

ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“



ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

---

# ЮБИЛЕЙНИ ПАИСИЕВИ ЧЕТЕНИЯ

УНИВЕРСИТЕТЪТ –  
АКАДЕМИЧНА КАРТА НА СВЕТА

ОБРАЗОВАНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И БЪЛГАРСКА ЛИТЕРАТУРА –  
ПРАГОВЕ, СРИВОВЕ, АЛТЕРНАТИВИ

*Пловдив*  
*3 – 4 ноември 2011 г.*

---

НАУЧНИ ТРУДОВЕ  
*том 49, кн. 1, сб. Г, 2011*  
*Филология*

**PAISIY HILENDARSKY UNIVERSITY OF PLOVDIV – BULGARIA  
RESEARCH PAPERS – LANGUAGES AND LITERATURE  
VOL. 49, BOOK 1, PART D, 2011**

**Международна редакционна колегия**

проф. д.ф.н. Александър Владимирович Бондарко  
проф. д.ф.н. Сергей Иванович Николаев  
проф. д-р Богуслав Желински  
проф. д-р Малгожата Коритковска  
проф. д-р Михаела Солейман-пур-Хашеми  
проф. д.ф.н. Иван Куцаров

**Отговорни редактори**

доц. д-р Жоржета Чолакова  
доц. д-р Елена Гетова

**Редакционен екип**

проф. дфн Диана Иванова  
доц. д-р Любка Липчева  
доц. д-р Красимира Чакърова  
доц. д-р Татяна Ичевска  
доц. д-р Ваня Кръстановна  
гл. ас. д-р Юлиана Чакърова  
гл. ас. д-р Борян Янев  
гл. ас. д-р Борислав Борисов  
гл. ас. д-р Яна Роуланд  
гл. ас. Фани Бойкова

**Технически редактор**

гл. ас. Райна Петрова

**Коректор**

гл. ас. Гергана Иванова

ISSN 0861–0029

## СЪДЪРЖАНИЕ

Уводни думи.....	7
<b>Фани Бойкова</b>	

### **ОБРАЗОВАНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК – РЕАЛНОСТИ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА**

#### **Кирил Димчев**

<i>Понятието за култура – структуроопределящо за съвременната методика на обучението по български език.....</i>	13
---	----

#### **Ангел Петров**

<i>Приложение на дискурсия подход при определяне признаците на съвременното обучение по български език.....</i>	30
---	----

#### **Пенка Гарушева**

<i>Симулационната игра в обучението по български език.....</i>	45
--	----

#### **Кристина Танева**

<i>Детско лексикално развитие: прагматика на синонимите, омонимите, паронимите и антонимите.....</i>	62
--	----

#### **Фани Бойкова**

<i>Методически проекции на някои лингвопрагматични идеи (Имитационно-моделиращи игри и принцип на символизирано позитивно действие в обучението по български език).....</i>	76
---	----

#### **Ольга Сеничева**

<i>Образовательные технологии вербализации речевых стратегий.....</i>	83
---	----

#### **Фани Попова, Николина Моллова**

<i>Интегриране на обучението по български език и литература и биология и здравно образование (в 9. клас) – добра възможност за алтернатива на образователния процес в информационното общество.....</i>	89
---	----

**ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ –  
ТРАДИЦИИ, ИНОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Мария Герджикова**

*Традиционното и иновативното  
в учебниците по литература ..... 101*

**Атанас Бучков**

*Размисли по повод една класическа смърт ..... 110*

**Соня Райчева**

*Приложни ориентири на  
съвременното литературно образование ..... 120*

**Алла Сердюк**

*Способы выражения юмора, иронии  
и сатиры и модели их перевода  
на занятиях по болгарской литературе ..... 131*

**Канелия Колева**

*Съчинение по аналогия – басни  
с герои предмети (шести клас)..... 141*

**Мими Михайлова**

*Осмисляне на феномена „преход“  
чрез архетипните модели  
в обучението по литература..... 150*

**Маргарита Димитрова**

*Параметрите на моралността според свещените книги  
в представителния урок по литература (кръгла маса в 9. клас)..... 157*

**Пенка Димитрова**

*Андрагогически аспекти в обучението по четене..... 171*

**Яна Мерджанова**

*Генеалогичен подход и метод в обучението  
по български език и литература  
(при изучаването на Библията) ..... 183*

**АКТУАЛНИ ПОДХОДИ,  
ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС**

**Адриана Дамянова**

*Българинът и българският гражданин  
в стандартите и учебните програми ..... 201*

**Огняна Георгиева-Тенева**

*Възможности за компенсирание на гражданския  
дефицит в литературното образование ..... 211*

**Иржи Хасил**

*За отношението реалия – социокултурна компетентост ..... 219*

**Красимира Кацарска**

*Личностно ориентиран образователно-възпитателен  
процес по български език и литература..... 232*

**Радослав Радев**

*Естетиката на отсъстващото и литературното обучение ..... 249*

**Снежанка Георгиева**

*Методическата адаптация  
на лингвистичната терминология за свързаност  
на текста в учебното съдържание за 5. – 9. клас ..... 261*

**Екатерина Петкова**

*За оценяването на държавните зрелостни изпити  
по български език и литература или за апориите  
на българската образователна система ..... 280*

**Цветелина Драганова**

*Художествени образи на комуникацията (Към някои  
възможности за работа с разказите на Йордан Йовков  
в часовете по български език и литература)..... 294*

**Svitlana Koloda**

*L'utilisation pédagogique des blogs ..... 300*



## УВОДНИ ДУМИ

В сборника са представени статиите от проведения в рамките на юбилейните Паисиеви четения през месец ноември 2011 година научен симпозиум с международно участие на тема: „Образованието по български език и българска литература – прагове, сривове, алтернативи“. Симпозиумът бе организиран от сектор *Методика на обучението по български език и литература* към *Катедрата по българска литература и теория на литературата* в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“.

Форумът събра в Пловдив университетски преподаватели по методика от страната и чужбина, педагози, учители, обединени от идеята да се постави началото на една добра традиция за представяне на нови методики и практики в обучението, а в същото време и да се даде възможност за един поглед, максимално отворен към всички невралгични точки на образователното настояще в училищното и университетското образование. Като перспективна практика се очертава участието в дискусиите на представители на МОМН и експерти по български език и литература от регионалните инспекторати на образованието. Концепцията на научното събитие е доминирана от стремежа на организаторите да поставят началото на една практика, която да установи традиция на продуктивно присъствие в Паисиевите четения на методическата и педагогическата колегия с нейните научни и практически постижения и търсения.

Приветствие от името на проф. Сергей Игнатов, министър на образованието, младежта и науката, бе прочетено от г-н Александър Трингов, началник на отдел „Общо образование“ в МОМН (приветствието помества на стр. 9). При обсъждането на докладите участва г-жа Красимира Александрова, експерт по български език и литература в МОМН, г-жа Росица Калайджиева, експерт по български език и литература в РИО на МОМН – Кърджали, г-н Георги Делов, експерт по български език и литература в РИО на МОМН – Пловдив.

Тематичният акцент на научните дискусии бе очертан от пленарния доклад на проф. Кирил Димчев „Понятието за култура – структуроопределящо за съвременната методика на обучението по български език“, в който се обосновава концепцията за структуроопределящото място на културата в съвременното обучение по български език – концепция, която е особено актуална в съвременната методика на преподаването на български език; акцентира се върху лингвокултурологичните аспекти на обучението по български език; аргумен-

тира се като важна задача пред методиката на обучението по български език да се разработи, осъществи и апробира цялостна програма за обучение в културологичен аспект.

Представените в трите секции доклади очертаха много дискуссионни въпроси върху теоретико-приложната проблематика на езиковото и литературното образование, поставиха за обсъждане, анализране и осмисляне праговете в образованието по български език и българска литература, търсенето на решения и алтернативи, споделянето на продуктивния опит.

Тематичните акценти на теоретико-приложните изследвания и обсъжданията са фокусирани върху: културологичния подход в обучението по български език и литература; състоянието и перспективите на обучението по език и литература в средното и висшето училище; учебниците по български език и литература – визия и съдържание; учебните програми по български език и литература – реалности и перспективи; учителя по български език и литература като фактор в педагогическото взаимодействие; личностно ориентирания образователен процес; оценяването при обучението по български език и литература; образователния процес по български език и литература и перспективите на информационните технологии за осъществяване на междупредметна интеграция; развиване на комуникативната компетентност; съвременните образователни технологии.

Фани Бойкова





## РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ

Министър на образованието, младежта и науката  
ДО

**ОРГАНИЗАТОРИТЕ И УЧАСТНИЦИТЕ  
В НАУЧНИЯ СИМПОЗИУМ НА ТЕМА:  
„ОБРАЗОВАНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ПО БЪЛГАРСКА ЛИТЕРАТУРА –  
ПРАГОВЕ, СРИВОВЕ, АЛТЕРНАТИВИ”**

**УВАЖАЕМИ ГОСПОЖИ И ГОСПОДА,**

Значимостта на българското образование винаги го поставя във фокуса на общественото внимание. Съвършенството в тази област е трудно постижимо, защото всяка образователна система има свои прагове, преживява сризове, но едновременно с това търси и алтернативи. Но и никоя образователна система не може да се развива към по-добро без ясната концепция и ангажираността на академичната общност. В това отношение българското училище има нужда от Вашия професионализъм и от Вашата подкрепа.

Организирането на такъв престижен международен научен форум с методическа насоченост, който е част от юбилейните Паисиеви четения, говори за положително отношение на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски” към тази значима научна дисциплина и за достойно присъствие в този „образователен коридор”.

Казват, че университетският човек е най-самокритичен и в повечето случаи мълчалив. И в този смисъл именно Ваша е мисията да докажете силата на академичното слово, на актуалните научни идеи, на конструктивната диалогичност.

Убеден съм, че конференцията ще дефинира важни аспекти на научната мисъл и на бъдещото партньорство между всички звена в образователната система, ще представи добри практики на вече приложени инициативи в контекста на съвременното българско образование.

Пожелавам Ви успешна и ползотворна работа!

**СЕРГЕЙ ПИНАТОВ**

*Министър на образованието,  
младежта и науката*



***ОБРАЗОВАНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ  
ЕЗИК – РЕАЛНОСТИ, ТЕНДЕНЦИИ,  
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА***





**ПОНЯТИЕТО ЗА КУЛТУРА – СТРУКТУРООПРЕДЕЛЯЩО  
ЗА СЪВРЕМЕННАТА МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО  
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК**

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

**THE CONCEPT OF CULTURE – STRUCTURALLY DEFINITIVE  
FOR THE CONTEMPORARY METHODOLOGY  
OF BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION**

*Cyril Dimchev*  
*Sofia University St. Kliment Ohridski*

Among concepts that have become especially topical in contemporary Methodology of Bulgarian Language Teaching, the concept of culture has taken a special place. The exploration of this concept leads to the conclusion that it is fundamental because it is an objective of the education process as well as its result. From the views of the epistemology of the concept of culture as well as the aims and contents of the education process in Bulgarian (acquisition of communicative, linguistic and common culture), the technology for the development of the heuristic abilities of personality (personal dimensions of culture) is also defined as well as for the acquisition of a value system perceived as prestigious in a given social community (social aspects of culture).

**Key words:** modern scientific discourse, functional paradigms, culture, epistemological aspects of culture, personal and social aspects of culture, linguistic-cultural approach to culture

**1.** В съвременния научен дискурс се открояват тенденции за **обосновка на функционални парадигми**, схващани като модел за проучване на система от обекти. Всяка наука търси както свой предмет на изследване, така и адекватни модели за прилагане на научната информация. В методиката на обучението по български език (МОБЕ) за функционален модел служи схващането за обучението по български език (ОБЕ) като система от цели, средства за постигането им и съответни резултати. Излиза се от идеята за МОБЕ

като хуманитарна и относително самостоятелна българистична дисциплина със специфични междудисциплинни измерения<sup>1</sup>.

В светлината на актуалната напоследък интерпретация на отношенията между понятията *образователна услуга* и *образователен продукт* езиковата подготовка се разглежда като образователен продукт в контекста на съвременната синергетична парадигма. Както посочва Л. Милков, „Образователният продукт включва степента на интелектуална, емоционално-волева и нравствена подготвеност на личността на учащия се“ (Милков 2010: 95). Ключов в тази характеристика е изразът *подготвеност*.

**Езиковата подготовка**, придобивана на занятията по български език (БЕ) като първи език, допринася за постигане на крайната цел на образователния процес в средното училище – формиране на хармонични личности. Органична е връзката между *цели* и *функции* на ОБЕ<sup>2</sup>.

Като *средства* за постигане на целите се схващат декларативните и процедурните знания за *език – текст – култура*; уменията (общообразователни и комуникативноречеви), компетенциите<sup>3</sup>, които включват и личностните характеристики на обучаваните.

**Очакван резултат** е изграждането на образовани личности, владеещи система от компетенции – в съответствие с възрастовите особености и потребностите от социална реализация. Измежду тези компетенции предно място заемат комуникативноречевата

---

<sup>1</sup> Сrv. възгледите на В. Делибалтова за статуса на дидактиката като университетска дисциплина (Делибалтова 2010: 63–66). Авторката посочва, че през 1921 г. е формирана катедра „Дидактика и методика“, но в изложението си никъде не споменава за статуса на методиките в съвременното научно пространство. А проблемите на методиката (и по-специално проблемите на МОБЕ) имат пряко отношение към разглежданите от В. Делибалтова въпроси на съвременното университетско образование. Те са свързани с трите „М“ – marketisation, massification, managerialism: образование, съобразено с пазарните потребности; образование, отворено за най-широки слоеве; „предаване“ на университетското управление на мениджъри.

<sup>2</sup> „Функциите отразяват възможностите на ОБЕ да реализират целите, схващани като система от знания, умения, навици, методи за самостоятелна работа; личностни характеристики на обучаваните (идеи, възгледи, убеждения, нагласи за действие и т.н.)“ (Димчев 2009: 13).

<sup>3</sup> В научния дискурс съществува тенденция за разграничаване на *компетенция* от *компетентност*. Компетенцията се схваща като конструкт, отразяващ изискванията към същностните страни на понятието; компетентността включва измеренията на тези характеристики, реалната им изява в различни видове дейности (Димчев 2010: 12).

(възприемане, създаване и преобразуване на текстове), лингвистичната / езиковедската (осмисляне на основни лингвистични понятия като *текст*, *изречение*, *дума*, *морфема*... – с общообразователна стойност и с прагматична насоченост), културологичната (културната).

2. Изучаването на БЕ в европейския образователен контекст извежда на преден план понятието за *култура*<sup>4</sup>. Модерните методически концепции свързват *език с култура*: престижно място на „връх в пирамидата от образователни функции“ заема понятието за култура. Фактор за *хуманизация на образованието* е обогатяването на културата на подрастващите. В специализираната литература се изтъква, че „езиковото образование е нещо повече от изучаването на езици и всъщност обхваща и предаването на културните и другите ценности на обществото“ (Стойчева 2006: 56).

В културната антропология се обсъждат начините, по които се усвоява културата. Класическа е постановката на Ричли Х. Крейпо, според когото „културата не е предопределена биологически [...]. Поведението, което е ръководено от културата, се усвоява, а не се наследява биологически. Определени аспекти на една култура хората учат преднамерено. Други аспекти се усвояват чрез пряко или непряко наблюдение на чуждото поведение [...]. Тези аспекти на културата, на които ни учат експлицитно, често ни се представят като правилното поведение“ (Крейпо 2000: 26).

Налагат се няколко извода.

<sup>4</sup> В Държавните образователни изисквания (ДОИ) по български език и литература се разграничават *езикова компетентност* от *социокултурна компетентност*. В специализираната литература се прави разлика между *социална компетентност* и *социокултурна компетентност*. Те представят две страни на едно и също нещо: невъзможно е съществуването на култура без социум, както и на социум без култура. В някои случаи двете понятия са в отношения на комплементарност.

Все пак *социалната компетентност* е по-широко по обем понятие. То е комплексно и съдържа социални, емоционални и когнитивни елементи (например натрупване на информация, умения за извличане, обработка и оценка на информацията), поведенчески умения (умение да се разговаря; речевото поведение да бъде съобразено с изискванията на социалната група и с условията на общуването). Социалната компетентност включва способността на личността „да функционира“ в определен социален контекст, което предполага съобразяване с културните особености на членовете на обществото (*социокултурна компетентност*), познаване и използване на различни регистри на речта, на социалната маркираност на езиковите средства (*социолингвистична компетентност*) и др. С основание Ю. С. Степанов твърди, че принципите за подбор на езиковите средства са в сферата на социалното (Степанов 2001).

- „Културата не е предопределена биологически“, поради което водеща е ролята на факторите, които допринасят за овладяване с помощта на адекватни средства на определен тип култура. Това са преди всичко средствата на системното и целенасочено образование.

- Най-голяма част от културните образци се овладяват преднамерено. Очевидна е нуждата да се обоснове оптимална парадигма за изучаване на културните феномени: какви факти, в какъв обем и в каква последователност да бъдат осмисляни от учениците (в зависимост от социалните и личностните им потребности и от възможностите им за усвояване). Особено важно е кои аспекти на културата да бъдат осъзнавани като „правилно поведение“, изграждано чрез образователния процес.

- Нужно е образователната система да функционира така, че да насочва към пряко или непряко осмисляне на образци на чуждо поведение (чрез работа над художествени текстове, медийни текстове, интернет и пр.).

- От степента на владение на езика зависи резултатността на работата с феномените на културата. В образователния процес взаимодействието между преподаване, учене и оценяване се осъществява вербално. Становището на Р. Якобсон по този въпрос е категорично: „При човека всяка комуникативна система е в корелация с езика“ (Якобсон 1970: 521).

Тези постановки характеризират приоритетното място на културата в структуроопределящите семантични пространства на МОБЕ. Разглежданото понятие е непосредствено свързано с *целите* на ОБЕ, със *средствата* за постигане на тези цели и с очакваните *резултати*; инструмент е за обозначаване и за изследване разположението на елементите в системата на ОБЕ.

Със структурата са свързани понятията *стратегия* и *политика*. Докато *стратегията* показва общата насоченост, целостта на дадения процес или явление, със *структурата* се набляга на неговите съставни части. *Стратегията* представлява определяне на дългосрочни цели и на пътищата за тяхното реализиране; отличава се с динамичност в противоположност на структурната статичност. Съобразяването със структурните особености служи да се вземат адекватни решения като елемент от осъществяваната *политика*.

**Лингвокултурологичният аспект в ОБЕ като първи език** включва последователното преподаване и изучаване на езика не само като знакова система, служеща за комуникация и за познание, а и като *културен код*, с помощта на който се предава концентрираната през



вековете информация – как народът е възприемал и възприема света, как твори, как оценява заобикалящата го действителност, как формира специфичното си „културно огледало“ и по този начин изгражда свой национален манталитет и картина на света. Особено важно е да се осъзнават начините, по които БЕ отразява културната информация на различни равнища – граматично, лексикално, стилистично и т.н. Безспорно подрастващите трябва да бъдат обучени да търсят тази информация, да я откриват и интерпретират. Така се изграждат умения да я търсят и в други (чужди) езици. Когато бъде известно, че езикът притежава и културни измерения<sup>5</sup>, те ще ги разпознават не само в родния, но и в другите езици. Осмисляйки основните принципи на функциониране на родния си език, учениците ще осъзнават, че всеки език е и транслатор на специфична култура (според Сепир и Уорф в хипотезата за лингвистичната относителност). Така ще се вниква в постановката, че говорещите на различни езици възприемат света по различен начин и намират езиковите и културните различия за естествени.

Изучаването на културата е в основата на процедурните умения за разкриване културната специфика на родния език. Създават се условия за формиране на лингвокултурологична (културна) компетентност, която може да прерасне в интеркултурна, когато се опира на знания и умения за съпоставяне на различни култури, за откриване на техни общи черти, за точна оценка на различията им<sup>6</sup>. В това отношение представлява интерес опитът да се изяснят особеностите на „интеркултурното образование на уроците по БЕ“ (срв. Падешка 2010).

За отбелязване е, че параметрите на културноориентираното образование и на интеркултурното образование са в процес на проучване. Почти винаги в научната литература понятията *лингвокултуроло-*

<sup>5</sup> Според Л. Деймън „изучаването на културата е петото измерение на езиковото обучение“ (Деймън 1987: 16). Авторката обосновава тезата, че на езиковите занятия у обучаваните трябва да се изграждат умения за намиране на понякога скритите културни кодове не само в литературните текстове (което се прави на литературните занятия), но и на занятията по граматика и лексика. Макар че говори за чуждоезиково обучение, в първата глава на труда си авторката насочва вниманието на преподавателите по чужд език, че те трябва да познават културата на собствената си страна, за да могат да я съпоставят с чуждата и да я обясняват. Възможно е да се говори за различни измерения на езиковото образование, но при всички случаи понятието за култура е едно от тези измерения, без които езиковото образование не е резултатно.

<sup>6</sup> В това отношение продуктивни са образователните практики, които предлага В. Кръстанова в статията си „Интеркомпехензията в езиковото обучение“ (Кръстанова 2009: 216–222).

гична (културна) компетентност и интеркултурна компетентност се разглеждат като синонимни, докато очевидно в случая става въпрос за отношения между родово и видово понятие (срв. Димитрова-Гюзелева 2007).

Лингвокултурологичната (културната) компетентност е свързана не само с познаването и разбирането на чужди култури, а също така и преди всичко с правилната оценка на родното културно наследство. Интеркултурната компетентност реализира уменията, изградени в процеса на обучението по първи език, и ги надгражда с уменията да се сравняват, анализират и оценяват различни култури. При изучаването на втори език важно е разграничението между *лингвострановедските* от *етнокултуроведските аспекти* на проблема. Акцент се поставя на толерантността към другите, към говорещите на различни езици, към културите на носителите на тези езици. При лингвокултурологичната (културната) компетентност толерантността предполага познаване, разбиране и приемане на културните различия, проявяващи се в рамките на повече или по-малко хомогенна социална група; на общество, обединено от обща история и национален език. Тези факти дават основание да се погледне по нов начин на изучаването на БЕ като първи език; да се изведе на преден план ролята на културата в общия образователен процес. Това е закономерно, тъй като в световен план научната парадигма вече е утвърдила културата като значим социален и образователен фактор.

**Методологична стойност** за преодоляване на трудностите при осъществяване на лингвокултурологичния подход има постановката на М. Янакиев за необходимостта на езиковите занятия да се осъществява баланс между *ситуативни* и *стилистични импулси* (Янакиев 2007: 291). Според него важно е осъзнаването на ползата от езикова образованост.

Предимство в *ОБЕ като първи език* има мотивацията за овладяване функциите на БЕ и изразните възможности на книжовния език; запознаването с проблеми, актуални за съвременната социокултурна действителност; изграждането на ценностна система у подрастващите. Преимущество има диалогът между *културата на семейството, на връстниците, на социалните сфери* – обект на изучаване.

**3.** Измежду различните страни на понятието за култура, моделиращи системата на ОБЕ, определящи са *епистемологичните, личностните и социалните аспекти*.

**3.1.** Значимостта на *епистемологичните аспекти на културата* се обуславя от нуждите на социокултурното развитие на обуча-

ваните – да осмислят сведения за различните страни от същността на човека, за връзката му с живота и с културата на обществото<sup>7</sup>. Канал и средство за предаване, приемане и изразяване на тези сведения е езикът. Езикът е медиатор между мисловните и познавателните процеси в съзнанието на индивида. Това определя ролята на различните езикови функции (и преди всичко на кумулативната езикова функция) за изграждане картина на света. В този контекст *картина на света* се схваща като „представи и знания за света, като системно и операционално единство“ (Ботева 2008: 18, 19). Понятието *свят* се интерпретира като „резултат от преработката на информацията за средата и човека“ (цит. съч.). Степента на развитие на езиковите способности е органично обвързана със социалните и културните измерения в еволюцията на човешкото развитие. Тези факти характеризират значимостта на занятията с културологична насоченост изобщо и на езиковите занятия в частност.

