMCHEV, K., 1998. *Obuchenieto po balgarski ezik kato sistema*. Sofiya: SIELA.

DIMCHEV, K., *Problemi na obuchenieto po balgarski ezik v nachaloto na 21. vek. Balgarski ezik i literatura (elektronna versiya)*. 2001, (5 – 6). <https://litternet.bg> (01.09.2022).

DRAKO, M., 2009. Stomakhion. Igra Pifagora. Pentamino: Igry-golovolomki: Soberi ve figury i pridumay svoi. let 3 – 99, *Seriya Zanimatel'nyye geometricheskiye golovolomki. Poppuri*.

ZWELL, M., 2000. *Creating a Culture of Competence*. New York: Wiley.

PETROV, A. Klyuchovata kompetentnost „Obshtuvane na roden ezik“ i obuchenieto po balgarski ezik. *Balgarski ezik i literatura (elektronna versiya)*. (2). <https://litternet.bg> (20.09.2022).

PETROV, A., 2000. *Diskursniyat analiz v obuchenieto po balgarski ezik (5.-8. klas)*. Sofiya: Bulvest 2000.

Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот. <https://epale.ec.europa.eu> (17.09.2022).

Учебна програма по изобразително изкуство за 5. клас. <https://www.mon.bg> (09.09.2022).

Учебна програма по математика за 5. клас. <https://www.mon.bg> (09.09.2022).

КУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В ПАРАДИГМАТА НА КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

ас. Кристиана Коджабашева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

5000, България, Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски“ 2, e-mail: k.kodzhabasheva@ts.uni-vt.bg

Резюме. Докладът има за цел да разгледа подробно диференциалните признаци между социалната, социолингвистичната и социокултурната компетентност като съставки на комуникативната компетентност и да определи мястото на културната компетентност сред тях. Изясняването на тези корелати е необходимо поради многообразието от научни постановки, които ги дефинират и създават объркване относно тяхната семантика и йерархията помежду им. Комуникативната компетентност е главна цел на съвременното обучение по български език, а нейната практическа реализация в комуникативния акт изисква познаване на културните специфики, отразени в езика на различни нива. Това определя мястото на културната компетентност като неин значим конструкт, който е в пряка релация с останалите ѝ съставки. Нейното извеждане като метакомпетентност, както и целенасоченото ѝ формиране и развиване ще доведат до желания резултат на изхода от системата – личности, притежаващи богата ценностна система и висока култура, които ще бъдат пълноценни граждани на съвременното общество.

Ключови думи: културна, социокултурна, социална, социолингвистична, комуникативна компетентност

THE CULTURE COMPETENCE IN THE PARADIGM OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Kristiana Kodzhabasheva, Asst. Prof.

University of Veliko Tarnovo “St. Cyril and St. Methodius”

5000, Bulgaria, Veliko Turnovo, 2 Teodosii Turnovski, Str., e-mail: k.kodzhabasheva@ts.uni-vt.bg

Abstract. The report aims to examine in detail the differential features between social, sociolinguistic, and sociocultural competence as components of communicative competence and to determine the place of cultural competence among them. Clarification of these correlates is necessary because of the variety of scientific statements that define them and create confusion about their semantics and the hierarchy between them. Communicative competence is the main goal of modern Bulgarian language education, and its practical implementation in the communicative act requires knowledge of the cultural specifics reflected in the language at different levels. This determines the place of cultural competence as its significant construct, which is in direct relation with its other components. Its identification as a meta-competency, as well as its purposeful formation and development, will lead to the desired result of the exit from the system - individuals possessing a rich value system and a high culture, who will be full-fledged citizens of modern society.

Keywords: cultural, sociocultural, social, sociolinguistic, communicative competence

В научната литература се срещат различни термини, назоваващи комуникативната компетентност⁷⁴: комуникативна компетентност, комуникативноречева компетентност,

⁷⁴ От езикова гледна точка терминът *компетентност* първоначално е използван от американския учен Н. Чомски през 1965 г. и се е свързвал с генеративната граматика – различавали са се знанията за езика от употребите на езика. С времето вижданията за съдържанието на понятието продължават да се променят, а развитието на социолингвистиката довежда до неговото обогатяване и в следствие то бива разглеждано като система от различни видове компетентности. Терминът *комуникативна компетентност* е въведен от Дел Хаймс през 70-те години на XX век, когато той заема противоположна позиция спрямо теорията на Н. Чомски за независимостта на езиковата

комуникационна компетентност, езикова комуникативна способност. Независимо от хетерогенните значения, които влагат авторите, безспорен факт е, че във всички случаи говорим за единна система, целяща успешната комуникация на обучаемите в съвременното мултикултурно общество.

1. За произхода и семантиката на СКК (социокултурна компетентност), СЛК (социолингвистична компетентност) и СК (социална компетентност)

Първоначално американските учени М. Кънали и М. Суейн считат, че комуникативната компетентност е изградена от три съставки – граматическа, социолингвистична и стратегическа, като авторите приемат, че втората съставка консолидира в себе си социокултурната и дискурсна компетентност. В последствие Кънали извежда дискурсна компетентност и така обособява своя четирикомпонентен модел. Поставянето на социолингвистичната компетентност (СЛК) като компонент, съдържащ в себе си социокултурната компетентност (СКК), е и причината още оттогава някои учени да приемат двете понятия за синонимни.

Ян ван Ек⁷⁵ експлицира също социалната (СК) и социокултурната компетентност като елементи със самостойна функция, посочвайки, че СКК „означава познаване на националнокултурната специфика на езика, който се изучава като чужд [...], а социалната се включва, когато хората влизат в професионални, служебни, лични контакти и т.н.“ (Molle, Ilieva-Baltova, Eftimova 2004, p. 102, цит. по Eftimova 2005, p. 68). Важно е да се обърне внимание на факта, че Ван Ек дава съответните дефиниции от гледна точка на чуждоезиковото обучение. В този случай социокултурното знание се приема като контекст на комуникативния акт, но само ако културата се възприема единствено като субект⁷⁶. Успешност на общуването между хора от различни култури може да се постигне само ако комуникаторите притежават определен обем от знания за културата на другия, отнасящи се до: неговите предпочитания; белезите на вербалното и невербалното му поведение – най-общо до основните характеристики на чуждата култура. Важно е те да умеят да съотнесат това знание към своята собствена култура, за да бъде осъществен максимално резултатно комуникативният акт. Поставяйки комуникацията в подобна интеркултурна среда, действително социокултурното знание се схваща основно като контекст на комуникативната ситуация – това обаче не е еквивалентно за родноезиковото обучение. Говорейки за родноезиково обучение, се позоваваме на факта, че всички комуниканти познават културата субект и са в пряка релация с нея, т.е. тя вече се е превърнала в обект на въздействие. Всеки отделен индивид има в различна степен лична интерпретация на съществуващия общ социокултурен контекст. В резултат на придобития личен опит се формира и личното субективно значение към езика като съставен от различни знаци⁷⁷, изразяващи индивидуалността. Тези фактори усложняват комуникацията в рамките на една обща култура субект в много по-голяма

компетентност спрямо социокултурната среда – по този начин Дел Хаймс поставя езиковото образование в революционно нова позиция от гледна точка на комуникацията. Лингвистът дефинира комуникативната компетентност като „единство от познание за езика и умения за неговото уместно използване“ (Petrov 2005, p. 59).

⁷⁵ Моделът на Ян ван Ек (1980) е шесткомпонентен – според него комуникативната компетентност обхваща лингвистичната, социолингвистичната, дискурсна, социокултурната, социалната и стратегическата компетентност.

⁷⁶ Придържаме се към гледната точка на Станислава Симеонова относно семантиката на понятията култура субект и култура обект. Според авторката „Културата като субект съществува, тя Е. Културата като обект принадлежи на интерпретация и манипулация. Промените в културата като цяло са свързани с взаимодействието на човека с културата субект. В резултат на това въздействие културата се превръща в обект, средство, чиято функция и понякога дори същност се променят под влияние на човека и неговите потребности. Промените в културата обект се отразяват в културата субект, като я развиват. Пространственовремевият континуум на културата като субект е свързан с човечеството, а на културата обект – с отделния човек [...]. Ключова характеристика на културата субект е нейната историчност, докато при самото ѝ пречупване в обект тя се отваря към процеса на развитие, за който „пречупването“ през настоящето е предопределено“ (Simeonova 2005a).

⁷⁷ Функцията на езика е да означава – той е знакова система, вплела в себе си културния код на нацията, чрез който се пренася информацията, съхранена през вековете.

степен, отколкото това се допуска при чуждоезиковото обучение. Приемаме твърдението на Станислава Симеонова, че СКК не бива да бъде приемана единствено като играеща „фонова“ роля, т.е. не бива да бъде определяна само като контекст, който се свързва с историчността и не отразява динамичните обществени и културни промени, поради факта че човекът и културата непрекъснато взаимодействат помежду си, а подобно взаимодействие няма как да не бъде разглеждано като вид комуникация. То се интерпретира като вътрешно присъща структурна част на комуникативния акт, тъй като всички компоненти (участници, канал за връзка, цел на общуване, предмет на общуване, форма на съобщение) на комуникативната ситуация съдържат в себе си това взаимодействие. Социокултурното знание е в пряка релация с промените в обществото и културата, които му съответстват, и се влияе от тях, претърпявайки също съответните модификации (Simeonova 2005a).

Според Ян ван Ек СЛК се отнася към „умението на индивида да отчете уместността на един или друг израз и да се съобрази със събеседника, предмета на разговор (или на текста), конкретната обстановка (среда), в която се осъществява комуникацията“ (Krastanova 2000, p. 33), докато СКК „включва запознаване с националнокултурната специфика на речевото поведение на носителите на езика“ (Todorova 2019, p. 437). В посочените значения се наблюдава употребата на термини, които съотнасят СЛК към микросоциolingвистиката⁷⁸, а СКК - към макросоциolingвистиката. По всички личи, че Ян ван Ек по-скоро свързва СКК със знанията за културната информация, закодирана в езика (културният езиков код), СЛК - с познаването на уместността на езиковите средства в различните социокултурни контексти⁷⁹, а СК - с уменията за тяхното прилагане в конкретната социална (обществена) ситуация.

2. За дихотомията между СК и СКК

Според Речник на българския език⁸⁰ социален означава „1. Който се отнася до живота на хората и техните отношения в обществото; обществен“, което потвърждава теорията, че за да имаме общество (социум), то имаме наличие на определени културни стереотипи, натрупани във времето, които изграждат поведенческите и речеви модели на жителите, съставляващи съответната обществена група. Социolingвистиката е наука, занимаваща се със социално обусловената вариантност на езика. Основната ѝ постановка е, че „всеки език съществува като знакова система, използвана от определена социална общност“ (Dimchev 1998, p. 58). Според социolingвистичната теория езиковите единици и социалните условия, в които се реализират, са в пряко взаимодействие при осъществяването на речевото общуване. СК и СКК са в отношения, които се изясняват „чрез двата основни типа житейски задачи, които личността изпълнява, или по-точно, се научава да изпълнява: първият тип са биологично определени (напр. пола принадлежност), а вторият тип се формира в зависимост от изискванията на средата, т.е. ценностите на културата, към която принадлежи личността“ (Padeshka 2005). Според Станислава Симеонова СК е основа за развиването на СКК и изгражда онези качества в личността, отговарящи до „непредубеденост към различна от своята позиция“ (Simeonova 2005b, p. 85), или иначе казано - до осмислянето от страна на индивида, че съществуват множество различни позиции по един и същи проблем. Високото ниво на СК ще му даде възможността да осъзнае разликата „между алтернативата (допълващото, успоредно съществуващото) и противоречието“ (пак там), което всъщност води до умението за ориентиране и филтриране на определен обем от информация и за

⁷⁸ Биляна Тодорова посочва параметрите на тези две понятия, позовавайки се на Большая Российская Энциклопедия, според която макросоциolingвистиката анализира езиковите процеси и отношения в държавите, големите региони, големите социални групи, а микросоциolingвистиката изучава тези процеси и отношения в сравнително неголеми групи (напр. семейството) (Todorova 2019, p. 437).

⁷⁹ Според Станислава Симеонова познаването на тези контексти и прилагането на техните норми в конкретната социокултурна сфера и в съответствие с избраната социална роля е елемент на социалната компетентност (Simeonova 2005a).

⁸⁰ <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD/>

извличане на онази част от нея, която е необходима спрямо съответната комуникативна цел. Високото ниво на СК предполага също така формиране на „комплекс от умения за разширяване на мрежата от социални отношения, овладяване на метакогнитивни стратегии за планиране, целеполагане, изпълнение, оценка и контрол на всяка дейност“ (Padeshka 2005). Тази компетентност Симеонова съотнася към общоприетите формули, които се използват в процеса на общуване (вербално и невербално), към познаването на възможните сценарии, отнасящи се до съдържанието и формата на комуникативния акт в съответния социокултурен контекст и социална роля.

Мая Падешка, която се придържа към шесткомпонентния модел на Ван Ек и Трим, причислява СК и СКК към групата на невербалните, поведенчески и мотивационни компетентности, изграждащи когнитивни схеми и модели на социално поведение. Тези две компетентности се свързват с преработената и съхранена в индивидуалните когнитивни структури социална и социокултурна информация, която бива активизирана чрез различни психични механизми. Авторката определя СК като по-абстрактната, „тъй като оперира с типизирани схеми на поведение, типове междуличностни взаимодействия и съответстващите им социални задачи (вземане на дума, отказ от контакт, управление на конфликти, оказване на влияние в доброжелателна/недоброжелателна среда, ефективно слушане и др.)“ (Padeshka 2005). Касае се най-общо до познаването на социалните модели на поведение, приети в обществото, и адекватното им прилагане; до умението за ориентиране в социалната среда и изпълнение на поставените задачи; до осмисляне и контрол на емоциите и приемане на другите членове на съответната социална група.

3. Още за характеристиките на СЛК, СКК и СК

Веселинов разглежда „Общоевропейската рамка за чуждоезиково обучение“, според която комуникативната способност за вербално общуване обхваща три компонента – лингвистична, социолингвистична и прагматична компетентност, като СЛК според документа е „свързана със социокултурните фактори при езиковото общуване. Тя отразява социалната същност на езика като средство за общуване и включва маркери за социалните отношения между езиковите личности, речевия етикет, изрази от народното творчество, различни регистри, диалекти и акценти“ (Veselinov 2000, р. 185). Хетерогенният характер на трите сходни понятия води до объркване при разграничаването им и ни насочва към извода, че според някои учени СЛК се схваща като родово понятия спрямо другите две – СК и СКК, в което има логика, тъй като социумът, културата и езикът се обединяват в нея. Основните диференциални признаци на СКК спрямо СЛК Станислава Симеонова обединява в две групи: 1. СКК тя отнася към **индивидуалната** употреба на езика в социалната среда и 2. СКК включва и **съдържателните аспекти** на общуването (Simeonova 2005b, р. 84), т.е. СКК се отнася повече към индивидуалното, а СЛК – към общото познаване на езика.

В МОБЕ СЛК се разглежда като умение за „отчитане на ролята на социалните фактори в речевото общуване“ (Krastanova 2000, р. 33). Ваня Кръстанова я определя като съвкупност от сложни умения, и по-конкретно - като „умение за възприемане на установения нормативен фон на обществото като валиден за езиковото поведение на отделните социални групи; умение за отчитане на уместната употреба на езикови средства от позицията на съществуващите социални отношения“ (пак там) и др. Според авторката СЛК съдържа „равнище на имплицитно предпоставените общи контекстуални условия“, а към това равнище се отнасят съответните знания и умения – знания за „социалната структура на обществото, за неговите ценности и вярвания“ и умения за „разграничаване на съществуващия нормативен фон от роли и социално усвоени форми на живот“ (Krastanova 2003, р. 108, цит. по Simeonova 2005b, р. 86). Въпросните знания и умения са задължителна основа, водеща и до формирането на СКК, което обаче не означава, че тя се формира след достигане на определено равнище на СК или че от формирането на СЛК зависи достигането до СКК – нужно е да отбележим, че подобна стъпаловидност е

излишна. И трите компетентности неминуемо проникват една в друга, тъй като проявата им в комуникативния акт е комплексна.

В Общоевропейската рамка за учене, преподаване и оценяване (Рамка 2006) като съставки на комуникативната компетентност са посочени следните: лингвистична, социолингвистична и прагматична компетентност. Социолингвистичната се характеризира със „социокултурните параметри на употребата на езика. Чувствителна към социалните норми (правила за обръщение и учтивост, норми на поведение между поколенията, половете, социалните статуси и групи, лингвистично кодифициране на множество ритуали при функциониране на дадена общност), тя поставя своя белег върху всяко езиково общуване между представители на различни култури, независимо дали това се осъзнава от самите участници“ (Рамка 2006, р. 24). Според Рамката основните аспекти, описани като характерни за социокултурната компетентност, са релевантни и за социолингвистичната компетентност. Наблюденията ни сочат, че в документа са описани подробно знанията, които са необходими на индивида, т.е. социокултурната компетентност се разбира по-скоро като „социокултурни знания“, а социолингвистичната компетентност се свързва с „употребата на езика“. Според документа социокултурните знания обхващат познания, отнасящи се до белезите на културата на дадено европейско общество: знания за всекидневния живот; за условията на живот; за междуличностните отношения; за ценностите, убежденията и нагласите на обществената група; за езика на тялото; нормите на поведение; ритуалното поведение. Според Рамката СЛК обхваща „знанията и уменията, необходими за разглеждането на социалното измерение на езиковата употреба“ (Рамка 2006, р. 146). Тя се обвързва с „въпросите, които са свързани с употребата на езика и не са разглеждани другаде“ (пак там), и по-подробно с: езиковите маркери на социалните отношения, правилата на учтивост, разликите в стилистичните регистри и др.

Станислава Симеонова разглежда понятието СКК като вписващо се в два основни контекста – системата на културата и системата на обществото (непреднамереното формиране на СКК в социума) + системата на образованието (преднамерено формиране на знания, умения и отношения чрез инструментите на образователната система – изграждане на компетентност). Авторката дава следната дефиниция за термина: „комплекс от личностни характеристики, знания и умения, които в своята съвкупност подпомагат изразяването на собствената позиция като комуникативен акт“ (Simeonova 2005b, р. 83). Тя обвързва въпросната компетентност основно с умението на комуниканта за изразяване на личната позиция, което е резултат не само от образователния процес, но и от някои личностни характеристики, притежавани от индивида (напр. темперамент). В идеалния вариант на изхода от системата личността следва да е придобила знания и умения, които кореспондират помежду си, образувайки различни подсистеми. Като отделни конструкти, изграждащи СКК, които обаче не са капсулирани, а рефлектират един върху друг, от авторката са посочени: знания за различните езикови средства, чрез които може да се оказва въздействие; за механизмите, според които комуникаторите възприемат предложената информация; за възможните различни позиции, които могат да заемат те по един и същи проблем (Simeonova 2005b). В тази графа Падешка причислява „фонові знания за света, обществото, човека, специфични социокултурни знания (за социалните конвенции, за конструиране на всекидневието, за ценностната система, нормите, ритуалите на групата и др.)“ (Padeshka 2005).

Като умения от Симеонова са конкретизирани следните: умение за уместна употреба на езиковите средства с цел оказване на желаното въздействие чрез комуникативния акт; умение за аргументиране на личната позиция; умение за съпоставяне на собствената позиция с обществените ценности (Simeonova 2005b). Падешка посочва по-общо „умения за уместно спрямо социокултурната сфера поведение“ (Padeshka 2005).

Тези знания и умения си взаимодействат и се взаимодопълват, изграждайки социокултурната компетентност⁸¹. Личността, която е достигнала до високо равнище на СКК, не само познава културните белези и социални стереотипи, присъщи за дадено общество, но и притежава способността да ги променя. Нейното овладяване (на СКК) способства за успешно реализиране на комуникативна ситуация чрез подбор на най-уместния речев вариант съобразно социокултурния контекст – осмисля мястото на комуникантите в социалната йерархия, употребява уместни речеве модели, осмисля адекватно съдържанието и смислите на съответния речев продукт. Целта на ОБЕ, насочено към формиране и развиване на СКК, е да създаде „диалог между личните ценности и произлизащите от тях мотиви за действие на ученика и социалните ценности, нормите на средата, в която той трябва да се впише“ (Simeonova 2005b, p. 86). Напълно приемаме твърдението на Мая Падешка, че социокултурната компетентност представлява „посредника“ между „социалното знание и комплекса от културни значения, характерен за дадено общество“ (Padeshka 2005). Достигането до високо ниво на СКК намалява трудностите при речевата реализация на комуникативните намерения на личността, попадайки в даден социален контекст.

От казаното дотук можем да достигнем до извода, че безспорно съществува разлика между трите компетентности, но те имат дифузен характер, а това означава, че е невъзможно осъществяването на пълноценен комуникативен акт без наличието на едната или другата съставка. Факт е, че за да се реализират максимално илокутивните интенции, е необходимо индивидът да умее да подбира най-подходящите езикови средства, съобразявайки се с установените поведенчески норми и със съответните социални, социокултурни и личностни характеристики на участниците в общуването и съответната социална среда, в която то протича.

4. За необходимостта от отпадане на полисемията

Не бива да забравяме, че комуникативната компетентност предполага съвместното формиране и развиване на съставлящите я конструкти, които придобиват своето външно проявление чрез реализацията на речевия акт в процеса на комуникация, което до голяма степен обезсмисля йерархизирането на отделните елементи и буди необходимостта от конкретни методически действия за комплексното им развитие. Андреана Ефимова⁸² заема подобна позиция, като посочва в свое изследване, че „социолингвистичната и социокултурната компетентност не притежават достатъчно диференциални свойства и употребата им е не само теоретично, но и практически нецелесъобразна [...] единият термин може да отпадне от употреба в съвременния научен дискурс“ (Eftimova 2005, pp. 68-69). Тази необходимост⁸³ се доказва и от факта, че социалната компетентност отпада от всички модели освен от този на Ян ван Ек. Действително родноезиковото обучение⁸⁴ по-скоро отхвърля употребата на термина социална

⁸¹ Социокултурният контекст на езиковия акт съдържа „вербални категоризации на реалната действителност; структура на акта на общуване; съотношение вербални/невербални компоненти на комуникацията“ (Simeonova 2005a).

⁸² Авторката се позовава на изследване, изготвено от Департамента по психология в Колорадо, САЩ, разработено от Т. Ландауер и У. Кинч. С помощта на латентния семантичен анализ (ЛСА) чрез компютърна програма са сравнени шестте съставки на понятието комуникативна компетентност, обхващащи моделите на Кънали и на Ян ван Ек, упоменавани в англоезични текстове (не е ясен резултатът, ако подобно изследване се проведе върху български научни постановки). Посочените резултати показват пълна контекстова синонимия и взаимозаменяемост между двата сходни по семантика термина, което показателно води до необходимостта от отпадането на единия.

⁸³ Объркването идва от факта, че във въведеното от Дел Хаймс понятие е водеща идеята, че взаимодействието на индивида със социалната среда е основен фактор за формирането на комуникативната компетентност. Терминът е заимстван от генеративната теория и чрез него се обозначават „знанията за социалните и социокултурните норми и начини на комуникативна обработка на дискурса, които участниците в общуването трябва предварително да владеят, за да могат да се включат успешно в процеса на речевото общуване в дадена езикова или речева общност“ (Eftimova 2005, p. 70, цит. по Rachev 1998, p. 232-233).

⁸⁴ Съществуват редица виждания относно броя на компетентностите, съставляващи комуникативната компетентност. Ефимова например предлага да бъде приет четирикомпонентния модел в ОБЕ – езикова, социолингвистична, стратегийна, и дискурсна компетентност. Бойкова пък приема трикомпонентен вариант – езикова, прагматична и

компетентност и клони към употребата на един от двата термина – социолингвистична или социокултурна компетентност. В нормативните документи към днешна дата е прието да се посочват езикови, социокултурни и комуникативни компетентности – последната е дефинирана в документацията чрез основните типове речева дейност – слушане, четене, говорене, писане. В ДОС⁸⁵, описващи целите на родноезиковото обучение, разпределени в различните образователни етапи, се употребява изцяло понятието социокултурна компетентност. Същото важи и за учебните програми⁸⁶ по класове.

5. Културната компетентност (КК) като метакомпетентност

Опознаването на национално-културната специфика на езика е процес, който започва от раждането на детето и продължава през по-голямата част от живота на индивида, преминавайки през различни етапи – през първите години от живота си личността натрупва своя основен езиков капитал, усвоява основните обективни значения, а в последствие изгражда свое лично отношение и нагласи, свой личен смисъл, който се изгражда въз основа на взаимодействието между обективните и субективните значения, породени и реализирани в средата.