**3.2. Личностните аспекти на културата** имат пряко отношение към аксиологичната, ценностната ориентация на личността. Формираните ценности са индивидуални и социални.

Индивидуалните ценности се отнасят до развитието на личността, която не е пасивен обект, а субект, способен да оценява собствената си ценностна система; да осмисля етапите в развитието си. Социалните ценности се възприемат като нормативни.

В личностните аспекти на културата се включват:

– *общочовешките аксиологични ценности*, които се съдържат в „човешкия образ“ – *Imago Hominis* – според метафоричния израз на К. Кларк (Кларк 2004);

– *евристичните способности на индивида* – проявяват се във възможността да открива нови за него същности, нови смисли; да усвоява умения за рефлексивно познание и самопознание; да мотивира важността на тяхното усвояване. Това е информация, която съдейства за социализацията на личността, за овладяването на ценности, схващани като престижни в определени социални групи.

<sup>7</sup> Срв. у Ю. С. Степанов: „1. **Култура**. Съвкупност от постижения на хората във всички сфери на живота, разглеждани не поотделно, а съвместно – в производствената, социалната и духовната сфера. 2. Високо, съответстващо на съвременните изисквания, равнище на тези постижения... Тези две значения се свързват тясно... Затова първото значение винаги се свързва с „постижение, високо равнище“, а самата дума *култура* се съпровожда от оценка, винаги достатъчно висока, положителна“ (Степанов 2001: 12). По този въпрос вж. също Бистрова 2002, Пурен 2010.

Става дума за лингвокултурологични цели, основаващи се на ролята на езика за всестранно развитие на човешкия интелект. Повишава се резултатността на всяка дейност и се съдейства за самостоятелното преработване и усвояване на лавинообразно увеличаващата се информация чрез усъвършенстване на логическото мислене. По този начин *ОБЕ като първи език* създава най-благоприятни условия културата на личността да се формира като система от социалнозначими знания и опит, а не като случайни и фрагментарни сурогати.

Личностните аспекти в рамките на лингвокултурологичните цели се отнасят както до овладяването на строго определени алгоритмични предписания (при анализ и редактиране на изрази), така и до свободата при подбора и съчетаването на езикови средства. Евристичното начало в образователния процес по БЕ се състои преди всичко в създаването на текстове, различни по тема, жанр, стил, регистър – в съответствие с решаваните комуникативни задачи в рамките на комуникативната ситуация. Главен фактор за социална реализация на учениците става моделирането на учебни комуникативни ситуации, органично обвързвано с житейските потребности на подрастващите. В случая от значение е: овладяването на умения за трансфер на декларативни и процедурни знания от позната в непозната ситуация; целесъобразното използване в социалната практика на самостоятелно придобита от различни източници информация. Създаването на текстове и извличането на информация от текстове е функционално средство за формиране на умения да се изразяват позиции по социалнозначими въпроси.

Очевидни са неограничените възможности на езиковите занятия, тъй като природата на езиковия знак позволява да се разкриват вътрешноезиковите и извънезиковите отношения, в които той участва. Личността обогатява езиковия си опит и това служи за овладяване на методи за *самостоятелно приобщаване към културата*. Вниманието на учениците се насочва не само към това, *какво* трябва да правят, но и *как* да го правят. Липсата на процедурни знания е пречка учениците да осмислят операциите, осъществявани при изпълняване на познавателни и комуникативноречевни задачи.

**3.3. Социалните аспекти на културата разкриват личността в центъра на отношенията ѝ с другите, със света, с обективните интерпретации на различни проблеми.** Обучаваният се включва в социални мрежи (на семейството, на приятелите, на социокултурната система и т.н.) и по този начин ролята на околните става определяща за него.

В социалнообразователен план равнището на културата, формирана под влияние на домашната среда, се съотнася с културните цен-

ности, които трябва да бъдат усвоявани в определени етапи от развитието на обучаваните. Формира се манталитет, разбран като „определен начин на мислене и поведение“ (Речник 1998: 153). Развива се самостоятелността и креативността в мисленето и в изразяването на подрастващите.

4. Чрез **осъществяване на лингвокултурологичните цели** се придобиват: (1) *социални компетенции*, свързани с институциите, (2) *цивилизационни компетенции* (по отношение на артефактите) и (3) *ментални компетенции*, отнасящи се до знаковите системи. Познанията и способностите, необходими за придобиване на тези компетенции, са *хуманитарни*, тъй като са ориентирани към изследване на човешкия дух, към изясняване на начините, по които функционира културата.

Осъществяването на лингвокултурологичните цели на *ОБЕ като първи език* допринася да се овладяват:

- институционалните норми;
- конвенционалните норми;
- актуалните образци на социална престижност – интелектуални и естетически течения, мода, стил;
- езиците на социалната комуникация (разговорен език, професионални жаргони, церемониал и етикет; политическа, религиозна и етнографска символика; семантика на атрибутите на престижността и др.) (срв. Флиер 2000: 121).

Става ясно, че занятията по *БЕ като първи език* имат значение за запознаване със същността и функциите на езика в обществото и за овладяване на изразните му възможности; за усвояване на ценностна система посредством анализ на различни страни на българската култура (а и на културата изобщо); за осмислянето на проблеми, актуални за съвременната социокултурна действителност (например нравствени добродетели, свързани със спазването на езикови, поведенчески, морални, религиозни и пр. норми; с върхови прояви на българския народностен дух и на човешкия дух изобщо и т.н.).

Ролята на знанието се разширява. А то – както основателно твърди Ж.-Ф. Лиотар, „е най-ценното нещо в съвременния свят“ (Лиотар 1996: 45); служи на ученика да се ориентира в ситуацията, да въздейства, да преобразува. Опорна точка при оформяне на нравствения облик на младата личност е разбирането за добро и зло, за отношенията между лично и социално, за ценностите, които всеки трябва да притежава. Набляга се на нуждата от грижлив подбор на текстове не само въз основа на стилно-езиковите им характеристики, а също

така и въз основа на възможностите им да формират у подрастващите отношение към БЕ, към миналото и настоящето на българския народ, към постиженията на човечеството в духовната и материалната култура, към общочовешките идеали.

Тактично се въздейства върху личността на ученика чрез вникване в изразените фреймове, които създават траен интерес и грижливо отношение към БЕ. По този начин у учениците се формират възгледи и убеждения за света, за отношението на личността към него, за обусловената от тези възгледи жизнена позиция – в сферата на познанието (епистемологични аспекти), на емоционалното отношение (личностни аспекти) и на практическите действия (социални аспекти).

**5. Интерес поражда въпросът за отношенията между лингвокогнитивните цели, лингвопрагматичните цели и лингвокултурологичните цели на ОБЕ.** Става дума за концепти, които са взаимносвързани и функционално зависими един от друг.

Например на уроци за определение се подбират и се съчетават учебни похвати, чрез които комплексно се осъществяват целите на ОБЕ. Трудно е да си представим, че работата в клас може да бъде ориентирана само към запознаване на учениците с лингвистичната същност на определението като синтактично явление и с технологията на синтактичния анализ. Във всяка ситуация от уроците за определение се взема под внимание системата от образователни функции.

Лингвокогнитивни цели

- ✓ Лингвистична същност на определението.
- ✓ Видове определения – еднородни и нееднородни. Начини на изразяване.
- ✓ Безсъюзно и съюзно свързване на определения в словосъчетанието и изречението.

Лингвопрагматични цели

- ✓ Функции на еднородни и нееднородни определения в текстове, предпочитани в различни комуникативни ситуации и социокултурни сфери.
- ✓ Функции на инверсията на определения в художествени текстове.
- ✓ Метафорична употреба на думи, с които се изразяват определения в различни видове текст (художествен, медиен и пр.).
- ✓ Писане на пълен и кратък член при еднородни и нееднородни определения.
- ✓ Пунктуация и интонация на еднородните и на нееднородните определения.

✓ Редактиране на слабости при членуване на еднородни и на нееднородни определения.

✓ Пунктуация и интонация на безсъюзносвързаните и на съюзносвързаните определения.

#### Лингвокултурологични цели

Подборът на текстове и на технологични решения за постигане на лингвокултурологичните цели зависи от методическата, лингвистичната и културологичната подготовка на учителя. За да се капитализират актуални лингвокултурологични идеи, може да се работи с текстове, използвани на занятия по литература, по други дисциплини; с текстове от медии, отразяващи актуални събития от социокултурната ни действителност.

Примерите, които могат да бъдат приведени от учебната практика, са полифункционални и се отнасят до различни звена от урока: във въвеждащата организационна част; в мотивационната част; при анализ на изходен текст; при решаване на задачи за усвояване и затвърдяване; при оценяване; при даване на сведения за изпълнение на домашната работа и т.н.

Важно е да се отбележи, че не само възприемането и създаването на текстове може да бъде средство за постигане на разглежданите цели. След 7. и 8. клас би било уместно да се поставят задачи на учениците да правят справки по лингвокултурологични проблеми. По избор на учителя могат да се дават теми за самостоятелни проучвания – от интернет, енциклопедии, научнопопулярна литература и т.н. Става дума за проблеми като: богатство на българския речник; смислово и експресивно богатство (изразителност) на българската фразеология; БЕ в семейството на балканските, славянските и индоевропейските езици; общи и различни черти между БЕ и езиците, които се изучават от подрастващите и пр.

В зависимост от комуникативната ситуация всяка от трите цели може да бъде водеща при изпълняване на определена познавателна или комуникативноречева задача. Това се дължи и на комплексността на речевите актове, в които ортологични и прагматични особености на изучаваното явление се усвояват в единство. Формулировката на темите от учебната програма обуславя търсените образователни ефекти. Предпоставка за успешна дейност обаче е на езиковите занятия да се работи винаги на равнище на текст. Във всеки образователен проект учителят разграничава *основни* от *допълнителни цели*, като се ръководи от идеята да се оптимизира езиковото и социокултурното развитие на обучаваните.

6. Методическата значимост на понятието за култура е, че то установява области на референции, извън които изучаването на език губи смисъл. Органичната връзка между език и култура е най-сигурното средство за идентификация на личността.

Осмислянето на *отношенията между език и култура* са в основата на **съдържателните аспекти на ОБЕ**. Единствено на занятията по БЕ подрастващите се запознават с националноспецифичните особености на речевото общуване на БЕ; с езиковите средства (лексика, синтаксис, дискурсни техники и др.), предпочитани в различни социокултурни сфери; с употребата на синтактични синоними с предпочитание на именни или глаголни форми, с особеностите на глаголната система, с речевия етикет и пр. По това *ОБЕ се отличава от останалите училищни дисциплини, тъй като при тях спецификата на БЕ, на дискурса не заема приоритетно място на цел.*

Заслужава изтъкване интерпретацията на Е. Бенвенист на връзката между концептите *език – култура – личност* (Бенвенист 1966: 45). Според него тази триада е увеличителната леща, с помощта на която изследователят вниква в материалната и в духовната същност на етноса като цялост и на отделния индивид в частност.

Фактът, че езикът е едновременно средство за речево общуване и знакова система, поражда дискусии относно изучаването на лингвистични понятия и закономерности, т.е. за развиване на лингвистична (езиковедска) компетентност чрез занятията по първи език (вж. Димчев 2010, Радкова 2010). Пренебрежителното отношение към функциите на езиковедската компетентност в системата на ОБЕ означава подценяване на ролята на първия език в езиковото и социокултурното развитие на индивида. В специализираната литература се определят функциите на първия език като „металингвистичен инструмент“, улесняващ изучаването на втория език. Според Д. Веселинов „социокултурната идентичност се създава на роден, а не на чужд език“ (Веселинов 2006: 5). Не е възможно езиковото обучение да не бъде „комуникативноориентирано“. Проблемът е в това, как се схваща комуникативната ориентация и с какви средства е възможно да се осъществява, за да се формират хармонични личности, които се реализират успешно в общуването помежду си.

7. Анализът на **лингвокултурологичния подход** изисква вниманието на теоретици и практики да бъде насочено към комплекс от проблеми, основаващи се на необходимостта езикът да се изучава като жива речетворческа дейност – *energeia*, а не само като продукт от



дейността – *ergon* (Хумболт 1960: 91). Това е отправната точка при обосноваване на предимствата на културологичния подход.

Привържениците на тезата, че комуникативният подход, дискурсният подход и т.н. са основни, водещи за ОБЕ, не се съобразяват с постановката, която има стойност при обосноваване на методическата система *обучение по български език*: „...езиковата дейност на човека трябва да се разбира не само като употреба на езика в комуникативния процес, но и като ментална и интелектуална дейност, свързана със съзнанието и мисленето“ (Буров 2004: 7)<sup>8</sup>.

✓ Преди всичко е нужно многостранно изследване на процесите в съвременното образование – у нас и по света. Прави се извод как със средствата на учебния предмет *български език като първи език* може да се осъществява **хуманизация на езиковото образование**.

✓ От проучване се нуждаят потенциалните възможности на проектите на образователния процес (държавни образователни изисквания, учебни програми, учебници) и на технологичните средства, които служат за осъществяване на културологично обучение.

✓ Без да се изясни същността на понятия като *културологичен концепт*, *ключови културологични концепти*, *културен фон*, *лингвокултурологична задача* и пр. е трудно да се изяснят понятия като *културологична компетенция*, *културологичен текст*, *културологичен потенциал на текста* и пр.

✓ Интерпретацията на вербалните артефакти в българската култура може да послужи като основа за осъществяване на лингвокултурологичния подход в ОБЕ. (Междудисциплинни изследвания като цитирания, позовавания на дадено произведение, анализ на прецедентни имена и текстове, опиращи се на това произведение; степен на предсказуемо разпознаване на произведението от носители на езика на различна възраст; образователно равнище; представители на различни

<sup>8</sup> Когато се говори за нови парадигми в знанието, най-често се изтъква приоритетът на един или друг подход, без да се акцентира върху *мястото* и върху *значимостта му* в цялостната система. Неправомерно би било всяка нова парадигма да абсолютизира важността на определен подход или елемент от цялото. В теорията и практиката на обучението подобни случаи се забелязват при обосновката на комуникативния, дискурсният, когнитивният подход и т.н. и така се нарушава идеята за взаимосвързаност на явленията, тъй като не се отделя нужното внимание на всеки елемент от цялото. *Очевидно, ако се излиза от функциите на съвременното ОБЕ, комуникативният подход, когнитивният подход, културологичният подход имат еднаква значимост в системата и са приоритетни само с оглед на решаването на определени задачи – същностни за учебния предмет български език като първи език.*

етнически групи; драматизация и екранизация на произведението, включено в учебните програми с определен хорариум). С други думи казано, е нужно да се разработи система от критерии по отношение на даден вербален културен артефакт. Едва след като бъдат определени най-важните културни артефакти в областта на българското езиково творчество, ще бъде възможно да се уточни от методическа гледна точка кога и как да бъдат преподавани. От значение за осъществяване на интеркултурна насоченост на ОБЕ е възможно тези произведения да бъдат сравнени с други от същата епоха и да бъдат поставени в славянски, балкански, европейски или световен контекст.

Тук е мястото в училище да се говори за прецедентни имена, като бъдат анализирани по-важни произведения, които са дали началото на подобни имена: байганьовщина, андрешковци, хитърпетровци...

✓ Задача на една съвременна културологичноориентирана МОБЕ е да обоснове конкретни модели на уроци със съответната културологична значимост. Подобни елементи трябва да се съдържат във всеки урок и да се съотнасят с конституиращите белези на текста в гимназиалните класове. Системата от учебни задачи ще помогне подрастващите да вникнат в културологичните измерения на текстовете.

✓ Предметната компетентност се отнася до предметните области, в които учениците успешно могат да участват; свързани са с темите, по които обучаваните могат да общуват. Равнището на езиковата подготовка „се измерва“ и с помощта на следните параметри: по какви теми на общуване, с какви комуниканти, в какви комуникативни ситуации подрастващите осъществяват успешно речево общуване.

✓ Задължителен елемент в културноориентираното ОБЕ е учениците да бъдат насочени към мотивираността на думата в контекста, към фразеологизацията, отразяваща колективното и индивидуалното съзнание на българската култура, изучаването на вътрешната форма на думата като ключ към етноспецифичното виждане и отразяване на света в езика. От значение в случая е да се направят наблюдения върху честотата на някои суфикси (за назоваване на абстрактни понятия, за образуване на умалителни имена и пр.), за да се разкрие както на лексикално, така и на морфемно равнище как мисли носителят на БЕ.

✓ Очевидно повечето от тези идеи могат да бъдат реализирани на занятия по свободноизбираема подготовка, при търсене на връзки между езиково и литературно образование; в уроци за обобщение и преговор. Става дума за една от важните задачи на съвременната МОБЕ, в която културологичните измерения на езика намират реали-

зация, след като бъде разработена, осъществена и апробирана цялостна програма за обучение в културологичен аспект.

**8.** Осъществяването на разглежданите идеи поставя изисквания и към подготовката на учителите по български език и литература<sup>9</sup>. Реторичен е въпросът, достатъчна ли е езиковата (съответно езиковедската) подготовка и литературната (съответно литературоведската) подготовка за професионализма на учителя по БЕ. При съответната „информационна недостатъчност“ в най-голяма степен трябва да се разчита на курса по МОБЕ, на занятията (теоретични и практически) за конструиране и анализ на уроци. Това означава, на първо място, концептивна обосновка на културологичноориентирана МОБЕ; анализ на адекватни практики в уроци на учители и студенти; съобразяване на оценките на студентските уроци с поставените лингвокултурологични цели. В този контекст е нужно да се припомни, че специалистите по МОБЕ:

- обосновават методологията и технологията на образователния процес по БЕ;
- подготвят учители, които реализират ДОИ и учебните програми в практиката;
- преподават и квалифицират непосредствените участници в образователното взаимодействие.

Стремежът на всички нас, участници в тази престижна конференция, е да търсим начини за реализиране на послания с непреходна стойност. С оглед на темата на доклада продължават да бъдат актуални схващанията на Александър Теодоров-Балан, според когото учебният предмет български език трябва да бъде „оръдие на мислене и слово“, а обучението по български език – най-могъщ фактор за възпитаване в „българщина и характер“.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бенвенист 1966:** Benveniste, E. *Problèmes de linguistique*. Paris: Gallimard, 1966.
- Бистрова 2002:** Быстрова, А. Н. *Мир культуры (Основы культурологии)*. Москва: Федора Конюхова; Новосибирск: ЮКЭА, 2002.
- Ботева 2008:** Ботева, С. *Човек – език – пространство. Обозначаване на пространството във френския и българския език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2008.

<sup>9</sup> Вж. идеи за промени в университетската подготовка на учителите у Мерджанова 2010: 173.

- Буров 2004:** Буров, Ст. *Познанието в езика на българите*. Велико Търново: Фабер, 2004.
- Веселинов 2006:** Веселинов, Д. Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. // *Образование*, № 5, 2006, 12 – 34.
- Деймън 1987:** Damen, L. *Culture learning: The fifth Dimension in the language classroom*. Addison: Wesley Pub, 1987.
- Делибалтова 2010:** Делибалтова, В. Дидактиката като университетска дисциплина. // *Съвременното обучение между теорията и практиката*. Ред. Яна Рашева-Мерджанова и др. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010, 61 – 66.
- Димитрова-Гюзелева 2007:** Димитрова-Гюзелева, Св. *Професионална подготовка на учителя по чужд език*. София: Нов български университет, 2007.
- Димчев 2009:** Димчев, К. Функции на съвременното обучение по български език. // *Отклонението като норма*. Съст. Теменуга Тенева и др. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2009, 12 – 22.
- Димчев 2010:** Димчев, К. *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, Университетска библиотека № 501, 2010.
- Кларк 2004:** Кларк, К. *Цивилизацията*. София: Бард, 2004.
- Крейпо 2000:** Крейпо, Р. Х. *Културна антропология. Как да разбираме себе си и другите*. София: Лик, 2000.
- Кръстанова 2009:** Кръстанова, В. Интеркомпрехензията в езиковото обучение. // *Отклонението като норма*. Съст. Теменуга Тенева и др. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2009, 216 – 222.
- Лиотар 1996:** Лиотар, Ж. Ф. *Постмодерната ситуация*. София: Наука и изкуство, 1996.
- Мерджанова 2010:** Мерджанова, Я. Р. Университетската подготовка на учители в България – „за“ и „против“ структурна реформа. // *Съвременното обучение между теорията и практиката*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010, 167 – 175.
- Милков 2010:** Милков, Л. Дидактически измерения на образователната услуга и образователния продукт. // *Съвременното обучение между теорията и практиката*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010, 88 – 97.
- Падешка 2010:** Падешка, М. Обучението по български език и идеята за интеркултурното образование. // *Български език и литература*, 2010, № 5; също: Електронно списание LiterNet, 27.12.2010, № 12 (133) <<http://litenet.bg/publish9/mpadeshka/obuchenieto.htm>> (02.12.2011).
- Пурен 2010:** Puren, C. *La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle*. Reims (Diaporama sonorisé), 2010.
- Радкова 2010:** Радкова, А. Още веднъж за езиковедската компетентност. // *Български език и литература*, 2010, № 5, 30 – 39.

- Речник 1998:** *Речник на българския език*. Т. 9. София: Изд. на БАН, 1998.
- Степанов 2001:** Степанов, Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2001.
- Стойчева 2006:** Стойчева, М. *Европейска езикова политика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2006.
- Флиер 2000:** Флиер, А. Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики. // *Общественные науки и современность*. Москва, 2000, № 2, 100 – 132.
- Хумболт 1960:** Хумбольдт, В. А. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода. // В. А. Звегинцев. *История языкознания XIX и XX веков*. ч. I. Москва: Просвещение, 1960, <http://www.classes.ru/grammar/135.Zvegintsev/worddocuments/14.htm>.
- Якобсон 1970:** Jakobson, R. *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines*. Paris: „Larousse“, 1970.
- Янакиев 2007:** Янакиев, М. *Лингвистиката и езиковото обучение*. Съст. Т. Ангелова. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2007.

**ПРИЛОЖЕНИЕ НА ДИСКУРСНИЯ ПОДХОД  
ПРИ ОПРЕДЕЛЯНЕ ПРИЗНАЦИТЕ НА СЪВРЕМЕННОТО  
ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК**

*Ангел Петров*  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**THE APPLICATION OF THE DISCOURSE APPROACH IN  
DEFINING THE FEATURES OF MODERN BULGARIAN  
LANGUAGE EDUCATION**

*Angel Petrov*  
*Sofia University St. Kliment Ohridski*

In the article are justified principles associated with the use of the discourse approach in determining the main features of communicative teaching of Bulgarian language. Application of the procedures of this approach reveals the specifics of social educational interaction in language classes. The approach helps to prove that implementation of such interaction is possible through the transformation of linguistic information and communication experience into the system of meanings which provides social interaction between the teacher and students. Arguments in the article are illustrated by presenting the possible ways for the application of the approach in characterizing specific teaching situations, in which the objectives of teaching, learning and assessment are the various activities organized in the framework for discourse analysis.

**Key words:** discourse approach, communicative language teaching, educational interaction, framework for discourse analysis

1. Използването на *дискурсия подход* в качеството му на изследователски подход към обучението по български език осигурява информация за същността и функциите на езиковите занятия, чието предназначение е да съдействат за езиково и комуникативно развитие на обучаваните лица и да предлагат условия за цялостното им социално и интелектуално израстване. При прилагане на подхода се обосновават диференциалните признаци на обучението като комуникативен педагогически процес със специфични образователни цели, от ед-

на страна, и се набелязват техники за методически въздействия, посредством които се осъществяват процесите на преподаване, учене и оценяване по време на занятията, от друга страна.