Общообразователната подготовка е насочена към формирането и развиването на осемте ключови компетентности, приети от Европа, като България извежда и девета компетентност, която страната ни счита за нужна – „Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт“. Като осма ключова компетентност в ЗПУО (Закон за предучилищно и училищно образование) и в подзаконовата нормативна уредба е посочена „Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество“. Обект на детайлно бъдещо проучване ще бъде връзката ѝ с посочените в ДОС знания, умения и отношения за компонента *български език*.

Станислава Симеонова счита СКК и КК за синонимни понятия, които не се различават в своята семантика. И двете включват „социолингвистичната компетентност като компонент на езиковите комуникативни способности; социокултурното знание като част от общата компетентност на учащите – знание за света, обща култура, межкултурните взаимодействия“ (Ramka 1998, p. 162, цит. по Simeonova 2005b, p. 87).

След обстойното проучване на трите понятия, между които е налице взаимосвързаност, ние смятаме, че не би било грешно, ако определим културната компетентност като метакомпетентност, обхващаща трите съставки - социална, социолингвистична и социокултурна компетентност, с уговорката, че КК се реализира в парадигмата на комуникативната, т.е. тя е в пряка релация с останалите съставляеми. Считаме, че тя обхваща знанията, уменията и отношенията⁸⁷, които са обект и на трите компетентности, и ако говорим за някаква йерархия, то спокойно бихме могли да твърдим, че КК е родово понятие спрямо СКК, СЛК и СК. Направените проучвания сочат, че съществуват някои различия в състава на трите компетентности, но елементът, който ги обединява, е културата като звено, съдържащо в себе си характеристиките на всяка една от тях. Значението на самия елемент *социо* се съдържа в семантиката на думата *култура*, тъй като тя всъщност се реализира в конкретна обществена група (социум), която не би

стратегийна, в който дискурсна и социолингвистичната компетентност се разглеждат като подсъставки на прагматичната компетентност (Voikova 2016, p. 20). Повече за конструкта комуникативна компетентност вж. в „Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев“. София: Булвест 2000, 2005. В съвременното ОБЕ е приет четирикомпонентния модел – социокултурна, езикова, дискурсна и стратегийна компетентност, като стратегийната е „обвързана с всички учебни предмети, без да се обособява като самостоятелна образователна област, съдържателно е включена в останалите три области“ (Dimitrova 2019, p. 40).

⁸⁵ В наредба №5 от 2015 г. е поместен ДОС за учебния предмет български език <https://web.mon.bg/bg/59#N5-2015>

⁸⁶ <https://web.mon.bg/bg/28>

⁸⁷ Повече за съответните знания, умения и отношения, които обхваща културната компетентност, вж. в Kodzhabasheva 2021, p. 223-226. <https://usb-smolyan.eu/%d0%bd%d0%b0%d1%83%d1%87%d0%bd%d0%b8-%d1%82%d1%80%d1%83%d0%b4%d0%be%d0%b2%d0%b5-%d1%82%d0%be%d0%bc-3/>

могла да придобие своите отличителни белези без наличието на културата (както казахме по-горе, обществото и културата са в непрекъснато взаимодействие). Факт е че няма народи, които да наречем некултурни, поради това че „няма народ, комуто напълно да липсва културно или материално богатство“ (Mutafchiev 1995, p. 21). Ако си зададем въпроса дали изобщо би могъл да се обособи един народ със своя идентичност без наличието на културата, то отговорът със сигурност би бил отрицателен. Всъщност човешката природа е онова, което консолидира всички хора по света независимо от тяхната расова и социална принадлежност. Тя включва инстинктите за изпитване и изразяване на чувства, както и първосигналните човешки потребности като общуването с околните и природата, закодирани в умствения ни софтуер. Начинът, по който изразяваме тези чувства и вродени потребности, е тясно обвързан с културата. Това показва, че този аспект на културата ни причислява в голяма степен към животинския свят. Личностната култура е онова, което прави индивида уникален и го разграничава от животното. Тя е генетично унаследена донякъде, но и формирана под влияние на личните му преживявания, резултат от колективно програмираната култура (Hofstede 2001, pp. 6, 7).

В съвременната образователна парадигма ОБЕ има ключова роля за формиране на КК чрез изучаването на езика. Най-често това се случва чрез употребата на различни текстове. Важен е „внимателният подбор на текстовете⁸⁸ за възприемане чрез слушане и/или четене, както и изборът на ситуациите, които ще се използват за създаване на текстовете. Те трябва не само да разширяват културния и информационния кръгзор на учениците, но и да ги провокират, да предизвикват желание за разговор, за споделяне, за спорове, за забавление“ (Dimitrova 2021, p. 299).

Формирането и развиването на КК е цел на образователната система изобщо, но ОБЕ има ключова функция към нейното „внедряване“, защото закодираната в речта културна символика отразява онова, което ни прави народ със своя отличителна аксиология. От особена значимост е занапред да се работи върху разработването на конкретни методически ситуации за нейното преднамерено развиване, тъй като в известна степен битува схващането, че културната компетентност се формира от само себе си и не е нужно да се полагат усилия в тази посока особено от гледна точка на ОБЕ – по презумпция се предполага, че тази роля се полага основно на литературата като компонент от предмета.

КК е от съществена значимост за приобщаването на подрастващите към социалната система на заобикалящата ги действителност, за успешното вписване в разнообразието от социални отношения, характерни за социокултурните среди, за умението не само да осмислят и да приемат пъстротата от различни гледни точки, но и да извличат значимото за тях, да умеят да формират и изразят индивидуалната си позиция по даден проблем, съобразявайки се адекватно с културните маркери в дадената ситуация, да реализират желаното от тях въздействие върху останалите участници в процеса на общуване, да осмислят мястото си не само в родното пространство, но и в света.

ЛИТЕРАТУРА

БОЙКОВА, Ф., 2016. *Комуникативни стратегии в обучението по български език*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.

ВЕСЕЛИНОВ, Д., 2000. Теоретико-практически измерения на социолингвистичната компетентност В: *Тенденции в обучението по български език. Сборник в чест на 65-годишната на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000, 177-190.

ДИМИТРОВА, Д., 2019 *Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст (5. – 12. клас)*. Варна: Славена.

⁸⁸ Вж. повече в статията на Димка Димитрова „Текстът като средство за овладяване на култура и ценности“, публикувана в сборника „Филологически проучвания на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, Vol. 40/2, 2021.

ДИМИТРОВА, Д., 2021. Текстът като средство за овладяване на култура и ценности В: *Филологически проучвания на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“*, Vol. 40, (2), В. Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 289-306.

ДИМЧЕВ, К., 1998. *Обучението по български език като система*. София.

ЕФТИМОВА, А., 2005. Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение В: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000, 65-72.

КРЪСТАНОВА, В., 2000. Теоретико-практически измерения на социолингвистичната компетентност В: *Тенденции в обучението по български език. Сборник в чест на 65-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000, 32-46.

МУТАФЧИЕВ, П., 1995. *Лекции по история на културата*. София: Анубис.

ПАДЕШКА, М., 2005. Развиване на умение за аргументиране чрез обучението по български език. *Електронно списание LiterNet*, 25.03.2005, № 3 (64).

ПЕТРОВ, А., 2005. Комуникативната компетентност на учителя по български език. В: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000, 58-64.

РАМКА 2006: *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса.

СИМЕОНОВА, С., 2005а. Проблемът за социокултурната компетентност – предизвикателство пред методиката на обучение по български език. *Електронно списание LiterNet*, 25.03.2005, №3 (64), https://litenet.bg/publish13/st_simeovova/problemymt.htm#3 (17.08.2022).

СИМЕОНОВА, С., 2005b. Социокултурната компетентност в системата на комуникативноречевата компетентност В: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000.

ТОДОРОВА, Б., 2019. Някои бележки за понятието комуникативна компетентност и неговото място в процеса на обучение по български език. *Български език и литература*, Vol. 4, 429-442.

ХОФСТЕДЕ, Х., 2001. *Култури и организации. Софтуер на ума*. София: Класика и стил.

REFERENCES

BOYKOVA, F., 2016. *Komunikativni strategii v obuchenieto po balgarski ezik*. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski“.

VESELINOV, D., 2000. Teoretiko-prakticheski izmereniya na sotsiolingvistichnata kompetentnost V: *Tendentsii v obuchenieto po balgarski ezik. Sbornik v chest na 65-godishnatata na prof. Kiril Dimchev*. Sofiya: Bulvest 2000, pp. 177-190.

DIMITROVA, D., 2019 *Obuchenieto po balgarski ezik – obuchenie v tekst i chrez tekst* (5. – 12. klas). Varna: Slavena.

DIMITROVA, D., 2021. Tekstat kao sredstvo za ovladyavane na kultura i tsennosti V: *Filologicheski prouchvaniya na Velikotarnovskiya universitet „Sv. sv. Kiril i Metodiy“*, Vol. 40/2, V. Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo „Sv. sv. Kiril i Metodiy“, pp. 289-306.

DIMCHEV, K., 1998. *Obuchenieto po balgarski ezik kao sistema*. Sofiya.

EFTIMOVA, A., 2005. Kam obsht model na komunikativnata kompetentnost v ezikovoto obuchenie V: *Komunikativnata kompetentnost v savremenniya nauchen diskurs. Sbornik v chest na 70-godishninata na prof. Kiril Dimchev*. Sofiya: Bulvest 2000, pp. 65-72.

KRASTANOVA, V., 2000. Teoretiko-prakticheski izmereniya na sotsiolingvistichnata kompetentnost V: *Tendentsii v obuchenieto po balgarski ezik. Sbornik v chest na 65-godishnatata na prof. Kiril Dimchev*. Sofiya: Bulvest 2000, pp. 32-46.

MUTAFCHIEV, P., 1995. *Lektsii po istoriya na kulturata*. Sofiya: Anubis.

PADESHKA, M., 2005. Razvivane na umenie za argumentirane chrez obuchenieto po balgarski ezik. *Elektronno spisanie LiterNet*, 25.03.2005, № 3 (64).

PETROV. A., 2005. Komunikativnata kompetentnost na uchitelya po balgarski ezik. V: *Komunikativnata kompetentnost v savremenniya nauchen diskurs. Sbornik v chest na 70-godishninata na prof. Kiril Dimchev*. Sofiya: Bulvest 2000, pp. 58-64.

RAMKA 2006: *Obshta evropeyska ezikova ramka: uchene, преподаване, otsenyavane*. Varna: Relaksa.

SIMEONOVA, S., 2005a. Problemat za sotsiokulturnata kompetentnost – predizvikatelstvo pred metodikata na obuchenie po balgarski ezik. *Elektronno spisanie LiterNet*, 25.03.2005, №3 (64), https://litenet.bg/publish13/st_simeovova/problemty.htm#3 (17.08.2022).

SIMEONOVA, S., 2005b. Sotsialnata kompetentnost v sistemata na komunikativnorechevata kompetentnost V: *Komunikativnata kompetentnost v savremenniya nauchen diskurs. Sbornik v chest na 70-godishninata na prof. Kiril Dimchev*. Sofiya: Bulvest 2000, pp. 83-91.

TODOROVA, B., 2019. Nyakoi belezhki za ponyatiето komunikativna kompetentnost i negovoto myasto v protsesa na obuchenie po balgarski ezik. *Balgarski ezik i literatura*, 2019, Vol. 4, pp. 429-442.

HOFSTEDE, H., 2001. *Kulturi i organizatsii. Softuer na uma*. Sofiya: Klasika i stil.

Съкращения:

ДОС – държавен образователен стандарт

КК – културна компетентност

СКК – социокултурна компетентност

СК – социална компетентност

СЛК – социолингвистична компетентност

МОБЕ – методика на обучението по български език

ОБЕ – обучение по български език

ПРОЕКТ „РАЗВИВАНЕ НА СУПЕРСИЛИ“ – ЕФЕКТИВНА СТРАТЕГИЯ НА ЗАНЯТИЯТА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В 7. КЛАС ЗА РАЗВИВАНЕ НА КЛЮЧОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ „УМЕНИЕ ЗА УЧЕНЕ“

Наталия Мацева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

4000, България, Пловдив, ул. „Цар Асен“ 24, e-mail: nathalie_1976@abv.bg

Резюме. Статията е посветена на методическата технология и практическо приложение на метода на проектите като инструмент за развиване на уменията за учене в часове по български език с ученици от 7. клас. Проследява поэтапно влиянието му върху познавателната им активност, уменията за ориентиране в общественото пространство, създаването на творчески навици, развитието на критическо мислене, способностите за самоопределяне и самостоятелно изграждане на стратегии за усъвършенстване и самоусъвършенстване. Наред с дейността на учениците учителят чрез непрекъснатата си подкрепа и наблюдения също влиза в ролята на изследовател.

Ключови думи: умение за учене, проект, изследователско мислене, познавателна активност

‘DEVELOPING SUPERPOWERS’ PROJECT - AN EFFECTIVE STRATEGY FOR THE 7TH GRADE BULGARIAN LANGUAGE CLASSES FOR DEVELOPING THE KEY COMPETENCE ‘LEARNING SKILLS’

Nataliya Matseva

Plovdiv University "Paisii Hilendarski"

4000, Bulgaria, Plovdiv, 24 Tsar Asen, Str., e-mail: nathalie_1976@abv.bg

Abstract. This article is dedicated to the methodological technology and practical application of the projects' method as an instrument for learning skills development in the 7 th grade Bulgarian classes. The article traces the method's impact of the students' cognitive activity and their orientation ability in society. Furthermore, it follows the creation of constructive habits, the development of critical thinking, the ability to self-determine and independently build strategies for improvement and self-improvement. Along with the students' activities, the teacher also takes on the role of a researcher throughout his unstoppable support and observations.

Keywords: Learning skills, project, exploratory thinking, cognitive activity

В съвременния динамичен свят хората непрекъснато са поставени в ситуации, в които се оказва, че адаптивността, творчеството и способността да се решават проблеми са далеч по-ценни качества от натрупаните знания в дадена област. За младите хора това означава още от училище да се научат да подхождат нестандартно към проблемите и задачите, да са възпитали умения да търсят нови решения. На преден план в образователната система се очертава развиването на способности, умения и нагласи (компетентности), гарантиращи личностна реализация и развитие, пригодност за заетост, социално приобщаване и активно гражданско участие⁸⁹. Всичко това налага фокусът на образованието да се промени „от преподаване на знания към овладяване на ключови компетентности“⁹⁰.

⁸⁹ Европейска квалификационна рамка (ЕКР), Официален сайт на Европейския съюз <https://europa.eu/europass/bg/european-qualifications-framework-egf>

⁹⁰ За прехода от знания към умения www.mon.bg › upload › II-book.

Темата за компетентностите в образованието не е нова. През 2006 г. Европейският парламент приема Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, според която на всеки гражданин трябва да се осигури широк набор от умения за гъвкаво приспособяване към бързо променящия се и сложен свят. Тези отношения и нагласи, наречени компетентности, са способности, „но не вродени, а такива, които са развити чрез качествено учене в подходяща педагогическа среда и чрез придобиване на сериозен практически опит“⁹¹. На компетентността се гледа като на умение самостоятелно и отговорно да се прави нещо, т.е. опит, основан на знание.

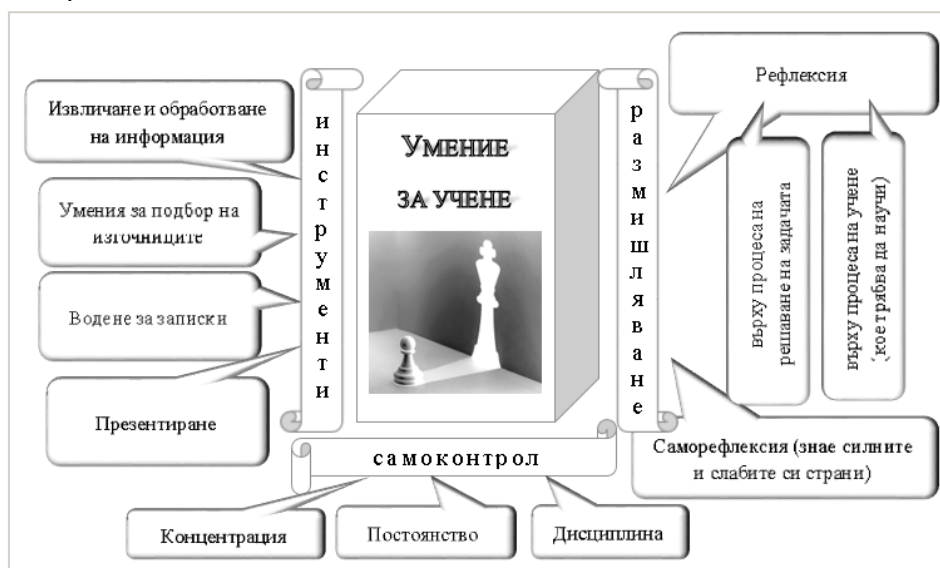
Компетентностният подход се възприема, развива и усъвършенства като средство за по-качествено образование, което гарантира и по-висок стандарт на живот за съвременните хора. Той се налага през последните години като основна цел и посока за образователните системи не само в България и Европа, но и в целия свят. Погледът е насочен към цели, свързани с мотивацията, самоопределянето, социализацията и индивидуализацията на личността на ученика. Това означава при взаимодействието в класната стая да се търсят нови нагласи към познанието: акцентът не е толкова върху знаенето на фактите и тяхното възпроизвеждане, колкото върху умението как да се прилагат тези знания, как да се използват те при решаване на различни задачи. А уменията, овладени в рамките на даден учебен предмет, да бъдат приложими в друг. Т.е. при осъществяването на този подход вниманието е насочено към развиване на умения за решаване на комплексни задачи в разнообразен контекст, наред със специфичните професионални умения да бъдат развивани у учащите и т.нар. „меки“ способности – качества като независимост, инициатива, творчество, критично мислене и др. На практика, за да бъде постигнато всичко това, се налага въвеждането в педагогическите технологии на елементи от изследователска дейност на учениците, а с много широк обхват в тази посока се оказва методът на проектите, на който е посветена съществена част от настоящото изложение малко по-нататък.

За да бъде обхванато и овладяно цялото богатство от компетентности, заложили в учебните програми и придружаващата документация, за учащите е важно да подхождат заинтересовано и концентрирано към учебния процес, да умеят критично да подбират информацията, която им е нужна, да се научат самостоятелно да поставят целите си и да намират инструменти за постигането им, да развият способността да влияят на целия процес при решаване на задачи. Накратко казано, да развият свои *умения за учене* – всичко онова, което е необходимо, за да бъде ученето ефективно и успешно.

Умението за учене е една от ключовите компетентности, необходими за просперитет през 21. век, които съвременните рамки за образование определят. Оказва се основополагащо за успеха в цялото формално образование, защото представлява всъщност осъзната употреба на уменията за запомняне, класифициране и използване на информация, както и нейното целенасочено управляване. Може да се определи не просто като една от компетентностите, а като база, която подпомага и стимулира развитието на всички останали компетентности, подкрепя основните дейности по овладяване на знанията, уменията и отношенията в цялото разнообразие от предметни области, включени в образователната система. Под *умение за учене* се разбират както инструментите, необходими за ефективно управление на процеса на учене (водене на записки, разчитане на времето, концентриране върху дадена задача), така и способността да се влияе и разсъждава критично (рефлексия и саморефлексия) във връзка с процеса на решаване на

⁹¹ Компетентности и образование www.mon.bg > upload > I-book.

задачи. Следващата фигура илюстрира елементите, които изграждат това умение, заедно с отношенията между тях.



Фиг. 1. Карта на умението за учене

Предимството на овладяното умение за учене е най-вече в създаването на редица предпоставки за формиране на независима творческа личност, която може активно да действа в социалната и професионалната сфера. Защото, когато е усвоил техники за боравене с подходящите инструменти, човек може да задоволи повечето си стремежи по отношение на своето развитие и усъвършенстване – и да подобри способностите си за комуникация, и да разбере грешките си и причините за тях, и да разгърне потенциала си.

Занятията по български език в голяма степен осигуряват възможности за развиване на посочените инструменти предвид основополагащото място, което заемат в системата на средното образование (родноезиковото обучение предполага изграждане на адекватна комуникативна компетентност на учащите – наред с езиковата им подготовка се гарантира и ефективното усвояване на учебното съдържание по всички учебни дисциплини⁹²). И още нещо. Съвременното разбиране за комуникативност се свързва и със способностите за работа в екип. Сътрудничеството предполага действия в условия на толерантност, изискват се умения за представяне и самопредставяне, за водене на диалог, за изслушване на събеседника, за аргументиране и т.н. – важни акценти, които са залегнали в учебните програми по предмета.

Ефективна стратегия за активизиране на подобен потенциал е прилагането в занятията на нестандартни методи, похвати и техники, които предполагат активна познавателна позиция, заинтересованост и мотивираност на учениците в процеса на обучение. В този контекст ключова е ролята на учителя. Той се явява вече не толкова източник на информация и лектор, колкото активатор на учениците. С работата си преподавателят трябва в най-голяма степен да мотивира и провокира учениците да работят и творят. Трябва да ги потопи в атмосфера, в която да подхождат изследователски и критично към поставените задачи – да могат да търсят отговори, да разсъждават, да прилагат нови теории и модели. „Удобен“ подход, който дава възможност на учителя не само и не толкова да обучава, колкото да подпомага ученика в процеса на учене, е методът на проектите.

⁹² За наддисциплинните функции на обучението по български език – виж Димчев, Основи на методиката на обучението по български език 2010: 20.

Данни за начални опити да се работи по метода на проектите има още от XVI век. С. Николаева в статията си „Проектно базирани подходи в образованието: история, настояще, перспективи“, като проследява периодизацията на навлизането и използването му, посочва, че в периода 1590 – 1765 г. в архитектурните училища в Европа се обръща внимание на работата по проект (Nikolaeva 2004, р. 11). По-късно, през XVIII и XIX век, навлиза и се утвърждава като метод на преподаване в Америка. Едва в периода 1915 – 1965 г. се наблюдава предефинирането му и обратното му завръщане в Европа. Оттогава до наши дни проектната идея се преоткрива и днес сме свидетели на третата вълна на разпространението ѝ. Методът на проектите намира широко разпространение и получава голяма популярност поради рационалното съчетаване на теоретични знания и тяхното практическо прилагане за решаване на конкретни проблеми от околната действителност в съвместната дейност на учащите.

Според Тълковния речник на българския език думата *проект* означава: „1. Работен план... за устройство на нещо; 2. Предварителен текст за нещо; 3. Намерение“. Може да се добави и уточнението, че това е съвкупност от действия, насочени към създаване на определен продукт. Т.е. това *винаги* е творческа дейност. Проектният метод в училищното образование се разглежда като алтернатива на традиционната класно-урочна система. Съвременният проект, възложен и изработен от ученика, е дидактическо средство за активиране на познавателната дейност, за развиване на креативност и същевременно за формиране на определени личностни качества. Г. Шамонина в статията си „Съвременни педагогически технологии в обучението по руски език като чужд“ („Современные педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному“, 2013г.) отбелязва, че включването на тази технология в обучението позволява да се постигнат цели, свързани с развиване на личната отговорност на обучаемия, неговата емпатия и толерантност. А тези качества са важни и за развиване и на уменията за учене.

Основната задача на обучението по метода на проектите е изследването на околния свят и живот от учениците с подкрепата с учителя. Всичко, с което децата са ангажирани, трябва да се изпълнява самостоятелно: да планират, да реализират плановете си, да оценяват работата си и най-вече да разбират *защо* го правят. По този начин ефективно овладяват и основните инструменти, свързани с уменията за учене: способностите да търсят и извличат нужната информация и да я управляват, да анализират и синтезират данни, да проявяват рефлексия и саморефлексия по отношение на ученето, да развият способности за качествено представяне на създадения продукт и т.н. Така ученето придобива смисъл, превръща се в мотивирано учене.

Любопитни реакции у седмокласници предизвиква работата по предложен проект на тема „Развиване на суперсили“⁹³. Реализира се в рамките на един месец във факултативни учебни часове по български език и литература в края на първия учебен срок, като част от дейностите се планира да се изпълнят по време на занятията, а друга – самостоятелно извън училище. Насочен е към усъвършенстване на силните страни на учениците (т.е. техните умения за учене) с цел по-доброто им представяне на изпита в края на годината (НВО по БЕЛ в края на 7. клас).

Първият етап, условно наречен „Теория на интелигентността“, изяснява специфичните способности, които всеки ученик притежава. Работи се по време на занятие. Тук е важно да бъде осигурена възможност всеки от участниците да изследва собствените си реакции. Като начало

⁹³ Проектът е реализиран чрез собствената ми преподавателска практика с една паралелка (26 ученици от 7. клас в средно училище в Пловдив, където работя като учител по български език и литература), през 2020/2021 учебна година.