2. Признаците на съвременното обучение по български език се установяват, когато се проучи неговата същност. Тя се проявява на различни равнища, две от които са с особена важност: обучението като *вид комуникация* и обучението като *средство за овладяване на умения за комуникация*. На тези равнища на изследване се анализират условията, които езиковите занятия предлагат за превръщане на педагогическите взаимодействия в резултатен комуникативен процес, по време на който учениците се учат пълноценно да общуват.

*Дискурсният подход* проучва обучението по български език като вариантна форма на инвариантната социалнообразователна интеракция. Нейното реализиране се осъществява в педагогическия дискурс на езиковите занятия чрез трансформация на лингвистични сведения и на комуникативен опит в система от смисли, които, „определени“ в различни дискурсни типове, осигуряват социалното взаимодействие между преподавателя и обучаваните лица.

Използването на *дискурсният подход* при анализа на обучението по български език като *вид комуникативен процес* се основава на схващането, че комуникацията е специфична форма на обществена дейност. Според Р. Буркарт комуникацията е социално човешко поведение, при което се реализира комплекс от действия. Те са едновременно социални, защото винаги са насочени към някого, и интенционални, тъй като са свързани със съзнателно преследване на цели, които се свеждат до споделяне на информация и до постигане на разбирателство между общуващите (Буркарт 2000: 16 – 17). Авторите на изследването „Прагматика на човешкото общуване“ също поставят акцент върху поведенските аспекти на комуникацията. Според учениците тя е единица на поведението, която има както съдържателен компонент – предава информация, така и отношенчески компонент – налага поведение. Съдържателният компонент е наречен *същинска комуникация*, а отношенческият – *метакомуникация* (Вацлавик и др. 2005: 49 – 53). Разглеждано през оптиката на представените схващания, обучението по български език се интерпретира като комуникативен педагогически процес, по време на който се осъществява система от предварително планирани социални действия. Техният интенционален характер се определя от факта, че са подбрани съзнателно като средство за постигане на конкретни образователни цели – предаване на определена информация (лингвистична, речеведска, културологич-

на и пр.). В хода на учебната работа тези сведения се използват за познавателна основа при овладяване на способности за комуникативно целесъобразно речево поведение.

*Дискурсният подход*, приложен към обучението по български език като *средство за изграждане и усъвършенстване на комуникативни умения*, насочва вниманието към факторите и условията, които превръщат комуникативния педагогически процес на езиковите занятия в *обучение по комуникация*. Както е известно, участието на хората в процесите на комуникацията е винаги социално мотивирано. Общуването в учебна и в извънучебна среда се стимулира от конкретни намерения и мотиви и се свързва с определени разбирания и нагласи на личността. Тази преднамереност на комуникацията я прави обществено значима, затова включването на подрастващите в нея се очаква да отговаря на определени общоприети изисквания. Фактът, че комуникацията се реализира посредством дискурсите в рамките на различни социокултурни контексти, е предпоставка да се твърди, че за успешното овладяване на комуникативни умения е задължително разграничаването на подходящи от неподходящи речеви употреби, на актуални от неактуални функции на изказванията, на адекватни от неадекватни интерпретации на смислите в дискурса и пр. Чрез обучението по български език подрастващите се учат да правят посочените разграничения като предпоставка да развиват и да усъвършенстват уменията си да възприемат и да създават комуникативно ефективни дискурси.

В изложението, което следва, чрез прилагане на *дискурсният подход* се очертават възможностите на езиковите занятия учениците да овладяват умения, които са основополагащи за постигане на един своеобразен „комуникативен идеал“. Средствата за развиване на таква умения са два вида:

а) *рецептивни* – на езиковите занятия те се представят посредством алгоритмичните действия на *дискурсният анализ* върху вече създадени устни и писмени текстове (дискурсни типове), чрез които подрастващите се учат да възприемат действителността, като осмислят нейните проявления от различни гледни точки – социална, психологическа, лингвистична, културологична и др.; да правят изводи за ефективността/неефективността на речевото поведение (свое и чуждо), като отчитат неговата адекватност/неадекватност по отношение на конкретни цели, намерения и условия на общуването; да оценяват уместността/неуместността на използваните в дискурсите типове езикови средства и пр.;

б) *продуктивни* – по време на езиковото обучение с комуникативна ориентация се стимулира използването на различни, вече овладени



от учениците или все още в процес на овладяване, *дискурсни техники* – разказване, описване, разсъждаване, обясняване, апелиране и др., чрез които резултатно се възприемат и се създават речеви съобщения.

3. Очевиден е фактът, че общуването е резултат от задействане на разнообразни дискурсни процеси. Дискурсът материализира информационните ядра, необходими за осъществяване на комуникацията. Основна задача на езиковите занятия е чрез овладяване на алгоритъма за *дискурсен анализ* учениците да се научат да определят комуникативната стойност на конкретни, битуващи в речевата практика дискурсни типове. На занятията по български език с комуникативна ориентация в средното училище подрастващите използват алгоритъма за дискурсен анализ при проучване на дискурсни типове, които се различават по сфера на общуване, съдържание, функции, жанр и езикови особености. Типологията на дискурсните форми се определя от учебната програма по български език (вж. Програма 2004). В зависимост от възрастовите и психо-физиологичните особености на учениците върху различни дискурсни жанрови форми се прилагат отделни дейности от алгоритъма за дискурсен анализ. Те могат да бъдат насочени към осмисляне на различни аспекти на определен, предвиден за учебна работа дискурсен тип. Например чрез подходящи похвати за дейност вниманието на подрастващите се насочва към:

а) социалното действие, осъществявано от дискурса в конкретен контекст;

б) спецификата на дискурса като стратегия за извършване на определена речева дейност;

в) проявлението на дискурса като междуличностно и/или социално взаимодействие;

г) различните равнища на дискурсната структура – наративна, дескриптивна, аргументативна, експликативна и пр.;

д) характеристиките на дискурса като акт на социална комуникация;

е) комуникативното събитие, отразено чрез дискурса, което е с практическа, научна, културна и прочее стойност и т.н.

Ще насочим вниманието към фрагмент от обучението по български език, реализиращ елементи от учебното съдържание в 5. клас. При анализа на педагогическата ситуация ще представим възможност чрез използване на алгоритмични последователности в рамките на дискурския анализ учениците да осмислят особености на различни равнища, които изграждат дискурсната структура на конкретен текст (тип дискурс).

В 5. клас като обект на изучаване се предлага темата „Речев етикет при официално общуване“. В учебната документация се изтъква необходимостта подрастващите да овладяват употребата на етикетните речеве формули, за да могат да демонстрират добро възпитание и високо равнище на езикова култура, когато попадат в ситуации на формално речево общуване. При целесъобразно използване на формулите на речевия етикет учениците реализират в практически план своята езикова подготовка, като спазват установените от определена група хора правила за речево поведение в конкретни случаи. За да осмислят значимостта на етикетните формули за целите на успешната комуникация, на петокласниците се предлага да изпълнят задачи, организирани във връзка със следната комуникативна ситуация, описана с учебна цел по време на урок по български език.

*С родител (майка, баща, по-голяма сестра, брат и др.) пазарувате в наскоро открит голям (огромен) магазин. В него има много хора. Спираш пред щанда със стоки за деца и започваш да разглеждаш конструктори. След няколко минути забелязваш, че си сам/сама сред непознати хора.*

**Как ще постъпиш?**

*Ще спра първия непознат и ще попитам дали е видял къде е майка ми (баща ми, сестра ми, брат ми и пр.).*

*Ще отида до касите на магазина и ще питам касиерките къде е майка ми (баща ми, сестра ми, брат ми и пр.).*

*Ще се обърна към охраната на магазина и ще помоля да съобщят по високоговорителите, че съм се загубил/загубила и че ще чакам майка си (баща си, сестра си, брат си и пр.) на изхода.*

**Кой вариант ще предпочетеш? Обоснови се.**

**Как ще постъпиш, когато търсиш помощ?**

*Ще съм много настоятелен/настоятелна, за да разберат всички, че съм в беда и да ми помогнат по-бързо.*

*Ще се разплача, за да развълнувам повече хората и така по-бързо да ми помогнат.*

*Ще помоля за помощ учтиво, защото хората са непознати и са по-възрастни от мен.*

*Няма нужда да съм вежлив/вежлива, защото съм сам/сама и малък/малка, а те са длъжни да ми помогнат.*

**Устно обоснови избрания вариант.**

**Запиши текста, с който се обръщаш за помощ.**

**Ще използваш ли етикетни формули? Ако отговорът е положителен, дай примери. С каква цел ще употребиш формулите на речевия етикет?**

Информацията, която учениците получават чрез описваната в класната стая комуникативна ситуация, ясно характеризира основните структурни елементи на дискурса, който предстои да бъде конструиран от подрастващите и като комуникативно поведение, и като текст с определени съдържателни, функционални и езикови характеристики. Спецификата на контекста, в който трябва да се осъществи комуникативното събитие, е изяснена на учениците в максимално експлицитна форма, чието осмисляне става посредством прилагане на процедури, принадлежащи към алгоритъма на дискурсия анализ: определяне на мястото – обществено пространство (*голям магазин*), което се отличава с непознатост (*наскоро открит*) и с плашещи всяко дете размери (*огромен*); определяне на времето – вероятно в онази част от деня, когато броят на пазаруващите в магазина е особено голям (*в него има много хора*); определяне на участниците – освен ученика/ученичката, който/която трябва да се идентифицира с описвания герой/героиня от ситуацията, други участници в комуникативния процес са посетителите на магазина – възрастни мъже и жени, охрана, касиерки и пр. (*непознати хора*); както става ясно, при развитието на случката присъствието на въведения в началото на описваната ситуация по-възрастен познат близък участник (*родител – майка, баща; по-голяма сестра, брат и др.*) става нерелевантно за предстоящите дискурсни действия (*забелязваш, че си сам/сама*); определяне на целта/целите на общуването (материализирани в дискурса като негова функция/функции) – чрез подходящи речеве (и неречеве) действия по-бързо да бъде открит родителят и т.н.

Изводите, направени от подрастващите като следствие от дискурсия анализ на социалния контекст, се отнасят до спецификата на конкретната комуникативна ситуация, в която е попаднал ученикът, и служат за предпоставка, определяща неговия избор на варианти:

(1) за действие – *Ще се обърна към охраната на магазина и ще помоля да съобщят по високоговорителите, че съм се загубил и че чакам майка си на изхода*; анализираните особености на социалния контекст дават достатъчно специализирана информация на ученика, за да може да отчете като неприемливи другите две предложени речеве действия – *Ще спра първия непознат и ще го попитам дали е видял къде е отишла майка ми (баща ми, сестра ми и пр.)* и *Ще отида до касите на магазина и ще питам касиерките къде е майка ми*.

(2) за модус на изказването, който е адекватен по отношение на резултатите от анализа на комуникативната ситуация – *Ще помоля за помощ учтиво, защото хората са непознати и по-възрастни от мен*; ученикът се убеждава, че прекалената настоятелност, от една страна,

или опитите да се въздейства емоционално върху непознати хора, като се предизвика съчувствието им, от друга страна, са варианти за действия с непредсказуема резултатност; правилният избор на позиция в случая се определя от осмислянето на понятия като *добро възпитание, вежливост, култура на речевото поведение и високо равнище на езикова култура*, които предполагат употреба на целесъобразни за контекста етикетни речеве формули и пр.

Предлагаме вариант на ученически текст, който е резултат от изпълнение на последните две условия на задачата:

(1) *Извинете, господин полицай, много Ви моля за една услуга. Загубих се и не знам къде сега в магазина е майка ми. Бихте ли ми съдействали по високоговорителите да съобщят, че след десет минути ще я чакам на изхода. Ще Ви бъда много благодарен за отзивчивостта.*

(2) *В текста използвам следните формули на речевия етикет – извинете, господин полицай; много Ви моля; бихте ли ми съдействали; ще Ви бъда много благодарен. Чрез тях изразявам уважението си към по-възрастен непознат човек, който е охрана в магазина и когото най-учтиво моля да ми помогне. Чрез изразеното уважение към този човек искрено се надявам молбата ми да бъде бързо изпълнена.*

При решаване на поставената задача петокласниците включват дейности от алгоритъма за дискурсен анализ в два последователни етапа – осмислят структурата на социалния контекст с цел получаване на информация, необходима за определяне на най-ефективната стратегия за предстоящо речево действие; подготвят се за осъществяване на успешно речево действие, което води до конструиране на дискурс, притежаващ структура, максимално адекватна на актуалния социален контекст. Резултатът е създаване на дискурсен тип, в който се комбинират елементи на дескриптивна и на наративна дискурсна структура и чрез който се изразява апелативна функция. Перлокутивността на езиковото съобщение (т.е. планираната успешност на речевия акт) се осигурява с помощта на предпочетените езикови средства, които са уместни за целите на официалното речево общуване.

4. Както вече беше посочено, специфична особеност на обучението по български език с комуникативна ориентация е, че то създава благоприятни условия учениците резултатно да овладяват умения за използване в речевата практика на придобитото познание за различните дискурсни техники – *разказване, описване, разсъждаване* и др. Задачата е чрез ефективно включване в действие на подходящата за целите и условията на конкретното общуване техника (или съчетание

от техники) подрастващите да изграждат комуникативно пълноценни текстове (дискурси) с различни съдържателни, функционални, структурни и езикови характеристики.

В часовете по български език развиването и усъвършенстването на възможностите да се включват в действие целесъобразно дискурсите техники се превръщат в управляем и контролиран процес. С помощта на различни учебни похвати (упражнения за създаване на дискурс) учениците отработват *продуктивни умения* да употребяват езика. Така обучението по български език става обучение по комуникация, при която практикуването на езиковите средства се схваща като вид социална дейност, създаваните текстове (дискурси) се интерпретират като социални продукти със специфична сила на въздействие, техните значения отразяват проявени чрез комуникацията социални отношения, а крайните резултати от употребата на езика се приемат като елементи от значимо социално събитие.

Дискурсният подход, използван в конкретния случай, насочва вниманието към процесите, които протичат по време на учебната работа, отнасяща се до мотивите и действията на учениците при конструиране на дискурси и пряко свързана с оценката на резултатите от дискурсно изграждане. По време на комуникация обучаваните лица творят значения и едновременно с това извършват допълнителни действия: искат или осигуряват сведения; приемат нечия позиция или оспорват чужди становища; защитават или нападат някого (с помощта на езика); проявяват вежливо или грубо отношение към някого и т.н. Посочените интенции подрастващите превръщат в дискурси с конкретни характеристики, като „определяват“ съответната функция чрез прилагане на някоя (или на комбинация от няколко) дискурсни техники. Те трябва да са винаги „в наличност“ на интерлокутора, когато той желае да осигури информация, да сподели отношение, да изрази експресия, да внуши идеи, да подтикне към действие.

За да се интензифицират представените процеси, учебната работа на езиковите занятия се концентрира около упражнения за изграждане на текст (типове дискурс), при които се разграничават постоянни и променливи фактори, вариращи съобразно с условието на конкретната учебна задача.

Нека разгледаме следната таблица.

Предмет на общуването	Тема на текста/дискурса	Ситуация на общуването	Функция/предназначение на текста/дискурса	Преобладаваща техника за изграждане на текста/дискурса
Болно бездомно куче	1. Помощ за едно болно бездомно куче	В час по български език	Да съобщя за оказаната помощ.	Разказване
			Да предизвикам съчувствие към болното животно.	Разказване
		През междучасието	Да съобщя за оказаната помощ	Разказване
			Да предизвикам съчувствие към болното животно.	Разказване
	2. Кучето Бъки – нашият стар болен любимец	В час по български език	Да съобщя как изглежда нашият стар болен любимец.	Описване
			Да предизвикам съчувствие към нашия стар болен любимец.	Описване
		През междучасието	Да съобщя как изглежда нашият стар болен любимец.	Описване
			Да предизвикам съчувствие към нашия стар болен любимец.	Описване
	3. Длъжни ли сме, или не сме длъжни да помогнем на непознато болно животно?	В час по български език	Да съобщя за своето мнение по проблема.	Разсъждаване
			Чрез своето мнение по проблема да предизвикам съчувствие.	Разсъждаване
		През междучасието	Да съобщя за своето мнение по проблема.	Разсъждаване
			Чрез своето мнение по проблема да предизвикам съчувствие.	Разсъждаване

Таблицата съдържа информация, която е необходима за конструиране на задачи, свързани с включване в действие на различни дис-

курсни техники. Става очевидно, че при един и същ предмет на общуването (*болно бездомно куче*) в зависимост от формулировката на темата на текста, който предстои да се създава (*Помощ за едно болно бездомно куче; Кучето Бъки – нашият стар болен любимец; Длъжни ли сме, или не сме длъжни да помогнем на непознато болно животно?*), вниманието на учениците се насочва към употребата на една или на друга дискурсна техника (съответно разказване, описване или разсъждаване). Всеки допълнителен дискурсен маркер, отбелязан в условието на упражнението като изискване към текста/дискурса (*ситуация на общуването, функция/предназначение на текста/дискурса*), оказва влияние върху структурата и езиковото оформяне на речевия продукт, без да се налага промяна при избора на предпочетената техника за неговото изграждане. Сведенията в таблицата дават импулси за учебна работа – конструиране на конкретни упражнения с определени изисквания към съдържателните, структурните, функционалните и езиковите особености на създаваните текстове. Упражненията могат да се използват в различни класове от прогимназиалния етап, във връзка с работа върху различни теми от учебното съдържание и при реализиране на разнообразни образователни цели.

Ще насочим вниманието към някои възможности, които *дискурсният подход* предлага при определяне на информацията, необходима на учениците, за да осмислят *разказването* като вид дискурсна техника, и при характеризирание на дейностите, осигуряващи възможност на подрастващите да развият умения за прилагане на дискурсната техника разказване, когато създават текстове (дискурси) с повествователна (наративна) структура. За целта ще използваме упражнения, конструирани върху сведения, които съдържа предложената таблица.

В учебната програма по български език от 2004 г. е предвидено темата „Съчинение повествование“ да се изучава в 5. клас на СОУ. В документа е записано, че като резултат от учебната работа по поставената тема учениците „четат и осмислят чужди повествователни текстове; разказват случки (действителни, въображаеми) от всекидневието в училище и извън него; планират съчинението си, отчитат развитието на случката във времето и пространството; подбират езиковите средства според ситуацията на общуване; построяват логически изложението си и го оформят в съответствие с основните изисквания за писмено общуване (правопис, пунктуация, графично оформяне на текста)“ (Програма 2004: 16).

Процедурите на *дискурсният подход* се прилагат към следните информационни ядра, чието осмисляне става предпоставка учениците да

се запознаят с особеностите на техниката разказване: разказването (повествуването) е начин за изграждане на текста, чрез който осведомяваме за някакво събитие; текстът, получен като следствие от използването на техниката, се нарича разказ (текст повествование); когато разказваме за преживяно събитие, създаваме разказ по действителна случка; когато разказваме за измислено събитие – разказ по въображаема случка; в зависимост от комуникативната ситуация чрез разказване създаваме различни видове текст – художествен разказ, научен разказ и пр.; включването в действие на дискурсна техника разказване предполага засилена употреба на глаголи в създавания текст и т.н.

Овладеяването на посочената информация е начален етап в работата на езиковите занятия, чиято водеща цел е изграждане у учениците на комуникативни умения, свързани с изграждане на устни и писмени съчинения повествования – разкази, преразкази и пр. След като се запознаят със същността на разказването и осмислят структурните, функционалните и езиковите особености на дискурсия тип повествование, обучаваните лица насочват вниманието си към овладяване на начините, чрез които техниката „работи“ в комуникативната практика. Това са процедурите, прилагани, когато се представят действия и събития, в които авторът на разказа е участник, или се представят измислени от автора действия, събития и участници в събитията.

Осмисленото чрез прилагане на дискурсия подход познание (както декларативно, така и процедурно) за разказването като вид техника за изграждане на дискурса е условие учениците да се научат да възприемат и да разбират съдържанието на чужди повествователни текстове. То е също така предпоставка подрастващите да развият способностите си да създават разкази, предназначени за различни функционални сфери на общуване – разговорно-битова, научна, естетическа и пр., като предварително планират отделните етапи в работата по изграждане на текстовете.

За да се осъществят ефективно посочените учебни цели и да се стигне до предварително набелязаните резултати от педагогическото общуване, на петокласници се поставят задачи за използване в речевата практика на дискурсна техника разказване при конструиране на различни повествователни текстове (дискурси). Такива задачи могат да са например следните:

1. *Напишете текст на тема „Помощ за едно болно бездомно куче“.*

2. *Напишете текст на тема „Помощ за едно болно бездомно куче“, който да бъде прочетен пред класа в час по български език.*



3. *Напишете текст на тема „Помощ за едно болно бездомно куче“, чрез който да съобщите на класа в час по български език как сте постъпили, за да спасите животното, и др.*

Ще разгледаме изпълнението на една от задачите, дело на петокласници в столично училище. С помощта на инструментите на дискурсия подход ще реконструираме дейностите по подготовката и създаването на текста. Идеята е да се потвърди правотата на схващането, че умението подрастващите да използват рационално различни дискурсни техники в речевата практика е предпоставка да създават комуникативно пълноценен дискурс, чрез който да участват ефективно в процесите на комуникацията. Цели се също така резултатите от анализа да докажат, че условията, които предлага комуникативно ориентираното обучение по български език за овладяването на такива умения, както и средствата, които то осигурява, го нареждат сред надеждните институции, успяващи да изградят и да развият компетентни комуникатори в рамките на съвременната образователна система (по-конкретно в системата на средното образование).

Решавайки първата задача (*Напишете текст на тема „Помощ за едно болно бездомно куче“*), ученик създава следното съчинение:

*Веднъж, когато се връщах от училище, на ъгъла между две улици в храстите зърнах едно бездомно куче. От време навреме то жално пролаиваше и аз го доближих, за да видя какво му е. Видях, че то е малко и тъжно, че има кръв на предната лява лапа, че скимти от болка и ужас. Сигурно се беше ударило в нещо или някой го беше ранил. Нямах идея дали това е било човек или превозно средство. Реших да помогна на животното. Съвсем наблизо имаше ветринарен кабинет, в който майка ми носеше нашето папагалче щом има здравословен проблем. Аз дотичах до там и помолих лекара да прегледа кученцето, защото знаех, че той е единствения човек, който може да го стори. Той се съгласи. На другия ден на път за даскалото отново видях раненото животинче, но вече беше с привързана лапа и не виеше жално от болка. Стана ми гот, че се чувства по-добре, а аз бях доволен от себе си, че помогнах на едно болно и нещастно бездомно същество<sup>1</sup>.*

Условието на задачата съдържа два елемента: инструкция да се конструира текст и тема на текста. Учебната практика показва, че задачите за създаване на реч, които в средното училище най-често се предлагат на подрастващите, са именно от този тип. По традиция в

<sup>1</sup> Правописът и пунктуацията на ученическия текст не са нормализирани.

указанието за действие на такива задачи не се включва информация за условията, при които да протече общуването, за евентуалния адресат (или адресати), за целите, които се преследват с използването на текста в речевата практика, за препоръчителната техника, която се прилага при изграждане на дискурса. Налага се становището, че учениците сами трябва да направят избора измежду посочените дискурсни фактори и да съумеят сполучливо да изградят текста в съответствие с онези, които са предпочетени от тях. Резултатите от наблюдения върху педагогическия дискурс по български език показват, че изпълнението на така поставена задача не съдейства в достатъчна степен за развиване на комуникативните способности на подрастващите. Наблюдават се две тенденции. Първата от тях е свързана с убеждението на обучаваните лица, че единствен адресат в случая е учителят, и тогава те организират текста си по начин, по който той реализира една функция, чиято същност по презумпция е паракомуникативна – чрез речевото съобщение ученикът да се хареса на преподавателя и да получи висока оценка за изпълнението. Втората тенденция, която се проявява и в цитираното ученическо съчинение, се отнася до факта, че обучаваното лице не може да направи сполучлив избор измежду съществуващите дискурсни променливи, защото не е наясно кой от факторите би бил най-релевантен за участието с конструирания текст в някакъв евентуален комуникативен процес. Създаденият в такава ситуация дискурс се отличава с нехомогенност по отношение на структурата, езика и стила. Това е реална предпоставка за понижена ефективност на осъществяваното общуване.

Очевидно е, че авторът на предложения ученически текст се затруднява сам да определи спецификата на условията, при които ще участва в общуването с помощта на своя текст (неформални или формални), не е наясно с профила на адресата, който ще бъде потребител на текста (съученик, приятел или възрастен човек, непознат, учител и пр.), не може добре да прецени с каква цел ще прави съобщението (ще информира или ще въздейства емоционално на читателя/слушателя), не успява да подбере сполучлива техника, която да доминира при изграждане на текста (разказване, описване или разсъждаване). Като резултат от посочените затруднения в създадения конкретен текст се срещат елементи на различни системи – неезикови и езикови, предпочетени в резултат от съобразяването на петокласника с разнородни дискурсни фактори. Например той често използва неутрални от стилистична гледна точка езикови средства, с което се подчертава предназначението на дискурса за предимно официални условия на общу-

ването, за комуникация с по-възрастни, непознати лица, стоящи на по-високо стъпало от него в системата на социалната йерархия, за цели, които са информативни – *училище, животното, същество, бях доволен от себе си* и др. Наред с посочените особености в текста се откроява употреба на езикови средства, предпочитани в дискурсни структури, предназначени за неформално общуване, с лица, които са в равностойно на автора положение от гледна точка на възраст и социален статус, с предназначение да се предизвика емоционално отношение към събитията и фактите в изложението – *даскало, животинче, нямах идея, стана ми гот* и пр. Забелязва се непоследователна употреба на разказвателна, описателна и в отделни моменти от текста – на аргументативна дискурсна техника, което е свидетелство за неотработени умения да се създава дискурс, като целенасочено се използва една или комбинация от няколко техники. В изследвания по методика такива слабости са характеризирани като дискурсни грешки.

5. Като следствие от направените разсъждения става видно, че функционалното използване на дискурския подход при изследване на обучението по български език насочва вниманието към интерпретация на образователните ефекти от осъществяването на два взаимно обусловени процеса, протичащи на езиковите занятия.

От една страна, това са прилаганите по време на различни урочни единици с разнообразни теми и цели елементи от алгоритъма на *дискурския анализ*. Чрез него подрастващите се запознават с ролята му на надеждно средство за адекватна рецепция на текстове (дискурси) посредством осмисляне на техните информационни, структурни, функционални и езикови характеристики. Използваните по време на уроците методически решения, чрез които дискурсният анализ „работи“ като учебен похват, съдействат за усъвършенстване на уменията на учениците успешно да *възприемат* текстове (дискурси) – да анализират признаците им и да тълкуват вложените в тях смисли.

От друга страна, включването в учебната дейност на упражнения, свързани със „задействане“ на различни *дискурсни техники*, е основа за оптимизиране на езиковите занятия, чиято водеща цел е развиване на уменията на учениците да изграждат адекватен на комуникативното намерение текст (дискурс). Методическите решения, осигуряващи протичането на посочените процеси, са основа подрастващите да се научат да *създават* текстове (дискурси), притежаващи желани информационни, структурни, функционални и езикови характеристики.

Представените два процеса отразяват основните признаци на съвременното обучение по български език, което се характеризира с все по-задълбочаващата се комуникативна ориентация.

#### ЛИТЕРАТУРА

**Буркарт 2000:** Буркарт Р. *Наука за комуникацията*. В. Търново, 2000.

**Вацлавик и др. 2005:** Вацлавик П. и др. *Прагматика на човешкото поведение*. София: Наука и изкуство, 2005.

**Програма 2004:** *Учебни програми – I част, за V, VI, VII и VIII клас. Културнообразователна област: Български език и литература*. София: Главна редакция на педагогическите издания към МОН, 2004.

## СИМУЛАЦИОННАТА ИГРА В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

*Пенка Гарушева*  
*Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

## THE SIMULATION GAME IN BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION

*Penka Garusheva*  
*Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

This article introduces the essence and features of the creative techniques called a *simulation game* and its value in teaching Bulgarian.

The article contains a methodological interpretation of PRCs “Television Competition *Precise, Clever, Eloquent*” (grade 6.) and Scientific Conference *The text in the fictional area of speech communication* (grade 8.).

Using purposeful pedagogical observations and analysis of a non-standardized poll, significant for the practice of mother tongue teaching, pedagogical, psychological and methodological conclusions are achieved.

**Key words:** game, RPCs, interactive techniques, imaginary speech communicative situation, simulated game

За не се допусне констатацията на видния български педагог Тодор Самодумов: „В днешното училище забелязваме един основен недъг – учителят работи до изтощаване, а децата слушат до заспиване“, да стане валидна и за съвременното обучение; за да не появява в клас скуката; за да има радост и удовлетворение от работата в класната стая, образователният процес по български език следва да се активизира и прагматизира и в него да се внесе разнообразие, като се включат и иновативни методи, похвати, техники.

Към новаторския инструментариум се отнася и **симулационната игра** като интерактивен метод.

Класификациите на игрите, осъществени на основата на различни делитбени белези, са твърде много.

Ж. Пиаже предлага приемливо групиране в „три категории: игри упражнение; символични игри; игри с правила“ (цит. по Г. Пирьов, 1976: 39). Позовавайки се на класификацията на Ж. Пиаже, Г. Пирьов определя като основни творческите игри и игрите с правила. Творческите игри той разделя на три групи: ролеви, игри без определена роля и игри с драматизации (Пирьов 1976: 39). Във връзка с неговото разбиране, което приемаме, можем да отнесем *симулационните игри* към творческите игри. Щом са творчески, разбираемо е, че те ще са лично ангажиращи и в тях ще се дава простор за разгръщане на въображението и креативността на децата.

В същото време първата част на атрибутивното словосъчетание *симулационни игри* подсказва, че при използването им обучаваните ще са поставени в измислени ситуации.

Като изброява класификации на методите след 50-те години на XX век, Пл. Радев посочва в групата на имитационните интерактивни методи: различни видове игри, драматизации, симулации (Радев 2005: 373).

И. Иванов определя като „най-обещаващата новост в дидактиката на 20. век“ (Иванов) ситуационните интерактивни методи. В тях включва и симулацията.

Други съвременни педагози – В. Гюрова, Гр. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова, В. Вълканова, класифицират интегративните игри в групите: ролеви, симулационни, ситуационни, игри драматизации (Гюрова и др. 2006а: 195; Гюрова и др. 2006б: 63).

Руският педагог С. С. Кашлев причислява игрите към интегративните интерактивни методи (Кашлев 2004: 106).

Във всички класификации се отделя място на игрите, „основани на имитационно възпроизвеждане или моделиране на ситуации“ (Радев 2005: 388), т.е. на *симулационните игри*, макар че терминологичните им обозначения са различни. Именно те са във фокуса на нашето внимание, защото са недостатъчно използвани в обучението по роден език, въпреки че съществуват много благоприятни възможности за това.

Методическите източници, разкриващи същината на *симулационната игра* в образователния процес, са свързани най-вече с чуждоезиковото обучение. Във френската методическа литература от края на 70-те години на миналия век и по-късно (Каре 1984; Дебизер 1986; Йеш 1996) този вид игра се нарича *глобална симулация*. Чрез множество имитирани ситуации, отнасящи се до пространства с определени граници, чрез нея се осъществява игрово пресъздаване на живота в ту-

ристическо селище, в малко село, във ферма... Цели се преди всичко изграждането и развитието на умения за творческа дейност. В български условия тези идеи, отнесени към обучението по френски език, са интерпретирани от Бр. Лекова (Лекова 2007: 230 – 233).

Всъщност *симулационната игра* е метод, чрез който, с оглед на спецификата на учебния предмет български език, се стимулира речта при органическата взаимовръзка между мисловна, познавателна, речева и игрова дейност в пресъздаден отрязък от действителността посредством поставянето на учениците във въображаеми речеви *ситуации* (квазиситуации), в които те изпълняват някаква *роля*. Така този интерактивен тип игра се обвързва и с измислените *учебни ситуации*, и с *ролевите игри*.

По принцип *квазиситуациите* при родноезиковото обучение подтикват към речево творчество, защото помагат в клас да се преодолее изкуствеността в общуването, да се породи „потребност от комуникация“ (Жинкин 1969: 105). Те се представят най-често словесно, но като опорна илюстрация могат да се използват карикатури, рисунки, комикси, компютърни презентации... Ще посочим примери: (1) *Представете си, че ви предстои мечтана екскурзия. Всички много искат да пътуват и да се забавляват, но са с различни желания относно избора на двата предложени маршрута (единия – морски, другия – планински). Започва спор. Как ще участвате в него?*; (2) *Учителката по математика отсъства. Замества я млада преподавателка. Организира се колективно бягство. Някои не са съгласни да участват и затова са обявени от другите за предатели. Разгаря се „дискусия“.* *Представете как ще защитите позициите си, ако и вие участвате в нея?*

Описаните изкуствени ситуации интригуват и мотивират за комуникативна дейност, но те са само градивен елемент на симулационната игра.

*Ролевите игри* предполагат действени социално-ролеви отношения между партньорите и също са комуникативно обусловени, тъй като разкриват определени връзки между отделните персонажи в процеса на играта. На участниците се дават определени роли, при чието изпълнение те решават проблем от действителността, който се среща в конкретната описана комуникативноречева ситуация и е структуриран в играта. Добре е всеки, участващ в тях, да се опитва да следва максимата на театралния педагог К. С. Станиславски: „Аз като едичкой си при поставените обстоятелства“, но и да не забравя магическото „ако“ в неговия израз: „Ако това наистина беше така...“ (Станис-

лавски 1984). Ролевите игри са приложими примерно при оживяване на диалог между участници в младежки благотворителен бал, целящ събиране на средства за болен съученик; при разговор преди концерт на световноизвестен рок изпълнител; при осъществяването на общуване в чата...

Най-често в уроците по български език учениците влизат в ролите на: коректор, редактор, сътрудник на училищен вестник или списание или негов създател, екскурзовод, сладкодумен разказвач пред по-малки приятели, артист и т.н.

Професионална роля на редактори се изпълнява чрез следната опитно проверена със седмокласници ролева игра: *Представете си, че работите като редактори във вестник „Ученик“. Пристига съчинение разсъждение по литературен проблем на седмокласник, което по съдържание е пълно и аргументирано, но текстът „гъмжи“ от правописни и пунктуационни грешки. Редактирайте го за отпечатване. Отлично справилата се група ще получи приза „Най-добър редактор“.*

Редактирането в процеса на играта се превръща в емоционално наситено преживяване. Резултатността е оптимална, защото обучението се осъществява в благоприятна интерактивна среда. В създадената игрова ситуация децата демонстрират своите правописни и пунктуационни знания и умения.

**Симулационната игра** предполага по-разгърната дейност по пресъздаване на житейски събития, свързани с управленския, културния, научния, социалния, политическия живот; с бизнес отношенията и т.н. При нея „акцентът е върху всички компоненти на симулираната дейност“ (Кирова 2002: 3), докато *ролевата игра* се разглежда като „удобен имитационен модел на взаимодействие между партньорите в някаква професионална дейност“ (О. Дмитриева 2000: цит. по Л. Кирова 2002: 3).

Всъщност, като се поддържа равновесие между фикционално и реално, при **симулационната игра** се работи не само върху точно определена единична ситуация или конкретни взаимоотношения, а върху много ситуации, които имитират всестранно и цялостно къс от живота с неговото многообразие. Тяхното реализиране в уроците по български език подпомага езиковото, речевото и цялостното личностно развитие на учениците.

Децата и тийнейджърите следва да достигнат до разбирането, че ученическите години са подготовка за бъдещия живот, а много учеб-



ни ситуации (особено тези, представени като елементи от глобален процес), макар и чрез имитация, се доближават значително до него.

В учебната работа по български език целта на използването на тези игри е да се надмогне „окаменелият интелектуализъм“ (Георгиев 1933: 3) и да се съхранява и поддържа любопитството и любознателността у учениците.

*Симулационната игра* се разкрива в желаната съвременна образователна перспектива – *ориентиран към личността образователен процес*, защото при използването ѝ:

- съдържателен център в когнитивната дейност при усвояването на знанията (за езика като система и структура, за езиковата нормативност, за метаезика на лингвистичната наука) са самостоятелните действия на учениците и тези знания придобиват за тях личностен смисъл;
- комуникативните цели се превръщат в прагматичен стимулатор за речева дейност като личностна изява – акцентът се поставя върху диалогичността, като се овладяват похвати за речево общуване в различни социокултурни области;
- се утвърждават съвременни ценностни ориентации и нагласи и се възпитава култура;
- се налагат субект-субектните отношения между участниците в интеракцията.

*Симулационната игра* се основава на ситуации, възприети, осъзнавани и изживявани като истински.

Овладяването на декларативни и процедурни знания за чуждиците в лексиката на езика ни например може да се свърже с игри, насочени към реално съществуващата обществена дискусия по проблема *Необходимо ли е да се създаде Закон за защита на чистотата на българския език?* (обучаваните се поставят в ролята на езиковеди, на политици и на граждани, милеещи за родния език) или към участие в телевизионен дебат на тема *Можем ли да опазим красотата на езика си?!*

Методът *симулационна игра* например се обвързва със следната вербално представена *ситуация*, използвана при изучаване на жанровете в институционалната сфера (11. клас):

*Представете си, че сте поели ролята и функциите на учредители на съвсем нова държава. Ваше е задължението да „изковете“ нови закони и правила. Работете в предварително оформени групи („комисии“). Всеки участник да състави три закона, които да бъдат валидни за всички граждани на тази нова държава. Обсъдете ги в групите и решете кои от тях могат да се приемат за най-важни.*

Преценете колко близко са до правата, фиксирани в реалните юридически документи.

С ученици от шести клас<sup>1</sup> бе апробирана **симулационната игра** „Телевизионно състезание Умни, точни, сладкодумни“.

Каква е организацията на работата?

1. От група ученици се създава подходяща за състезанието интерактивна среда и се подготвя надпис с Вазовите думи „Обичам те, българска реч“ – девиз на състезанието.
2. Правят се предварителни разяснения, насочени към: оформяне на отборите и избор на лидери – знаещи, можещи, устойчиви на нежелателни въздействия; начина на работа във формираните екипи; оценяване на проявите на отборите.
3. Непосредственото включване на шестокласниците в ролята на „сценаристи“ се осъществява практически чрез:
  - а) подготвяне на текстове (тематично-съдържателно обвързани с наслова на състезанието) без вътрешноизреченски пунктуационни знаци, за да бъдат те открити и поставени;
  - б) изпълнение на изследователска задача: намиране на подходящи за състезанието пословици и други крилати мисли за езика и речта и др.

Ключови смислови моменти на „телевизионното състезание“ са задачите, групирани тематично така:

### **Речев етикет**

Изиграйте ситуацията:

- (1) *Влизаиш в училище – запъхтян, потен, притеснен. В бързината блъскаиш, без да си искал това, бодигарда. Стремглаво продължаваиш напред, все едно, че нищо особено не се е случило. Демонстрирай как би трябвало да участваиш в ситуацията. Прибираиш се вкъщи. Удряиш с все сила входната врата. С гръм и трясък влизаиш във всекидневната и... виждаиш непознати хора. Как речта би трябвало да ти помогне в тази ситуация?*
- (2) *Закъснял си за час. Учителят вече поздравява съучениците ти. Влизаиш и тихомълком се отправяиш към „заветното“ място. Това не убягва от зоркия поглед на учителя и той ти прави забележка. Какви би трябвало*

---

<sup>1</sup> Опитната работа е извършена от Таня Конарска – учителка по български език и литература във Второ основно училище „П. Р. Славейков“ – гр. Стара Загора.

*да бъдат речевите ти действия, за да не се стигне до тази негова реакция?*

Показатели за оценка: убедителност, комуникативна целесъобразност на речта, използване на езика на тялото.

### **Лексикални значения на думите**

(1) Коя дума носи всяко от значенията:

I отбор

*лице, което язди кон*

*лице, което е в плен*

II отбор

*пътник, чужденец, който странства*

*син на брат или сестра*

III отбор

*лице, което има рожден ден*

*лице, което има имен ден*

Показатели за оценка: бързина, точност, правилност

(2) В кой ред няма синоними?

I отбор

а) *верига, синджир, окови*

б) *светило, светло, светлина*

в) *сериозен, скучен, невесел*

г) *упорит, неотстъпчив, инат*

II отбор

а) *знаме, пряпорец, байрак*

б) *крамола, разпра, разправия*

в) *воден, воденица, воденичар*

г) *мирно, тихо, спокойно*

III отбор

а) *прекрасен, хубав, красив*

б) *препирня, разпра, караница*

в) *нелогичен, непоследователен, противоречив*

г) *народен, роден, родина*

Показатели: бързина, точност, правилност

### **Форми на думите и морфологичните им значения**

*Местоименията, без които не можем*

(1) Побъркани или пообъркани са формите на местоименията във фейлетона „Депутат с побъркани местоимения“? Редактирайте, за да се стигне до правилна употреба на местоименията.

*– Не мога, не мога – викаше той, – дайте ми веднага да го ударя, пуснете ме, моля ви се, само веднъж да го стоваря по главата; какво е туй събрание, която може да търпи един чияк, което говори такива думи. Пуснете ме един юмрук да му изтърся; как смее той*

да говори за господата министрите, която той не е достоен да погледне... (А. Константинов) (I отбор)

(2) Редактирайте изречения, взети от ученически тетрадки.

Най-после пристигнахме в селото на момчето, което беше в подножието на Балкана. Спряхме колата до оградата на къщата, която бе жив плет.

– Каква е тази къща? – попитахме момчето.

– Ами, на дядо.

(II отбор)

(3) Как трябва да попита момчето, за да не се стига до недоразумение?

– Какъв ден е днес?

– Ами какъв. Слънчев есенен ден.

– Не те питам за времето.

– А какво искаш да знаеш?

– Интересува ме сряда ли е, четвъртък ли е.

– Да беше попитал както трябва.

(III отбор)

Показатели: правилност, точност

Глаголът – слонът в българската граматика

(4) Подчертайте глаголите в изреченията. Определете вида на сказуемите.

Анализирайте употребата на глаголните форми.

Той започва да учи цигулка от първи клас.

Къщата музей е съхранена.

Утре ще ходим на дискотека.

Утре отиваме на дискотека.

(I отбор)

Христо Ботев е гениален поет.

Тя се започва да се справя отлично.

Утре ще копирам дисковете и ще ти ги донеса.

Утре копирам дисковете и ти ги нося.

(II отбор)

Той е първенецът на випуска.

Момчил продължава да учи немски език.

Скоро ще ходим на екскурзия.

Скоро отиваме в Гърция.

(III отбор)

Показатели: правилност, точност

*Обобщителна задача*

(5) Прочетете строфите от стихотворения, посветени на родното слово. Групирайте думите от тях като части на речта. Изяснете употребата на прилагателните имена в ролята на художествени определения (епитети).

*Родна реч, омайна, сладка,  
що звучи навред край мен;  
реч на мама и на татка,  
реч, що мълвя всеки ден. (Ран Босилек)* (I отбор)

*Език свещен на моите деди,  
език на мъки, стонове вековни,  
език на тая, дете ни роди за  
радост не – за ядове отровни. (Ив. Вазов)* (II отбор)

*Обичам те, българска реч,  
звук сладък, най-мил в звуковете,  
ту арфа звънлива, ту меч  
на майстор художник в ръцете. (Ив. Вазов)* (III отбор)  
Показатели за оценка: правилност, точност, бързина

**Знаем ли правописа?**

(1) Попълнете пропуснатите букви в подчертаните думи.

Нейната *преле...* е неповторима.  
Този *мо...* е направен от Кольо Фичето. (I отбор)

Момчил занимаваше нашия *го...*  
Такава *сладо...* е. (II отбор)

В очите ѝ има *горе...*  
От него няма ни *ве...*, ни *ко...* (III отбор)

Показатели за оценка: правилност, точност, бързина

(2) Докажете има или няма правописна грешка в изреченията и при необходимост редактирайте:

*Училищният обор по футбол спечели, но контузиха голмайсторът и Училищният отбор по футбол спечели, но голмайсторът се контузи.* (I отбор)

*Вълкът козината си мени, но нравът си не променя и Вълкът козината си мени, но нравът му не се променя.* (II отбор)

*Победителят беше от нашият клас, но това не зарадва класния. и Победителят беше от нашият клас, но класният не се зарадва* (III отбор)

Показатели за оценка: правилност, точност, убедителна аргументация

### **Изреченията и техният състав и строеж**

(1) Определете вида на изреченията по състав и по цел на общуване. Посочете разновидностите на простите изречения – кратки и разширени. Направете синтактичен анализ на простите съобщителни изречения.

*И с език може да се смаже човек.*

*Думата лекува.*

*Да говорим естествено!*

*Словото е дадено на човека, за да общува с другите.*

*Чуждият език трудно се овладява, но е голямо богатство.*

*Защо думата има огромна сила?*

*Колко убедително говори!* (I отбор)

*Всички беди на човека идват от езика му.*

*Думата не е стрела, а в сърцето се забива.*

*Ако си човек, победи ме със слово.*

*Езикът е оръжие.*

*Езикът враг ли е на хората?*

*Какво разнообразие от глаголни времена в българския език!*

*Изучавай системно и съзнателно родния си език!* (II отбор)

*Говоря това, което мисля.*

*По-добре мълчи!*

*Какво значи да говориш добре?*

*Колко звучен е езикът ни!*

*Думата е сила.*

*Думите с данък не можеш да обложиш.*

*Продължава да говори сладко-сладко и не мисли да спира.*

(III отбор)

Показатели: правилност, бързина

### **Пунктуацията – владеем ли я?**

(1) Поставете липсващите пунктуационни знаци.

*Хм това е хем радост хем тревога но тревогата надделява. Радостно е че говоримият език се обогатява. Нови интонации нови думи чисто съвременна пластика характерна за днешното време. [...] Напоследък в него се настаняват много чужди думи без това да се налага от някаква неизбежност. (Н. Хайтов)*

Показатели: правилност, точност, бързина

Задачата е еднаква за всички отбори.

**Публиката** участва в полза на отборите от своите класове чрез отговор на следните задачи:

(1) Гатанки

*Целият свят, представен с думи в азбучен ред. Що е то? Отг.: Речникът.*

*Кои са регулировчиците в текста? Отг.: Пунктуационните знаци.*

*Кои са думите двойници? Отг.: Синонимите.*

Показатели за оценка: бързина, точност

(2) Посочете български съответствия на следните английски пословици:

*Да убиеш две патици с един камък. Отговор: С един куришум – два заека.*

*Грошовете стиска, а лирите пилее. Отговор: На триците – скъп, на брашното – евтин.*

*Прибирам си рогата. Отговор: Подвивам опашка.*

Показатели за оценка: бързина, точност

(3) Посочете синонимите на думите: *въздебел, въззелен; пребогат, прехвален.*

Показатели: бързина, точност, правилност

Духовните подаръци за победителите са: *инструментално (на пиано) и вокално изпълнение на ученички; актьорско изпълнение на разказа „Убийство“ от Чудомир.*

Критичната самооценка на участниците в „телевизионното състезание“ *Умни, точни, сладкодумни* се установява посредством напавената с тях минианкета, която включва въпросите:

1. Одобрявате ли, или не одобрявате въображаемото телевизионно състезание като вид учебна игра и защо?