всеки получава работен лист от две части. Първата представлява текст, изготвен по материали от интернет. Не е за пренебрегване условието, което Д. Димитрова отбелязва във връзка с подбора на текстовете, с които се работи на занятията по български език: да са „разнообразни по съдържание и да носят неизвестна за учениците информация, която да подбуди интереса им и да ги подтикне към активно участие в интеракцията“ (Dimitrova 2019, p.105). Текстът, който е подготвен, представя на учениците теорията за множеството интелигентности на Х. Гарднър⁹⁴. Според тази теория всеки нормален човек притежава уникални заложби – способности, дарби, умения – в определени области.

1. Лингвистична – Включва способността да се оперира с думи както устно, така и писмено. Хората, при които е развита в по-висока степен, имат добра памет, затова лесно и с удоволствие запомнят, не се стесняват от публиката, с желание и удоволствие рецитират стихове.

2. Математическа – Това е способността да се оперира с числа и да се мисли рационално. Ако човек има този вид интелигентност, той обича преди всичко точността, организиран е, има абстрактно мислене и обича да смята.

3. Музикална – Тук става въпрос за способността да се възприема и оценява музиката, да се създава и трансформира или да се изпълнява. Човек, който притежава развита музикална интелигентност, лесно запомня мелодии и е способен да ги възпроизведе. Той е възприемчив към ритъма.

4. Телесно-кинетична – Тя включва уменията да се използва тялото за самоизразяване, да се предават чувствата и емоциите чрез движения, да се използват ръцете за трансформиране на разнообразни предмети. Хората, които я притежават, са много сръчни и бързи в действията си.

5. Визуално-пространствена – Дарбата да се възприема света визуално и да се анализира тази информация, а също и да се трансформира

пространството. Хората с този тип интелигентност са възприемчиви към цветовете, формите, линиите и отношенията между обектите в пространството. Те могат графично да изразят своите идеи.

6. Интерперсонална (междоличностна) – Умението да се долавят настроенията, мотивите, намеренията и чувствата на другите хора. Включва способността за комуникация, т.е. обмяната на информация с другите хора по вербален и невербален начин, чрез езика на жестовете, музиката и речта.

7. Интраперсонална (вътреличностна) – Хората, които я притежават, имат точно усещане на самия себе си, високо ниво на самоконтрол, саморазбиране и самооценка, разбират силните и слабите си страни. Този тип интелигентност се проявява и чрез другите типове, определени от Гарднър.

8. Натуралистична – Натуралистите имат способността да разбират природата и да долавят закономерности; да се ориентират сред много живи организми. Те са чувствителни и внимателни, интересуват се от определени характеристики на обкръжаващия ги свят.

9. Екзистенциална – Способността и склонността да се формулират въпроси за живота, смъртта и други екзистенциални въпроси.

По материали от интернет

Фиг. 2. Фрагмент от текст, представящ на учениците типовете интелигентности, включен в работен лист по проект „Развиване на суперсили“⁹⁵

Хората във връзка с тези индивидуални уникални умствени способности и таланти усвояват знанията по различни начини. Именно по степента на тези умения и по тяхната комбинация всеки индивид е уникален. Теорията е от особено значение за образованието, тъй като представя

⁹⁴ В книгата „Множеството интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката“ Х. Гарднър представя развитието на своята теория от първоначалното ѝ публикуване през 1983 г. в труда му „Фундаменти на ума: теорията за множеството интелигентности“ (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences) до съвременното ѝ състояние.

⁹⁵ Текстът е изготвен въз основа на представянето на теорията на Гарднър в сайт за споделено учене Приобщи.се (<https://priobshi.se>), който предоставя в помощ на педагозите обучителни ресурси.

аргументи в подкрепа на твърдението, че всеки човек възприема по различен начин света и това, което трябва да научи, и учителите следва да се съобразяват с това.

Текстът провокира интереса на учениците. Първо, защото представя нова и интересна информация, която едва ли са проучвали преди; и второ, защото им дава възможност да приложат част от своите овладени вече умения за учене и да си обяснят факти от заобикалящата ги действителност – например защо някои техни връстници учат лесно стихотворения наизуст, а други решават задачите по геометрия без проблем и др.

Втората част на работния лист включва задачи и упражнения, изготвени от преподавателя, една част от които се планира да се изпълнят в рамките на часа, а последната задача се поставя за самостоятелна работа вкъщи.

1. задача. Като имате предвид информацията от текста, поставете цифрите на посочените професии на подходящо място в таблицата.

Тип интелигентност	Професии
Лингвистична	
Математическа	
Музикална	
Телесно – кинестетична	
Визуална	
Междоличностна	
Вътреличностна	
Натуралистична	
Екзистенциална	

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1. актьор | 13. лекоатлет | 25. скулптор |
| 2. археолог | 14. метеоролог | 26. социален работник |
| 3. архитект | 15. механик | 27. счетоводител |
| 4. ботаник | 16. музикален изпълнител | 28. танцьор |
| 5. ветеринар | 17. общар | 29. управител |
| 6. геолог | 18. писател | 30. учен |
| 7. горски | 19. поет | 31. учител |
| 8. драматург | 20. полититик | 32. философ |
| 9. журналист | 21. продавач | 33. хирург |
| 10. интериорен дизайнер | 22. психиатър | 34. художник |
| 11. композитор | 23. психолог | 35. шивач |
| 12. компютърен програмист | 24. редактор | |

2. задача. Съставете текст (в рамките на 2-3 изречения), в който да обясните кой вид интелигентност, според вас, притежавате вие в най-голяма степен. Аргументирайте се.

3. задача. Обяснете с 2-3 изречения как типът интелигентност се отразява на ученето ви.

4. задача. ЗА САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА ВКЪЩИ. Диагностицирайте типа интелигентност, която притежават хората, с които живеете. С какво се занимават (професия, хоби, интереси)?

Фиг. 3. Задачи към текста по първи етап на проект „Развиване на суперсили“

Прави впечатление, че при отговорите на въпроса *Кой тип интелигентност притежавате вие?* децата проявяват критично отношение при наблюденията върху собствените си възможности (проявяват рефлексия и саморефлексия) и в голяма степен демонстрират обективност – анализът и самоанализът се оказват изключително точни. Преди да пристъпят към

отговори на въпроса *Как типът интелигентност се отразява на ученето ви?*, чрез беседа с учителя се насочват към разсъждения по проблема за влиянието на вродените способности върху индивидуалните стилове на учене⁹⁶. Чрез този вид дейност учениците развиват и способности да се изказват пред аудитория. При изпълнение на последната задача, предвидена за самостоятелна работа вкъщи и насочена към диагностика на способностите, които притежават техните близки, се разчита да прилагат и изследователски умения.

Следващият етап от проекта е насочен към изготвяне на собствен профил от всеки ученик. Предвижда се да бъде реализиран като самостоятелно изследване извън класната стая. Профилът се изяснява, като се сравнява с компютърните игри – включва информация за силните и слабите страни на индивида, сравнителен анализ на данните, които всеки е събрал, наблюдавайки собствените си реакции в различни ситуации. Този етап се осъществява в продължение на две занятия (седмици). Най-напред е нужно да се обсъди с участниците какво представляват силните и слабите страни на личността, когато става въпрос за учене. На това е посветено цяло занятие.

Като средство да бъдат изяснени всякакви характеристики, които помагат или пречат на хората в учебната им дейност, се използва мозъчна атака (тази техника е подходяща за стимулиране на активност). Генерират се идеи, като в този процес се насърчава търсенето по време на занятието на информация през интернет (учениците имат възможност със собствените си устройства да открият нужните ресурси). Така се работи и за овладяване на ключов инструмент, необходим на уменията за учене – използване на странични източници на информация. Учителят активно подкрепя своите учащи, като подпомага издирванията – представя идеи за надеждни информационни сайтове, коментира плюсовете и минусите на определен канал, сравнява представените данни с информация от други източници. По този начин дава пример как самостоятелно учениците трябва да подхождат в ситуации, когато се налага да използват алтернативни източници на данни.

Идеите биват групирани по категории, като преподавателят записва на дъската, обобщавайки и допълвайки картината с оглед своите наблюдения. Като познава възможностите на собствените си ученици, той поставя задача на онези, които се увличат от графичен дизайн, в срок до следващата седмица да изработят постер с информацията „Суперсили vs пробойни“, който да бъде изложен на подходящо място в класната стая и да им служи като „пътна карта“ през този етап на проекта. Така се използва техният „удобен“ стил на учене. За останалите задачата е да направят класация на интересите на своите съученици – трябва да проучат в кои образователни предметни области са интересите им и да обобщят получените данни, т.е. тук учениците влизат в ролята на изследователи (събират, оценяват и обработват информация).

Като се отчитат индивидуалните интереси на учащите, се избира и отговорник, който на следващото занятие да представи по подходящ начин подготвената информация (презентирането на продукт също е от особено значение за овладяване уменията за учене). В края на занятието се формулира пред учениците и основната цел на този етап от проекта: *Всеки участник трябва да изготви собствен профил за силните и слабите си страни*. Учениците използват изследователските си умения – да планират и организират работата си в посока събиране на данни, анализирането, синтеза и обобщението им. Удобно е да работят с таблица, в която редовно да отбелязват наблюденията от работата си на занятията по всички учебни предмети.

⁹⁶ Под „стил на учене“ се разбира начинът, по който всеки човек приема, преработва и възпроизвежда информацията най-ефективно (сетивно или интуитивно; вербално или образно и т.н.).

Разполагат с две седмици, за да организират наблюденията си и да представят изготвените индивидуални профили.

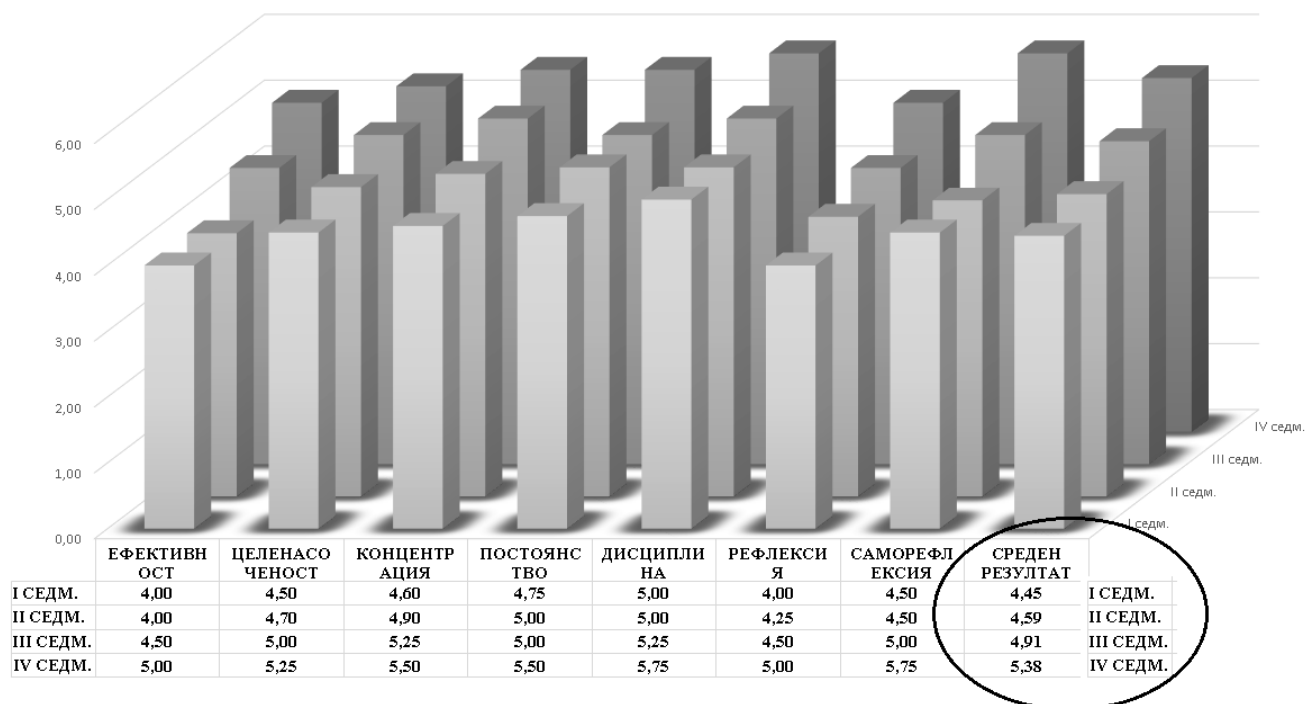
<i>Дата</i>	<i>Кои мои СИЛНИ СТРАНИ проявих?</i>	<i>С какъв тип задачи се справих?</i>	<i>Кои СЛАБИ СТРАНИ ми попречиха при изпълнение на задачи?</i>	<i>С какъв тип задачи не се справих?</i>
<i>БЕЛ</i>				
<i>Английски ез.</i>				
<i>Математика</i>				
<i>Инф. техн.</i>				
<i>История</i>				
<i>География</i>				
<i>Физика</i>				
<i>Химия</i>				
<i>Биология</i>				
<i>Изобр. изк.</i>				

Фигура 4. Формуляр за събиране на данни

Третият етап на проекта е определящ за стратегията, която преподавателят следва в работата си до края на учебната година (с оглед глобалната цел на проекта – успешното представяне на учащите на изпита в края на 7. клас). След като разполага с голямата картина на класа с всички силни и слаби страни, важно е да се вземе решение съвместно с учениците кои елементи на учебния процес (по подразбиране: инструменти на развитото умение за учене) помагат за превръщането на слабите страни в силни (*суперсили*). Организира се дискусия по въпроса: *Кои действия и кои умения водят до успех при явяването ми на изпита по български език и литература в края на годината? Защо?* Крайният продукт в този случай се явява пътят към напредъка по умението за учене и критичен анализ как този напредък ще повлияе на успеха.

Как се е отразила подобна дейност на учащите? Наред с изследванията, които те имат за задача да проведат, учителят също води дневник, в който редовно отразява наблюденията си, т.е. той също влиза в ролята на изследовател. Предвидено е чрез наблюдение да оценява ежеседмично работата на всеки участник по критерии и индикатори, отразяващи развитието на определени способности – с оценки от 2 до 6 (за удобство се използва изпитаната скала).

Работата по проекти на занятията по български език развива множество умения и компетентности, подпомагащи многостранното развитие на учениците. При този подход се изисква последователна работа с разнообразни източници на информация във и извън класната стая; използват се инструменти, полезни при решаване на възникнали проблеми; провокира се активност и творчески подход при решаване на поставените задачи.



Фиг. 5. Обобщени резултати от проследяване напредъка на учениците

Разбира се, съществуват и други фактори освен овладяно умение за учене, които осигуряват получаването на адекватно образование, отнасящо се към реалността. За учащите обаче е важно да осъзнаят, че този вид умения са от първостепенна важност за успешната им социална и професионална реализация, защото съдействат за усъвършенстване на способности, които ще им служат цял живот.

ЛИТЕРАТУРА

АНДРЕЙЧИН, Л., Л. ГЕОРГИЕВ, С. ИЛЧЕВ, Н. КОСТОВ, И. ЛЕКОВ, С. СТОЙКОВ, Ц. ТОДОРОВ, 2015. *Български тълковен речник* (4-то издание, допълнено и преработено от Димитър Попов). София: Наука и изкуство.

ГАРДНЪР, Х., 2014. *Множеството интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката*. София: Изток-Запад.

ДИМИТРОВА, Д., 2019. *Обучението по български език - обучение в текст и чрез текст* (5. - 12. клас). Варна: Славена.

ДИМЧЕВ, К., 2010. *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

ЗА ПРЕХОДА ОТ ЗНАНИЯ КЪМ УМЕНИЯ, www.mon.bg › upload › II-book. МОН [27.09.2022].

КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОБРАЗОВАНИЕ, www.mon.bg › upload › I-book. МОН [27.09.2022].

НИКОЛАЕВА, С., 2004. Проектно базирани подходи в образованието: история, настояще, перспективи. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика*, (97) <https://www.academia.edu> [30.09.2022]

ОФИЦИАЛЕН САЙТ НА ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ. *Европейска квалификационна рамка*. <https://europa.eu/europass/bg/european-qualifications-framework-eqf> [27.09.2022].

САЙТ ЗА СПОДЕЛЕНО УЧЕНЕ ПРИОБЩИ.СЕ <https://priobshti.se> [30.09.2022].

ШАМОНИНА, Г., 2013. Современные педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному. *Чуждоезиково обучение*, година XL, (1), София: Аз-буки, 125 – 130.

REFERENCES

- ANDREYCHIN, L., L. GEORGIEV, S. ILCHEV, N. KOSTOV, I. LEKOV, S. STOYKOV, Ts. TODOROV, 2015. *Balgarski talkoven rechnik* (4-to izdanie, dopalнено i preraboteno ot Dimitar Popov). Sofiya: Nauka i izkustvo.
- GARDNAR, H., 2014. *Mnozhestvoto inteligentnosti. Novi horizonti v teoriyata i praktikata*. Sofiya: Iztok-Zapad.
- DIMITROVA, D., 2019. *Obuchenieto po balgarski ezik - obuchenie v tekst i chrez tekst* (5. - 12. klas). Varna: Slavena.
- DIMCHEV, K., 2010. *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofiya: UI "Sv. Kliment Ohridski".
- ZA PREHODA OT ZNANIYA KAM UMENIYA, www.mon.bg › upload › II-book. MON [27.09.2022].
- KOMPETENTNOSTI I OBRAZOVANIE, www.mon.bg › upload › I-book. MON [27.09.2022].
- NIKOLAEVA, S., 2004. Proektno bazirani podhodi v obrazovaniето: istoria, nastoyashte, perspektivi. *Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“, Fakultet po pedagogika*, (97) <https://www.academia.edu/> [30.09.2022]
- OFITSIALEN SAYT NA EVROPEYSKIYA SAYUZ. *Evropeyska kvalifikatsionna ramka*. <https://europa.eu/europass/bg/european-qualifications-framework-eqf> [27.09.2022].
- SAYT ZA SPODELENO UCHENE PRIOBSHTI.SE <https://priobshti.se> [30.09.2022].
- SHAMONINA, G., 2013. Sovremennaye pedagogicheskie tehnologii v obuchenii russkomu yazayku kak inostrannomu. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, godina XL, (1), Sofiya, Az-buki: 125 – 130.

МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ СПРЯМО „ЧЕТВЪРТАТА ВЛАСТ“

доц. д.ф.н. Огняна Георгиева-Тенева

Нов български университет

1608, България, София, бул. „Монтевидео“ №21, e-mail: ognyana_georgieva@abv.bg

Резюме. Докладът разглежда медийната грамотност като гражданска ценност. Обосновава тезата, че медийната грамотност е предпоставка за критическа автономия, а в по-далечна перспектива – и за медийна демокрация; представя теоретичен и практически опит в търсенето и анализирането на медийно съдържание, в изграждането на критерии за независими и качествени медии, в разкриването на медийни манипулации.

Ключови думи: медийна грамотност, граждански ценности, критическа автономия, манипулации

MEDIA LITERACY RELATIVE TO THE "FOURTH ESTATE"

Assoc. Prof. Ognyana Georgieva-Teneva, PhD/DSc

New Bulgarian University

1608, Bulgaria, Sofia, 21 Montevideo, Blvd., e-mail: ognyana_georgieva@abv.bg

Abstract. The report considers media literacy as a civic value. It substantiates the thesis that media literacy is a prerequisite for critical autonomy, and in a more distant perspective – for media democracy; presents theoretical and practical experience in the search and analysis of media content, in the construction of criteria for independent and quality media, in the detection of media manipulations.

Keywords: media literacy, civic value, manipulations, critical autonomy

Медийната грамотност е сърцевина на днешното гражданско общество.

В годините на т.нар. български преход се създаде нормативна база за медиите, която до голяма степен е съгласувана със законодателството на Европейския съюз. Конституцията на България, Законът за радиото и телевизията, Законът за електронните съобщения, Законът за защита на потребителите би следвало да гарантират медийно развитие в демократична перспектива. В действителност обаче не е така. Медийната свобода у нас е изключително проблематична. В класациите на „Репортери без граници“ традиционно заемаме задни места (през последните три години – 113-о, 112-о, 91-о място от общо 180), като Северна Македония, Сърбия и Румъния се намират на по-предни позиции. Преодоляването на този граждански дефицит зависи много от медийната грамотност и връщането на медиите към изконния смисъл на метафората „четвърта власт“.

Понятието медийна грамотност

Сред най-точните дефиниции на медийна грамотност е тази на Робърт Кюби (Kubey 1997). Ученият откроява четири ключови думи, които описват медийната грамотност: достъп, анализ, оценка, продукция. Виждането на Р. Кюби заляга в основата на определението за медийна грамотност, дадено от Европейската комисия: „Медийната грамотност може да се определи като способност за достъп, анализ и оценка на силата на образите, звуците и посланията, с които се сблъскваме ежедневно и които са важна част от съвременната ни култура“ (Media literacy... 2007).

Понятието „четвърта власт“

Метафората „четвърта власт“ разбираме като сила, която „може да насочва вижданията на хората и да провокира определени действия“ (Todorov 2020, p. 67).

„Четвъртата власт“ е автентична там, където има стремеж към вярно пресъздаване на действителността и към провеждане на собствени разследвания за разкриване на злоупотреби с властта и предизвикване на градивни промени. Журналистическо разследване от XIX век, довело до дезавоалиране на една голяма политическа лъжа – за вината на капитан Драйфус, извиква на живот метафората „четвърта власт“. Това е и първият ярък пример за възможността „четвъртата власт“ да изразява интересите на управляваните и да бъде коректив на властта.

Днес обаче малко медийни концерни си спомнят тази първична роля на „четвъртата власт“. Причината е в подчиненото положение на медиите спрямо държавната власт, в припокриването на техните интереси. „И именно това превръща в мит тезата, че медиите са „четвърта власт“. А иначе това е красив идеал, който предполага една журналистика, която е граждански ориентирана и служи на гражданите да коригират властта“. (Alfandari 2000, p. 18)

Медийната грамотност в образователните политики, норми и изследвания

Днес Съветът на Европа и Европейският парламент водят политика за медийна грамотност, а Европейският съюз финансира проекти за развитие на медийната грамотност.

Нормативната образователна документация у нас демонстрира разбиране за важността на медийната грамотност: действащата Наредба за общообразователната подготовка подчертава необходимостта от постигане не само на базова и на функционална, но и на комплексна грамотност, на която принадлежи и медийната грамотност; изтъква важността на умението за работа с различни информационни източници.

Адекватното поведение в медийния свят изисква компетентности в различни научни полета – медиазнание, културология, информационни технологии, лингвистика, социология, психология, педагогика, методика на обучението. Това означава, че отговорността за формиране на медийна грамотност би следвало да се споделя от всички учители, като всеки пречупва проблематиката през призмата на своя учебен предмет. Обединените усилия биха помогнали за преодоляване на ниската медийна грамотност у нас, за която научаваме от Индекса за медийна грамотност за 2019 г.: България заема 29-о място сред 35-те изследвани европейски страни. Ето защо приветстваме засилващия се изследователски интерес към медийното образование у нас⁹⁷.

Създаване на медийна грамотност чрез обучението по български език и литература

- **Формиране на ценностна нагласа за медийна грамотност**

Целта е ученикът да осъзнае важността на отношенията държава – медии – общество, да осмисли свободата на словото като израз на гражданственост, да разбере ролята на разследващата журналистика, да се научи да намира алтернативни информационни източници, да прокарва медийните данни през надежден критически филтър, да осъзнае правото си на граждански натиск за регулиране на медиите.

⁹⁷ Вж. напр. Стоянов, Р. К., 2011. *Медиа бележки*. София: НБУ; Данов, Д., 2020. *Медийната грамотност: преосмисляне на опита*. София: УИ „Св. Климент Охридски“; Илиева, Н., 2022. *Медийната грамотност: разбиране и употреба на медиен текст в горен курс на средното училище*. Дисертация.

В положителната ценностна скала тук ще попаднат независимата журналистика, разследващата журналистика, свободата на словото, плурализмът, защитата на гражданските интереси, програжданската политика на държавата спрямо медиите, а в отрицателния списък – предпочитанието на етатистките и пренебрегването на граждански ориентирани медийни модели, централизмът на медийната структура, медийните манипулации, пропагандата, идентифицирането на политици и журналисти.

Ресурсите на езиковото обучение тук са големи – както по отношение на текстовете, с които се работи по всяка тема от учебното съдържание, така и с оглед на специалните теми, посветени на медийната грамотност. Литературното образование може да допринесе много за оценностяване на свободното слово, напр. чрез четене на есета от Георги Марков, стихове от Константин Павлов, Борис Христов и др.

▪ **Осъзнаване на медийната информация като конструкт**

Медийната информация по презумпция не може да бъде обективна, защото не се добива чрез пряк сетивен досег с реалността, нито се измерва с уреди – тя е отразена реалност, представена чрез нечии съобщения. Тези съобщения предлагат версия за света – те не са самият свят, а конструирана социална реалност, създадена при междуличностен или обществен обмен и обсъждане на сведения.

Научният дискурс различава три вида реалност – обективна (съществуваща извън индивида и опознавана от него чрез преки взаимодействия с природното и социалното обкръжение – напр. разрушително наводнение, бюрократични неуредици и пр.); символна реалност (изразявана чрез различни знакови системи и кодове – напр. репрезентиране, възпроизвеждане, което обаче никога не може да е огледално точно, защото съдържа и субективен елемент – устно и писмено слово, визуален образ, звукова картина и пр.); субективна реалност – конструирана в съзнанието на човека чрез взаимодействието между обективната и символната реалност при общуване с други хора (напр. разбиране за справедливост, за добро управление, за стойностен спектакъл и пр.). От степента на социализация на човека зависи дали в конструкта му ще има висока или ниска степен на симетрия между обективна и субективна реалност (Bargar, Lukman 1996, p. 192).

Същността на медийния текст като конструкт може да бъде илюстрирана чрез два или повече материала, представящи един и същи факт. Подходящо е например учениците да прочетат три публикации за появата на мобилното приложение „Спаси гората“, което служи за подаване на сигнал за незаконна сеч: едната публикация представя въпросното приложение като безусловно положителен факт заради възможността граждани да допринасят за опазване на природата; според втората публикация коментираното приложение има съмнителна стойност заради несъвместимостта му с някои мобилни устройства; третата публикация оценява мобилното приложение като безсмислено заради убедеността, че сигналът до Изпълнителната агенция по горите ще остане без отклик.

Тук е важно да се изясни разликата между факт и мнение и да се подчертае, че разделителната линия понякога е недоловима – неслучайно Ницше издига предизвикателната теза, че факти не съществуват, а съществуват само интерпретации, т.е. върху възприятията неотменимо се проектират субективни желания и интереси. Съвременни философи говорят за поглъщане на фактите от техните интерпретации, с което дискредитират понятието „истина“. Обсъждането на тази проблематика ще е особено полезно, ако стане съвместно с учител по философия.

Важно е тази проблематика да се осветли и откъм две важни общественно-политическите идеи – в подкрепа на либерализма и в подкрепа на т.нар. социална отговорност. Либерализмът залага на „съобщения на фактите“, адресирани до реципиенти, които сами ще анализират и оценяват медийния текст. Доктрината за т.нар. социална отговорност, обратно, залага на „съобщения на мненията“, чиито адресати получават обяснения и тълкувания. Оттук и различията в представите за понятието медийна информация. Според поддръжниците на либерализма информация е само онова, което наблюдателят е констатирал пряко – само „чистите“ факти (относителността на това понятие бе коментирана по-горе). Привържениците на теорията за т.нар. социална отговорност настояват читателят да бъде насочван, което означава медийното съобщение да включва оценки на фактите.

Нужно е учениците да знаят, че поддръжниците на доктрината за т.нар. социална отговорност обикновено стигат до манипулации. Примери могат да се дадат както с медийни текстове, създадени в условията на отявено тоталитарно или авторитарно управление, когато медиите изпълняват ролята на колективен агитатор, така и с публикации от времето на по-демократични режими, които обаче не са достатъчно укрепнали или просто са лъжедемократични. И в двата случая плурализмът се подменя с пропаганда.

Медийното огромяване предполага да се обсъди и един подвъпрос: ако опитът ни е научил да не се доверяваме напълно на медиите, това означава ли, че сме застраховани от въздействието на перфидно излъчени инсинуации. Според мнозина изследователи отговорът е отрицателен – защото съобщаването на който и да било факт се прави от определен зрителен ъгъл и носи някаква тенденциозност, а и защото медийната информация образува една затворена, самоподдържаща се структура, на която реципиентът малко или повече се основава дори при опита да си създаде обективна картина за действителността. Ето защо е нужно да се изнамират надеждни алтернативни източници на информация. Не е за пренебрегване обаче твърдението на Маккуайл, че повечето хора не използват алтернативните възможности или не в достатъчен обем (McQuail 1987, p. 52). Разбира се, има и хора, които успяват да разчетат коректно масмедийната „реалност“, но това „зависи от образованието, професията, интересите, предпочитанията, интелекта, възрастта, количественото подлагане на медийно въздействие, използването на една или повече масмедии, доверието на медийната информация“ (Dobrev 2011, p. 27).

■ **Придобиване на дискурсна компетентност**

Дискурсната компетентност, която е в пряка връзка с казаното дотук, би позволила на ученика да осъзнае, че медийното съобщение винаги „запечатва“ в себе си контекста на своето създаване. Коректното осмисляне на медийното съобщение предполага да се вземе предвид кой е неговият автор, какви са вероятните цели, които той преследва, кой е адресатът – защото светът не се гледа „изобщо“, а от определена позиция.

Например, едно и също събитие – кръвопролитното военно стълкновение между Русия и Украйна през 2022 г., получава различни медийни определения. Според официалните руски източници това е *военна операция*, а според повечето медии в Украйна, Европейския съюз, САЩ и др. това е война. Училищният анализ на дискурсната обусловеност на двете названия се предхожда от излагане на фактите: пълномащабно нахлуване на руски военни части в една суверенна държава, хиляди загинали военнослужещи, множество жертви сред цивилното

украинско население, разрушения на граждански обекти в Украйна и пр. Учениците може да сравнят две медийни съобщения:

Първото: „... взех решение за провеждането на специална военна операция [...] ще се стремим към демилитаризация и денацификация на Украйна“ (из речта на Вл. Путин, произнесена на 24.02.2022 г. и публикувана на сайта на Кремъл).

Второто: „Войната започна. Русия нападна Украйна“ (заглавие в „Свободна Европа“, 24.02.2022)

Анализът води до констатацията, че разминаването в словесното назоваване има метаезикови предпоставки, произтичащи от политическите цели, идейните доктрини, ценностните нагласи – въобще от цялостните особености на контекста, в рамките на който е създадено медийното съобщение.

▪ **Критическо възприемане на медийната информация**

Качественото образование и критическото мислене са корелати. Неслучайно формирането на критическо мислене заляга във всички стратегически образователни документи на Европейския съюз.

Сред множеството научни дефиниции за критическо мислене с отчетлива прецизност и пълнота се отличава т.нар. „златен стандарт“ за измерване на уменията за критическо мислене, застъпен в Теста за умения за критическо мислене в Калифорния (*The California Critical Thinking Skills Test* – CCTST). Стандартът включва шест когнитивни умения: извършване на анализ и придобиване на знание за съставните елементи на различни твърдения и концепции, като се идентифицира съотношението между представено и действително; извършване на интерпретация – разбиране, осмисляне и категоризиране на различни факти, събития, преживявания, вярвания; оценяване на надеждността на различни възприятия и твърдения; правене на изводи на базата на разумни доводи, произтичащи от данни, преценки, мнения, допускане на алтернативи; обясняване на резултатите от разсъждения и обосноваване на процедури и аргументи; рефлексирание върху собствените познавателни дейности.

Критическото мислене (би трябвало да) стои и в основата на общуването с медийни текстове. Придобитият в училище опит за тяхното самостоятелно анализиране, интерпретиране и оценяване е залог за вникване и разбиране, за преодоляване на хиатуса между действителността и казаното за нея, за идентифициране на пропагандни внушения, за формиране на собствено релевантно мнение.

Критическото четене може да се упражни например върху следния медиен текст: „Моят приятел беше човекът, който ми разказа за Bitcoin Bank и това промени живота ми. Печеля средно по 3911 лв. седмично вече цял месец, при това работя максимум по 30 минути на ден.“

Критическото мислене се проявява и в анализа на данни от диверсифицирани информационни източници и внимателното осмисляне на техните твърдения. Подходящ материал може да се намери от различни сфери на публичния живот. Няколко примера: изтичането на газ от тръбопровода „Северен поток“ в края на септември 2022 г., предизвикало медиен отзвук с множество противоречиви тези за причините – случайност, земетресение, свлачище, терористична атака; политическите употреби на мача между националните футболни отбори на България и Северна Македония (26. 09. 2022 г.); рекламни текстове за изучаване на чужд език в рамките на 30 дни с помощта на иновативни методики.

Критическото мислене е от решаващо значение и за преодоляване на усещането за идентичност на обществените и медийните събития, на чувството, че онова, което не е представено в медийната действителност, не съществува и в реалността.

В заключение: медийното образование и медийната грамотност са достояние на демократичното общество. От медийната грамотност печели и личността, отстояваща своята критическа автономия, и гражданското общество. Важно е учениците да обсъдят и въпроса кой печели от медийната неграмотност.

ЛИТЕРАТУРА

АЛФАНДАРИ, ЕЛ., 2000. *Медиите и властта*. София: ТИЛИА.

БЪРГЪР, П., Т. ЛУКМАН, 1996. *Социалното конструиране на реалността*. София: Критика и хуманизъм.

ДОБРЕВА, Е., 2011. *Аспекти на медийната „реалност“*. В. Търново: ФАБЕР.

ТОДОРОВ, ХР., М. ГРЕКОВА, П. КАБАКЧИЕВА И ДР. 2020. *Гражданско образование 11. клас*. София: Просвета – София.

KUBEY, R., 1997. *Media literacy in the information age*. New York: Routledge.

McQUAIL, D., 1987. *Mass Communication Theory. An Introduction*. London: Sage.

MEDIA LITERACY: DO PEOPLE REALLY UNDERSTAND HOW TO MAKE THE MOST OF BLOGS, SEARCH ENGINES OR INTERACTIVE TV, 2007. An official website of the European Union [онлайн] [посетен на 17.09.2022] Available from:

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

REFERENCES

ALFANDARI, EL., 2000. *Mediite i vlastta*. Sofiya: TILIA.

BARGAR, P., T. LUKMAN, 1996. *Sotsialnoto konstruirane na realnostta*. Sofiya: Kritika i humanizam.

DOBREVA, E., 2011. *Aspekti na mediynata „realnost“*. V. Tarnovo: FABER.

TODOROV, HR., M. GREKOVA, P. KABAKCHIEVA I DR. 2020. *Grazhdansko obrazovanie 11. klas*. Sofiya: Prosveta – Sofiya.

KUBEY, R., 1997. *Media literacy in the information age*. New York: Routledge.

McQUAIL, D., 1987. *Mass Communication Theory. An Introduction*. London: Sage.

MEDIA LITERACY: DO PEOPLE REALLY UNDERSTAND HOW TO MAKE THE MOST OF BLOGS, SEARCH ENGINES OR INTERACTIVE TV, 2007. An official website of the European Union [онлайн] [посетен на 17.09.2022] Available from:

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1970&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>

КУЛТУРА НА ДИГИТАЛНОТО ГРАЖДАНСТВО В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В УСЛОВИЯТА НА ИНФОРМАЦИОННА КРИЗА

доц. д-р Деспина Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, dmvasileva@uni-sofia.bg

Резюме. Статията проследява някои особености на дигиталната гражданска култура. Представя се необходимостта тя да бъде интегративно вписана в обучението по български език и литература. Разкриват се възможните рискове, до които довежда изключителното фиксиране върху ползата и функционалността при преподаването и ученето. В статията се представя дигиталната гражданска култура като понятие, свързано с дигиталната, социалната и информационната грамотност. Представят се развиваните в обучението по български език умения – умения за работа с медийни текстове; умения за работа с нормативни текстове; умения за провеждане на дебати по въпроси от политически, обществен или институционален характер; умения за рефлексивно отношение към информацията, постъпваща от медиите и чрез медийните образи; умения за разпознаване на езика на пропагандата; умения за адекватно поведение в рамките на съответните социални роли; умения за предотвратяване и преодоляване на конфликти в общуването; умения за работа с дигитални източници.

Ключови думи: дигитална гражданска култура, информационна култура, информационна грамотност, информационна криза

CULTURE OF DIGITAL CITIZENSHIP IN BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF AN INFORMATION CRISIS

Assoc. Prof. Despina Vasileva, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: dmvasileva@uni-sofia.bg

Abstract. The article analyses some points of digital civil culture, which could be integrated it into the teaching of Bulgarian language and literature. We comment some possible risks of an exclusive fixation on utility and functionality in teaching and learning. The article presents the concept of digital civic culture as related to digital, social and information literacy. The skills developed in Bulgarian language training are presented - skills for working with media texts; skills for working with normative texts; skills for conducting debates on issues of a political, social or institutional nature; skills for critical working with media text; skills to recognize the language of propaganda; skills for adequate behavior within the relevant social roles; skills to prevent and overcome conflicts in communication; skills for working with digital sources.

Keywords: digital civic culture, information culture, information literacy, information crisis

Информационна криза

Обучението по български език е изправено пред предизвикателството да отреагира на информационната криза – термин, с които се означават трудностите на младото на поколение, изложено на постоянен поток от информация, да се справя с парадокса на присъстващата и отсъстваща информация. От една страна, интернет прави лесен достъп до информация, но от друга – неуменията за подбор, отсяване и оценяване на предлаганата информация довеждат до трудности и съответно поражда дефицити при ориентирането в огромния поток от информация.

Независимо от назоваванията – криза на информацията, дезинформация, криза на доверието – проблемът е един – липса на ясни регламенти между публичното и частното; привиден ангажимент към публичната сфера; невъзможност да се дефинират отношенията между личността и общността; липса на чувство за общност; разпадащи се йерархични взаимоотношения; промяна в разбирането за власт. Това прераства в „деморализация и дезориентация за обективната действителност, качеството на информацията, социалните дейности, разбирани като структурни елементи на гражданското общество и демокрация на участието“ (Ivanova 2022, p.228).

Ключови проблеми за изграждането на гражданско самосъзнание са власт, общество, равенство, конфликти, доверие, демокрация, глобални проблеми, договор, но всеки от тях се полага в специфичен контекст, без чието познаване и задълбочено осмисляне проектът за гражданска образованост се изгражда и обезсмисля. Информационната криза напуска параметрите на медиите, преминава в политическото пространство и се отразява върху нагласите и начина на мислене на учениците, които, оставени на самообучение в полето на дигиталното, нямат отправната точка за справяне с дезинформацията. А дезинформацията не просто обърква. Тя се превръща в пропаганда, която преформулира, изгражда и установява нагласи. Липсата на възможност за справяне в епохата на постистината довежда до ленивост, бездействие, бързо доверяване и до разколебаване на ценностните опори на учениците.

Предизвикателствата пред обучението по български език са в това да се справи с езика на омразата (като направи учениците чувствителни към него); да развие умения за работа с медиен текст (като инструменти за противопоставяне на дезинформацията и фалшивите новини); да изгради езиков усет (с което да изпълни аксеологичните си цели); да представи езика през идеята за солидаризиране и консолидиране (а не за разделянето и противопоставянето); да изгради умения за общуване в публичната сфера (разбирана вече и като пренесена в дигиталното пространство). Настояването върху дигитализирането на образованието не решава проблема, а го задълбочава, защото в български условия то се разбира само като обучаване в инструментите за работа с дигитални ресурси или като педагогическо средство. Обикновено работата с дигитални източници се свежда до използване на платформи с презентационни клипове, а учениците изготвят презентации, които да представят в класната стая, като не се обръща внимание на подбора на интернет източниците, а чувствителността към ненаучни сайтове, които се използват за решаване на познавателни задачи, отсъства. Същината на дигиталната култура не е в инструментализирането или технократизирането на нещата, а в осъзнаването на процесите, протичащи в дигитална среда, които помагат, объркват, разсейват.

Справянето с тези предизвикателства не е безпроблемно. Говори се за засилване на обучението по информационна и дигитална грамотност; за адаптиране на училищните програми към жизнения опит с цел трансфер на знанията и уменията, като се пропуска окултуряването на човека през образованието, но това е само повърхността на проблема. Същинската промяна не се нуждае от нови учебни програми, а от преориентиране на средствата, начините, методите и целите на работа. В общественото съзнание по презумпция се приема, че включването на информационната и дигиталната грамотност безпроблемно ще направи учениците рефлексивни към дигиталния свят, но обикновено дигиталната грамотност се мисли само като потребителско умение за справяне с дигитално съдържание. Тезата тук е, че пренасянето на гражданското участие в дигиталния свят трябва да направи учениците чувствителни към него отвъд простото „технологично“ боравене с информационните ресурси, т.е. в придобиването на дигитална култура,

чието познаване да снабди ученика с ресурси за нейното не само ефективно и функционално, а пълноценно използване; не доверяване, а отстраняване и осъзнаването, че „заместващата“ дигитална среда не може да гарантира осъзнато гражданско участие, че не е достатъчно да има електронно правителство, за да има гражданско общество.

Дигитална грамотност, информационна грамотност, дигитална култура, информационна култура

Появяват се терминологични проблеми, при които дигитална и информационна грамотност се смесват и заменят като синонимни понятия. В доклада на Юнеско "The prague declaration "towards an information literate society" се посочват основни компоненти на информационната грамотност, сред които се откроява следното:

- Настояване върху създаването на информационно общество. Тази постановка буди тревоги, защото заличава познатите ни общества, но от друга страна, дигиталното (като самоорганизираща се система) не може да бъде пренебрегнато, което налага изграждането на механизми за справяне с него.

- Информационната грамотност се разпознава като „познаване на собствените информационни проблеми и нужди, способност за определяне, оценяване, организиране и ефективно създаване, използване и предаване на информация за справяне с възникнали въпроси или проблеми“. Но ние бихме добавили, че освен преноса и обработката на информацията съществено е и знанието, което отново, в бързия поток и постоянното властване чрез объркване, остава пренебрегнато.

- В доклада се настоява върху активното участие на гражданите в информационното общество (като понятието се смята за конституирано и без съмнение в него). В доклада обаче не е разгледан основният въпрос – как да се реализира това активно участие при набелязаните в самия документ проблеми: социално и дигитално неравенство; липса на работещи програми за обхващане на населението в цялост; представянето на информационната грамотност като проблем за всички сектори на обществото. Именно информационната грамотност се посочва като „водеща за намаляване на неравенствата в и между страните и народите, както и в насърчаването на толерантност и взаимност, разбиране чрез използване на информация в мултикултурен и многоезичен контекст“. Информационната грамотност обаче не може да бъде цел. Тя е само средство, довеждащо до развиване на дигиталната гражданска култура, и не е панацея, която да реши проблемите на обществата. Образованието, разбира се, не може да се справи само. Информационната грамотност обаче не е достатъчна. Същинската необходимост е от изграждането на информационна култура, в която учениците да разпознават разликата между информацията и знанието; да използват инструментите на дигиталното като средство, а не като цел. Информационната култура не се очаква да се изведе в отделен учебен предмет, защото тя (както и гражданското образование) следва да се изучава интердисциплинарно в отделните учебни предмети, защото „позволява хората да са по-самостоятелни и да имат контрол над собствения си живот. Информационно грамотният човек е в състояние: да определи степента на необходимата му информация; да получи ефективен достъп до нужната информация; да оцени критично източниците на информация; да предаде дадена информация като знание на другите; да използва информацията за ефективно постигане на целите си; да разбира икономическите, правните и

социалните аспекти, свързани с ползването и достъпа до информация и да ползва информацията етично и законно (Dzhivev, 2017).

Разликата между информационната грамотност и дигиталната грамотност най-общо се отнася до разбирането за работата в дигиталната среда. При информационната грамотност акцентът се поставя върху познаването на инструментите, докато при дигиталната грамотност – върху процеса на общуването в дигиталното. Понятието „грамотност“ се приема безусловно и започват непрекъснато роящи се нейни форми – медийна, информационна, дигитална, четивна, функционална. Но грамотността е понятие, отнасящо се до владенето, до това да можеш да се справиш с четенето и писането, например, без да пренебрегваме факта, че в някои източници грамотността се разглежда и като притежаване на знания и умения, и като способност аз учене (Bawden, D., 2001).

Разбирането на процесите на гражданското участие, протичащи като процес в сферата на дигиталното, не е достатъчно. Дигиталната култура обхваща променените модели на общуване, на учене, на знание и трансформация на познатите ни умения. Тод Преснър поставя въпросите как се създава знанието, какво е знанието на вид (или на звук, на допир, на вкус), кой създава знанието, кога то е „готово“ или се публикува, как се санкционира и разпространява и как обхваща и става достъпно за една значително по-широка (и потенциално глобална) аудитория (Presner 2020, p.16). И в тези въпроси, в които всичко претендира да бъде знание, ученикът, лишен от ресурсите си за справяне, остава объркан, а в контекста на гражданското образование – и със съмнителни възможности за участие в демократичните процеси. Непрекъснатото настояване, че всичко е информация, че трябва да се търси единствено „полезността“, т.е. функционалността, води до това объркване, защото опитът, познанието, културата не е задължително да са обезателно полезни.

Прегледи и анализи за взаимоотношенията между знание и информация са правени много. В хода на нарастващите желания и претенции образованието да стане компетентностно, да развива грамотности се стигна то там, че учебните програми, учителите, училищата да бъдат принуждавани да търсят само ползата, функционалността. Тук ще се позовам на изведената и систематизирана от Милена Цветкова интерпретация на отношението между знание и информация, според която дигиталното общество стига до „информационен фетишизъм“, който съществува заради твърдението, че всичко е информация (Tsvetkova, 2011). Информацията обаче е в данните, фактите, статистиката, числата. Те са продукт от изследване, даденост, състояние. Те не са знание сами по себе си и не могат да бъдат самоцел. В идеалната представа потребяването им е контекстуално, информацията подлежи на анализ, обработка, осмисляне и довежда до изграждане на знание, като то, а не информацията, прави активно дигиталното гражданско участие. В обществата на потреблението не знанието, а информацията е власт, но в ущърб на гражданина, от когото се очаква единствено да потребява и да се отнемат опитите му за снабдяване с рефлексия към обществените проблеми.

Новите комуникационни технологии и променящите се форми на гражданско участие

Мрежата дава възможност да се обитават светове едновременно без значение от сегментирането на времето, с което паралелно се обитават времето за труд, за покой, за учене. Привидно информацията се напластява, става достъпна непрекъснато и неограничено, но именно защото не се налага да я търсят или да отделят време, хората не я използват, отлагат

запознаването с нея, консумират я по повърхността. Парадоксално на очакваното (чрез потока от информация) рискуваме да превърнем учениците в страдащи от дефицит на знания, но информативно претоварени, а гражданското участие (което означава и информираност по политически и социални въпроси) да отстъпи място на едно безобразно пребиваване в мрежата, което да удовлетворява потребността от бързо забавление и консумация.

В обичайните разбирания на гражданското образование то се обвързва с идеята за равенство и зачитане на правата на другия, формулирани в идеята за споделеното публично пространство. В условията на дигиталното споделеното публично пространство е вече онлайн пространство и е място, в което общуването с другия се променя. Ако можеш да споделиш нещо с него, то е само в ролята, която той ти е показал. Затова в обучението се търси една нова вариация на гражданството – осъзнаването на възможната неоткровеност на общуването в социалните мрежи. В мрежата са достъпни всякакви граждански инициативи, но учениците или не се включват в тях, или сами трябва да преценяват обхвата и необходимостта им. А училището няма инструменти, чрез които да ги снабди с механизми за справяне. Информацията в мрежата се възприема безкритично. Така развиването на уменията за критическо осмисляне на информацията и премерено дистанцирано отношение е възможен опит за изграждане на рефлексивно отношение към медийния текст и пространство.

Дигитална гражданска култура

Дигиталната среда променя формите на политическо участие. Политическото общуване се изнася в социалните медии, превръщащи се в своеобразни агори. Така се променя и разбирането за това кой е гражданинът и къде е положен в контекста на дигиталната среда. В традиционната представа гражданското участие означава споделеност на общи ценности с другите. Активното участие се насочва към процесите в гражданското общество, т.е. към такова поведение, в което ясно личи загриженост към обществените практики. Факторите, отнасящи се до същността на активното гражданско участие, могат да се сведат до: дейности в политическите процеси и формите, чрез които общността упражнява правото си на глас, на протест и на изразяване на мнение; компетентност при гражданите за възможността да въздействат върху политическите процеси; разпознаване на необходимостта да съществуват закони, регламентиращи отношенията между общуващите в гражданската сфера (например правата на емигрантите, доколкото очевидно това ще се превръща във все по-значим процес в рамките на европейското пространство и естествено нито България, нито българското образование могат да останат незасегнати от него); включване в неправителствени организации и други групи със съзнанието, че те всъщност са от решаващо значение за общността, защото могат да предизвикат определени политически действия; участие в публични дебати с оглед изявата на гражданина като пълноправно вземащ решения. Във времето на дигиталното обаче разбиранията за гражданско участие се объркват. Възможният достъп на всеки до всичко привидно прави лесно сформирането на групи от хора, обединени от общи каузи и проблеми, но често се разчита не на разума и аргументите, а на емоционалното обвързване. Гражданското участие обаче не е спонтанно разбиращо се, нито е естествено реализиращо се, а се изгражда и възпитава. Върху неговата поява действат фактори от политическо естество (типа управленски модел), от обществен характер (отношението на гражданската общност към формите на взаимодействие). Съществен е не само проблемът за същността на понятието, но и за необходимостта от съществуването на референта

му; за предлагането на условия, които да гарантират и да направят възможно участието. С ключово значение за повишаването на гражданското участие и провокирането на активна гражданска позиция е участието на обучаваните в решаването на проблеми от политически характер, явени в публичното общуване и значими за общността, но при изградени инструменти за справяне в света на дигиталното и при осъзнаване на ролята на гражданина в дигиталния свят.