2. Как оценявате собственото си участие и участието на другите в играта?

3. С какво ще запомните „телевизионното състезание“ *Умни, точни, сладкодумни?*

Всички анкетирани – 50 ученици, одобряват игровата симулация. Аргументите, утвърждаващи въображаемото телевизионно състезание, са: *„защото е различно“*; *„защото е забавно и полезно“*; *„защото преговорихме основни знания“*; *„защото имаше интересни въпроси и научихме много нови неща“*; *„защото това е начин да се упражним и да приложим наученото“*; *„защото освен състезателна, играта е свързана и с учебния процес“*; *„защото е развлекателно“*; *„защото беше много приятно и дори исках в края да има още въпроси и задачи“*; *„защото беше интересно и разведряващо“*...

При оценяването и самооценяването има и нотки на самокритичност, но най-чести са положителните оценки на екипната работа. Свидетелство за това са отговори като: *„Всички работеха като цял колектив, като един отбор и добре представяха мнението си“*; *„Публиката не участваше много“*; *„Представихме се перфектно“*; *„Истината е, че всички имаме още много да учим“*; *„Справихме се добре, но можехме и повече“*; *„Участието на всички беше на ниво. И според мен няма загубили“*.

В съзнанието на шестокласниците симулационната игра ще остане: *„като едно забавно предизвикателство“*; *„като нещо разведряващо и много полезно, което рядко се случва в училище“*; *„като интересно приключение“*; *„с надпреварата в представянето на отборите“*; *„с емоциите и отборната сплотеност“*...

В осми клас **симулационната игра** може да бъде във връзка с обобщаването на изученото чрез участие в „лингвистична конференция“. Ето някои подходящи теми: *Синтактичните и морфологичните норми в езика ни; Лексикалните норми в родния ни език, Стилистичните норми в българския език; Жаргоните; Стилът – това съм аз и др.* Много полезно се оказва реализирането на играта „Научна конференция на тема *Текстът в художествената сфера на общуване* (8. клас)<sup>2</sup>.

В организационно-подготвителния етап проявленията на учителя и учениците имат различни доминанти.

Учителят анализира потребностите на осмокласниците и с оглед на перспективата в езиковото и речевото им развитие структурира симулационната игра; планира колективната дейност.

---

<sup>2</sup> Опитната работа е извършена от Елена Атанасова – учителка по български език в Търговската гимназия – гр. Ямбол.



Учениците дейно участват в разработването на сценария на игровата симулация и изясняват идеите си относно моделирането на процеса. Те се разделят на работни екипи и разпределят сами работата си:

- първа група: подготвя учебната стая като зала за конференция – с украса; табла, постери...;
- втора група: изработва програма на конференцията – дата на провеждане, обем и съдържание на материалите; избира водещи на пленарното и на секционните заседания; прецизира темата и подтемите на конференцията; оформя покана за конференцията;
- трета група: уточнява изисквания за техническото оформяне на докладите и съобщенията;
- четвърта група: включва учениците, които работят над пленарните доклади и съобщават резултатите от своеобразните си изследвания;
- пета група: създава научните съобщения и ги представя;
- шеста група: научно жури;
- седма група: подготвя сборник с материалите на конференцията – за архива на училището, като излъчва редактори и коректори на сборника;
- осма група: слушателска аудитория.

С помощта на учителя окончателно се формулират темите на пленарните доклади:

1. *Текст. Естетическа сфера на общуване. Същност на художествения текст. Родове и жанрове.*
2. *Езикови средства в художествения текст: фонетични, морфологични, синтактични, лексикални.*
3. *Тропи и фигури в художествения текст.*

Уточняват се и следните заглавия на научните съобщения:

1. *Образност и многозначност в художествения текст.*
2. *Експресивност и емоционалност в художествения текст.*
3. *Описанието, повествованието и разсъждението в художествения текст* *Комуникативен модел на изказа в художествения текст.*

През втория етап – информационно-познавателния – учениците сами търсят сведения, планират, конструират бъдещите си изказвания.

Учителят им партнира и същевременно ги контролира. Този контрол обаче не е авторитарен и не тушира самостоятелността в действията на осмокласниците.

Третият етап е непосредствената реализация. При него приблизителното разпределение на времето – два учебни часа – е: 3 доклада по 10 минути – 30 минути; 4 научни съобщения по 5 минути – 20 минути. Останалите 20 минути се използват за кафе пауза, за обобщения на ръководителите на секциите, за заключителни думи – израз на оценка на главния водещ – учителя, за поздравления.

За да се стимулират критичността и самокритичността към собствените мисловни и емоционални реакции в имитираните социокултурни ситуации, чрез рефлексия участниците в опитната проверка коментират и оценяват симулационната игра „научна конференция“. Използва се нестандартизирана анкета, включваща въпроси, които изискват свободен отговор.

Във връзка с първия въпрос от анкетата – ***Приемате ли въображаемото участие в научен форум? Защо?***, констатацията е: всички без изключение приемат симулационната игра и аргументират в някаква степен отговора си.

Аргументите са в различни съдържателни плоскости:

– 22% от анкетиранияте посочват познавателната стойност на „конференцията“, която по начин на организация и провеждане успешно наподобява истинската. За илюстрация ще цитираме два от положителните отговори на осмокласниците: *(1) Да, защото така се учим да извличаме и оценяваме вложените мисли в художествения текст, „да виждаме“ пресъздадените образи и събития, които са плод на въображението на твореца, и да усетим въздействието им върху нас; (2) Да, защото не само обобщаваме най-важните знания, но и научаваме още информация за текста в художествената сфера.*

– 38% от изследваните ученици извеждат на преден план същността на непознатата им до този момент игра и изясняват нейното значение за самите тях. Ето два от утвърдителните отговори: *(1) Да, защото: научаваме много за текстовете в художествената сфера, като се превъплъщаваме в учени изследователи; учим във формата на игра; (2) Приемам тази игра за увлекателна; тя е интересна, защото ни дава възможност да осмислим от нов зрителен ъгъл спецификата на художествения текст; (3) Да, приемам играта на „научен форум“ като занимателен начин да обобщим наученото за текста в художествената сфера.*

– 25% от ученическите отговори открояват по-особената организация на цялостната работа в урока. Ще демонстрираме констатацията с изказванията на някои от тях: *(1) Когато един урок се провежда не както обикновено, възприемаме нещата по-лесно и времето минава неусетно и приятно; (2) По-различният начин на работата в часа ми*

беше много интересен; (3) Урокът се провежда по-забавно и приятно и всички са доволни.

– Без това да е пряко свързано с въпросите от анкетата, неголям брой изследвани лица са изразили удовлетворение от свободата при самостоятелните си действия и са изтъкнали липсата на скука при преговарянето на позната информация.

Отговорите на втория въпрос – **Обогатихте ли знанията си за текста в художествената сфера на общуване? С каква информация?**, свидетелстват, че учениците са умножили знанията си, свързани с темите на пленарните доклади и съобщенията. По-интересно е кои сведения изследваните осмокласници определят като нови, надграждащи наличните вече в съзнанието им знания. Ще цитирам дословно някои изказвания: (1) *Новото, което научих, е за звукописа в художествената реч;* (2) *Допълних знанията си и научих доста: например за някои тропи и фигури, които до този момент не познавах;* (3) *Обогатих знанията си за общуването в художествената сфера;* (4) *Припомних си, че трите основни литературни рода са съществували още в древността. Научих повече за литературните жанрове;* (5) *Естествено, че научих нови неща, а други, които бях забравил, си припомних. Едно от новите неща, които научих, е по какво се различават ретроспекцията и проспекцията и кога се използват в повествованието...*

Декларативните знания по темата на „конференцията“ се преговарят и обобщават чрез изслушването на докладчиците. А основа на дискусията са процедурните знания. Дискутира се по въпроси (доколкото това е по възможностите на осмокласниците) като: *Защо е нужно да се обособява художествен текст, като той съдържа езикови средства, характерни за всички стилове?; Каква е разликата между метафора и метонимия; между метонимия и синекдоха?...*

От споделеното в анкетата става ясно, че участниците в симуляционната игра не са се сблъскали с големи трудности при подготовката на „конференцията“. Тези, които са изготвяли доклади и съобщения, са срещнали затруднения при събирането и обобщаването на материала в добре структуриран текст. Търсенията и лутанията поради липса на опит един ученик обобщава така: *Да направим доклад, не е толкова трудно, но когато е за първи път...*

На въпроса **В кой момент от провеждането на „конференцията“ ви беше най-интересно и защо?** изследваните посочват оценяването на публичните изяви на своите съученици от специално избрано жури. Повече от явна е възпитателната и формиращата роля на оценяването като част от образователния процес. За да могат обективно да оценят и изявите на докладчиците, и проявите на журито,

изследваните осмокласници се съобразяват с предварително проучени критерии: тематично-съдържателна обхватност на доклада/научното съобщение; езиково-стилна издържаност; проявления на езика на тялото (мимика, жест, лицеизраз, движения, поза...); качества на устната реч (височина на гласа, темп, дикция, правоговор, интонация) на говорещите.

Отговорите на последните два въпроса от анкетата – *Как оценявате екипното взаимодействие при подготовката и осъществяването на симулационната игра?* и *Каква е оценката ви за изявиите на активните участници, за собствената ви работа и за постигнатото от целия клас?*, директно посочват положителните резултати от приложението на играта.

Отчита се отговорната работа (сътрудничество и взаимно допълване) на различните екипи, която е довела и до добри резултати – не равностойни за абсолютно всички участници, но удовлетворяващи. Около 70% от участниците изтъкват толерантността като белег на общуването.

Типичен по съдържание е следният отговор: *По принцип екипното взаимодействие има своите характерни особености. Според мен подготовката и самото осъществяване на „конференцията“ дадоха своя резултат – получи се добър диалог между всички участници. Смятам, че екипната работа има своите приоритети, които са от голямо значение и за живота ни извън училище.*

Изводи във връзка с използването на *симулационната игра* при обучението по български език:

- Играта предизвиква вътрешни стимули – *интерес и дълг* – при имитирането на фрагменти от реалността, което води до навлизане в същността ѝ и създава благоприятни предпоставки за успешна адаптация и безпроблемно приобщаване към социума в бъдеще.

- Чрез нея се осъзнава взаимовръзката между: мотивация към знание – ценностни ориентири – отношение към езиковото познание – умение за самостоятелно мислене и речево творчество в родноезиковото обучение.

- Игровата емоционална доминанта поддържа психическата активност на учениците и те стават по-дейни – утвърждават и усъвършенстват способностите си за научно познание по самостоятелен път; обогатяват речетворческия си опит.

- Провокират се и се стимулират критичното мислене и въображението, като се разчупва традиционализмът в преподаването и учителят изпълнява ролята и на сътрудник, а не единствено на управляващ учебния процес.

- Осъществяват се хармонични и конструктивни отношения – съгласуваност и успешни взаимодействия с околните, и се предотвратяват условията за стрес.
- Формират се нравственост и култура на общуването.

## ЛИТЕРАТУРА

- Берне 2008:** Берне, Е. *Игрите, които хората играят*. София: ТрансКарго, 2008.
- Георгиев 1933:** Георгиев, Л. *Българският език в прогимназиите (опит за методика)* София, 1933.
- Гюрова и др. 2006а:** Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова. *Приключението учебен процес. Ръководство за университетски преподаватели*. София: Агенция Европрес, 2006.
- Гюрова и др. 2006б:** Гюрова, В., В. Божилова, В. Вълканова, Г. Дерменджиева. *Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова*. София: Агенция Европрес, 2006.
- Дебизер 1986:** Debyser, Fr. *L'immeuble*. Paris: Hachette, BELC, 1986.
- Жинкин 1969:** Жинкин, Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. // *Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4. – 7. классах*. НИИ, СИМО, АПН СССР, 1969, 101 – 108.
- Иванов:** Иванов, И. *Интерактивни методи за обучение* [www.ivanpivanov.com/.../55\\_Interaktivni-metodi-za-obuchenie.pdf](http://www.ivanpivanov.com/.../55_Interaktivni-metodi-za-obuchenie.pdf)
- Йеш 1996:** Yaiche, Fr. *Les simulation globales & mode d emploi*. Paris: Hachette, 1996.
- Каре 1984:** Caré, Jean-Marc. *Le village*. Paris: CIEP-BELC, 1984.
- Кашлев 2004:** Кашлев, С. *Интерактивные методы обучения педагогике*. Минск, 2004.
- Кирова 2002:** Кирова, Л. Ролевата и симулативната игра. Примери на съвместно приложение в езиковото обучение на български потребители на интернет. // *Електронно списание LiterNet*, 03.08.2002, № 8 (33).
- Лекова 2007:** Лекова, Бр. Глобалната симулация и нейното приложение в чуждоезиковото обучение. // *Образованието, Балканите, Европа, IV Балкански конгрес*, том 2, ПФ, Стара Загора, 2007.
- Пиръов 1976:** Пиръов, Г. *Психологията в твоя живот*. София: Партиздат, 1976.
- Радев 2005:** Радев, Пл. *Общоучилищна дидактика* Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2005.
- Станиславски 1984:** Станиславски, К. С. *Работата на актьора върху ролята*. София: Наука и изкуство, 1984.

**ДЕТСКО ЛЕКСИКАЛНО РАЗВИТИЕ:  
ПРАГМАТИКА НА СИНОНИМИТЕ, ОМОНИМИТЕ,  
ПАРОНИМИТЕ И АНТОНИМИТЕ**

*Кристина Танева*  
*Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

**CHILDREN’S LEXICAL DEVELOPMENT: PRAGMATICS  
OF SYNONYMS, HOMONYMS, PARONYMS AND ANTONYMS**

*Kristina Taneva*  
*Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

The paper presents an experimental study of the interpretation and the adequate usage of antonym and paronym pairs, synonyms and homonyms by children aged five to seven. The research throws light on both the essence of the language phenomena paronymy, synonymy, homonymy and anthonymy, the typology of its occurrence in children’s language and speech. The empirical data described and interpreted outline the linguistic and didactic projections of these lexical groups in children’s lexical development.

**Key words:** child, synonym, antonym, paronym, homonym, vocabulary, lexical principles, lexical development

**Въведение**

Настоящата студия представя резултатите и анализа на експериментално проучване на детското лексикално развитие, в частност – на прагматиката на лексикалните групи синоними, пароними, омоними и антоними в края на предучилищната възраст. Те постепенно навлизат в активния речник на човека през годините на ранния онтогенезис. Появата им се мотивира от разширяването на познавателния хоризонт на детето в процеса на опознаване на предметния свят и света на човешките взаимоотношения.

**Усвояване на думите – речникът**

В своята книга „The Lexicon in Acquisition“ Ив Кларк, известна американска лингвистка и психолингвистка, пледира за основопола-

гащото място на речника в езика и изключителната му роля за усвояването на езика (вж. Кларк 1993). Напълно можем да се съгласим с нея, че „думите правят езика“ (Кларк 1993: 1).

В потвърждение на това твърдение изследователите на езиковия генезис насочват вниманието си към отговора на въпроса: „Какво трябва да научат децата, усвоявайки думите на своя роден език?“ Децата слушат внимателно словоупотребата на възрастните говорители и възприемат формите на лексемите в най-общ вид и следващата им задача е да натоварят тези форми със значение, като очертават, по мнението на Ив Кларк, възможното значение на дадена дума. Почточно казано, „за всяка дума децата трябва да съберат всички видове информация в паметта. Трябва да съберат значенията на всяка дума, да определят към кой клас (граматически род – бел. моя, Кр. Т.) принадлежи тя (дали е глагол, или съществително име например), нейната вътрешна структура (дали може да се раздели на по-малки части) и как се произнася“ (Кларк 1993: 1).

Лексиконът на езика е запас от установени думи, с които говорещият може да разполага, когато говори и когато трябва да разбере това, което чува. Този запас се съхранява в паметта по начин, който е удобен за локализиране на съответните лексикални единици с цел да се използват за говорене и разбиране. За да направят това, говорителите трябва да са в състояние да идентифицират думите или чрез търсене в паметта, за да ги разберат, или чрез възстановяване в ролята на подходящи форми за изразяване на специфични значения при речевата продукция.

Процесът на възприемане и запомняне на отделните лексеми се развива сравнително бързо – ако в началото на втората година детето разпознава и употребява около 20 – 40 думи, то в края на третата техният брой е 1000 – 1500 (вж. Остерийт 2007, Блажев, Попова 1995). Натрупването на думи обаче не гарантира тяхното адекватно възприемане, усвояване и активно употребяване. „Думите образуват най-малките семантични единици, които могат да се движат около изречението“ и така да оформят нови съчетания с различни значения (Кларк 1993: 2). За да се извършат подобни действия, децата трябва да усвоят не само фонологичната форма на лексемата, но и двете функции на думата – „предметна отнесеност“ и „значение“ (вж. Виготски 1983). Овладяването на звуковия облик и значението на думата е относително сложен процес и се разгръща през годините на ранния онтогенезис. Необходимо е у детето да се развие способност за идентифициране на формата на думата, нейното начало и край, така че то да

я отделя в потока на речта и да осмисля практически връзката между нея и предмета или обекта, който тя назовава.

### **Принципи в лексикалното развитие на детето**

В прагматиката са описани два основни принципа, които управляват употребата на езика от човека и в началото на онтогенезиса, и през зрялата му възраст – *конвенционалност (условност)* и *контраст* (Кларк 1991, 1993: 31, Танева 2011). И двата се откриват от децата още в ранна възраст. Те са „определящи при конструирането на функции, използвани при непознатите думи, съдействат също така и за освобождаване от нежелани свръхрегулации“ (Танева 2008: 528).

Най-съществената идея на *конвенционалността* е: думите имат условно значение. Конвенционалността е договореност между членовете на даден езиков колектив как да се изрази определено значение. Тя е важна и полезна за езика, тъй като осигурява взаимно разбиране между членовете на общността, последователност и устойчивост във времето. По този начин се гарантира съществуването на езиковата общност.

Успоредно с конвенционалността се проявява и *принципът на контраста*, който гласи, че всеки две форми си контрастират в значението или различните форми имат различно значение, за да бъдат разпознавани дълго време (Кларк 1991, 1993). Две различни значения могат да бъдат и често са изразявани от една и съща форма, пример за това са омонимите: *коса* (част от човешкото тяло и инструмент за подрязване, косене на трева). Заедно тези два принципа задават определени граници на възможностите на говорещите да предават интенционалните значения към слушателите. Взаимодействието между тях води до създаване на нови думи в случаите, когато липсва форма за изразяване на някакво значение. Възрастните рядко измислят нови думи с представено вече в съществуващия речник значение. Принципно те избират такива, че да контрастират на познатите и условно приетите. „Децата би трябвало да следват същия курс на поведение, но тяхното знание на условно приетия, утвърден речник е твърде ограничено в сравнение с възрастните и затова техните намерения често съвпадат в значението с вече известните думи – думи, които те вече са усвоили“ (Кларк 1991: 32). По думите на Ив Кларк ранното откриване и спазване на контраста от децата се развива успоредно с детското разпознаване на намеренията на човешките индивиди като част от ирационалното поведение (Кларк 1993). Малките деца разбират, че възрастните винаги правят нещата интенционално, че изборът на една или друга дума е



продиктуван от конкретна причина, което означава, че думите не са еквивалентни, а си контрастират по един или друг начин.

Други три принципа, проявяващи се в детската реч и едновременно с това влияещи върху развоя ѝ, са *простотата на формата* (simplicity of form), *прозрачността на значението* (transparency of meaning) и *продуктивността* (productivity).

*Простотата на формата* улавя факта, че при първото измисляне на думи децата правят възможно най-малко промени при оформянето на нова дума от части, които те вече познават. Детските неологизми се появяват за първи път около края на втората година. Децата разчитат на вече познатите елементи (цели думи), за да образуват нови думи. След тази възраст малките включват афикси в репертоара си и скоро след това придобиват знания за значенията на афиксите и как да ги комбинират със съществуващите думи.

Принципът *прозрачност на значението* е свързан с факта, че когато децата обогатяват лексикона си със свои неологизми, те извършват това само с помощта на познати думи и афикси, комбинирайки ги, за да изразят нови значения.

Последният принцип, *продуктивността*, засяга избора, който деца и възрастни правят, когато има няколко възможни форми, които могат да се използват в създаването на нова дума. Най-често той се дефинира в границите на честотата на типа форма в създадени парадигми, но те обикновено отразяват минала продуктивност.

### **Методика на изследването**

Научното изследване има за цел да проучи състоянието на детския лексикален фонд в края на предучилищната възраст и възможностите за целенасоченото му развитие и подобряване, отчитайки прагматичните принципи, на които то се основава. Обект на изследване е качественият състав на детския речник, а предмет – осъзнатата употреба на синоними, антоними, пароними и омоними в речта на 5 – 6-годишни деца.

Експерименталното изследване включва три последователно проведени етапа: констатиращ, формиращ и контролен.

*Констатиращ етап на изследването.* Той включва четири тестови задачи, изпълнявани от децата индивидуално, и цели да установи употребата на лексикалните групи синоними, антоними, пароними и омоними в специално мотивирани речеви ситуации.

## Тестови задачи

**Задача 1.** Посочване на синоними по дадена дума стимул: *красив, весел, смел, ходя, тичам, родина, играя, плача, купувам.*

**Задача 2.** Посочване на дума антоним по дадена дума стимул: *говоря, вреден, глупав, голям, див, стар, нисък, откривам, намалявам, добро.*

**Задача 3.** Тълкуване на значението на думи омоними и измисляне на изречения с тях: *син, мозайка, купа, китка, пръст, ток, принцеса, пара, кола.*

**Задача 4.** Диференциране по значение на думи пароними: *телевизор – телевизия; златен – златарски; безценица – безценен; любопитен – любознателен; цветен – цветарски; перон – перон; реклама – рекламация; месен – местен; шунка – шумка; шампион – шампоан.*

*Формиращ етап на изследването.* Тази част от експеримента има за цел прилагането на предварително подготвени дидактични задачи и упражнения в процеса на организираното обучение по български език в детската градина (в рамките на три месеца). В съдържателен и лингводидактичен план те са ориентирани към активизиране и уточняване на предварително определени думи в изследваните лексикални групи.

1. „Открий излишната дума“. Задаване на синонимен ред с прибавена излишна дума, която децата трябва да открият. Например:

- *палат, дворец, камък, замък;*
- *весел, радостен, тъжен, усмихнат;*
- *лъжа, измама, красота, подлост;*
- *юнак, герой, храбрец, сладолед, победител;*
- *чист, подреден, тежък, спретнат;*
- *голям, огромен, светъл, грамаден;*
- *бърз, пъргав, сприхав, спокоен, нервен;*
- *летя, долитам, хвърча, падам, прехвърчам;*
- *дарование, способност, талант, дарба, оптимизъм;*
- *яд, гняв, ярост, почивка.*

2. „Посочи думичка! Кой може да бъде... (светъл)?“. Съставяне на словосъчетания със зададени думи от определен синонимен ред: *све-*

тъл, безоблачен, ясен, ведър; малък, миниатюрен, дребен, ситен, незначителен; пътуване, разходка, поход, пътешествие; нежен, мил, внимателен, гальовен, ласкав.