Един от рисковете за гражданствеността в дигиталното пространство е свръхтоварът от информация, който прави трудно вземането на решения. Колкото повече обитаваме интернет пространството, толкова по-слаба става способността за задълбочено осмисляне. Множеството информация може би прави мозъка способен да взема бързи решения, когато трябва да избере между няколко стимула, но не се вдълбочава в тях, а това променя контекста на учене – липса на концентрация, разсейване, доверяване на сигурното и бързото решение, а от там – податливост на манипулация. Не се проверява достоверността и изчерпателността на представената информация поради скъсено време и изгубено търпение. Липсата на силен ангажимент на образователната система за развиването на дигиталното гражданство заплашва учениците да останат само зрители на протичащите обществени процеси. Развиването на дигиталната компетентност не е достатъчно условие за повишаването на рефлексивността към политически въпроси и гражданското участие на младите хора.

Дигиталната компетентност се отнася до условията и резултатите, при които се развиват пет области на компетентност: информационна грамотност, комуникация и сътрудничество, създаване на дигитално съдържание, сигурност, решаване на проблеми. Според Европейската рамка за дигитална грамотност информационната грамотност се разбира като преглед, търсене, подбор, оценяване, управляване на данни, информация и цифрови съдържание. В област на компетентност „Комуникация и сътрудничество“ се предвижда: взаимодействие чрез цифрови технологии; споделяне чрез цифрови технологии; ангажиране в гражданство чрез цифрови технологии; сътрудничество чрез цифрови технологии; нетикет; управление на цифрова идентичност. В област на компетентност „Създаване на дигитално съдържание“ се предвижда разработване на цифрово съдържание, интегриране и преработване на цифрово съдържание, авторски права и лицензи, програмиране. В област на компетентност „Сигурност“ се предвижда работа със защитни устройства, защита на лични данни и поверителност, защита на здравето и благополучието, опазване на околната среда. В област на компетентност „Решаване на проблеми“ се предвижда решаване на технически проблеми, идентифициране на нужди и технологични отговори, творческо използване на цифрови технологии, идентифициране на пропуски в дигиталната компетентност (Fielder Anna, 2016). Както се вижда, Рамката се концентрира върху процесуалната страна на употребата на технологиите, но не и върху рефлексивното отношение към тях. За развиването на гражданското образование по-съществено е разпознаването на рисковете в онлайн пространството, засилването на гражданското участие, включване в инициативи от политически и социален характер. Създаването на дигитално съдържание може да се отнася до политическата и социалната сфера, но и извън нея, и не е задължително да подкрепя конкретно гражданското образование и гражданското участие.

Развиването на дигиталното гражданство интегративно се вписва в обучението по български език. Не става дума за радикално нов подход, а за пренос на знания и умения от аналоговото към дигиталното. Дигиталната гражданска компетентност може да обогати ролята на обучението по български език, като формира няколко основни групи умения:

- умения за устно и писмено изразяване – разпознават се като възможност за създаване на текстове в онлайн среда, съобразени с предполагаемата аудитория и за спазване на основните постановки на речевия етикет при онлайн общуване; създаване на онлайн съдържание; употреба на онлайн текстови и нетекстови източници;
- умения за работа с медийни текстове – включват откриване на предразсъдъци и стереотипи в медийните текстове, както и ролята на медийните текстове за формиране на определен тип нагласи; развиване на критическо мислене при работа с информационни източници; умения за волево вдълбочаване в даден проблем/текст/казус/ситуация;
- умения за работа с нормативни текстове – анализ и интерпретация на текстове документи от стилистична и семантична гледна точка, както и осмисляне на проблематичните полета в тях чрез решаване на казуси; овладяване на умения за подбор на официално-делови текстове при определена комуникативна задача;
- умения за провеждане на дебати по въпроси от политически, обществен или институционален характер – развиване на умения за аргументиране; развиване на умения за търсене, подбор и обработка на информация; развиване на умения за проверка на източника на информацията; умения за съпоставка на различни източници и на проверка на достоверността на информацията, представена в тях;
- умения за рефлексивно отношение към информацията, постъпваща от медиите и чрез медийните образи; умения за разпознаване езика на пропагандата;
- умения за адекватно поведение в рамките на съответните социални роли (на работодател, на кандидатстващ за работа, на упражняващ правото си на вот, на гражданин, изразяващ позицията си в онлайн пространството и др.); умения за предотвратяване и преодоляване на конфликти в общуването (свързани с непознаване на нормативните текстове).
- умения за работа с дигитални източници – прочит на текста или източника с цел ориентация в организацията и съдържанието; проследяване на препратките на онлайн текста; проследяване на коментарите; проверка на информацията и на нейната достоверност; осмисляне на процеса, чрез който информацията се отнася към собствения опит на ученика.

ЛИТЕРАТУРА

ДЖИВЕВ, В., 2017. Информационната грамотност – същност, проблеми и възможности за повишаване на информационната грамотност чрез използване на информационни технологии в училище. *Математика и информатика* (2), 123-148.

ПРЕСНЪР, Т., 2020. Компаративистиката в епохата на дигиталната хуманитаристика: за възможните сценарии на бъдещето на една дисциплина. *Литературата* (24), 11-37.

ЦВЕТКОВА, М., май 2011г. Внимателна употреба на понятието „информация“. *Медии и обществени комуникации* (10).

FIELDER ANNA, V. R., 2016. *Background Review for Developing the Digital Competence Framework for Consumers*. doi:10.2791/780656

REFERENCES

DZHIVEV, V., 2017. Informatsionnata gramotnost – sashtnost, problemi i vazmozhnosti za povishavane na informatsionnata gramotnost chrez izpolzvanе na informatsionni tehnologii v uchilishte. *Matematika i informatika* (2), 123-148.

PRESNAR, T., 2020. Komparativistikata v epohata na digitalnata humanitaristika: za vazmozhnite stsennariii na badeshteto na edna distsiplina. *Literaturata* (24), 11-37.

TSVETKOVA, M., may 2011 r. Vnimatelna upotreba na ponyatiето „informatсия“. *Medii i obshtestveni komunikatsii* (10).

FIELDER ANNA, V. R., 2016. *Background Review for Developing the Digital Competence Framework for Consumers*. doi:10.2791/780656

ДИГИТАЛНИ РЕСУРСИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА В ПРОГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП (МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ)

гл. ас. д-р Красимира Танева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

4000, България, Пловдив, ул. „Цар Асен“ 24, e-mail: krasimirataneva@abv.bg

Резюме. В статията се разглежда ролята на дигиталните ресурси за формиране на ключови компетентности в обучението по литература в прогимназиален етап. Новите тенденции в технологичния 21. век налагат трансформация в организацията на образователния процес, използване на иновативни практики. Предложените методически идеи са насочени към формиране на критическо мислене, към умения за извличане на информация от текст от различна социокултурна сфера.

Ключови думи: дигитални ресурси, обучение, компетентности

DIGITAL RESOURCES IN LITERATURE EDUCATION IN JUNIOR HIGH SCHOOL (METHODOLOGICAL IDEAS)

Assist. Prof. Krasimira Taneva, PhD

Plovdiv University "Paisii Hilendarski"

4000, Bulgaria, Plovdiv, 24 Tsar Asen, Str., e-mail: krasimirataneva@abv.bg

Abstract. The article examines the role of digital resources in the formation of key competencies in literature education in primary / junior high/ school. The new trends in the technological 21st century require a transformation in the organization of the educational process, the use of innovative practices. The proposed methodological ideas are aimed at forming critical thinking, at skills for extracting information from a text from a different socio-cultural sphere.

Keywords: digital resources, training, competences

Двегодишното обучение (2020 г. – 2022 г.) в електронна среда промени стратегиите и моделите на педагогическо взаимодействие между субектите в образователния процес. Интерактивността, междупредметната и вътрешнопредметната интеграция, които до този момент намираха частично приложение в организацията на урока, днес вече са съществени компоненти при съдържателното му ранжиране. Обективните обстоятелства провокират учителите да осмислят ролята не само на базовите компетентности в обучението по литература – социокултурни, литературни и комуникативни, но и ключовите, които са необходими за социалното и интелектуалното развитие на учениците.

Съвременното обучение е ориентирано към партньорски взаимоотношения между преподавателите и учениците в образователния процес, игнорира традиционния модел на пасивно натрупване на знания и стимулира когнитивното развитие на обучаемите, тяхната познавателна и изследователска активност. Промяната в стратегията, визията и резултатите от обучението може да се осъществи чрез прилагането на компетентностния подход, чиито основни характеристики са: *интегрирано междупредметно взаимодействие; практическа насоченост на обучението; ориентация към резултати; прилагане на иновативни подходи и практики в процеса на преподаване и учене.*⁹⁸

В учебната програма по литература за прогимназиален етап са включени теми за: етапи от развитието на световната и българската литература (*Митологичен модел за света; Фолклорен*

⁹⁸ <https://www.mon.bg/bg/100770>

модел за света; Фолклорен/традиционен календар – учебна програма по литература за 5. клас⁹⁹; Българинът във възрожденския свят – учебна програма по литература за 7. клас¹⁰⁰), за взаимовръзката човек – свят: Различни разкази за човека и света – учебна програма по литература за 5. клас; Световите на човека: Човекът и природата; Човекът и изкуството; Човекът и другите – учебна програма по литература за 6. клас¹⁰¹; Човекът и обществото – норми, ценности, конфликти – учебна програма по литература за 7. клас¹⁰²). Освен знания за отделни културно-исторически процеси, за произведения у учениците се формират и умения за: интерпретиране на мотиви, проблеми; анализиране на авторовата стратегия при изграждане образа на герой/и; осмисляне на поетиката на текста, на ключови екзистенциални, морално-етични и психологически проблеми, интерпретирани в художествените текстове. В съвременния урок по литература дигиталните ресурси са средство за повишаване качеството на обучение, за развиване на ключовите компетентности у учениците. В настоящата статия са представени методически идеи за използването на дигитални ресурси – „всички ресурси, които могат да бъдат съхранени в дигитален формат: електронни текстове от книги, журналы, списания, доклади от конференции, уеб сайтове, графически изображения, филми, видео и др. и впоследствие адаптирани с цел да бъдат приложени в процеса на преподаване и учене“¹⁰³ (Genova 2022, p.16).

Методически идеи за използване на дигитални ресурси при изучаване биография на автор.

В прогимназиалния етап на обучение по литература при преподаване биографията на автор учителят организира своето изложение в следните смислови и съдържателни акценти – семейна среда, ученически години, образование, първи опити, обществена дейност, творчество.

Трансформацията на този модел може да се осъществи чрез:

I. Използване на текстове от уеб сайт за изпълнение на познавателна задача „Другите за....“.

При реализирането на тази идея в хода на урока у учениците ще се формират социални и граждански компетентности за *Съпоставяне и различаване на норми и ценности, валидни за дадена общност, регламентиращи/регулиращи взаимоотношенията между индивида и общността* (учебна програма по литература за 7. клас¹⁰⁴). Текстовете трябва да съдържат оценка за характера, поведението, житейската философия на автора. При реализирането на тази идея учениците ще демонстрират своите умения за извличане на информация от непрекъснат по формат текст; за структуриране на устно изказване. Предлагаме този методически вариант при изучаването на Ботев в 7. клас. Към трите текста са поставени следните въпроси: *С кои свои черти от характера си Ботев въздейства върху околните? Защо Ботев е уникална личност не само за своите съвременници, но и за поколения българи?*

Текст 1. Вазов за Ботев: *Ботев имаше лоша репутация. Вред при заминуването му българите си шушнеха за разните истории, които го направиха да стане известен в Бесарабия, Браила, Александрия. Всички му се бояха, ненавиждаха го, уважаваха го. Той правеше навред да говорят за него повечето лошо. Полицията го следеше. Богаташите го презираха. Младежите го отбягваха, но обичаха.... Умната му физиономия, необикновено високият му стан, гърлестият му говор и смях, гордият му, смел и разкрячест ход го отличаваха и туряха по-горе от множеството, сред което вървеше замислен. А тоя момък не мислеше, както*

⁹⁹ <https://web.mon.bg/bg/2000>

¹⁰⁰ <https://web.mon.bg/bg/1690>

¹⁰¹ <https://web.mon.bg/bg/1998>

¹⁰² <https://web.mon.bg/bg/1690>

¹⁰³ Познаваме се на мнението на Мария Генова за дигиталните ресурси от автореферата ѝ „Използване на дигитални инструменти и ресурси за разкриване на умения за интерпретация на художествени текстове в профилираните гимназии с интензивно изучаване на английски език“, 2022г.

¹⁰⁴ <https://web.mon.bg/bg/1690>

другите. Неговият ум занимаваха социални, общочовешки въпроси, задачи страшни, неразрешими, които вълнуват в нашето време всичките мислящи умове и ги смущават, и ги плашат. В неговата глава се въртяха мътни, неясни и смели някои мечти, някои бъдещи големи планове, невъзможни може би, но които се появяват само в главите на хората, които чувствуват, че тяхното назначение е по-високо, по-идеално, отколкото да работят и мислят само за насъщния хляб.

Текст 2. Дагоберт Енглендер, капитан на кораба „Радецки“ за Ботев: Във време на нашето пътуване до Козлодуй Ботев показваше в своите действия твърда енергия и прозорливост. Насърчаваше и поддържаше някои свършено млади момчета... Той милваше едни като деца с двете си ръце по лицето, други прегръщаше, после им говореше силни и високи думи, като посочваше често с ръката си към българската земя и синьото слънчево небе. Впрочем навсякъде се въдвори такава решителност и спокойствие, като че параходът отиваше да направи една разходка за удоволствие, а не замислен високо политически удар, резултатът на който беше, поне за мен, повече от съмнителен. Между другото Ботев ми каза:

- Знаете ли, господин капитан, защо ние избрахме вашия параход? Защото носи името на един славянски генерал, Радецки, което е за нас добро предзнаменование...

Текст 3. Пенчо Славейков за Ботев: Разсъдливи, практични хора, които държат сметка за своя личен авторитет, са се страхували от него, избягвали го. Имало е и такива, които са го уважавали, предимно млади патриоти, но болшинството са били против него. И тази презряна, отхвърлена душа, това немирно сърце, тази буйна нрав, този огнен ум е раждал смътни, неясни, но смели и страшни мисли и принципи, от които ще се възпламенят младите, чисти сърца; мисли, от които ще се отвратят обикновените смъртници; мисли, от които ще изстине кръвта на коронясаните богоизбрани глави.¹⁰⁵

II. Изготвяне на дигитален ресурс от ученик – европейски формат на автобиография на автор в електронен вариант.

При реализирането на тази методическа идея ще се трансферират знанията на учениците от учебния предмет „Информационни технологии“ в обучението по литература за: въвеждане и редактиране на текст, форматиране на страница, зареждане на уеб сайт чрез въвеждане на адрес в адресното поле на браузер¹⁰⁶ и изпращане на готовия документ като прикачен файл във виртуална класна стая.

III. Използване на текстове от уеб сайт за изпълнение на изследователска задача.

В учебната програма по литература за 5. клас се изучава „Грозното патенце“ на Ханс Кристиан Андерсен. Темата на изследователската задача е „Международната литературна награда Ханс Кристиан Андерсен. Номинирани български автори“. Ученикът ще трябва да използва информация от сайта „Детски книги“¹⁰⁷. При реализирането на този вариант се осъществява интеграция на знания и умения от български език и информационни технологии. Ученикът ще демонстрира своите умения за подбор на информация в съответствие с поставената задача и ще изготви самостоятелен мултимедия продукт – презентация. Като резултат от самостоятелната му проучвателна дейност могат да се развият и дигитална компетентност, и културна компетентност, и умение за изразяване чрез творчество (Изразява впечатления, чувства, настроения, мисли, позиции по проблеми с помощта на различни езици – вербален, визуален (в т.ч. и изобразителен), музикален.)¹⁰⁸

¹⁰⁵ <https://impressio.dir.bg/ikoni/obichaha-go-i-go-preziraha-kak-opisvat-botev-velikite-mu-savremennitsi>

¹⁰⁶ <https://web.mon.bg/bg/1998>; <https://web.mon.bg/bg/2000>

¹⁰⁷ <https://www.detskiknigi.com/hans-kristian-andersen-i-pisaneto-za-detsa/>

<https://www.detskiknigi.com/nagradata-hans-kristian-andersen-v-ta-rsene-na-ba-lgarskata-sleda/>

¹⁰⁸ <https://web.mon.bg/bg/2000>

IV. Филм за автор. Чрез използването на такъв дигитален ресурс у учениците ще се формират умения за слушане с разбиране (преподавателят трябва да постави въпроси към източника на информация). Тази методическа идея може да бъде реализирана при изучаване на автора Елин Пелин в 6. и/или 7. клас. Филмът на Мира Добрева „Елин Пелин – отблизо“ разкрива житейска философия, ценностния свят на писателя чрез спомените на неговия син.¹⁰⁹

Методическа идея за осмисляне на историческо събитие, обект на изображение в художествен текст.

В учебната програма по литература за 7. клас се изучават четири Вазови произведения, като три от тях тематично и проблемно са обвързани с епохата на Българското възраждане: „Опълченците на Шипка“, „Една българка“, „Немили-недраги“. Тези творби са проекция на фундаменталните идеи за свобода, борба, саможертва и отговорност към националната съдба, отразяват историческа проблематика и фактология и при възприемането и осмислянето им са необходими конкретни исторически знания (в учебната програма по история и цивилизация са включени следните две теми: Априлско въстание 1876 г., Руско-турска освободителна война (1877 – 1878 г.)¹¹⁰). В първия урок от системата уроци за изучаване на „Опълченците на Шипка“ могат да бъдат предвидени следните учебни ситуации:

Първа учебна ситуация: *Историческият и политическият контекст на Руско-турската освободителна война.* В този етап от хода на урока може да се осъществи междупредметна интеграция с *история и цивилизация*. Актуализирането на знанията за причините за войната, етапите, стратегическата битка са фундамент за осмисляне на Вазовата интерпретация в одата.

Втора учебна ситуация: *Българското опълчение.* Бойното формиране има съществен принос за победата на връх Шипка. Поставена е изследователската задача към група от четирима ученици „Опълченците – военната гордост на България“. Предложените дигитални ресурси за изпълнение на задачата са: Българското опълчение в Руско-турската война от 1877-1878, „История.БГ“, 28.02.2022 г. по БНТ¹¹¹; юбилеен вестник на Регионален исторически музей Сливен¹¹²; униформите на българското опълчение¹¹³. Като резултат от своята проучвателна дейност екипът трябва да представи пред останалите ученици авторския си дигитален продукт. Освен дигитална компетентност у седмокласниците ще се формира и умение за учене (*Самонаблюдаване и наблюдаване на съучениците, упражняване на самоконтрол при изпълняване на дидактически и/или комуникативни задачи*)¹¹⁴.

Трета учебна ситуация: *Военната стратегия по време на боевете на връх Шипка.* Анимацията „Българското военно чудо. Шипченската епопея“¹¹⁵ визуализира драматичната битка, която въздействащо е пресъздадена със силата на словото във Вазовия текст.

В статията са представени варианти за активизиране на учениците в процеса на обучение и е разкрит образователният потенциал от използването на дигитални ресурси в часовете по литература 5. – 7. клас. Обогащаването, визуализирането на учебно съдържание променя нагласите за учене на един от субекти в процеса на педагогическо взаимодействие. Някои от методическите идеи са апробирани в реална учебна среда и вече са доказали своята ефективност за развиване на ключовите компетентности у учениците.

¹⁰⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=F7b1-lu9K1s>

¹¹⁰ <https://web.mon.bg/bg/1690>

¹¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=oZVt2WnDrH8>

¹¹² https://infotourism.sliven.bg/gallery/books/vestnik_m.pdf?lang=bg-BG

¹¹³ <https://bntnews.bg/bg/a/kakvi-sa-bili-uniformite-na-blgarskite-oplchentsi>

¹¹⁴ <https://web.mon.bg/bg/1690>

¹¹⁵ <https://bulgarianhistory.org/bg-voenno-chudo-shipka/>

ЛИТЕРАТУРА

ГЕНОВА, М., 2022. *Използване на дигитални инструменти и ресурси за разкриване на умения за интерпретация на художествени текстове в профилираните гимназии с интензивно изучаване на английски език*. Автореферат. София

УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ ЗА 6. КЛАС, <https://web.mon.bg/bg/1998> (20.09.2020).

УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО ИСТОРИЯ И ЦИВИЛИЗАЦИЯ ЗА 7. КЛАС, <https://web.mon.bg/bg/1690> (21.09.2020).

УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО ЛИТЕРАТУРА ЗА 5. КЛАС, <https://web.mon.bg/bg/2000> (23.09.2020).

УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО ЛИТЕРАТУРА ЗА 6. КЛАС, <https://web.mon.bg/bg/1998> (23.09.2020)

УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО ЛИТЕРАТУРА ЗА 7. КЛАС, <https://web.mon.bg/bg/1690> (24.09.2020)

REFERENCES

GENOVA, M., 2022. *Izpolzvanе na digitalni instrumenti i resursi za razkrivane na umeniyа za interpretatsiya na hudozhestveni tekstove v profiliranite gimnazii s intenzivno izuchavane na angliyski ezik*. Avtoreferat. Sofiya

UCHEBNA PROGRAMA PO INFORMATSIONNI TEHNOLOGII ZA 6. KLAS, <https://web.mon.bg/bg/1998> (20.09.2020).

UCHEBNA PROGRAMA PO ISTORIYA I TSIVILIZATSIYA ZA 7. KLAS, <https://web.mon.bg/bg/1690> (21.09.2020).

UCHEBNA PROGRAMA PO LITERATURA ZA 5. KLAS, <https://web.mon.bg/bg/2000> (23.09.2020).

UCHEBNA PROGRAMA PO LITERATURA ZA 6. KLAS, <https://web.mon.bg/bg/1998> (23.09.2020)

UCHEBNA PROGRAMA PO LITERATURA ZA 7. KLAS, <https://web.mon.bg/bg/1690> (24.09.2020)

РАЗВИТИЕ НА СТРАТЕГИЙНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО РОДЕН ЕЗИК /МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА ИМИТАЦИОННО-МОДЕЛИРАЩИ ИГРИ ОТ ОБЛАСТТА НА РЕКЛАМАТА/

Анна Ненова

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

5000, България, Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски“ 2, e-mail: D1271@sd.uni-vt.bg

Резюме. Идеите в доклада се базират на манипулативния потенциал на общуването в медийната сфера и на рекламните стратегии като възможност за формиране и овладяване на важни умения, развиващи комуникативната (в частност – стратегическата) компетентност на обучаващите се – анализ и синтез на информация от различни източници по предварително зададена комуникативна задача, критическо мислене, адаптивност и креативност, опит при презентирание и аргументиране на идеи и убеждения, привличане, задържане и моделиране на вниманието и мнението на аудиторията, стремеж към самоусъвършенстване и пр. Работата по зададените параметри притежава капацитета да ограничи някои негативни тенденции, идентифицирани в последните предложения за оптимизиране на учебните програми от МОН. Текстът споделя разбирането, че стратегийната компетентност на учениците трябва да се надгражда с мисълта и осъзнатостта от страна на обучаемите за широкоспектърния обхват на стратегическото поведение. Важно за подрастващите е да могат успешно да пренасят стратегическите модели на мислене и извън конкретните рамки на комуникацията. Стратегийното мислене е изключително важно умение, което би могло да обезпечи предполагаем успех в различни житейски ситуации и по-важното – да е стабилната основа, предлагаща алтернатива при евентуален неуспех. Именно търсещи решения и устойчиви, достатъчно мотивирани и социално адекватни, будни и креативни личности са гражданите, от които всяко общество има нужда.