3. „Попълни пропуснатата дума“. Попълване на пропуснатата дума в текст чрез избор на дума от няколко предложени синонима:

„Тръгна Зайо умърлушен из гората. Ще трябва другаде да се подслони. На някое по-скрито място.“

Умърлушен – тъжен, наскърбен, свит, мълчалив

Подслони – приюти, прибира, скрива

Скрит – прикрит, скътан, таен, потаен

4. „Опиши с колкото можеш повече думички животното, което ще назова, така че да разбере всичко за него!“ – *вълк, кон, лисица, мечка.*

5. „Кажи противоположната дума!“

*През лятото е горещо, а през зимата е ....*

*Заекът е пъргав, а мечката е ...*

*Столът е тежък, а балонът е ...*

*Блокът е висок, а къщата е...*

*През лятото денят расте, а през зимата ...*

6. „Кажи къде е играчката!“ – употреба на антоними в определена предметна ситуация.

*Деца, погледнете играчката! Как се казва тя? Къде я поставих? – Високо на етажерката. А сега? – Ниско долу, на масата.*

7. „Съставете изречения с думите!“ (омоними): *паста, модел, купа, китка, мозайка, сервиз, принцеса, хора, плитка, лист.*

8. „Изберете подходящата дума!“ – упражняване на уменията за диференциране на двойките пароними.

*Моят братовчед издаде нова сбирка / спирка със стихотворения.*

*Дядо ми е дърводелец и ме научи да забивам пирони/ перони.*

*Стенният часовник се нуждае от нова батерия/ бактерия.*

*След вкусната вечеря аз съм сит / ситен.*

*Мама направи реклама/ рекламация на новите си обувки, защото бързо се разлетиха.*

*Контролен етап на изследването.* Той цели да установи наличието на резултат от мотивираните речеве въздействия във формирания етап и да регистрира промяната при изпълнението на лексикалните задачи.

### **Психолингвистични особености на употребата на лексикалните групи синоними, антоними, омоними и пароними от 5 – 6-годишни деца**

#### **Антоними**

Резултатите от експерименталното проучване на употребата на антоними доказват категорично успоредното проявяване на принципите на конвенционалността и контраста и откриването им от децата в ранна възраст. Във всички етапи изследваните деца безпогрешно посочваха съответстващите антоними, нещо повече – в контролната фаза 33% от тях назовават повече от една дума, която е подходяща като семантичен антипод. С други думи, примерите демонстрират откриване на синоними по необичаен начин. Например: *засмян* – *разсърден*, *начумерен* (Божидар), *тъжен*, *разсърден*, *разплакан* (Гергана), *тъжен*, *сърдит*, *ядосан*, *разсърден* (Стефан Х.); *тишина* – *врява*, *олелия*, *шумотевица* (Емил).

Еднотипните отговори, които дадоха всички деца в констатиращия етап, оформиха двойки антоними: *говоря* – *мълча*, *голям* – *малък*, *дебел* – *-слаб*, *глупав* – *умен*, *нисък* – *висок*, *намалявам* – *увеличавам*. Те илюстрират овладяността на семантичното противопоставяне в периода от 5- до 6-годишна възраст. Любопитен детайл от детските реакции на думите с противоположно значение са различията, които се получиха при лексемите *див* и *стар* – 55% от децата посочиха като антоним на *див* – *питомен*, а останалите – *домашен*. За думата *стар* се назоваха два антонима, противоположни на първите две значения на тази многозначна дума, които са с най-висока фреквентност на употребата: *млад* (61%) – на значението „който е живял много години, възрастен“, и „нов“ (39%) – на второто значение – „който съществува отдавна, от много време“ (вж. Буров, Пехливанова 2009: 234). Посочените факти са доказателство за осъзнатост на многозначността на думата „стар“.

Интересни са отговорите на думите стимули *откриване* и *добро*. На първата са посочени четири възможности от различни деца: *закривам*, *не намирам*, *скривам* и *покривам*. На втората 49% са казали като антоним *лошо* и 51% *зло*.

### Омоними

„Ако за изразяването на всяко ново значение човек се стремеше да използва винаги ново звукосъчетание, той би изпаднал в изключително трудно или дори в съвършено безизходно положение. Затова самият език дава възможност с едно и също звукосъчетание (напр. ко-са) да се изразяват различни значения и обратно, с различни звукосъчетания (напр. пирон и гвоздей) да се изразява едно и също значение“ (Блажев, Попова 1995: 34).

Изследваните деца разпознаха и посочиха словоупотребите на думи с еднакъв звуков състав, еднакво произношение, но с различно лексикално значение (омоними). Като затрудняваща ги се очерта думата „мозайка“: децата посочиха значението ѝ „вид детска игра за нареждане и съставяне на изображения“, което е едва на трето място в речника, но много близко до техния опит. Основното, прякото значение на тази дума от италиански произход – „художествено изображение или украса от плътно прилепени едно до друго разноцветни късчета от дърво, стъкло, мрамор, метал, камък, емайл и др.“ (вж. Милев, Братков, Николов 1964: 406) – те не успяха да посочат, както не познаваха и следващото ѝ значение – „вид пъстра настилка от цимент и дребни камъчета“ (пак там). Само две от децата (Александрина, 6,2 и Ина, 6,0) образуваха изречения, които доказват познаване и на други значения на лексемата: *Мозайката е детска игра. Сутрин нареждам мозайка в детската градина. Аз правя рибка с мозайка. Аз правя ограда с мозайка.*

Измислянето на изречения с различните думи омоними демонстрира широтата на словоупотребата, някои от примерите са изключително точни в семантично отношение. Например: *Пръстчето на ръката ми е малко. Цветето е засадено в пръстта; Токът е опасен за децата и не трябва да пипаме контактите. Мама има обувки с висок ток. (Александрина); В купата се слага супа. Купа получава този, който побеждава; Принцесата е дъщеря на царя. Принцесата е фийка и мама ми я прави за закуска (Александър); В колата се возим с мама и тати. Колата се пие (Валентин); Аз мога да си купя сладолед с пара. От горещото кафе излиза пара (Васил); Китката на ръката ми е малка. В градината има красиви китки цветя; Малкото ми братче Ники е син на мама и тати. Блузката ми е синя“ (Вики).*

По отношение на думата *син* тълкуванията и създадените изречения, доста еднотипни като смисъл и строеж, убедително говорят за диференциране на значенията ѝ в смисъл на „дете на своите родители, от мъжки пол“ и наименование на цвят: *Синът е дете на майката.*

*Дънковата ми пола е синя (Гергана); Майката и бащата си имат син. Моят панталон е син на цвят (Константин)* – децата са в позицията на страничен коментатор, докато Дарина, независимо че различава двете значения, се затруднява да обясни статута на мъжкото дете и възприема себе си в тази роля: *Аз съм син на тати. Аз рисувам море със сини боички.*

Много малка част от изследваните деца (10%) предлагат по три различни значения на даден омоним, което говори за наблюдателност и бърза памет – например Константин образува следните изречения за лексемата „купа“: *В купата обичам да ям „Нескуик“. Картата със сърце се казва купа. Купата от „Формула 1“ спечели „Ферари“.* Сравнително рядко (34%) се наблюдава неточност или разминаване в прякото значение на някой омоним – обикновено при такъв, който е с ниска честота на употреба – например „китка“ в значението си на „букет“ се възприема като едно цвете, а не сбор от няколко цветя: *Цветето китка ухаеше и цъфтеше все повече и повече.* При същите тези деца се наблюдава преносна употреба на думите: *Китката на ръката беше много весела, защото все я мърдаха или Парата излизаше от чая и отиваше на гости на небето (Константин).*

### **Пароними**

„Явлението паронимия е близко с другите явления, характеризиращи лексико-семантичните отношения между думите: полисемия, антонимия, омонимия, синонимия. Чести са случаите на пресичане с тези явления, като при едни наблюдаваме съвместимост, при други рязко разграничаване, поляризиране, а при трети – преразпределяне на смисловите връзки между думите“ (Василева 1988: 9). Между паронимията и антонимията можем да открием смислова съвместимост. Съществуват двойки, които са противоположни по значение, но поради звуково сходство образуват паронимна двойка като например *експорт* и *импорт*. Звуковата близост е предпоставка подобни думи да не се диференцират от децата и да се употребяват погрешно, но най-вече породи непознаване на значението на двете лексеми и липсата на лингвистичен и комуникативен опит в конкретната словоупотреба.

Паронимите се отличават от другите лексико-семантични групи преди всичко по възможността да се заменят взаимно в речевата употреба като резултат от неволна и неосъзната грешка не само от малките деца, но и от възрастни хора с богат речев опит. Доказателство за това са резултатите от констатиращия експеримент – непознати за децата се оказаха словоформите *рекламация, любознателен, перон,*

*месен, местен*, което води до недиференцирането на съответните паронимни двойки: *реклама* и *рекламация*, *любознателен* и *любопитен*, *пирон* и *перон*, *месен* и *местен*. Точно разбрани и обяснени от тях са двойките: *телевизор* и *телевизия* – според Ина телевизорът е уред, благодарение на който гледаме разнообразна телевизия (само едно дете не различава двете думи и обяснява, че означават едно и също нещо); *безценен* – *безценица* (първата дума означава „няма цена, не може да се купи“, а безценица означава „безплатно“ – Александрина, 6,0; Александър прави различно диференциране – той уточнява, че *безценен* се отнася за мъж, а *безценица* – за жена, като така демонстрира граматически усет за рода на съществителните и прилагателните имена). Всички изследвани деца асоциираха думата „безценен“ със своето семейство и близки хора, с всичко „ценно, което не може да се купи с пари“. Голяма част от тях обясняваха, че „децата са всичко най-мило и скъпо за своите родители и затова са безценни“. Думата *любознателен* от двойката *любознателен* – *любопитен* се свързва с „човек, който иска да знае много неща; да искаш да знаеш много за животните и планетите; любознателният иска да знае повече и чете много книги; който се учи, за да знае нещата; да чете и да иска да знае много за нещо; чете, за да научи всичко“. *Любопитният* се определя като човек, който „наднича в чуждите къщи, иска да види всичко, иска постоянно да слуша другите, иска всичко да чуе и разбере, досажда с въпроси“. Божидар диференцира лексемите в паронимната двойка, като посочва обща семантична основа, която се различава в отношението към хората или животните и планетите: *любопитен* – „иска да знае много неща за хората“, а *любознателен* е този, който „иска да знае много за животните и планетите“. Около 24% от децата поставят знак за равенство между семантиката на двете думи.

Впечатляващи са детските коментари за двойката *златен-златарски*. Мнозинството деца определиха двете думи като различни по значение и докато за прилагателното *златен* категорично посочиха значение „направен от злато“, то за *златарски* определенията демонстрираха сравнително семантично разнообразие: „продава злато; фамилия, продават бижута; в него продават златни неща; да правиш или продаваш злато“. Едно от тълкуванията впечатлява с етимологичната си проникателност – „фамилия на човек, който продава злато“ (Стефан 6,1). 19% от децата приравняват значението на двете думи, а други 5% образуват като асоциативна речева реакция словосъчетания, които са трайно наложени и семантично верни и адекватни: *златен пръстен*, *златарски магазин* (Вики К.).

Паронимни двойки, които децата коментираха доста изобретателно, са: *шунка* („салам“, „месо за ядене“, „кръгло месо за ядене“) и *шумка* („листо“, „листенце от дървото“, „опадали листа“, „едно листо“); *шампион* („победител в спорта“, „спечелил състезание“, „победител“, „да печелиш награди“, „който побеждава другите“, „печели купа“, „който печели всичко“) и *шампоан* („за коса“, „за миене на тяло и коса“, „за къпане“). Лексемите *месен* и *местен*, които 95% от изследваните не коментират, не познават и приравняват по значение, едно от децата (Вики) коментира така: *месен* е „направен от месо“, *местен* е „преместен“. Този пример насочва вниманието ни към възможността шестгодишните деца да притежават металингвистични умения за различаване на отделните морфемни – суфикси и префикси – на практическа основа и за търсене на тълкуване сред граматическите образци, които детето е натрупало чрез речево-езиковия си опит.

От двойката *пирон* – *перон* всички познаха първата дума и я дефинираха като „забива се с чук, забива се, за да не падне къщата“, но втората 100% не знаеха и дори нямаха предположения. Подобни са резултатите при *реклама* и *рекламация* – първата е „това, дето го дават по телевизията, за да го видим“, други са предметно-конкретни („по средата на филма дават реклами на перални“), трети деца отдават значение на социалния образ и популярността, които са свързани с рекламата („да те снимат и да си по телевизията“); Михаела допълва, че „операторите ги снимат за телевизията“. Половината от изследваните не познават значението на думата *рекламация*, а останалите го определят по следния начин: „върщаме нещо, от което не сме доволни“.

Упражненията и задачите от формиращия експеримент допринесоха за разясняване на непознатите лексеми и активното им включване в речта на децата.

### **Синоними**

Синонимията е една от съставлящите категории на съотносителността на способността за езиково изразяване. Лексическите синоними по дефиниция са думи, които са тъждествени или близки по значение. Синонимната връзка е може би най-популярната семантична връзка в лексиката – в езика има немало думи, за които бързо и лесно всеки говорител ще посочи синоними (красив – хубав, прекрасен; приятел – другар), но не бива да пропускаме факта, че трудно се откриват абсолютно препокриващи се по значение думи от рода на езикознание – лингвистика, творчество – креативност.



По отношение на принципа на контраста можем категорично да кажем, че децата активно отхвърлят синонимите, тъй като смятат, че непознатите думи назовават непознати обекти и когато открият, че това са нови думи за вече познати предмети, се връщат към предишните наименования, а празните в речника си запълват със собствени неологизми.

„Действието на тази езикова реалност, която в широк смисъл обхваща не само речниковия състав, но и граматиката, учените наричат „закон за асиметричния дуализъм на езиковия знак“, тъй като чрез нея се нарушава практически неосъществимата в естествените езици симетрия всяко ново значение да е изразено от нова дума или форма и всички различни думи или форми да изразяват само нови значения“ (Карцевский 1965, цит. по Блажев, Попова 1995: 34).

Събраните и описани от Бл. Блажев и В. Попова примери от детската реч демонстрират влиянието на посочения закон още в ранна детска възраст при първите прояви на речева дейност. Той се прилага от детето първоначално при срещата му с явлението многозначност на думата, а след това и при откриване на синонимията. Скъромният речников състав и все още неовладяната обобщаваща функция на думата в първите месеци след проговарянето е причина детето да използва една дума за означаване на цяла предметна или речева ситуация. Често пъти тази дума функционира в съвършено различни смислови контексти и единствено най-близките могат да „преведат“ речта и да разберат желанията на детето.

„Наред с двойките синоними, единият от които се отнася към т.нар. „бебешки“ думи (срв. *ям* и *папкам*, *спя* и *нанкам...*), децата лесно свикват и с употребата на общите за всички възрасти синоними от типа *пирон – гвоздей*, *бягам – тичам*, *улових – хванах* и др.“ (Блажев, Попова 1995: 35).

Групата изследвани 5 – 6-годишни деца без затруднение посочиха синоними за думите стимули. Затрудниха ги *играя* (29% не посочват синоним) и *родина* (53% не могат да се досетят за синоним). Прави впечатление, че децата не реагират винаги със съответстващата част на речта – например на глагола *играя* се реагира с думата *палав*, т.е. детето избира лексема, която е прилагателно име, и посочва признак, характеризиращ играещото дете; на глагола *плача* – с *тъжен съм*, т.е. назовава се мин. страд. причастие за състоянието, последващо действието, изразено със съответния глагол. Данните очертават думи с особено висока фреквентност, на границата на езиковия шаблон – например 50% от децата посочват като синоним на *весел* прила-

гателното *щастлив*, на *красив с хубав* отговарят 61% от анкетираните деца, а 29% посочват повече от един синоним – добавят думите *чаровен, великолепен, идеален, нежен, невероятен, прекрасен*. Всички деца са отговорили еднакво, като са посочили за синоним на думата *ходя* – *вървя* и на *тичам* – *бягам*, на *казал* – *продумал, отговорил, говорил, думал, обяснил, споделил*. Най-често посочваните думи синоними на *купувам* са *пазарувам* и *харча, давам пари*.

Съпоставителният анализ на резултатите от констатиращия и контролния етап подчертава активизацията и семантизацията на пасивния лексикален фонд благодарение на специалните лексикални упражнения и задачи. Доказателство за това е назоваването на повече от 4 синонима на дадена дума на контролните задачи: *юнак* – *смелчага, храбрец, силен човек, победител* (Емил); *голям* – *едър, висок, грамаден, огромен* (Гергана); *казвам* – *говоря, приказвам, дърдоря, бърборя* (Вики).

### Изводи и заключение

1. Синонимите се оказаха най-трудната за усвояване лексикална група – тяхното откриване и назоваване изискваше най-дълго време и целенасочена работа.

2. Децата активно отхвърлят употребата на синонимите, смятайки, че те са непознати думи, които назовават непознати обекти. Когато открият, че това са нови думи за вече познати обекти, те се връщат към предишните наименования.

3. Антонимите и омонимите са категориите, които най-малко затрудняват 5 – 6-годишните деца.

4. При посочване на синоним се търси лексикалното противопоставяне и се допуска отклонение от съответната граматична форма: *играя* – *палав*.

5. Двойките пароними не затрудняват децата при диференциране на значението, но съществуват отделни изключения: *месен* – *местен, любознателен, рекламация, перон*.

6. Детският речник се обогатява и активизира в хода на интересна за децата дейност.

7. От съществено значение за семантизацията на речника е не толкова неговото количествено обогатяване, а осмислянето на значението на думите и точната им употреба в разнообразни речеви ситуации.

Макар обогатяването на детския речник да се извършва главно при непосредственото възприемане на предметната и социалната среда, езиковата работа над думата е определяща за металингвистичната

компетентност на 5 – 6-годишните, за изграждане на умение за подбор на подходящи антоними и синоними, за да придадат децата по-богата нюансираност на речта си и добре да познават и употребяват омонимите и паронимите в съвременния български език.

## ЛИТЕРАТУРА

- Блажев, Попова 1995:** Блажев, Бл., В. Попова. *Чудесата на детската реч*. София: Тилиа, 1995.
- Буров, Пехливанова 2009:** Буров, Ст., П. Пехливанова. *Малък тълковен речник на българския език*. Велико Търново: Слово, 2009.
- Василева 1988:** Василева, Ст. *Речник на близкозвучащите думи (паронимите) в българския език*. София: ДИ „Д-р Петър Берон“, 1988.
- Виготски 1983:** Виготски, Л. С. *Мислене и реч*. София: Наука и изкуство, 1983
- Кларк 1991:** Clark, Eve. *Acquisitional principles in lexical development. // Perspectives on Language and Thought/ Interrelations on Development/*. Ed. By Susan A. Gelman, James P. Byrne. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, 31 – 71.
- Кларк 1993:** Clark, Eve. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Милев, Братков, Николов 1964:** Милев, Ал., Й. Братков, Б. Николов. *Речник на чуждите думи*. Предговор Вл. Георгиев. София: Наука и изкуство, 1964.
- Остерийт 2007:** Остерийт, П. *Въведение в детската психология*. София: ИК „Лик“, 2007.
- Танева 2008:** Танева, Кр. *Принципи в лексикалното развитие на детето и тяхното диагностициране. // Водим бъдещето за ръка*. Ловеч: ИК „Сафо“, 2008, 528 – 531.
- Танева 2011:** Танева, Кр. *Реклама или рекламация: паронимите в речта на 5 – 6-годишните деца. // Съвременни педагогически теории и практики*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2011, 98 – 104.

**МЕТОДИЧЕСКИ ПРОЕКЦИИ  
НА НЯКОИ ЛИНГВОПРАГМАТИЧНИ ИДЕИ  
(ИМИТАЦИОННО-МОДЕЛИРАЩИ ИГРИ И ПРИНЦИП<sup>1</sup>  
НА СИМВОЛИЗИРАНО ПОЗИТИВНО ДЕЙСТВИЕ  
В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК)**

*Фани Бойкова*  
*Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

**METHODOLOGICAL PROJECTIONS OF SOME LINGUO-  
PRAGMATIC IDEAS (IMITATIVE-MODELLING GAMES AND  
THE PRINCIPLE OF SYMBOLIZED POSITIVE ACTION IN  
BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION)**

*Fany Boykova*  
*Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

The article presents ideas about the application of simulation-modeling games in developing skills for interacting in an official and business setting. Examined is the perspective of applying the principles of symbolic-positive actions for achieving successful communication in the business communication area. The communication skills acquired via business simulation-modeling games are interpreted as an important requirement for developing communicative competences.

**Key words:** communicative competences, simulation-modeling games, principles of symbolic-positive actions

Развитието на уменията за успешна речева комуникация са основа за усъвършенстване на социалната адаптивност на личността и нейното интегриране в обществото. Изучаването на езика, на нормативната употреба на езиковите средства предоставя възможности да се изра-

---

<sup>1</sup> Разглеждайки прагматическите норми на езикова комуникация, Б. Георгиев обобщава Принципа за вежливост (Лийч) и Принципа на сътрудничество (Грайс) под наименованието „Принцип за символизирано позитивно действие“ (Георгиев 1992: 23).

боти способност за възприемането на света в безкрайното разнообразие от човешки отношения и оценки, а според М. Виденов владееенето на книжовните норми и тяхната императивност приобщава индивида към нацията и нейните духовни богатства (Виденов 1990: 227).

Основна цел на педагогическото взаимодействие е обучаваните да придобият умения да тълкуват и осмислят взаимоотношенията между реалните факти и тяхната речева реализация, за да могат въз основа на това да се научат да разбират и оценяват света около себе си; да изграждат стратегии за бърза и безпроблемна социализация на личността, като се подготвят за резултатно участие в различни социални практики, осъществявани в разнообразни обществени сфери – битова, научна, официално-делова и т.н. В този смисъл особено перспективна е функцията на имитационно-моделиращите игри, които „пресъздават определени ситуации от действителността посредством предварително подбрана и предметна информация“ (Иванова 2004б: 216). Съвременното обучение е комуникативно ориентирано, което значи не „въобще обучение по комуникация: по пътя на подражанието на образцовата реч на писателите класици, по пътя на подражание на образцовата реч, генерирана от учителя, а по собствен път – пътя на ученето чрез опита и в опита, чрез проекти, чрез критическо мислене, чрез конструктивизъм в действие в обучението по български език“ (Ангелова 2003: 32).

Играта е успешен метод за активно обучение, защото „свързва в едно реалния живот с желаната действителност в цялото многообразие от възможни алтернативи“ (Иванова 2004а: 136). Прилагането на игрови техники в уроците по български език създава условия обучаваните да бъдат активни участници в познавателния процес, да придобиват практически умения, да осъзнават конкретни знания за езика. Важна характеристика на играта е възможността да се формират умения за сътрудничество, за работа в екип. Като многофункционален метод играта може да участва при усвояване и прилагане на нови знания, при формиране и затвърждаване на умения, при преговор, при обобщение. Играта представя перспективи за формиране на самостоятелно мислене, личностни качества, проява на лидерски способности, усъвършенстване на комуникативните умения. При игровото общуване се създават условия за изпълняване на различни социални роли – на лидер, организатор, изпълнител, изследовател, експерт, и не на последно място – играта е един от начините за преодоляване на пасивността на учениците.

Интелектуалната и комуникативноречевата ориентация на учениците относно социално приемливите модели на поведение може да се

формират при прилагане на имитационно-моделиращи игри в процеса на обучение. Деловите имитационно-моделиращи игри са фактор за успешна социална реализация, която се свързва с формирането на социолингвистичната компетентност, познанията за нормите на институционализираното и на официалното общуване са в основата на пълноценната комуникативна компетентност. Важно условие за високо развитие на социолингвистичната компетентност на обучаваните са наборите от схеми (абстрактни структури) за справяне с конкретен проблем, чрез които се оползотворява опитът на индивида, поведението на другите и техните предпочитания. Според Р. Хъдсън използващият такава схема за конкретен проблем ще може по-лесно да го разреши, отколкото този, който тепърва ще си изработи схема (Хъдсън 1995: 267). Тази тенденция се отнася и към речевото поведение, чиито основни схеми и опитности за тяхното прилагане се изграждат в рамките на обучението по български език, което формира умения за речева изява и по всички учебни дисциплини, и в сферите на официалното и неофициалното общуване. Имитационно-моделиращите игри създават условия обучаваните да усвоят схеми за адекватно общуване в делова ситуация.