Ключови думи: стратегийна компетентност, имитационно-моделиращи игри, реклама

DEVELOPMENT OF STUDENTS' STRATEGIC COMPETENCE IN NATIVE LANGUAGE LEARNING /METHODICAL IDEAS FOR SIMULATION-MODELING GAMES FROM THE FIELD OF ADVERTISING/

Anna Nenova

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

5000, Bulgaria, Veliko Turnovo, 2 Teodosii Turnovski, Str., e-mail: D1271@sd.uni-vt.bg

Abstract. The ideas in the report are based on the manipulative potential for communication in the media sphere and on advertising strategies as an opportunity to form and master important skills that develop the communicative (in particular – strategic) competence of learners – analysis and synthesis of information from various sources in advance of a given communicative task, critical thinking, adaptability and creativity, experience in presenting and arguing ideas and beliefs, attracting, retaining and modeling the attention and opinion of the audience, striving for self-improvement, etc. Working on the set parameters has the capacity to limit some negative trends identified in the latest proposals for optimization the curricula from the Ministry of Education and Culture. The text shares the understanding that students' strategic competence needs to be built on the learners' thought and awareness of the broad spectrum of strategic behavior. It is important for adolescents to be able to successfully transfer strategic thinking patterns beyond the concrete framework of communication. Strategic thinking is an extremely important skill that could ensure perceived success in various life situations and, more importantly, be the stable foundation offering an alternative in the event of failure. These are the citizens that every society needs - solution-seeking and sustainable, sufficiently motivated and socially adequate, alert and creative individuals.

Keywords: strategic competence, simulation-modeling games, advertising

Комуникативната ориентация на съвременния образователен процес изисква от педагогическите специалисти да работят все по-усърдно по усъвършенстването на комуникативната компетентност (КК) на своите възпитаници. Компетентностният подход изисква изучаваното учебно съдържание да е изцяло подчинено на придобиването на умения и прилагането им на практика. Той „поставя акцент върху резултатите от образованието, разглеждани като способност да се действа в различни комуникативни ситуации“ (Dimitrova 2019, p. 43).

Някои негативни влияния и последици от свръхинформираниято и забързано ежедневие на 21. в. изискват допълнителна креативност и гъвкавост от страна на участниците в педагогическото общуване. Текущата разработка предлага на читателя идеи за продуктивно (по наше мнение) „раздвижване“ на учебния процес и подобряване на личностния потенциал и умения на учениците.

Съществуват различни модели на КК във връзка с броя и съдържателния обхват на нейните компоненти¹¹⁶. Повечето автори (както отбелязва Б. Тодорова) се обединяват около следните съставки: лингвистична компетентност, социолингвистична/социокултурна компетентност, стратегийна/стратегическа компетентност, дискурсна компетентност.

Обликът на понятието *стратегийна компетентност* (СК) се формира в педагогиката на чуждоезиковото обучение и се обвързва, най-общо казано, с преодоляване на комуникативни засечки. СК обаче не се ограничава само до проблемните случаи на комуникация, а се отнася и до етапите на оценка, планиране и изпълнение, които мотивират продукцията и тълкуването на езикови съобщения, а стратегиите при общуване подобряват взаимодействието между комуникантите и осигуряват ефективно постигане на целта на разговора. СК се състои от вербални и невербални взаимодействия, които могат да помогнат на обучаемите да се справят със или да поправят неуспехи в комуникацията, които са резултат от липса на владение на езика (Brown 2006, цит. по Andi-Pallawa 2013, pp. 27 – 28).

В *Стратегийната компетентност на учениците в обучението по български език* Ваня Кръстанова заключава, че чрез комуникативните стратегии се експлицира на равнище „същност“ ядрото на стратегийната компетентност, тоест те (стратегииите) са нейното материализирано проявление и отразяват диференциалните ѝ признаци. През призмата на ОБЕ стратегията може да се изследва като дейност и като резултат от дейност (вж. повече у Krastanova 2005a, p. 76). И в двата плана на съдържание изпъкват *съзнателното планиране* и *целенасочеността* като основни характеристики.

Предварително обмислените и подчинени на конкретна цел действия са белег за това, че в педагогическото общуване учителят може да начертае основните пътища, да предостави необходимите инструменти за изход от проблемната ситуация – да подготви, най-общо казано, своя възпитаник, но в основата на процеса стои езиковата личност на обучаемия. Ученикът е този, който ще направи комуникативния избор, а задачата на педагога е да му даде основата и упорито да му напомня, че стремежът към самоусъвършенстване трябва да е приоритет за всеки уважаващ себе си индивид във всички житейски сфери, включително и в общуването.

Една от целите и желан краен резултат от този процес, струва ни се, трябва да бъде създаването на собствен стратегически стил на комуникация, който да постига максимално добри резултати и да е отражение на идиолекта на индивида. По подобие на термина на Галисон и Кост¹¹⁷ можем да наречем този стил *интериоризирана „стратегия“* или по-точно –

¹¹⁶ Вж. повече у Todorova 2019, pp. 431 – 436, Molle, Ilieva-Baltova, Eftimova 2004, p. 138.

¹¹⁷ В „Грамматика на комуникацията“ от 1990г. Боримир Кръстев посочва различните значения на думата граматика, уповавайки се на дефинициите на Р. Галисон и Д. Кост (вж. повече у Krastev 1990, p. 11). Последната гласи: *Интериоризирана система на говорителя и слушателя, която им позволява да произвеждат и да разбират фрази на даден език* (Krastev 1990, p. 11); това е т.нар. „вътрешна“ или интериоризирана граматика на всеки един индивид, владеещ всеки един език по света. Тя е най-сложната, най-старата, най-важната граматика и по думите на Кръстев „тя би трябвало да лежи и в основата на езиковото обучение“ (Krastev 1990, p. 18).

интериоризиран стратегически инструментариум (ИСИ), тъй като е повече от редно да отдадем значимото и на вербалните техники и речевите тактики като неотменни „партньори“ и необходими инструменти за осъществяването на която и да е комуникативно-прагматична стратегия.

Според нашата концепция интериоризираният стратегически инструментариум представлява *вътрешно създадена система за постигане на комуникативни цели, която се основава на вече позната(и) стратегия(и), но се организира и експлицира спрямо опита, нагласите, темперамента, емоционалното състояние, идиолекта и речевите навици на говорещия, съобразявайки се със социокултурния контекст, заеманите комуникативни роли, характеристиките, най-общо казано, на адресата, предполагаемите му цели и евентуалния желан от него резултат. Той (инструментариумът) е ядрото на стратегийната компетентност на езиковата личност, а неговото усъвършенстване стои в центъра на комуникативно ориентираното обучение по роден език. Приема се, че от гл. т. на сегашен момент (текущ речев акт) инструментариумът е в най-върховата си „форма“, което, разбира се, се променя веднага след като опитът от резултата на комуникацията (без значение дали е положителен, или – отрицателен) е налице – новите данни се прибавят към наличните и обогатяват последващи избори. Следователно ИСИ се надгражда с времето и се вписва в концепцията за учене през целия живот.*

ОБЕ трябва да насочи усилията си към това подрастващите да открият и приемат своите потребности, да експлицират възможностите и способностите си. Индивидуалните характеристики на всеки участник в учебния процес са водещи и учениците трябва да бъдат окуражавани от примера на учителя си в свободата да изразяваш себе си и да бъдеш себе си – ментално, духовно, вербално. Езиковият стил и подход е част от онова, по което „изпращат“ (в духа на известната поговорка). Добрата езикова подготовка в училище не се окончава до чисто лингвистичното познание. Тя акцентира и върху правилната му употреба във връзка с целите, които си поставяме. Тук и опитът на преподавателя като езикова личност играе изключително важна роля и е безценен ресурс на нови пътища в учебния процес. Споделянето и обръщането на „посоката“ навътре създават условия на искреност и доверие към педагога.

Обучението по роден език се стреми да положи основите на ИСИ на всеки обучаващ се, насърчавайки неговите индивидуално и личностно обусловени избори и опирайки се на добре подбрани и структурирани комуникативно-прагматични стратегии, подходящи речеви тактики и вербални техники, необходими за изграждането на нужните умения от полето на стратегийната компетентност. Процесът е безкрайно сложен, тъй като границите между отделните елементи са дифузни.

Редно е да уточним, че в свои изследвания В. Кръстанова говори за „стратегически репертоар“ (Krastanova 2005b, p. 97), което понятие, струва ни се, е с по-тесен обхват – ограничава се до конкретен избор в дадена комуникативна ситуация, докато предлаганият термин притежава по-голям (макар и теоретичен) мащаб – *съвкупността* от всички възможни стратегически репертоари за всички възможни ситуации на общуване към даден момент на говорене, обрамчени и обединени от индивидуалните специфики и фоновите знания на говорещия, отличаваща се с основни характеристики като *динамичност* и *адаптивност*.

В статията си „Актуални аспекти на обучението по български език – комуникативни стратегии за социализация“ Ф. Бойкова цитира вижданията на Ван Дайк за т. нар. „репертоар за общуване“. Тезата на автора е, че всеки, който си служи с езика, приписва глобално съдържание на дадения дискурс в зависимост от поставените цели, начините на интерпретация и предоставяне на информация, различното познание, което от своя страна води до подбор на адекватни стратегии и тактики (репертоар на общуване) дори и при дефицит на конкретна информация относно някой от елементите на комуникативната ситуация (Bojkova 2016, p. 115). Тук бихме си позволили да добавим, че ИСИ също разчита на складиран предишен опит, но не само от „успешни“ речеви актове, а и от такива с незадоволителен резултат – по принципа на

пробата и грешката. Широко известно е, че това е стандартен метод за решаване на проблеми, като опитът и наученото се „раждат“ не от грешката сама по себе си, а от нейния анализ и последващия нов опит с различни средства/способи, т.е. *смяна на стратегията*. На преден план отново излизат гъвкавостта и адаптивността на понятието, които са основни характеристики и на стратегиите по принцип, тъй като няма и не биха могли да съществуват две напълно идентични ситуации на общуване.

Стратегийната компетентност на учениците трябва да се развива и моделира така, че те успешно да пренасят стратегическите модели на мислене и извън конкретните рамки на комуникацията. Стратегийното мислене е изключително важно умение, което би могло да обезпечи предполагаем успех в различни житейски ситуации и по-важното – да е стабилната основа, предлагаща алтернатива при евентуален неуспех. В основата на стратегийното мислене стоят понятията *стратегическа ситуация*, *стратегическо поведение* и *стратегически дивидент*, които ще разгледаме накратко.

Стратегиите се проявяват в т. нар. *стратегическа ситуация* (Вж. Фиг. 1.), подчинявайки се на предварително начертани цели. Важно е не толкова първоначалното състояние, колкото да се предвиди, планира и реализира положителният потенциал на промяната, т.е. да се осигури стратегически дивидент.



Фиг. 1. Стратегическа ситуация

Стратегическото поведение се характеризира с анализ на това как да се постъпи в момента, за да се постигне успех в бъдещето. Процесите вървят постъпателно от 1. към 3.: 1. *Анализ на ситуацията* - > 2. *Възможност за промяна (развитие)* – активира се *стратегическо поведение* - > 3. *Осъществяване на различни стратегии*.

Основните характеристики на стратегическото поведение са промяната и *импровизацията*. Промяната може да служи за управление на реализацията на стратегическите цели или за приспособяване към този процес. Импровизацията залага на промените, които настъпват с течение на времето, и на механизмите за отхвърляне на едни и стартиране на нови дейности, които не са включени в първоначалния „план за действие“, но към момента на преосмислянето изглеждат релевантни (Kamenov, Hadzhiev, Marinova 2005, pp. 125 – 129).

Повече от ясно е, че стратегическото поведение трябва да се „тренира“. Зад брилянтна джаз импровизация например стоят часове неуморни репетиции, томовете познания по теория на музиката, уроци по солфедж, музициране, ритмични упражнения... и капка индивидуалност, творческа искра и вдъхновение – талант. Така както в музиката импровизацията „се ражда“ въз основата на вече съществуваща хармонична рамка, така и в общуването се обособяват основните подходи (стратегиите), които биха довели до желания краен резултат – да се информира, окаже въздействие, изрази мнение, отношение или оценка; да се означи предмет или явление; да се подбуди към действие; да се установи, поддържа или преустанови контакт; да се достави естетическа наслада и пр.

В монографията си „Комуникативни стратегии и манипулация“ Антон Гецов прави обстоен критически преглед на множество водещи научни трудове, свързани с понятието *комуникативна стратегия*. Цитираното изследване се фокусира основно върху елемента „манипулативност“ в

стратегическото планиране и реализиране на взаимодействието (вж. повече у Getsov 2011, pp. 15 – 45).

Една от представените концепции принадлежи на Юлия Пирогова. След дългогодишни проучвания в областта на рекламата авторката предлага да се разграничават спрямо целите *позициониращи* и *оптимизиращи* стратегии. Първите планират и формират възприятието на рекламирания обект, а вторите се фокусират върху усъвършенстване на въздействието чрез рекламното съобщение (Getsov 2011, p. 33).

В зависимост от комуникативните задачи **позициониращите стратегии** най-общо могат да бъдат разделени на:

- диференциращи стратегии – спомагат за разграничаването на рекламирания обект сред конкурентните;
- ценностно ориентирани стратегии – позволяват свързване на рекламирания обект с ценностни концепции, които са важни за целевата група;
- стратегии за определяне на прогнозни стойности, по-специално – спомагащи за подобряване на възприемането на положителните свойства на рекламирания обект.

В рамките на **стратегии за оптимизиране** могат да се разграничат следните по-конкретни стратегии:

- стратегии за синхронизиране на езика и миогледа на комуникантите;
- стратегии за повишаване на разпознаваемостта на рекламата;
- стратегии за увеличаване на въздействието и четимостта на съобщението;
- мнемонични стратегии за обезпечаване на по-лесното и бързо запомняне на съобщението или част от него;
- аргументативни стратегии;
- стратегии за сортиране на информацията и отсяване на по-важното от по-маловажното и др. (Pirogova 2001).

Нагледно се вижда, че за целите на ОБЕ комуникативните стратегии от областта на рекламата биха могли да бъдат извор на вдъхновение и нови посоки. Манипулативността е неотменна част от общуването следователно – и неотменна част от обучението по общуване. Процесът на овладяване на успешни комуникативни стратегии е ориентиран „към социализацията на обучаваните в реални ежедневни практики на официално и неофициално общуване, за да могат да оформят уместно според характеристиките на комуникативната ситуация **мнения, твърдения, разсъждения** [...]; да коментират, [...] да репродуцират и продуцират **комуникативноцелесъобразни текстове**; да усвоят умения за **езикова демагогия**, но както подчертава Ст. Димитрова, в напълно житейския смисъл на думата демагогия, свързано с онзи начин на общуване, който позволява към основното (и достоверно) съобщение да се прибави допълнителна (понякога и съмнителна) информация. Изследователката се аргументира, че езиковата демагогия не може да се оценява чрез опозициите добро и лошо, защото в ред случаи е необходима: дипломация, реклама, педагогика [...]“ (Boykova 2016, pp. 120 – 121, подч. – мое).

Не е тайна за никого, че бързо изменящото и развиващо се съвременно общество бива заливано ежедневно от микротекстове с рекламен характер от всякакъв вид екрани. Това е и причина за някои от честите затруднения при ученици от различни възрасти – трудна концентрация върху по-дълъг текст; „бягане“ с поглед по неговата повърхност в търсене на по-едър и/или различен шрифт, тъй като той се възприема като белег за нещо важно; предпочитание към текстове с илюстрации, които улесняват възприемането на информацията, но и създават предпоставки за когнитивна леност; прескачане от параграф на параграф в опит за по-бърз (но неефективен) общ преглед и отсяване на стойностната информация и пр.

Когнитивното нетърпение, за съжаление, отдавна е част от характеристиките не само на подрастващите. Един от верните пътища според нас при борбата с неприятната тенденция е да се опитаме да превърнем вече усвоените негативи в позитиви. Упражнения по модела на рекламните стратегии в часовете по български език и литература (а защо не и в часовете по език

въобще), онагледяващи различни алгоритми за подбор на подходящи средства спрямо комуникативната цел, за преодоляване на „засечки“ и бариери в комуникацията, за адекватно управление на посоката на речевия акт и пр., биха имали благотворно влияние върху стратегическия стил на общуване на младите хора.

Преди да преминем към методическите предложения, нека обърнем внимание на *рекламата* като основна форма на маркетингова комуникация. За нуждите на настоящия доклад ще представим накратко идеите на един от пионерите в областта на маркетинга Виктор Шуаб. В своя труд „Как да напишем добра реклама“ той определя успешната реклама като „изграждане на ярка картина на стойността в съзнанието на читателя, която засенчва картината на цената“ (Schwab 2015, pp. 104-105, превод – мой) и споделя своята копирайтинг формула в пет основни стъпки:

1. привличане на вниманието;
2. изтъкване на предимствата на продукта;
3. доказване на тези предимства;
4. убеждаване на клиента да се възползва от тях;
5. изискване на действие (Schwab 2015, p. 16).

Ще се фокусираме върху пунктове 1. и 4., защото „една реклама не може да стимулира продажби, ако не бъде прочетена; тя не може да се прочете, ако не бъде видяна; тя не може да се забележи, ако не е привлякла внимание“ (Schwab 2015, p. 16, превод – мой). От посочените фундаменти тези според нас биха били и най-продуктивни в класната стая като основа за осъзнаване на необходимостта от използване на успешни комуникативно-прагматични стратегии в даден контекст.

Основният инструмент за привличане на внимание при създаването на какъвто и да е дискурс е неговото заглавие. То носи информация относно съдържанието на текста, неговата основна тема; създава възприемателни и интерпретационни нагласи.

Според Шуаб съществуват два основни белега на добрите заглавия:

1) те подбират онези читатели, които се интересуват или могат да бъдат заинтересовани от темата на рекламата; 2) обещава им „награда“¹¹⁸ за прочитането ѝ.

Оформлението¹¹⁹ на рекламния текст също допринася за неговата успеваемост. В цитираното изследване са посочени два основни подхода – 1) да се заложи на грабваща, необичайна и динамична концепция, която да поддържа интереса със своята оригиналност; 2) да се заложи на опростен, изчистен дизайн, който да увлича със своята съдържаност (Schwab 2015, p. 48).

Четвъртата стъпка към добрата реклама е успешното убеждаване на клиента да се възползва от предимствата на рекламирания обект. Основната цел на тази част от текста е да го „спои“, като „нарисува бърза и обобщена ментална картина в съзнанието на клиента за резултата от използването на продукта, акцентирайки върху лесната му достъпност“ (Schwab 2015, p. 99, превод – мой), да повтори и обобщи позитивите му. Обемът варира от 1-2 изречения до цял параграф. Това е и финалната фаза от подготвителния етап преди изискване на конкретно действие от страна на читателя (стъпка 5.). Тук създателят на рекламата разчита на причинно-следствени връзки и доказателства, които извежда в силен и красноречив финал.

Отклонението може да се стори прекалено дълго на читателя, но по наше мнение представената информация илюстрира достатъчно на брой допирни точки между комуникацията в маркетинг средите и уменията за успешно междуличностно общуване (още повече че

¹¹⁸ Авторът уточнява, че поощрението може да бъде положително (например повишаване на менталното, физическото, финансовото, социалното или емоционалното състояние на читателя чрез рекламирания продукт) или отрицателно (избягване или намаляване на рискове, притеснения, загуби и други състояния след употребата на продукта) (Schwab 2015, p. 20).

¹¹⁹ Шуаб напомня, че „основната цел на оформлението не е да подбуди възхищение от собствената си естетика, а да обезпечи привличането и задържането на вниманието, като по този начин помогне на вашия текст да осигури възможност за продажба“ (Schwab 2015, p. 50, превод – мой).

създаването на рекламен текст е по същество създаване на аргументативен текст; без затруднение могат да се открият паралелите между отделните етапи), които биха могли да се трансформират в идеи за педагогическа комуникация.

В следващите параграфи ще представим две предложения за имитационно¹²⁰-моделиращи игри¹²¹, вдъхновени от областта на рекламата.

Преди лялото¹²² – 10. клас, компонент „Литература“

1. Същност – екипна дейност, която се състои в учредяването на малки читателски клубове в рамките на паралелката, които трябва да подготвят рекламен продукт (най-общо казано), свързан с художествена творба от учебната програма за следващия клас. С подходящи изменения методическата идея е приложима и във II гимназиален етап.

2. Организация и подготовка – в началото на текущата учебна година преподавателят осъществява разделението по екипи (по свое усмотрение, чрез жребий, по желание на учениците), като предварително е определил кои произведения от програмата за 11. клас ще бъдат включени в заниманията на клубовете. Добре е дейността да се реализира с ученици, с които е работено вече, за да бъде изборът достатъчно информиран за постигането на максимален ефект. Обучаемите ще имат на разположение цяла година за подготовка по поставената задача с предварително ясни критерии за изпълнение (ще предложим някои примерни параметри, които могат да бъдат оптимизирани и допълнени по преценка на педагогическия специалист).

3. Реализация – в края на учебната година (в час, предназначен за указания за следващия клас, или в заключителната част на няколко поредни занятия от блока за годишен преговор).

4. Знания, умения и отношения, ключови компетентности: разпознаване на различни светогледни идеи, отразени в художествените творби, съпоставяне на собствен опит и интерпретирани в текстовете ценности и норми, проблеми и конфликти, подбор и обработка на информация по няколко критерия от различни източници за самостоятелно изпълнение на конкретна задача, тълкуване на художествен текст съобразно културноисторически, родови и жанрови характеристики, критичен анализ на собствени и чужди текстове според осъществяването на комуникативната цел, подготовка и представяне на публично изказване, спазване на правописната и правоговорната норма и др.; дигитална компетентност, умения за учене, инициативност и предприемчивост, културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество.

5. Цел – по-задълбочена и продължителна работа с художествения текст, усъвършенстване на читателската култура и естетическия вкус, развитие на пиетет към българската литература и внимание към художествения детайл, усъвършенстване на комуникативните умения, уменията за създаване на аргументативен текст, за работа в екип, за слушане, публично говорене и прочее.

¹²⁰ Повече за имитационно-моделиращите игри и техните разновидности (симулационни игри, делови игри, стратегически игри) вж. у Boykova 2016, p. 122.

¹²¹ Играта „свързва в едно реалния живот с желаната действителност в цялото многообразие от възможни алтернативи“ (Г. Иванова, цит. по Boykova 2011, p. 77) и поради тази причина е „успешен метод за активно обучение“ (Boykova 2011, p. 77). Игровото начало в образователния процес предполага активно участие от страна на обучаемите и предполага усвояването на различни практически умения (за работа в екип и сътрудничество, за формиране на критическо мислене, за ярка изява на личностни качества и проява на лидерски способности, за усъвършенстване на комуникативните умения) в унисон с възприетите знания за езика. Играта е многофункционален метод и може да се реализира в различни учебни ситуации – при усвояване и прилагане на нови знания, при формиране и затвърждаване на умения, при преговор и обобщение (Boykova 2011, p. 77).

¹²² До избраното заглавие се стигна след допитване до наши бивши ученици, които изразиха положителната си нагласа и готовност за участие в подобен колективен проект. Сред изтъкнатите позитиви от тяхна страна бяха: иновативен подход, който надскача стандартната анотация; анализът от перспективата на връстници допринася за асоциирането и съизмерването с художествения текст, което е изключително важно за възпитаването на любов към изкуството (литературата) и четенето; предпоставка за създаване на читателски клубове в училище (макар и в умален мащаб, на ниво „клас“), които, по думите на децата, са доста пренебрегвани; възможност за сплотяване и работа в екип и др. под.

6. Задачата на обучаемите – да се създаде рекламен продукт под формата на устно изложение, презентация, постер, анотация, драматизация, трейлър или др., който да бъде представен пред останалите ученици в класа като прелюдия към предстоящото самостоятелно запознаване с творбата. Самите ученици преценяват доколко да разкрият съдържанието и по какъв начин да засилят интереса на връстниците си – с помощта на биографични факти от живота на писателя, подробности относно контекста на произведението, подходящ илюстративен материал и т.н.

7. Ролята на учителя – представя по интригуващ начин заданието пред класа, разделя учениците по групи, подпомага делегирането на задачите в самия екип, предоставя точни и ясни указания и критерии за успеваемост, упражнява мониторинг, контрол и оценка. В хода на учебната година специалистът следи работата на своите възпитаници, като е необходимо да се запознае подробно с финалната концепция за представянето на групата и да даде своето одобрение. Насочва учениците, насърчавайки личностния им потенциал и подход. Подкрепя всеки читателски клуб с идеи за подходящи допълнителни материали. При необходимост съдейства за включването в проекта на свои колеги от други предметни области – информационни технологии, изобразително изкуство, музика.

Продай ме – 9. клас, компонент „Български език“

1. Същност – екипна дейност, състояща се в изготвянето на реклама¹²³.
2. Организация и подготовка – необходимо е да се отдели самостоятелен час за реализирането на дейността. Учителят предварително определя начина, по който ще се обособи съставът на работните групи, предмета, който ще бъде обект на рекламиране, параметрите, по които ще оценява заданията, срока за подготовка. Добре би било преценката на крайния резултат да се направи съвместно с ученици, които да влязат в ролята на жури, като критериите също може да се прецизират с тяхна помощ.
3. Реализация – в час за упражнение към уроците от блока за публицистичен стил; в час за развиване на комуникативните компетентности.

4. Знания, умения и отношения, ключови компетентности: търсене, извличане, съпоставяне и представяне на информация по различни критерии и от различни източници за самостоятелно изпълнение на конкретна задача, оценка на тези, идеи и аргументи, създаване на медиен текст, критичен анализ на собствени и чужди текстове според осъществяването на комуникативната цел, формулиране на собствена гледна точка и нейното аргументиране, спазване на правописната и правоговорната норма, уместна употреба на неезикови средства и средствата на езиковата демагогия и др.; дигитална компетентност, умения за учене, инициативност и предприемчивост, културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество.

5. Цел – усъвършенстване на комуникативните умения на подрастващите по атрактивен начин и чрез осъществяване на здравословна конкуренция. Подобряване на дигиталните умения, уменията за работа в екип, за слушане и публично говорене и др.

6. Задачата на обучаемите – да създадат реклама, която да осигури продажбата на подбрани от учителя предмет. Форматът не е строго определен – учениците решават по какъв начин да илюстрират рекламното си послание – чрез устно изложение, плакат, кратко видео, презентация или др.

7. Ролята на учителя – представя атрактивно заданието пред класа, запознава обучаемите със стандартните параметри на рекламната като жанр и с основните критерии, които трябва да покрива тя, дава ясни указания за работа, подпомага разделението по групи и делегирането на задачите в самия екип, упражнява мониторинг, контрол и оценка, насърчава индивидуалните виждания на своите възпитаници, съдейства при комуникацията с други педагогически специалисти, ако е необходимо.

¹²³ Рекламата е особен член на семейството на публицистичния стил, но това прави дейността още по-интересна и непредвидима като процес и резултати.

Представените методически предложения са интерактивни и интердисциплинарни, което е предпоставка за по-висока успеваемост и приложимост в различни педагогически реалности. Критериите и при двете имитационно-моделиращи игри могат да бъдат заимствани от критериите за добра реклама, например: стил и език на изложението, заглавие, креативност при изпълнението, умения за говорене и цялостно поведение пред аудитория, вписване в зададената времева рамка, привличане и задържане на вниманието, въздействие върху публиката и пр.

В Обобщената информация за идентифицирани проблеми в учебните програми, изготвена и разпространена от МОН в края на юли т.г., се констатира „дефицит на ключови умения като работа с текст, графика, диаграма – извличане на информация, правилното ѝ интерпретиране, осмисляне и оценка, моделиране на реални житейски ситуации“ (Obobshtena informatsiya 2022, p. 18) на изхода от I гимназиален етап. Предложените дейности изискват не само работа с посочените видове източници, но и самото им изготвяне, което е сигурна предпоставка за ограничаване на откритата тенденция.

ЛИТЕРАТУРА

БОЙКОВА, Ф., 2011. Методически проекции на някои лингвопрагматични идеи (Имитационно-моделиращи игри и Принцип на символизирано позитивно действие в обучението по български език). *Научни трудове – Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*, Том 49, Кн. 1, Сб. Г, 2011 – Филология, pp. 76 – 82.

БОЙКОВА, Ф., 2016. Актуални аспекти на обучението по български език – комуникативни стратегии за социализация. *Български език и литература*, Vol. 58, (2), pp. 111 – 126.

ГЕЦОВ, А., 2011. *Комуникативни стратегии и манипулация*. Велико Търново: „Фабер“.

ДИМИТРОВА, Д., 2019. *Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст* (5.-12. клас), Варна: „Славена“.

КАМЕНОВ, К., К. ХАДЖИЕВ, Н. МАРИНОВА, 2005. *Управленският процес и екипната дейност*. София: Издателство на НБУ.

КРЪСТАНОВА, В., 2005а. Стратегийната компетентност на учениците в обучението по български език. *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*, София: „Булвест 2000“, 2005, pp. 73 – 83.

КРЪСТАНОВА, В., 2005б. Съдържателни и функционални характеристики на речевите стратегии в обучението по български език. *Език и стратегии в обучението*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 2005, pp. 95 - 99.

КРЪСТЕВ, Б., 1990. *Грамматика на комуникацията*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

МОЛЛЕ, К., П. ИЛИЕВА-БАЛТОВА, А. ЕФТИМОВА, 2004. *Езикова и комуникативна компетентност*. София: ИК „СЕМА РШ“.

ТОДОРОВА, Б., 2019. Някои бележки за понятието комуникативна компетентност и неговото място в процеса на обучение по български език. *Български език и литература*, Vol. 61, (4), pp. 429 – 442.

ANDI-PALLAWA, B., 2013. *Conversation Strategies Used by the Students of the English Department. Conversation Skills*. Lap Lambert Academic Publishing, First Edition.

SCHWAB, V. O., 2015. *How To Write A Good Advertisement: A Short Course In Copywriting*. New Zealand: Pickle Partners Publishing.

Интернет базирани източници

ПИРОГОВА, Ю. К., 2001. Стратегии комуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации. *Диалог*. <https://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/pirogoval/> [01.09.2022]

ОБОБЩЕНА ИНФОРМАЦИЯ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНИ ПРОБЛЕМИ В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ, МОН, 28.07.2022. <https://web.mon.bg/bg/101168> [01.09.2022]

REFERENCES

BOYKOVA, F., 2011. Metodicheski proektsii na nyakoi lingvopragmaticichni idei (Imitatsionno-modelirashti igri i Printsip na simbolizirano pozitivno deystvie v obuchenieto po balgarski ezik). *Nauchni trudove – Plovdivski universitet „Paisiy Hilendarski“*, Tom 49, Kn. 1, Sb. G, 2011 – Filologiya, pp. 76 – 82.

BOYKOVA, F., 2016. Aktualni aspekti na obuchenieto po balgarski ezik – komunikativni strategii za sotsializatsiya. *Balgarski ezik i literatura*, Vol. 58, (2), pp. 111 – 126.

DIMITROVA, D., 2019. *Obuchenieto po balgarski ezik – obuchenie v tekst i chrez tekst (5.-12. klas)*, Varna: „Slavena“.

GETSOV, A., 2011. *Komunikativni strategii i manipulatsiya*. Veliko Tarnovo: „Faber“, 2011.

KAMENOV, K., K. HADZHIEV, N. MARINOVA, 2005. *Upravlenskiyat protses i ekipnata deynost*. Sofiya: Izdatelstvo na NBU.

KRASTANOVA, V., 2005a. Strategiynata kompetentnost na uchenitsite v obuchenieto po balgarski ezik. *Komunikativnata kompetentnost v savremenniya nauchen diskurs. Sbornik v chest na 70-godishninata na prof. Kiril Dimchev*, Sofiya: „Bulvest 2000“, pp. 73 – 83.

KRASTANOVA, V., 2005b. Sadarzhatelni i funktsionalni harakteristiki na rechevite strategii v obuchenieto po balgarski ezik. *Ezik i strategii v obuchenieto*. Veliko Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“, 2005, pp. 95 - 99.

KRASTEV, B., 1990. *Gramatika na komunikatsiyata*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.

MOLLE, K., P. ILIEVA-BALTOVA, A. EFTIMOVA, 2004. *Ezikova i komunikativna kompetentnost*. Sofiya: IK „SEMA RSH“.

TODOROVA, B., 2019. Nyakoi belezhi za ponyatiето komunikativna kompetentnost i negovoto myasto v protsesa na obuchenie po balgarski ezik. *Balgarski ezik i literatura*, Vol. 61, (4), pp. 429 – 442.

ANDI-PALLAWA, B., 2013. *Conversation Strategies Used by the Students of the English Department. Conversation Skills*. Lap Lambert Academic Publishing, 2013, First Edition.

SCHWAB, V. O., 2015. *How To Write A Good Advertisement: A Short Course In Copywriting*. New Zealand: Pickle Partners Publishing.

Online sources

PIROGOVA, YU. K., 2001. Strategii kommunikativnogo vozdeystviya v reklame: opyt tipologizatsii. Dialog. 2001. <https://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/pirogova/> [01.09.2022]

Obobshtena informatsiya za identifikatsionni problemi v uchebnite programi, MON, 28.07.2022. <https://web.mon.bg/bg/101168> [01.09.2022]

КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ, РАЗВИВАНИ ЧРЕЗ ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК, В КОНТЕКСТА НА УЧЕБНАТА ДОКУМЕНТАЦИЯ ЗА СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

гл. ас. д-р Евелина Миланова, д-р Полина Заркова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

1504, България, София, бул. „Цар Освободител“ №15, egmilanova@uni-sofia.bg, pzarkova@uni-sofia.bg

Резюме. Изложението се интересува от настъпилата образователна реформа у нас, в резултат на която сред нормативните документи, регламентиращи обучението в българското училище, присъстват нови стандарти и учебни програми, които поставят акцент върху придобиването на ключовите компетентности и усъвършенстването на уменията на учениците за прилагане на знанията и опита, придобити училище, в реални житейски ситуации. Акцентираща се върху компетентностите, характеризиращи съвременното комуникативно ориентирано обучение по български език – комуникативна компетентност, функционална компетентност, гражданска компетентност, интеркултурната компетентност. Анализират се данни от изследване на МОН за установяване степента на ефективност на новите учебни програми в прогимназиалния и първия гимназиален етап.

Ключови думи: обучение по български език, ключови компетентности, функционална грамотност, функционална компетентност, гражданска компетентност, интеркултурна компетентност.

COMPETENCES DEVELOPED THROUGH BULGARIAN LANGUAGE TEACHING IN THE LIGHT OF THE SECONDARY SCHOOL EDUCATIONAL DOCUMENTATION

Assist. Prof.. Evelina Milanova, PhD, Polina Zarkova, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504, Bulgaria, Sofia, 15 Tzar Osvoboditel, Blvd., e-mail: egmilanova@uni-sofia.bg, pzarkova@uni-sofia.bg

Abstract. The exposition spotlights the occurred education reform in Bulgaria, which brings a lot of changes in the secondary school such as amendments within the state educational standards and curriculums. Thus a focus has been put on the obtaining of the key competences and the improving of the students' abilities to use in practice their knowledge and experience acquired at school. The competences typical for present communicatively oriented training of Bulgarian are emphasized – communicative competence, functional competence, civic competence, intercultural competence. Research data, a result from a survey of the Bulgarian Ministry of Education conducted to indicate the efficiency of the new curriculum of junior and first high school level, are provided and analyzed.

Keywords: Bulgarian Language Training, Key Competences, Functional Literacy, Functional Competence, Civic Competence, Intercultural Competence.

В контекста на общеевропейските образователни тенденции особено значима е настъпилата образователна реформа у нас, в резултат на която сред нормативните документи, регламентиращи обучението в българското училище, присъстват нови стандарти и учебни програми, които поставят акцент върху усвояването на *ключовите компетентности* от учениците и бележат прехода от предметноориентирани учебни занятия към компетентностноориентирано преподаване и учене.

Знаниецентристият подход отстъпва място на компетентностния подход при осъществяване на педагогическата интеракция между обучаващи и обучавани в средното училище. Фокусът на обучението се премества от усвояване на енциклопедично познание към

практическото използване на познанието, към формиране на системата от компетентности, разбирани като знания, умения и нагласи, които се придобиват в училище и се превръщат в умения за живот, осигуряващи успешната реализация на младите личности във всички сфери на човешката дейност.

Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), влязъл в сила през 2016 г., се съсредоточава върху съвременни образователни европейски цели, насочени към реализирането на ефективно училище (обучение и образование), създаващо условия за пълноценно преподаване и учене, за развиване на критическо мислене, за формиране и развиване на умения за четене, граждански умения, умения за участие в интеркултурен диалог и пр; към цялостен образователен подход, според който в центъра на учебния (изобщо на образователния) процес застава ученикът. Законът налага задължителния характер на единни национални стандарти за учебно съдържание и предлага по-ясни (от предишните) стандарти за оценяване на резултатите от обучението на учениците.

В новите държавни образователни стандарти (ДОС) за учебно съдържание (УС) по български език (БЕ) е направен опит знанията за езиковата система да се подчинят на комуникативни явления, т.е. на функционирането на езика в реални речеви ситуации. Съдържанието и структурата на изискванията за УС по БЕ е подчинено на идеята, че основна цел на езиковото обучение¹²⁴ е развиването на комуникативната компетентност (КК) на учениците и превръщането им в способни и опитни комуникатори. Акцентираща се върху понятия като КК, текст, умения за четене, речева ситуация, сфера на общуване, комуникативна задача, комуникативна цел, функционален стил, комуникативен проблем („създава и анализира проблеми в текстове“), по-голямата част от които изобщо не са заявени в предишните стандарти. Комуникативните компетентности, предвидени за овладяване от учениците в края на всеки образователен етап, са представени чрез четирите основни вида речева дейност: слушане, четене (т. нар. рецептивни дейности), говорене, писане (продуктивни дейности), които в научната литература се разглеждат като взаимосвързани, всяка една от тях е причина за инициране на останалите. Много по-ясно личат ядрата, предполагащи овладяването на знания и умения, свързани с компетентностите, характеризиращи съвременното комуникативно ориентирано обучение по български език – *комуникативна компетентност, функционална компетентност, гражданска компетентност, интеркултурната компетентност*; по-конкретно е и посочването на уменията за работа с информация от различни източници, макар да не се изясняват тяхната същност и функции (факт е, че документът не предлага дефиниции на понятията, които използва).

Споменатите явления са резултат от стремежа изучаването на БЕ в средното училище да отговори на съвременните изисквания за качествено европейско образование и езиково обучение, разписани в препоръките на Съвета на Европа, в чиято основа е залегнал устремът към комуникативна ориентация на езиковото обучение, към практическата ориентация на образованието.

У нас ДОС за общообразователна подготовка се считат за рамковия документ, задаващ компетентностите, които се очаква да бъдат придобити от учениците в края на всеки образователен етап, а УП посочват темите, предвидени за изучаване в съответния клас, знанията, уменията и отношенията, които подрастващите би трябвало да владеят в края на учебната година,

¹²⁴ В изложението се използват като синонимни понятията *езиково обучение* и *обучение по български език*; синонимна е и употребата на *езикови занятия* и *занятия по български език*.

новите понятия, с които следва да бъдат запознати така, че да ги използват уверено и непротиворечиво в речевата си практика, препоръчителното съотношение между видовете уроци (процентово разпределение на учебните часове - за нови знания, за упражнение, за обобщение и т.н.), както и примерни междупредметни връзки и дейности за придобиване на ключови компетентности. За сравнение в някои чужди образователни системи се ползват т.нар. рамкови учебни програми, които обговарят в по-широк план знанията и уменията, предвидени за усвояване в края на етапа, и дават свободата (но и вменят отговорността) на учителите сами да избират и да определят конкретното учебно съдържание и методите и средствата, чрез които да постигнат очакваните образователни резултати.

Действащите стандарти се опитват да компенсират дефицитите на държавните образователни изисквания (ДОИ) за УС по БЕ от 2000 г., изразяващи се в приоритетното усвояване на фактологични знания, отнасящи се до езикови явления и процеси, а не до изграждане на процедурни знания и стратегии за решаване на комуникативни задачи. Като недостатък на ДОИ за УС и на УП от началото на века се изтъква и фактът, че работата с текст не заема централното място, което ѝ се полага в учебната документация, и че присъствието на текста по-скоро е с цел илюстриране на употребите на изучаваните лингвистични единици или с цел онагледяване на особеностите на конкретна сфера на общуване.

Във вече отменената документация по БЕ фокусът е върху овладяването на умения за създаване на различни устни и писмени дискурсни типове, но не и върху развиването на умения за обработване и използване на информация с цел решаване на комуникативни задачи, близки до реалната житейска среда на ученика. Прилагането на умения за четене най-често се свежда до репродуктивни дейности като създаване на план, резюме или преразказ. И обратно – новият ЗПУО и наложените от него единни национални стандарти за УС акцентират на върху овладяването на ключовите компетентности в хода на общообразователната подготовка. Прави се изричното уточнение, че ролята на учебния предмет „Български език“ е да съдейства в най-голяма степен за развиването на комуникативните умения на обучаваните. Изтъква се и необходимостта учениците да усъвършенстват уменията си за четене, отново задача на ОБЕ, пряко кореспондираща с целите на Националната стратегия за насърчаване на грамотността (2014-2020).

След приемането на новия закон и утвърждаването на новите ДОС за УС през учебната 2016/2017 г. започна и процесът на поетапна подмяна на действащите през първата половина на века УП по БЕ с нови. Процесът завърши с влизането в сила на УП за 12. клас през учебната 2021/2022 година.

Настоящите УП по БЕ, без да пренебрегват лингвистичната информация, се опитват да поставят в центъра на обучението проблеми, свързани с комуникацията като целесъобразно речево поведение в рамките на даден социокултурен контекст, обусловен от общоприети изисквания за общуване. Текстът в учебния процес по БЕ вече не е средство за овладяване на езикови норми, образец на употреба на езикови единици, той се разглежда като съвкупност от смисли, като „цялостен социален, психологически и културен феномен, т.е. като дискурс“ (Petrov 2011, p. 46).

Видно е, че старите УП подценяват рецептивни дейности, свързани с възприемане на писмен текст, при които учениците прилагат умения и стратегии за четене (за обработване на информацията в текста), подчинени на конкретни комуникативни цели и задачи. Когнитивни

процеси за четене се откриват на различни места, но тяхното присъствие е самоцелно, не е подчинено на ясна и точна комуникативна цел.

Работата върху писмен текст, регламентирана от „остарелите“ УП по БЕ (голяма част от които доскоро бяха действащи) най-често се свежда до изследване на категории като „задължителност и избор на езикови средства“ в различни по вид текстове (напр. медиен текст, текст документ, УП по БЕ за 11. клас), до осмисляне на информация с цел създаване на текст (често пъти вторичен (репродуктивен), каквито са преразказът и резюмето например). И обратно – в новите УП по БЕ ясно са заложени умения за търсене, извличане, анализиране, сравняване, оценяване и използване на информация от различни писмени дискурсни типове (печатни и електронни) с оглед на конкретни цели и задачи.

Новите учебни програми, ДООИ за УС, новите учебници и постиженията в МОБЕ през второто десетилетие на века са доказателство за развитието на ОБЕ и за прехода от граматично ориентирано обучение по български език (ГООБЕ) към комуникативно ориентирано обучение по български език (КООБЕ), чиято приоритетна задача е развиването на комуникативната компетентност на учениците и прилежащите ѝ компетентности.

Особеностите на КООБЕ, неговата основна цел, средствата за развиване на комуникативни умения у учениците, както и подцелите на КООБЕ са научно обосновани в методическия дискурс в самото начало на второто десетилетие на века, което затвърждава общоприетото схващане, че научните разработки представят тенденции, определящи бъдещото състояние на езиковото обучение (ЕО), докато промените в УП отразяват вече обговорени в научните трудове и проявяващи се в педагогическия дискурс особености на съществуващ фенотип.

Все по-съсредоточено е вглеждането на специалистите (методици, учители, експерти, автори на учебници и др.) в целите и функциите на ЕО, разглеждани в отношение на пряка зависимост с процеса по овладяване на ключовите компетентности. Функциите са променлива величина, отразяваща възможностите на ОБЕ да реализира целите си. „От една страна, те са свързани със спецификата на ОБЕ като система; от друга страна, в тях се отразява стремежът да се отговори на тенденциите в развитието на науките и на промените в социокултурната действителност. От функциите, които искаме да реализираме, се ръководим при обосноваване на съдържанието, принципите, технологията, критериите за оценяване на ефективността, системата на контрол и пр. Функциите обуславят избора на подход, схващан като главно направление, което определя стратегията в действията на учителя и учениците на определен етап от развитието на ОБЕ“ (Dimchev 2009).

Вглеждането във възможностите, които осигуряват конструктивните функции на ОБЕ, насочва към идеята за наддисциплинния характер на обучението, към неговите прагматични, културологични и метакогнитивни функции, които създават условия за овладяване на езиковите занятия както на компетентностите в областта на българския език, така и на много други групи ключови компетентности, вменени от нормативните документи на общообразователната подготовка в средното училище¹²⁵. Особено значима е ролята на ОБЕ за формиране и развиване

¹²⁵ Според Закона за предучилищното и училищното образование общообразователната подготовка обхваща следните групи ключови компетентности: (1) компетентности в областта на българския език; (2) умения за общуване на чужди езици; (3) математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; (4) дигитална компетентност; (5) умения за учене; (6) социални и граждански компетентности; (7) инициативност и предприемчивост; (8) културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество; (9) умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

на умения за общуване на чужди езици, умения за учене, социални и граждански компетентности, културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество.

Множество европейски документи и доклади също подчертават ролята на обучението по роден език при усвояване на ключовите компетентности от индивида и поставят акцент върху това, че доброто владение на родния език е предпоставка не само за успешното овладяване на чужди езици, но и за по-лесното им усвояване.

Изключително влияние върху обучението по чужд език и по първи език в страните от Европа оказва Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР), която предлага насоки за развитие на ЕО и осигурява сравнимост на резултатите. Дейностно-ориентираният (комуникативният) подход, възприет и представен в Рамката, дава цялостно описание на това какво трябва да знае и да може индивидът, за да използва езика ефективно за целите на общуването.

За разлика от дескрипторите на ОЕЕР обаче, които точно и ясно назовават спецификата на уменията, съответстващи на конкретно ниво на владение на езика, българските образователни документи констатира какво би трябвало (се очаква) да може да прави ученикът, без да се поставя акцент върху това как го прави/ колко добре го прави. Няма ясна конкретика по отношение на това в какво се изразява усъвършенстването на уменията за реализиране на основните речеви дейности (рецептивни и продуктивни) в отделните образователни етапи, къде е разликата между нивото на владение на компетентностите в областта на българския език в прогимназиалния и в двата гимназиални етапа.

За обуславянето на тенденции в ОБЕ не по-малко е влиянието и на международните оценителски програми, чиито концептуални рамки се съсредоточават върху четенето като интерактивен и творчески процес. Участието на българските ученици в международните изследвания е предпоставка МОБЕ да насочи интереса си не само към по-общото понятие КК на индивида, но и към уменията за четене, грамотността по четене, функционалната грамотност и функционалната компетентност (ФК) на личността, резглеждани в йерархическо взаимоотношение и обговаряни като цели на съвременното КООБЕ. ОБЕ се изправя пред предизвикателството да спомогне в най-голяма степен за изграждането на функционално грамотни личности, които участват пълноценно в обществото, общуват по-лесно с институциите, вземат информирани решения, отстояват критическата си позиция, владеят знания и умения, които им позволяват да се учат през целия си живот. Значимо за целите на ОБЕ става изясняването на съдържанието на концепта ФК, включващ редица познавателни способности, които могат да бъдат отнесени към общоприетите понятия за дискурсна компетентност, езикова компетентност, социокултурна компетентност и др. (Разбирана според теоретичните модели, в които се открива до момента, ФК, най-общо казано, се отнася до знанията и уменията за създаване и за възприемане на устни и писмени езикови съобщения, адекватни на комуникативните намерения). Като се има предвид, че теоретичното проучване и изясняване на подобни понятия в науката е с цел предлагане на методически решения за подобряване резултатността на ОБЕ.

Необходимостта от ефективна подготовка на младите личности за пълноценна реализация в рамките на многоезична Европа извиква на дневен ред в МОБЕ и в ОБЕ още една от компетентностите на 21. век – интеркултурната. Значимостта на уменията за резултатно участие в интеркултурен диалог се подчертава в редица европейски документи: „Бялата книга на международния диалог“ (2008), Европейската рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот (2009), Стратегията „Европа 2020“ (2010), ОЕЕР. Образователните документи у нас

също посочват необходимостта от целенасочено развиване на интеркултурната компетентност (ИКК) на учениците, разглеждана като понятие, намиращо се в тясна връзка с гражданското образование (ГО) на младата личност, и интерпретирана като конструкт от фундаментално значение за формирането на личностна идентичност, на съзнание за етническа и национална принадлежност.