Според Г. Иванова възможността да се интерпретират многообразни ситуации стимулира търсенето на адекватност при решаване на разнообразни проблеми. Благоприятната ситуация за свободно изразяване разкрива истинските поведенчески реакции на участниците. И не на последно място важно е, че сигурността им е гарантирана независимо от изявите в играта. В деловата игра положителната атмосфера се създава и от факта, че има свободна проява на особености на характера, които в друга ситуация могат да бъдат санкционирани (Иванова 2004: 217). Методическата интерпретация на характеристиките на комуникативно-прагматичното пространство предполага детайлизирано представяне в учебни задачи с цел установяване на параметрите на комуникативната ситуация и съответно на съобразяването с тях при конкретни речеви изяви.

При работа с текст на учениците се поставя задача да: посочат участниците в речевите действия, като се аргументират с техните назовавания в текста; определят адресанта и съответно адресата; да установят съществува ли промяна на техните роли; с какви текстоизграждащи маркери е отбелязана тази промяна; да определят предмета и целта на изказването на всеки участник; да посочат номинативните вериги, които са основа за оформяне на техните констатации; да посочат маркери за определяне времето на протичане на речевото общуване; да посочат пространствените характеристики на комуникативния акт.

Динамиката на ролевата дейност е свързана с комуникативната компетенция, тъй като се отчитат очакванията на всеки един участник, а те пък са социално обусловени от литературни, естетически, културни традиции. Така се изгражда представа за поведение в конкретна ситуация съобразно с действащите в общуването речеви стереотипи, въз основа на които се извършват индивидуални интерпретации. Деловите игри дават възможност за пресъздаване на различни професионални практики. По този начин у учениците се изграждат умения за самостоятелно разрешаване на проблеми, свързани с комуникативни решения, повишава се социолингвистичната компетентност, която според В. Кръстанова се обособява в ядрото на комуникативната компетентност от необходимостта да се разграничи ситуативната обусловеност на речевото общуване (Кръстанова 2009: 13). Деловата комуникация сама по себе си е обвързана с вербалните умения, с реторичните техники и похвати, с прилагането на способности за убеждаване на бизнес партньора, с различните логически и емоционални средства за влияние и за формиране на определено мнение, затова включването в делови имитационно-моделиращи игри създава условия да се овладяват различни стратегии за бъдеща реална социална реализация, основаваща се на една ефективна социолингвистична компетентност, чието ядро е „изградено от социолингвистични умения, които са близки по природа, тъй като това са умения, които подпомагат социалната адаптация на ученика в обществото“ (Кръстанова 2003: 62).

Необходима предпоставка за осъществяване на успешна делова комуникация е изграждането на умения за прилагане на Принципа на символизирано позитивно действие, обединяващ Принципа за вежливост на Дж. Лийч (Лийч 1983) и Принципа на сътрудничество на П. Грайс, според които комуникативният принос на всеки участник в определена стъпка от диалога трябва да бъде такъв, какъвто го изисква съвместно приетата цел (посока) на този диалог (Грайс 1985: 22), а това е отличаваща специфика на официалното и деловото общуване. Конкретизирайки Принципа на сътрудничество, Грайс акцентира върху ролята на количеството и качеството на обменната информация, защото „излишната информация понякога въвежда в заблуждение, предизвиквайки въпроси и съображения, които не се отнасят към работата“ (Грайс 1985: 222).

Принципът на вежливостта според Лийч представя като определящи социалната цел на общуването, насочена към предотвратяване на конфликти между участниците в комуникативната ситуация, като

осъществяващи пряка връзка с принципите на вежливостта, т.е. адресантът би трябвало да изрази към адресата такова отношение, каквото би искал да получи в отговор (Лийч 1983).

Разбира се, тези принципи могат да се приемат по-скоро като вид предписание към официалното и деловото общуване – сфери, в които ролите на комуникантите са предварително обусловени от институционалността и от обществено приет нормативен кодекс на общуване. Анализирайки Принципа на сътрудничество, Лийч изтъква ролята на вежливостта като важно свързващо звено между смисъла на речевото изказване и силата на неговото въздействие. Различните видове и степени на вежливостта се проявяват в различни ситуации, при които могат да се класифицират четири типа илокуционни функции в зависимост от социалната цел на вежливостта:

– *илокуционна функция със състезателен аспект* – при молба, искане, питане, поръчване;

– *илокуционна функция с празничен аспект* – при поздравяване, благодарност, честитене;

– *илокуционна функция с аспект на сътрудничество* – при съобщаване на твърдение, уведомяване;

– *илокуционна функция с аспект на противопоставяне* – заплашване, обвиняване, порицаване. Тази функция Лийч посочва като противоречаща на вежливостта, защото е невъзможно да обидиш по учтив начин.

Първите два типа функции са определени като функции, които „повличат“ след себе си учтивост, която засяга комуникацията между двама участници, условно наречени *аз* и *другият*. Обикновено *аз* се идентифицира с говорещия, а *другият* – със слушащия, но говорещият може да показва и учтивост към трети лица, които са или не са свидетели на комуникативната ситуация. Лийч посочва, че етикетът *другият* може да се отнася не само до адресата, но и до лица, назовани чрез местоимения за 3-то лице. В този случай учтивостта варира: така например фактор е дали третото лице присъства като свидетел (зрител), или не присъства; важен фактор е и дали принадлежи към сферата на влияние на говорещия или слушащия. Лийч определя като основни максими на тактичност уменията да се пази интересът на *другия* и да не се нарушава неговата лична сфера. Израз на великодушие е стремежът да не се затрудняват участниците в конкретната ситуация на общуване, уменията да не се обиждат събеседниците е изява на одобрение, а съгласието може да се изрази и чрез липса на въз-



ражения. Проявата на благопожелателност е израз на изявена симпатия (Лийч 1983).

В методически аспект тези наблюдения са продуктивни при усвояването на етикетни формули на обръщение, на умения за общуване в официална ситуация при създаване на писмен текст; при ситуации на непосредствено устно общуване; при коректно съставяне на документи за делова комуникация (молба, заявление, мотивационно писмо, протоколи, доклади и т.н.).

Умението да се прилагат принципите на Лийч е пряко свързано не само с едната страна на комуникативната ситуация – речевото поведение, но и с другата, не по-малко важна рецептивна дейност – слушането. Умението да се слуша е пряко отражение на зачитане на максимите на толерантността и сътрудничеството, защото слушането означава пълно реализиране на възможността да се възприемат и осмислят съобщенията на адресанта и на тази база се очаква включване от страна на адресата със съответната подходяща (очаквана или неочаквана за адресанта) стъпка в поддържането или прекратяването на акта на общуване.

От съществено значение за успешно протичане на общуването в рамките на урока по български език е развитото умение да се слуша изложението на адресата и съответно адресантът (независимо дали в ролята на учител, или на ученик) да предприеме следващата стъпка в диалога в съответствие с илокутивното и перлокутивното въздействие на възприетото съобщение. Често комуникативните неуспехи са резултат на неточно възприемане, непълно осмисляне и неадекватно на ситуацията анализиране на изказването. Ролята на учителя (да ръководи изграждането на умения за успешно речево общуване) в подобни ситуации е да бъде коректив на речевата продукция на обучаваните, като изисква от тях да се придържат към максимите на сътрудничество и вежливост.

Овладяването на постулатите за символизирано позитивно действие ще предостави на учениците възможност да се изявят като предразположени към сътрудничество партньори както при ситуации на устна речева изява, така и при изграждане на писмени текстове в официалното общуване.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова 2003:** Ангелова, Т. *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. София: ИК „Сема РШ“, 2003.
- Виденов 1990:** Виденов, М. *Съвременната българска градска езикова ситуация (Теоретически и методологически проблеми на нейното проучване)*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1990.
- Георгиев 1992:** Георгиев, Б. Прагматическите норми на езикова комуникация в обучението по български език // *Български език и литература*, 1992, № 2, 20 – 26.
- Грайс 1985:** Грайс, П. Логика и речево общение. // *Новое в зарубежной лингвистике*. Т. 16. Москва, 1985, 217 – 238.
- Иванова 2004а:** Иванова, Г. *Играта. Минало и настояще*. Пловдив, 2004.
- Иванова 2004б:** Иванова, Г. *Педагогически технологии в играта*. Пловдив: Сема 2001, 2004.
- Кръстанова 2003:** Кръстанова, В. *Социолингвистичната компетентност на учениците в обучението по български език (5. – 12. клас)*. София: Булвест 2000, 2003.
- Кръстанова 2009:** Кръстанова, В. Комуникативната компетентност и съвременните ѝ проявления в езиковото обучение. // *Комуникативната компетентност в езиковото и литературното обучение*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2009, 8 – 20.
- Лийч 1983:** Leech, G. N. *Principles of Pragmatics*. London, New York: Longman, 1983.
- Хъдсън 1995:** Хъдсън, Р. *Социолингвистика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1995.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ

*Ольга Сеничева*

*Бердянский государственный педагогический университет*

## EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF VERBALIZING SPEECH STRATEGIES

*Olga Senicheva*

*Berdyansk State University of Pedagogy*

The article presents educational technologies of verbalisation of speech strategies. The efficiency of the usage of innovative methods directed at the manifestation of strategic steps in arranging the author's text has been defined.

**Key words:** speech strategy, educational technologies, author's text

Современное зарубежное и отечественное языкознание характеризуется бурным развитием коммуникативной лингвистики. Этим обусловлена **актуальность** исследований в области коммуникативистики, а именно, в изучении теоретических основ описания ключевых понятий этого раздела языкознания, среди которых речевые стратегии являются одним из главных.

В настоящее время наблюдается интенсивное развитие различных подходов к изучению коммуникации. Следует отметить, что достаточно четко уже определены предмет и задания коммуникативной лингвистики, разработаны определенные методики лингвистического анализа, классификации текстов, описано достаточно большое количество теорий.

Учитывая вышесказанное, мы поставили себе **цель** – исследовать технологии вербализации различных языковых единиц, способы выражения речевых стратегий в авторском тексте, а также выявить стратегические шаги в структурно-семантической организации текста художественной литературы.

Традиционная теория и практика организации образовательного процесса направлены на передачу студентам готовых выводов науки (учителем, преподавателем, средствами обучения), фактов, закономерностей, принципов и правил. В Украине все чаще стали использовать такие инновационные эффективные обучающие формы как тренинги, семинары, мастер-классы, проектирование и т.д.

Анализ украинской образовательной системы показывает, что современные теории и практики обучения подчинены центральной роли студента, что является, по нашему мнению, прогрессивной тенденцией. Актуальными также являются проблемы воспитания студентов-филологов, в частности: студент должен вырабатывать в себе практический вид мышления; у студента нужно воспитывать определенные ценности (морально-нравственные, культурные и др.); следует найти конкретные модели обучения, чтобы помочь студенту выработать навыки правильного и объективного восприятия информации и т.д.

Таким образом, одна из главных задач образования состоит в том, чтобы научить аудиторию не только критически анализировать тексты, но и понимать механизмы их создания и функционирования. Такой дискурсивный подход к тексту предполагает внимание к его прагматическим характеристикам, к языковым средствам и приемам, обеспечивающим контроль над восприятием сказанного и его пониманием.

Литературный текст строится с учетом принципов нарушения законов автоматизма движения обычного общения. Художественный текст становится деавтоматизированным, в большей мере благодаря своей многозначности: каждый читатель находит собственный смысл, содержание.

В художественной коммуникации самую важную роль выполняет личность автора. Сегодня литературный текст индивидуализированный. Однако так было не всегда: в эпоху средневековья автор пытался не демонстрировать индивидуальную манеру, „прятался“ за традицию, канон.

В восприятии и декодировании, дешифровке художественного текста большое значение имеет читатель, который наделяет его личностными смыслами, преобразовывает в дискурс.

Одной из инновационных технологий лингвоанализа художественных текстов является использование методик, направленных на обучение определенному процессу деятельности – на построение связных высказываний, непосредственное отношение к которым имеет понятие стратегии.

В языкознание понятие „стратегия“ пришло из военной терминологии. Словари определяют его как „искусство руководства [...] либо общий план ведения войны“ (Словарь 1989: 486). Именно контролирующая функция данного понятия была взята за основу при использовании его в коммуникативной лингвистике, где стратегия, по Т. А. ван Дейку, понимается как общая инструкция для контроля над всей организацией текста, направленная на достижение его целей (Дейк ван 1989: 377). Например, при описании эмоционального состояния радости, целью которого является его передача, общей установкой будет стратегия радости. Исследуемый феномен представляет собой промежуточное звено между мышлением и его языковой реализацией, поэтому значение его при вербальном осмыслении мысли очень велико.

А. Р. Габидуллина характеризует речевые стратегии следующим образом: это специфические способы речевого поведения, осуществляемые под контролем „глобального намерения“ (Габидуллина, Жарикова 2005: 193). Конечной целью любой речевой стратегии является коррекция модели мира адресата. Рядом предложений, реакций и контрпредложений коммуниканты вводят в акт свои собственные интерпретации (проблем, тем, событий, образов и т.д.), желая сделать их общими и тем самым добиться реализации своего замысла, т.е. перлокутивного эффекта.

Методы, которыми пользуется говорящий (автор) при обработке собеседника (читателя), представляют либо непосредственные стимулы действий, либо выступают в качестве условий.

Обычно стратегии состоят из нескольких шагов, называемых стратегическими шагами. Речевое оформление каждого шага организовано таким образом, чтобы максимально достичь поставленной цели на всех уровнях языка.

Рассмотрим пример выделения стратегических шагов, составляющих стратегию впечатления или ощущения, воздействующего на чувства, восприятие в цикле рассказов Николы Вапцарова „Импрессии от пароход „Бургас“.

В рассказе „Александрия“ с помощью стратегических шагов сенсорного восприятия автор показывает нам визуальные и аудиальные картины через восприятие героя: *Южно слънце, южни очи... Знойни и загадъчни като великата гръд на пустинята. Трясък на елеватори, свист на пароходни свирки, напрегнати мускули, трамваи, хора, хора... различни души, различни грижи, различна скръб, различни копнежи. Викове на амбулантни продавачи – бели, жълти, черни;*

*разсеяни погледи, засмени погледи, погледи, пълни с грижа, погледи, пълни със скръб – пулсът на големия град. И в това огромно сърце гори и моето – неизмеримо в своята микроскопичност и велико като единица, като степен, като множител...* (Вапцаров 1979). Отличительной особенностью данного шага является наличие номинативных слов, в частности, названий природы, окружающей среды, физиологических названий (*слънце, очи, мускули, трамваи, хора* и т.д.), а также процессуальных номинаций (*трясък, свист*, и т.д.). Эти слова представляют читателю информацию о том, что видит и слышит герой, что его впечатляет. Они позволяют взглянуть на картину урбанистического мира глазами героя, создавая эффект причастности к происходящим событиям. Использование односоставных определенноличных конструкций (*разсеяни погледи, засмени погледи, погледи, пълни с грижа, погледи, пълни със скръб*) усиливает этот эффект, помогает вызвать эмоциональный отклик в душе читателя, привлечь его к процессу сотворчества, к восприятию мироощущений.

Достижение общей цели вербализации впечатлений или ощущений, воздействующих на чувства, способствует прием смены планов описания. Автор переходит от употребления сверхфразовых единств пейзажных описаний к более крупному плану, вводя метафорический образ – образ крупного города. Таким образом Никола Вапцаров выделяет самую главную деталь – город пульсирующий, образ которого вызывает у читателя впечатления, влияющие на чувства (*пулсът на големия град*). Добиться импресии писателю помогает использование ризмышлений как единиц имплицитного плана выражения. Они используются в форме вкраплений в стратегическом шаге описания ощущений и впечатлений героя и указывают на причину, вызвавшую эти чувства.

Прием повтора утверждает впечатления героя, что в глазах людей светится какая-то жажда, вечная жажда человека: *По кея пълпят множество хора. И във всички очи – някаква жажда. Вечната жажда на човека* (Вапцаров 1979). Деталь *очи* воспринимается читателем как символ внутреннего мира человека (*различни души, различни грижи, различна скръб, различни копнежи*).

Стратегический план описания действий в сюжете вербализован глаголами настоящего и будущего времени „*провикват*“ и „*граничи*“: *По палубата продавачите се провикват дрезгаво, в гласовете им няма лъжа, а някаква дива необходимост, някакъв ужас, който граничи не с копнежа за щастие, а с борбата за хляб* (Вапцаров 1979). Обратим внимание на то, что сильные возгласы продавцов вызывают у

автора впечатления об отсутствии лжи в их голосах, отсутствии дикой необходимости, борьбы за хлеб, радующее одновременно и автора, и читателя. Созерцая их, герой осознает, что смысл и прелесть жизни заключается в самой жизни, во всех ее проявлениях, сравниваемых Николой Вапцаровым с горящим сердцем (*огромно сърце гори*).

Картины бескрайнего и светлого моря (*Морето е безкрайно и светло, тъй както може да бъде безкрайно и светло само южното море, и над него нито един облак, нито една сянка, чисто и ведро*) вызывают импресии, уводящие героя к воспоминаниям детства: *Спомням си моите детски години, първата молитва...* (Вапцаров 1979).

В стратегическом шаге констатации эмоционального состояния: всем его (героя) существом овладело тягостное ощущение. Показывая меру и степень изображаемого явления, автор использует ход описания полноты присутствия чувства (*и ми става тягостно и мъчно*). Эксплицитное сравнение „*като усмихната детска душа*“, требующее от студентов знания физиологического и психического развития человека, подтверждает предположение о том, что причина тяжести на душе – это вечное ощущение неизбежности жизни, беспредельности человеческой мысли.

Указание на впечатления, ощущения героя пронизывает все описание, но наиболее полно оно выражено в одноименном стратегическом шаге: *А отвътре нещо се надига, бунтува се, клокочи, иска да изхвъркне от този железен обръч на една покорна действителност и вика: – Чакай, чакай, <...> отнеси ме и мене някъде в безкрайността, нашироко, там, където душите се разтварят, за да изгорят в горещата необятност на безкрая* (Вапцаров 1979). В данном эпизоде использование повторов оправдано общей целью передачи эмоционального состояния героя, который ностальгирует, что жизнь идет, кипит, бурлит, а потом всё возвращается на круги своя, всё начинается сначала: *Но доле монотонната песен на циркулиращата вода в охладилника разправя за тъмните машинни помещения, за строгата повеля на машината, за хората, които са доле, и после пак отначало...* Незаконченность авторской мысли ведет читателя к собственным умозаключениям, размышлениям, импресии.

Проникаясь настроением персонажа, читатель осознает, что в каждом из нас проявляется стремление к неизвестности, к жажде незримого, что даже в незначительном, привычном, обыденном, где „*пъплят множество хора*“, можно увидеть проявление прекрасного, разнообразного мира, в котором в своей микроскопичности человек ощущает себя „*велико като единица, като степен, като множител...*“.

Таким образом, выявление способов выражения речевых стратегий в авторском тексте дает возможность студенту получить прагматические знания о коммуникативных процессах – в общем, и движении информации в коммуникации – в частности.

#### ЛИТЕРАТУРА

**Вапцаров 2004:** Вапцаров, Н. *Съчинения*. Под ред. на Бойка Вапцарова. София: Български писател 1979, <<http://www.slovo.bg/showwork.php3?-AuID=17&WorkID=7275&Level=1>>2004.

**Габидуллина, Жарикова 2005:** Габидуллина, А. Р., М. В. Жарикова. *Основы теории речевой коммуникации*. Горловка: Изд-во ГГПИЯ. Изд. 2-е, перераб. и доп., 2005.

**Дейк ван 1989:** Дейк ван, Т. А. *Язык. Сознание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.

**Словарь 1989:** *Словарь иностранных слов*. Москва: Русский язык, 1989.



**ИНТЕГРИРАНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА И БИОЛОГИЯ И ЗДРАВНО ОБРАЗОВАНИЕ  
(В 9. КЛАС) – ДОБРА ВЪЗМОЖНОСТ ЗА АЛТЕРНАТИВА  
НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС  
В ИНФОРМАЦИОННОТО ОБЩЕСТВО**

*Фани Попова, Николина Моллова  
Езикова гимназия „Бертолт Брехт“, Пазарджик*

**INTEGRATING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE  
EDUCATION WITH BIOLOGY AND HEALTH STUDIES  
EDUCATION (IN THE 9TH GRADE) – A GOOD OPPORTUNITY  
FOR AN ALTERNATIVE IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN  
AN INFORMATION SOCIETY**

*Fany Popova, Nikolina Mollova  
Bertolt Brecht Foreign Language High School, Pazardzik*

Thematic areas: the educational process in Bulgarian language and Literature in the information society.

The pedagogical experience of the authors is combined with their interest in using ICT in teaching students and their ideas formed by university specialists. The teachers motivate students to construct a design of integrated lessons in Bulgarian language and Literature and Biology and Health education. Their approaches are appropriated to the needs of the information society.

In the spirit of the interactive and constructive nature of modern training, this may offer an effective alternative to the traditional educational process, creating a variety of educational contexts. The report will present a description of integrated classes, respectively of Bulgarian language and Literature, Biology and Health education. Innovative approaches, such as a virtual guide and the educational platform MOODLE are used to ease the comprehension of these classes.

The authors' opinion is that it is precisely in sharing valuable experience there lies the easy applicability of the preferred methods, which leads to creativity in the classrooms and higher efficiency in the quality of education.

Striving for professional development, the school teachers aim at meeting needs of education in the 21<sup>st</sup> century, something that can be useful for today's generation of adolescents.

**Key words:** information and communication technologies, training, alternative, art, design training, integrated lesson, information society

Ако съвременният човек иска да е в крак с времето, в което живее, трябва да приеме философията, че той не се е образовал веднъж завинаги, напускайки класната стая, а че „ученето“ продължава през целия живот. Това е стратегическа концепция на европейското мислене, изразена в специално изработени документи на европейските институции, които се възприеха и превърнаха в национални стратегии по отношение на образованието от 2000 година насетне. Най-напредничавите хора осъзнаха, че настъпва нов начин на живот, в който компютърът и интернет са ключови компоненти, повлияващи на всички жизнени сфери, особено на образователната, защото съвременното поколение млади хора дори не познава живота без компютър. Това налага протичането на училищното обучение да се осъществява в контекста на информационното общество. Общество с качествено нова структура, организация и обществени отношения, основани на глобалния достъп и използване на информационни и комуникационни мрежи и услуги без национални, географски или други ограничения за обмен на информация, научни, духовни, културни и други постижения. Промяната в условията на образователния процес респективно води до промяна в концепцията за неговата същност и форма.

Съвременното българско училище, разпознавайки се като европейско, трябва да научи младата личност как да учи, т.е. да формира ключови компетентности, които са предпоставка хората да се справят успешно с предизвикателствата на съвременния свят. „Електронното учене“ е отлична алтернативна възможност за отприщването на креативното начало у участниците в обучението по нов начин. То улеснява сбъдването на смели идеи и тяхното стойностно реализиране в учебния час, стига учителят да има призванието и потребността да се стреми към професионализъм.

Интересът към използването на компютър и интернет в обучението свърза педагогическия ни опит с академичните идеи и насоки. Като се ръководехме от изводите в различни научни публикации, че технологиите като цяло се използват на сравнително повърхностно ниво – основно за търсене на информация от учителите и учениците, за презентиране на информацията и по-рядко – за интегриране на електронни дейности в традиционното обучение или за създаване на онлайн учебни материали, се опитвахме в практиката си да отговорим на новите потребности в електронното обучение/учене. Статията ще

представи описанието на два интегрирани урока, респ. по български език и литература (БЕЛ) и биология и здравно образование, в които са използвани иновативни подходи като виртуален водач и образователната платформа MOODLE<sup>1</sup>.