В научнообоснованите текстове ИКК се възприема като комплекс от знания, умения и нагласи, които са необходими на индивида за пълноценното взаимодействие с хора, принадлежащи към различни култури (такова взаимодействие се основава на разбирането). Формирането и развиването на ИКК на учениците на занятията по БЕ учи и възпитава подрастващите в прояви на отвореност към представители на различни културни групи (такива са проявите на уважение, на толерантност, на разбиране); поражда у обучаваните любопитство към други култури и допринася за осмислянето на културното многообразие.

ОБЕ през новия век си поставя за задача изграждането на учениците като личности, които осъзнават своето място и роля в обществения живот, които осмислят своята принадлежност и отговорност към гражданската общност. Превръщането на младите хора в активни граждани предполага специфични знания и умения, които се свързват с процеса на формиране и развиване на гражданска компетентност у подрастващите. Доскоро в България ГО се осъществяваше като интегрирано в няколко учебни предмета, а възможностите на ОБЕ в това отношение биваха подценени. Потенциалът на родноезиковото обучение в тази посока обаче е голям. На занятията по БЕ се осъществяват всички необходими предпоставки учениците да развиват умения за устно и писмено общуване с оглед на гражданската компетентност (ГК); да развиват своите граждански умения в контекста на уменията за живот и на уменията за решаване на житейски проблеми; да развиват гражданските си умения в контекста на уменията за общуване в публичната и институционалната сфера (Vasileva 2012).

Посредством своите социални, метакогнитивни, културологични и пр. функции ОБЕ тясно кореспондира с държавния образователен стандарт за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, според който процесът на придобиване на социални, граждански и интеркултурни компетентности и на компетентности, свързани със здравето и поддържането на устойчива околна среда, има интердисциплинарен характер и може да се осъществява в хода на общообразователната подготовка интегрирано и чрез самостоятелен учебен предмет. Интегрирането се случва именно посредством ориентиране на общообразователните предмети към придобиване на ключовите компетентности, разписани в ЗПУО (чл.77, ал.1.). От взаимосвързаните елементи, формиращи интердисциплинарния комплекс, единствено гражданското образование съществува под формата на самостоятелен учебен предмет, изучаван в 11. и в 12. клас в съответствие с държавния образователен стандарт за учебния план, за общообразователната подготовка и с учебните програми по предмета.

Като се има предвид фактът, че прилагането на новите УП се осъществява постъпателно за класовете в съответния образователен етап, към преглед на постижимостта на заложените в текстовете документи очаквани резултати, респективно – към актуализация и подобряване може да се пристъпи едва след влизане в сила на всички УП за конкретен етап. Въз основа на вече споменатото в началото на 2022 г. под егидата на МОН беше иницирано обстойно изследване, поставящо си за цел да определи успеваемостта и степента на приложимост на новите УП по общообразователните учебни предмети от 1. до 10. клас. Проучването включва данни и анализи

от: анкети за учители относно УП, анкети за ученици във връзка с обучението по различни учебни дисциплини, социологическо проучване на мненията на родители и ученици за учебното съдържание, изучавано от 1. до 10. клас, работни карти със становища на участници в работни групи за преглед и анализ на УП; анализи от изследване за определяне на степента на постигане на заложените в УП по различни учебни предмети очаквани резултати; анализ на постижимостта на очакваните резултати в контекста на образователните постижения на учениците от националното външно оценяване (НВО) в 4., 7. и 10. клас. Проведеното изследване не дава решения на идентифицираните проблеми в обучителния процес, а само ги набелязва, като дефинира и оценява конкретни предложения за промени в УП на базата на очертани тенденции. Предложените възможни промени в УП най-общо могат да се групират по следния начин: отпадане или преместване на конкретни теми от учебното съдържание; отпадане или преместване на очаквани резултати; отпадане на понятия, заложиени в УП.

Според обобщената информация от анкетите, предназначени за конкретна УП и насочени към учители, преподаващи даден учебен предмет, най-сериозна пречка за ефективното прилагане на УП е липсата на достатъчно дидактически материали и средства за постигане на очакваните образователни резултати, създаването и осигуряването на каквито през последните години е приоритет на МОН. От друга страна, свободните коментари на педагогическите специалисти в анкетите, насочват и към друг отдавна идентифициран проблем, свързан с отношението към УП и към учебниците като към концепти с уеднаквени функции и съдържание, което води до приписване на слабости, разпознати в учебници, на УП, без да се отчита фактът, че всъщност програмите посочват темите, компетентностите, развивани у учениците, и резултатите, които се очаква да бъдат постигнати в процеса на обучение по съответната учебна дисциплина. Решенията за обема на тематичното съдържание, за избора на методическите дейности и учебните средства, за прилаганите техники за преподаване и усвояване на учебния материал, за „езика“, на който учебното съдържание да бъде обговорено от преподаващия и пр., са въпрос на индивидуален избор от страна на учителите и на авторските колективи на учебници и учебни помагала. Нелогично е УП да бъдат заклеявявани заради това, че са „неразбираеми“, че „изобилстват с много факти и данни“, че са „написани на език, неподходящ за възрастта на учениците“ и под.

Игнорирането на УП и насочването на вниманието единствено или приоритетно към учебниците по конкретните учебни дисциплини води и до друг съществен проблем, отнасящ се до обучението в средното училище – недокрай пълноценно планиране на дейностите от страна на учителя, което се изразява в стриктното следване на избрания учебник и до принципа на работа, според който една урочна единица (от учебника и от учебната тетрадка) се равнява на един учебен час. Оттук произтича усещането за недостиг на учебните часове (най-вече за упражнение - за затвърждаване на усвоените знания и за практическо прилагане на наученото), за „препускане“ из учебния материал, за претовареност на учителите и на учениците и т.н. Следва също да се има предвид, че ако се отговори на посочената нужда от увеличаване на броя на учебните часове по даден предмет, то това би довело до увеличаване на дневното учебно време или до намаляване на часовете по друга дисциплина, изучавана от учениците. Недостатъчното според педагогическите специалисти време за упражнения, за работа по проекти и пр. би могло да бъде компенсирано чрез оптимално планиране на методическите дейности, чрез адекватното отчитане

на желаните резултати и начините за тяхното постигане, чрез съсредоточаване върху възможностите, потребностите и интересите на обучаваните.

Обобщените изводи от становищата на работните групи за преглед на УП, участвали в цитираното изследване, посочват и някои конкретни предложения за преодоляване на дефицитите в обучението и подобряване на учебното съдържание по конкретен учебен предмет. Тези предложения се обединяват около идеята теми, очаквани резултати и понятия да отпаднат от дадена УП или да се преместят в УП за друг клас, посочва се и възможността да намерят място в разширената и/или профилираната подготовка. Съществено в случая е да се има предвид, че отпадането/преместването на съответната тема би довело не само до отпадане/преместване на свързаните с нея понятия, но и на очакваните резултати.

Що се отнася до учебния предмет „Български език и литература“ в прогимназиалния етап предложенията за промени са основно в частта български език и са свързани с преместване на теми и прилежащите им очаквани резултати и понятия в следващ клас въз основа на отчитане на възрастовите характеристики на учениците. По мнение на учителите, участвали в работните групи, би трябвало тема 12. *Време на глагола. Минало свършено време. Минало несвършено време, тема 13. Нелични глаголни форми (причастия). Употреба на минало свършено и минало несвършено деятелно причастие в текста и тема 14. Неизменяеми части на речта. Наречие. Предлог от УП по БЕ за 5. клас (влязла в сила през учебната 2016/2017) да бъдат „качени“/преместени в УП по БЕ за 6. клас. И обратно – темите: 3. *Показателно местоимение*, 4. *Въпросително местоимение*, 5. *Относително местоимение. Отрицателно местоимение*, 6. *Неопределително местоимение. Обобщително местоимение*, да бъдат „свалени“/преместени за изучаване от 6. в 5. клас, а темата *Обява и делова покана* от УП за 6. клас да отпадне, като се премести в разширената подготовка и/или при възможност в профилираната подготовка. Подобно предложение за отпадане има и във връзка с *анотацията* като дискурсен тип, изучавана в 7. клас. Смята се за целесъобразно също така да отпаднат от УП за 5. клас очакваните резултати *Прави морфеман анализ (тема 7.)* и *Разпознава основната форма и спрежението на глагола (тема 12.)*, тъй като подобен вид умения се развиват интегрирано в хода на обучението по БЕ, а това, от своя страна, не налага необходимостта да бъдат изрично посочвани като задължителни в УП.*

В първия гимназиален етап, подобно на прогимназиалния, предложенията за промени в УП отново са насочени към учебните предмети математика, география и икономика, биология и здравно образование, български език и литература, а възможностите за тяхното подобряване и адаптиране към нуждите на образователния процес в училище са вгледани в отпадането на теми, очаквани резултати и понятия, като най-често това отпадане се изразява в преместването им от една УП в друга, т.е. в по-горен или по-долен клас. Такива са и препоръките на учителите относно УП по БЕ за първия гимназиален етап, според които някои теми, определяни като по-лесни за усвояване от учениците, биха могли да заемат своето място в УП за прогимназиалния етап. Предлага се например темите: 1. *Текстът като смислово и езиково единство*, 5. *Активна и пасивна лексика. Пароними и Резюме* да се преместят от УП по БЕ за 9. клас в УП по БЕ за 8. клас. Друго предложение, отнасящо се до ОБЕ в първия гимназиален етап, е темите *Речево поведение при участие в диалог и дискусия* и *Делово писмо от УП по БЕ за 9. клас* да отпаднат и да се преместят в разширената подготовка и/или профилираната подготовка.

От направения обзор на предложенията за промени в УП по БЕ за прогимназиалния и за първия гимназиален етап може да се заключи, че една от проблемните области продължава да бъде присъствието в учебното съдържание на жанрови разновидности на текста, които не са достатъчно мотивирани и не се отличават с ясна терминологична уточненост, заради което трудни за полагане в каквато и да било текстова категоризация остават за учениците понятия като *анотация, обява, писмо, покана*, макар че новата УП по БЕ за 6. клас внася определението „делова“ към „покана“, а УП по БЕ за 9. клас приписва същото определение на „писмо“, с което „подсказват“, че дискурсните типове могат да бъдат отнесени към формите на официално-деловия стил.

В контекста на изследваните проблеми, свързани с компетентностите, овладявани от учениците на занятията по български език, следва да се отбележи, че типологията на текстовете, позната в училищната среда и следвана от учебната документация по БЕ за прогимназиалния и за гимназиалните образователни етапи у нас, не се подчинява на нито един от признаците, по които международните програми, измерващи равнището на функционалната грамотност на учениците класифицират текста.

Любопитен обаче е фактът, че едно от предложенията за преодоляване на слабостите в тематичните области на новите УП по БЕ е свързано с буквалното отпадане (не с преместване) на темата *Речево поведение при участие в диалог и дискусия*, предвидена за изучаване в 9. клас. Тази тема е изключително благодатна за овладяване на всички компетентности, определяни не само като приоритетни за ОБЕ, но и за личностното израстване на обучаваните. Формирането и развиването на КК, ФК, ИКК и ГК на езиковите занятия е условие ОБЕ да изпълни своята основна задача – да подготви младите хора за пълноценното им съществуване като граждани на страната, в която живеят, граждани на обединена Европа и на света. Именно заради това ОБЕ не бива да бъде лишавано от подобни теми, върху които, между другото, държави с изградени вече традиции в областта на гражданското образование поставят изключителен акцент (участие в диалози, дискусии/дебати).

Проучването, реализирано от МОН с цел установяване на приложимостта и на ефективността на новите УП, се насочва и към мнението на самите обучавани с цел установяване на затрудненията, които срещат учениците в обучението по различните учебни предмети в средното училище. В анкетите те споделят мнението си за степента на сложност на учебния материал, за методите на преподаване по всяка учебна дисциплина, за необходимостта и смисъла от придобитото знание. Анализът на резултатите от изследването недвусмислено сочи, че почти всеки ученик не разпознава практическата полза на знанията, особено по български език и литература, биология и здравно образование, физика и астрономия, математика. За сметка на това обаче определят за важни и полезни учебните предмети география и икономика, философия и чужди езици. Гимназистите твърдят, че е много голям обемът на информацията, предвидена за усвояване, а това според тях затруднява ученето и пресяването на общия фон на важната информация. Обучаваните заявяват, че биха искали повече време за упражнения и повече учебни средства за онагледяване на съдържанието на урочната тема като илюстрации, графики, автентични примери и под.

Обобщеното представяне на мнението на учениците, споделено в анкетите, казва, че обучаваните изтъкват необходимостта учебното съдържание да бъде разглеждано в контекста на реални житейски ситуации, в хода на обучение да се ползват повече практически примери, да има

повече време за затвърждаване на новите знания, да се осъществяват междупредметни връзки. Парадоксално е, че самите ученици приканват към случване на процеси по реализиране на съвременните образователни тенденции, на които се основават новите УП в средното училище... Целенасоченото и оптимално планиране на дейностите от страна на учителя би спомогнало за увеличаване на времето за упражнения, а мотивираният избор на целесъобразни методически варианти би спомогнал за превръщането на усвоените знания и опит от учениците в умения за живот. Обратната връзка, която дават обучаваните, говори за това, че на занятията продължава да „господства“ знаниецентристкия подход, който следва да отстъпи своето място на компетентностния и на интердисциплинарния подход.

Надеждна информация за придобитите от учениците знания и умения и за постигнатите резултати от обучението в края на всеки образователен етап (вторият гимназиален етап не е обект на проучването на МОН, чиито резултати интересуват настоящия текст) дават националните външни оценявания в края на 4., 7. и 10. клас и заедно със свободноизбираемите изпити по чужд език и по информационни технологии очертават общата картина за резултатността от прилагането на УП по базовите общообразователни учебни предмети, в частност информират за това доколко овладени от учениците са ключовите компетентности, на които се базира учебната документация. Като се има предвид, разбира се, че НВО не може да измери резултатите от абсолютно всички теми в УП и че неговите диагностични инструменти налагат ограничения, свързани с фактора време за решаване на задача/модул от изпитния формат. НВО е насочено към установяване степента на усвоени основни, т.е. най-значими от гледна точка на личностното и социалното израстване на ученика, знания и умения (отношенията е всеизвестно, че трудно могат да бъдат измерени/оценени), респективно – компетентности.

Резултатите от НВО по БЕЛ в края на началния етап на обучение показват, че четвъртокласниците не само са овладели базово равнище на оgramотяване, но и че са в състояние уверено и целесъобразно да прилагат ключови умения като умения за четене с разбиране, умения за аргументиране на отговор, умения за създаване на текст, умения за извличане и използване на информация от прекъснат текст (таблица, схема, графика). Много от учениците обаче демонстрират затруднения при прилагане на наученото в нова житейска ситуация, а именно в това се коренят новостите в УП. Най-много слабости се отчитат при задачи, които изискват използване на умения за намиране и извличане, за обобщаване и тълкуване, за осмисляне и обясняване (през призмата на индивидуалните възможности на ученика) на информация от различни източници. Затруднения от подобен тип могат да бъдат преодоляни, ако на занятията по БЕ се работи планомерно и системно с методически варианти, при които източникът на информация е съставен текст, обединяващ фрагменти от различни източници, а задачите към текста имат за цел да развият у учениците конкретни умения за четене (за обработване и използване на информация от писмен източник).

НВО по БЕ в края на прогимназиалния етап на обучение вече четири години (от 2019 г. насам) измерва постиженията на ученици, обучавани по новите УП. Резултатите през тези четири години са съизмерими и доказват ефективността на УП, тъй като проверяваните компетентности се оказват постижими за голяма част от седмокласниците. Статистиката сочи, че що се отнася до грамотността по четене, учениците успешно се справят с обработването на информация от един писмен източник, но когато трябва да работят с два предложени текста и да съпоставят информацията в тях, срещат затруднения, което отново извиква необходимостта в часовете по БЕ

да се работи върху подобни методически варианти с цел развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене. Недобре развитите умения за възпроизвеждане на информация, по-конкретно на съдържанието на изходния текст, проличават и при изпълнението на задачата за създаване на трансформиращ преразказ. Около половината от седмокласниците не се справят успешно с подобен вид дидактическа задача.

През последните две години (2021-2022 г.) у нас се провежда и НВО по БЕ в края на 10. клас, измерващо образователните постижения на учениците, обучавани по новите УП. Текстовете в изпитния формат принадлежат на различни сфери на общуване (медиен, научен, художествен) и се класифицират по формат като прекъснати и непрекъснати. Задачите за четене, формулирани към тях, изискват прилагане на трите основни категории когнитивни умения за четене: намиране и извличане на информация, обобщаване и тълкуване на информация, осмисляне и оценяване на информация. Постиганията на десетокласниците обаче регистрират дефицит на ключови умения за работа с непрекъснат и с прекъснат текст, на умения и стратегии за обработване на информация от писмен източник, за решаване на проблеми, подчинени на реални житейски ситуации. Учениците се затрудняват при задачи за посочване със свои думи на проблеми от непознат текст (2/3 от десетокласниците), демонстрират недобри умения за създаване на теза по всекидневна тема (1/3 от учениците), около 43% от учениците не познават спецификата на резюмето и не могат да създават подобен вид текст, а 40% от десетокласниците не се справят със задачата за редактиране на текст.

Обобщените резултати от НВО по БЕЛ в 4., 7. и 10. клас насочват към заключението, че е налице една неблагоприятна тенденция, свързана с прогресивното натрупване на дефицити в обучението на учениците и с установяването на неблагоприятната закономерност, според която колкото по-висок е класът, толкова по-ниски са измерените образователни резултати, т.е. – по-демотивирани са учениците.

Анализите на резултатите от отделните изследвания посочват едни и същи проблеми в сферата на образованието, които са тясно свързани с ефективността на учебния и на образователния процес: недостатъчно образователни ресурси, необходимост от ефективна методическа подкрепа и пълноценни квалификационни обучения за учителите, потребност от създаване на подходяща и мотивираща среда за учениците, учебници, които да бъдат в услуга на самоподготовката на обучаваните. Овладяването на ключовите компетентности, вменени съвсем закономерно от обществото на средното училище, е възможен процес, обусловен от прилагането на правилния подход в обучението, от планирането и реализирането на адекватни за целта методически дейности, от отговорното отношение към проблема от страна на учителите и на учениците.

ЛИТЕРАТУРА

ВАСИЛЕВА, Д., 2012. *Политики и практики на гражданското образование в обучението по български език*. София : Софи-Р.

ДИМЧЕВ, К., 2009. Функции на обучението по български език. *Електронно списание LiterNet*, 28.07.2009, № 7 (116).

ДИМЧЕВ, К., 2011. От знаниецентристки подход към компетентностен подход на занятията по български език. *Електронно списание LiterNet*, 30.04.2011, № 4 (137).

ЗАРКОВА, П., 2020. *Развиване на умения за участие в интеркултурен диалог чрез обучението по български език*. София: Сиела.

ЗАКОН ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, <https://web.mon.bg/bg/57>.

НАРЕДБА № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. <https://www.mon.bg/bg/59>.

МИЛАНОВА, Е., 2019. *Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език*. София: Сиела.

ОБОБЩЕНА ИНФОРМАЦИЯ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНИ ПРОБЛЕМИ В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ.

<https://web.mon.bg/bg/101168>.

ПЕТРОВ, А., 2009. Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език. *Български език и литература (електронна версия)*, № 8 (117).

ПЕТРОВ, А., 2012. *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език*. София: Булвест 2000.

REFERENCES

VASILEVA, D. 2012. *Politiki i praktiki na grazhdanskoto obrazovanie v obuchenieto po balgarski ezik*. Sofiq: Sofi – R.

DIMCHEV, K., 2009. Funktsii na obuchenieto po balgarski ezik. *Elektronno spisanie LiterNet*, 28.07.2009, №7 (116).

DIMCHEV, K., 2011. Ot znanietsentristki podhod kam kompetentnosten podhod na zanyatiyata po balgarski ezik. *Elektronno spisanie LiterNet*, 30.04.2011, № 4 (137).

ZARKOVA, P. 2020. *Razvivane na umeniya za uchastie v interkulturen dialog chrez obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Siela.

ЗАКОН ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, <https://web.mon.bg/bg/57>.

MILANOVA, E. 2019. *Razvivane na funktsionalnata gramotnost na uchenitsite chrez obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Siela.

НАРЕДБА № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. <https://www.mon.bg/bg/59>.

ОБОБШТЕНА ИНФОРМАЦИЯ ЗА ИДЕНТИФИЦИРАНИ ПРОБЛЕМИ В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ.

<https://web.mon.bg/bg/101168>.

PETROV, A., 2009. Klyuchovata kompetentnost “Obshtuvane na roden ezik” i obuchenieto po balgarski ezik. *Balgarski ezik i literatura (elektronna versiya)*, № 8 (117).

PETROV, A., 2012. *Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik*. Sofia: Bulvest 2000.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION

BULGARIAN LANGUAGE TEACHERS AND THEIR SELF ASSESSMENT OF DIGITAL COMPETENCE
BEFORE AND DURING THE PANDEMIC

Tatyana Angelova

IMPROVING IN CIVIL COMPETENCE OF STUDENTS THROUGH BULGARIAN LANGUAGE TRAINING (V-XII GRADE)

Angel Petrov

THE WEAPON OF WORDS – A PROJECT FOR STUDYING BULGARIAN LANGUAGE IN USA

Antonia Radkova

CONSTRUCTIVISM AS AN EDUCATIONAL PHILOSOPHY

Stoyka Chakarova

THEMATIC CLUSTERS AND METHODOLOGICAL CRITERIA FOR SELECTION ON TEXT
FOR USE IN THE LEARNING ENVIRONMENT ON THE FIELD A2-B1

Rossitsa Hadzhigeorgieva

LITERATURE AND CITIZENSHIP – THE HIGH SCHOOL PROGRAMS

Vladimir Atanasov

LITERATURE EDUCATION UNDER THREAT

Natalija Hristova

UNDER THE YOKE OF INFANCY

Adriana Damyanova

STUDYING THE EPIC WORK AT SCHOOL THROUGH AESTHETIC FORMS FOR STRUCTURING
THE ANALYSIS FOLLOWING THE PRINCIPLE FROM THE TEXT TO THE TEXT

Radoslav Radev

HUMOROUS TEXTS THROUGH THE EYES OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS

Aglaya Mavrova

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN THE MODERN DIGITAL WORLD
THROUGH INTERSUBJECT LINKS IN BULGARIAN LANGUAGE LEARNING

Fani Boykova

DEVELOPING THE SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS IN BULGARIAN LANGUAGE TEACHING (GRADES 5–12)

Dimka Dimitrova

METHODICAL IDEAS FOR THE IMPLEMENTATION OF CROSS-CURRICULAR LINKS IN A BULGARIAN LANGUAGE
LESSON IN GRADE 5 ON THE TOPIC: „COMPOSING AN ANSWER TO A LIFE QUESTION“
(VIA MIND MAPS AND THE „STOMACHION“ GAME)

Aleksandar Halachev

THE CULTURE COMPETENCE IN THE PARADIGM OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Kristiana Kodzhabasheva

‘DEVELOPING SUPERPOWERS’ PROJECT - AN EFFECTIVE STRATEGY FOR THE 7TH GRADE BULGARIAN LANGUAGE
CLASSES FOR DEVELOPING THE KEY COMPETENCE ‘LEARNING SKILLS’

Nataliya Matseva

MEDIA LITERACY RELATIVE TO THE "FOURTH ESTATE"

Ognyana Georgieva-Teneva

CULTURE OF DIGITAL CITIZENSHIP IN BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION
IN THE CONDITIONS OF AN INFORMATION CRISIS

Despina Vasileva

DIGITAL RESOURCES IN LITERATURE EDUCATION IN JUNIOR HIGH SCHOOL (METHODOLOGICAL IDEAS)

Krasimira Taneva

DEVELOPMENT OF STUDENTS' STRATEGIC COMPETENCE IN NATIVE LANGUAGE LEARNING
/METHODICAL IDEAS FOR SIMULATION-MODELING GAMES FROM THE FIELD OF ADVERTISING/

Anna Nenova

COMPETENCES DEVELOPED THROUGH BULGARIAN LANGUAGE TEACHING IN THE LIGHT OF
THE SECONDARY SCHOOL EDUCATIONAL DOCUMENTATION

Evelina Milanova, Polina Zarkova

LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION IN THE PERSPECTIVES OF CITIZENSHIP

© Despina Vasileva, Angel Petrov, Natalija Hristova, Aglaya Mavrova, *Publishers*

© Tatyana Angelova, *Editor*

© Ivailo Panov – *cover illustration*

Reviewer: Adriana Simeonova-Damyanova

e-ISBN 978-619-7667-39-4

АЗ·БУКИ
2022

Отговорността за представените в сборника научни текстове, базирани на доклади от проведената на 15 октомври 2022 г. национална научна конференция, озаглавена „Езиковото и литературното обучение в перспективите на гражданствеността“, организирана от Катедрата по методика във Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, се носи от авторите.