Основен акцент в преподаването и ученето, осъществявано в системата на образованието в България, е поставянето на обучаемия в центъра на учебния процес. Въвеждането на интерактивни методи на обучение, работа в екип, самостоятелна работа с научно-техническа и справочна литература, извеждане на обучението от училищна в реална работна среда, са компоненти от методиката на обучение, прилагана за учащи се и лица над 16-годишна възраст. Ето защо съвременното разбиране за образованието изисква способностите за **творчество** и **иновация** да се популяризират като ключови умения за ученици и учители. Основните качества, върху които се градят те, са **мотивираността** и **инициативността**. Педагогическото творчество е стратегия за повишаване на ефективността на учебната среда и доведе до високи качествени параметри на самия учебен процес. Интегрирането в процеса на преподаване промени за пореден път ролите на учителя и на ученика по време на часа. И този път учителят бе координатор и помощник на ученика, улесняващ процеса на учене. Ученикът същевременно бе приемник на информацията, която активно сам търсеше и трансформираше. **Той се учеше, участвайки.**

Урокът на тема КАЛОКАГАТИЯ – ВЕЧНИЯТ ЧОВЕШКИ СТРЕМЕЖ КЪМ СЪВЪРШЕНСТВО е резултат от проучвателна и творческа, изследователска и приложна дейност на учениците. Урокът имаше следните цели: да развива творческата, проучвателната, изследователската и приложната дейност на учениците; да открие пресечната точка между двата предмета въз основа на поставената тема; да се анализират различни аспекти на единното учебно съдържание от двата учебни предмета; да стимулира творческото мислене и обвързването му със създаване на краен реален продукт. Целите се постигнаха благодарение на използването на **ИКТ**<sup>2</sup> в обучението.

Дизайнът на урока бе изграден върху основата на идеята за **виртуален водач**.

Виртуалният водач указва видовете дейности, които учениците трябва да изпълнят, насочвайки към това да обобщават, да извличат смисъл, да създават текст, да откриват взаимоотношения, да съпоставят и

<sup>1</sup> MOODLE – Модулна обектноориентирана среда за динамично електронно обучение (Бел. ред.).

<sup>2</sup> ИКТ – Информационни и комуникационни технологии (Бел. ред.).

анализират предметите на обучението. Ето някои от задачите за изпълнение в хода на урока.

**Виртуален водач** Две групи ученици от класа имаха за задача да проучат, анализират и сравнят храната на древните гърци и на нашите

съвременници. Един от източниците бе Омировата поема „Илиада“ чрез описанията на жертвоприношенията. Учениците ще направят и представят инсталацията на двете хранителни пирамиди, които изработиха.

Екипната работа бе удовлетворяваща за учениците, защото групата връстници бе място за споделяне, за търсене на подкрепа, за сравняване на уникалността на собствения опит и преживявания с тези на останалите участници в екипа.

Учителят насочваше и подпомагаше работата на екипите.

**Виртуален водач** Здравословното хранене обаче само по себе си не е достатъчно за здравословен начин на живот. Днес няма човек, който да не е чувал, че движението е в основата на физическото здраве. Олимпийските стадиони на Атина и Спарта в съвременното ни са трансформирани в модерни фитнес зали. Мариела намери един нестандартен начин да отговори на въпроса: Фитнесът – мода или необходимост е днес, прекарвайки един ден във фитнес зала, за да заснеме на камера тренировката на своя баща и да резюмира проучването си.

Ученическият клип за фитнеса показва как знанията и смисълът се конструират от ученика чрез неговия жизнен опит в практически контекст.

**Виртуален водач** Вашите съчинения за ДУШАТА и ТЯЛОТО се превърнаха в източник на творческо вдъхновение за Ивелина и Виктория, които създадоха театралната импровизация на тема „Не мога без теб“.

В ролевата игра участват: Весела, Стоян, Ивелина и Виктория  
**ЗАПИШЕТЕ В ЕДНО ИЗРЕЧЕНИЕ СМИСЪЛА НА СЦЕНАТА, КОЯТО ЩЕ СЕ ИЗИГРАЕ!**

Ролевата игра е стратегия, която ангажира участниците на личностно равнище. Чувствата и преживяванията в процеса на изпълня-

От древността ИДЕАЛЪТ ЗА ЧОВЕКА се възпитава у ЧОВЕКА още от ранната му възраст, защото, както Платон казва: „Деца са слънцето на Града“.

Следва ученическа презентация за възпитанието и образованието в Атина и Спарта.

Автори: Кристиян и Спасимира



Двата полуса имат различни приоритети относно възпитанието и образованието на децата и младежите, но ЕДНА И СЪЩА ЦЕЛ. ОТКРИЙТЕ Я И Я ЗАПИШЕТЕ В ТЕТРАДКИТЕ СИ!

ване на дадена роля им помагнаха в разбирането на изучавания проблем и концепция. Учениците в ролята на зрители съпреживяха представяните чувства и емоции, които се породиха от идеята за хармонията на душата и тялото.

Последната задача бе:



**Формулиране на теза  
върху непознат художествен текст**

**ЗАДАЧА:**  
**ПРОЧЕТЕТЕ** стихотворението „Метафизически сонет“ (1927) от Атанас Далчев и **ФОРМУЛИРАЙТЕ** поетическата му **ТЕЗА!**  
 Не се притеснявайте да питате за непознатите думи! :))  
 Време за работа: 5 минути  
 Бъдете креативни и смели да споделите идеята си за прочита на текста!  
 Ако някой се затрудни, може да потърси помощ от приятел!

Урокът реализира интегралност и интердисциплинарност на знанията, уменията и отношенията. Това бе постигнато чрез синхронно усвояване на различни аспекти на едно и също учебно съдържание от два учебни предмета; чрез открояване на функционални връзки между тях, както и заради използването на ИКТ в урока. Осъществените междупредметни връзки с Информационни технологии, История и цивилизация, Философия, Психология и Физическо възпитание и спорт обогатиха учениците, показвайки им процес на познание в неговото единство, а не в неговата фрагментарност.

Смятайки, че можем да предложим на учениците си интересно обучение, във втория интегриран урок по БЕЛ и биология и здравно образование ние ги насочихме към използването на училищния сайт като образователна среда и пространство на взаимодействие. Виртуалната система за обучение в ЕГ „Бертолт Брехт“ – гр. Пазарджик, функционира чрез платформата Moodle, която е сред най-разпространените системи за електронно обучение. Целта ѝ е не да замести съществуващите форми на обучение и оценяване, а да ги обогати и разшири. Платформата е многофункционална. Интегрира целия аспект от дейности, които са част от един учебен процес. Има секции за „домашни работи“, чат, форуми, речници, уроци, тестове, изследвания, онлайн библиотека (Wiki). Системата има интерфейс на родния ни език.



Пресечната точка на интердисциплинарното обучение бе създаването на публично изказване по актуален проблем в научната област, а темата на самото публично изказване бе *Как да привлечем младите хора към здравословното хранене*. Задачата, която бе възложена на учениците, се състои в създаването текст, който притежава аргументативна структура, въздействена сила, точен изказ и научна терминология, и публикуването/споделянето му във форума на платформата **Moodle**.

The screenshot displays a Moodle course page for Biology. The header features the course name 'Езикова Гимназия "Бертолт Брехт" онлайн обучение powered by moodle'. The course title is 'Биология' and the user is identified as 'Нина Моллова'. The main content area is a forum titled 'Здравословно хранене' (Healthy Nutrition) with several posts. The first post is by 'nmollova' and includes links to 'Dream Come True, Bulgaria.flv' and 'food4 bulgaria.avi'. The second post is titled 'терминът здравословно хранене'. The interface includes navigation menus for 'Хора' (Users), 'Дейности' (Activities), 'Search Forums', and 'Администриране' (Administration). The 'Дейности' menu includes 'Анкетни', 'Задания', 'Ресурси', 'Тестове', 'Форуми', and 'Чатове'. The 'Администриране' menu includes 'Редактиране', 'настройки', 'Assign roles', 'Оценки', and 'Групи'. The 'Последни новини' (Recent News) sidebar shows several posts with dates and times, including 'Добавяне на нова тема...', '24 юни, 08:20', '20 юни, 22:25', '10 юни, 02:30', '10 юни, 02:20', and '10 юни, 02:14'.

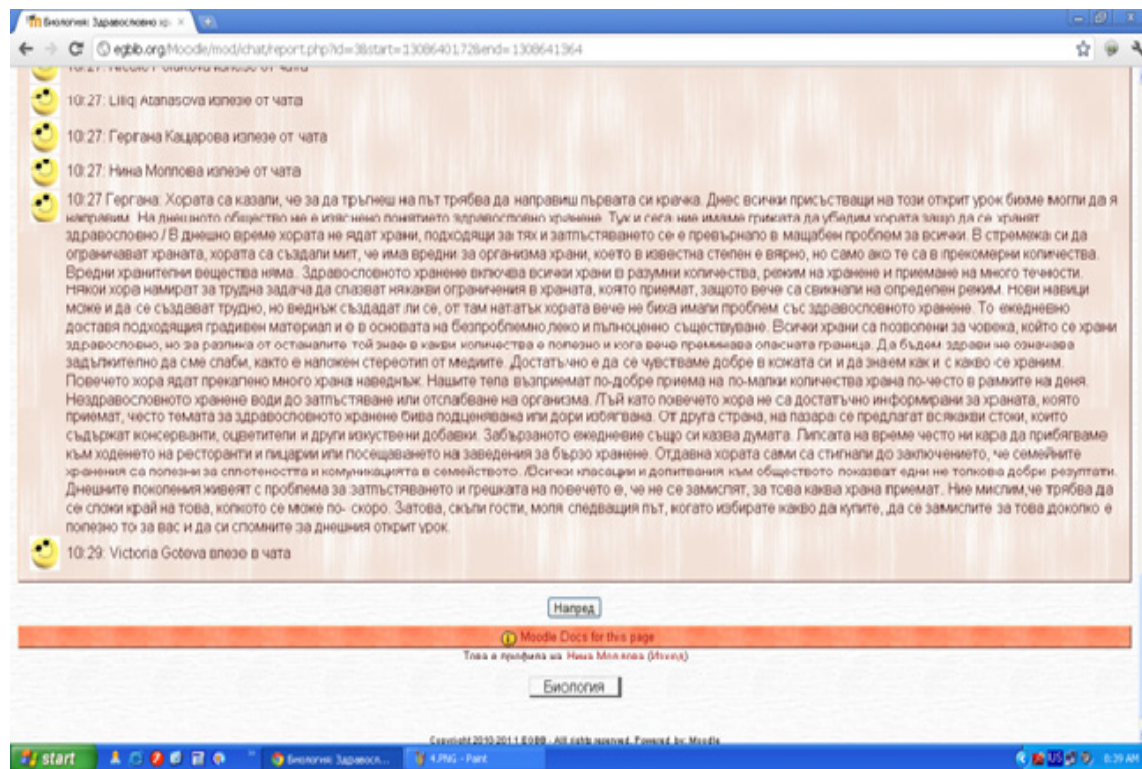
Организационната форма на урока се осъществи чрез работата по групи от по шестима ученици. Вътрешното разпределение на ролите дава свободата на децата да се изявят пълноценно, но ги накара да бъдат отговорни спрямо постижението на своята група. Работата на групите помага на учениците да открият разнообразието от въз-

можности по отношение на идеи, езикови средства, речеви стратегии за убеждаване и въздействие. В групите се извършва обмен на знания и умения, което приобщава всеки един ученик към работата на неговата група и го кара да се почувства можещ. Учениците работят системно по този начин, така че се чувстваха комфортно в учебната среда. Свикнали да работят по зададени параметри за време и конкретна задача, извършили необходимата подготовка за съответния час, те пестят много време при изпълнението на задачата. Разбрали са, че трябва да са толерантни при обсъждането на проблема и да приемат най-доброто решение в името на общия успех. За пореден път учениците видяха своите учители в ролите на координатори и съветници. Всичко това споделят в проведената анкета.

Преходът към следващия етап на работата бе задачата към учениците да открият начин/и за разрешаването на проблема за здравословното хранене при младите хора. Решенията им напълно кореспондираха с очакванията на учителя, защото отговорите дойдоха от опита, който учениците бяха постигнали чрез изпълнението на задачите за самоподготовка: *да говорим открито и аргументирано пред аудитория по проблема, да направим атрактивни презентации, да анализираме резултатите от проведената в класа анкета и да ги огласим пред по-широка аудитория чрез ученическия форум, да направим постери.* Динамизирането на работата се постигна чрез две ученически презентации, свързани с предмета на обучение по български език и биология и здравно образование.

След изтеклото определено време за работа на групите четиримата говорители резюмираха изказванията, които бяха публикувани от екипите във форума, и така се демонстрираха писмените и устните комуникативни умения, реализирани в конкретна задача, довела до създаването на реален и използваем в живота продукт.

Интердисциплинарният подход в обучението по български език в 9. клас обогати учениците, активирайки уменията за търсене и обработка на научна информация по биология и здравно образование, както и необходимите дигитални умения, демонстрира нивото на уменията за осмисляне на проблем, за формулиране на теза и аргументиране. Така проведеният урок спомогна за изграждането на ключови компетентности у всеки ученик.



Провеждането на урока доведе до следните резултати: учениците активно участваха в учебния процес; подобри се емоционалната нагласа у учениците; повиши се мотивацията на учениците за учебен труд; затвърдиха се придобити умения и навици; създадоха се текстове, продукт на конкретна задача, съотнесима с реалния живот.

Ето какво споделят самите ученици в проведените анкети след уроците:

- Наталия, 9. Е клас: „Общуваме помежду си ученик – ученик и учител – ученици, за да обсъждаме как всичко може да бъде от добро към по-добро“.
- Джулия, 9. Д клас: „Начинът на обучение ми допада, защото ни дава поле за изява и ни учи да бъдем креативни и самостоятелни“.
- Мариела, 9. Е клас: „Без компютъра интегрираният урок не би бил същият, всъщност той изобщо не би съществувал“.
- Анастасия, 9. Д клас: „За учителите си научих, че търсят все по-интересни начини за обучението ни“.
- Гергана, 9. Д клас: „Предпочитам нетрадиционния модел на обучение. В по-голямата част от урока както аз, така и целият ни екип работим само с напътствия от учителите. Всички имаме достатъчно свобода за изява и всички показваме творчество“.

Проведеното интегрирано обучение напълно се вписва в духа на информационното общество и времето, в което живеем, и отговаря



многопосочно на обществени потребности, като формира ключови компетентности у подрастващите чрез иновативни методи и технологии в процеса на израстването им. То подпомага тяхната социализация и личностна реализация според съвременния културен модел в Европа и напредналия свят изобщо.

## ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, Н. 2011:** Георгиева, Н., Д. Рачева, М. Николова. Опитът на НППМГ в прилагането на електронно обучение в часовете по информатика и ИТ. // *Електронно, дистанционно... или обучението на 21. век. Сборник Научни доклади*, Международна конференция, София, България 6 – 8 април 2011, 375 – 383.
- Димчев, Комарска, Петров 2011:** Димчев, К., И. Комарска и А. Петров. Електронно учебно съдържание по български език за 9. клас, изд. „Булвест-2000“, 2007. // *Национален образователен портал*, <<http://start.edu.bg>> Маю, 2011.
- Днев 2010:** Днев, Д. *Педагогически основи на съвременните образователни технологии. (Кратка е-Методика)*, <<https://moodle.org/mod/page/view.php?id=7551>>, качен на 3.10.2010.
- Вазова 2010:** Вазова, В. Електронните уроци – основна част на електронното обучение. // *Образователни стратегии и е-Педагогика*, <<https://moodle.org/mod/forum/user.php?id=75080&course=43&page=6>>, качен на 28.03.2010.
- Моллова, Владова 2007:** Моллова, Н., С. Владова, *Виртуално човешко тяло, Електронен учебен курс – част I*. 2007.



***ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ –  
ТРАДИЦИИ, ИНОВАЦИИ,  
ПЕРСПЕКТИВИ***





## ТРАДИЦИОННОТО И ИНОВАТИВНОТО В УЧЕБНИЦИТЕ ПО ЛИТЕРАТУРА

*Мария Герджикова*  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

## THE TRADITIONAL AND THE INNOVATIVE IN LITERATURE TEXTBOOKS

*Maria Gerdzikova*  
*Sofia University St. Kliment Ohridski*

The article provides a historical summary and analysis of the contents and structure of textbooks and curricula in literature. An account is provided of connection and dependency between textbooks, curricula and up-to-date tendencies in literary studies. A view is presented that the approach to literature texts in textbooks during different periods is defined by up-to-date tendencies in literary studies, and that the style and terminology inculcated by famous literary scholars often does not take into account the age peculiarities in students' perception. The National educational requirements are formally being met: the authors, schools and literary directions included in the curricula are presented, but often in a very abstract or excessively schematic way.

The paper defends the view that textbooks need to follow, in order of priority, the goals connected with adoption of literature material intended for study in the respective grade, intended for study in the entire course of education, connected generally with the literature development of students.

**Key words:** Literature Textbooks, Curricula in Literature, Analysis and Interpretation of Literary Text and Literary Image

Учебниците по литература, като представят фиксираните в учебните програми литературни текстове и следват изискванията, регламентирани от ДОИ, можем да приемем, че имат „голямата и отговорна задача – да възпитават „умствена възприемчивост“, която според акад. Д. Лихачов стои пред литературоведите (Лихачов 1974: 8). В още по-голяма степен тя стои и пред литературното образование в училището, защото то представлява един сложен и многостранен

процес, който е свързан с емоционално съпреживяване и трудна аналитична дейност. Този процес обаче има голяма познавателна и възпитателна роля, тъй като води до изграждане на художествен вкус, на естетически критерии, на осъзнато отношение към литературната творба. От това се определя и важната функция, която има учебникът по литература за възприемането и осмислянето от учениците на художествените текстове, за усвояването на литературния процес с неговите проявления.

В учебниците по литература литературоведският, културологичният и методическият подход трябва да са неразривно и органично свързани. Това се налага както от основните дидактически принципи за научност и достъпност в обучението, така и от самата специфика на литературата като дисциплина.

Образователната система в България, както е известно, винаги е била централизирана. Така че съдържателната страна в учебниците според регламента винаги е била в зависимост от учебните планове и програми, определяни от Министерството на просветата. Един кратък преглед на учебните програми от 1905 до 1998/1999 г. и сега действащата програма показва, че въпреки стогодишния период от време в тях по отношение на съдържателната страна се следват определени традиции и принципи, които са обусловени от художествената специфика на литературната творба и нейното място в цялостния историко-литературен процес. Според учебните програми по литература в българското училище винаги са се изучавали върховите постижения от българската и европейската литература, както и митология, фолклор; въпроси от литературознанието; историята на литературата и литературната критика; видове устни и писмени текстове. Учебните програми по литература в руската, полската, немската образователна система предвиждат изучаването само на родната литература. Няма да се спирам на техните основания за това. Съпоставката обаче между тези програми и българската – още от миналия век, та до днес – е в полза на нашите програми: „Достойнството на учебните програми (става въпрос за българските) е, че в тях са включени образци от различни национални литератури, от различни жанрове. По този начин се разширява обзрението на учениците, обогатяват се читателските им интереси. Създават се условия те да съпоставят факти, явления, художествени текстове от различни култури, да откриват общи места в тях, да откриват наднационални специфики“ (Йовева 2000: 19). Посочените достойнства на учебната програма по литература в българско-

то училище всъщност набелязват принципите на структуриране на учебника по литература.

В структурирането на учебника определено място заемат и предвидените за изучаване въпроси от теория на литературата. Те винаги са присъствали в една или друга степен, по един или друг начин в учебните програми още от времето на Габровското училище. От 1905 до 1925 г. теорията на литературата и на литературните жанрове – вероятно под гръцко влияние – стои в центъра на литературното образование у нас. От 1925 г. по препоръка на Александър Цанков, тогава министър на народното просвещение, по политически причини се ограничават проблемите, свързани с литературната теория. Учебните програми от 1945 до 1980 г. – под влияние на руската методика – включват изучаването на теория на литературата в училище „попътно“, едновременно с разглеждането на литературния текст. В учебните програми от седемдесетте години насетне основно става разглеждането на литературните творби по проблеми.

Направеният преглед на учебните програми, макар и кратък, има за цел да покаже, че не е случаен фактът, че българската образователна система и в частност литературното образование са били високо оценявани. Основанията за това можем да видим във факта, че във всички програми по литература през различните години има ясно изразени тенденции и те последователно се следват. Тези тенденции можем да обобщим така:

- литературата се възприема като специфично изкуство;
- литературният процес се представя многостранно: с образци от българската и различни национални литератури, с нехудожествени текстове – мит и фолклор;
- разширява се културният и естетическият хоризонт, като се проследява литературната история и литературната критика;
- знанията от теория на литературата са необходими за осмислянето на художествения текст.

Разбира се, както е видно, в посочения дълъг период от време при различните учебни програми съществуват и разлики:

- на първо място – те са по отношение на обема на предвидените за изучаване художествени текстове и съответно на това – ситуирането им в литературния процес;
- на второ място – те са по отношение на обема на предвидените за изучаване литературнотеоретични знания.

Традиционно обаче винаги се следват посочените тенденции, като новото в учебните програми се определя от актуалните тенден-

ции в литературознанието и методиката на литературата. Така например в действащата в момента програма изучаването на фолклорните текстове се определя от съвременните концепции при тяхната интерпретация. Приказките се изясняват, като се отчитат изследванията на Проп и др. под. Въвежда се проблемното обучение, групово-състезателното обучение. Стремежът към иновативност обаче води и до редица модни увлечения. Така например подходът към литературните текстове в учебниците в различните периоди се определя от модните тенденции в дадения момент в литературознанието: еднообразни стават разглежданите теми (например „домът и пътят“, паралели с Библията); в едни периоди в центъра остава възприятието и изследването на реципиента; в други изследването на идеологемата стои в центъра на всяка интерпретация и т.н. Стилът и езикът, налаган от известни литературоведи, често не е съобразен с възрастовите особености на учениците, на техния житейски опит и литературна подготовка (употребяват се прекалено много чужди думи, термини, метафори и т. н.). Формално се следват Държавните образователни изисквания: представят се посочените в програмите литературни текстове, писатели, школи, направления и др., но те често са поднесени много абстрактно или много схематично, с претенции, че е постигната висока научност.

В методиката на литературата, която трябва да бъде регулатор и на учебните програми, и на учебниците, иновационното често води до редица слабости: моден става например един методически похват (например измерването на глаголната температура: еднообразна дейност, досадна и с предварително ясен резултат, която води само до повишаване на температурата на учениците); като форма на самостоятелна работа се дава приоритет на доклада. Всъщност тази форма не насочва учениците към самостоятелна, а към репродуктивна дейност.

С оглед на възрастовите особености, житейската и литературната подготовка и – не на последно място – литературните цели учебниците по литература в българското училище за прогимназиалния и за гимназиалния курс имат различна структура.

Учебникът по литература за прогимназиалния курс следва традиционно хистоматийния принцип, който гарантира по-голяма близост при обучението с текста. Новото в съвременните учебници е, че образователната функция на учебника е обогатена с въвеждането на кратки интерпретации на художествения текст и с изясняване на теоретични понятия и термини. Те са поднесени в т. нар. рубрики, които съпровождат художествения текст, или са поднесени в съвсем кратки статии.



По този начин се избягва един дългогодишен недостатък на учебниците в прогимназиалния курс: поднасяха се само въпроси към художествения текст, на които за учениците беше трудно да отговорят – много често защото нямаха достатъчно сведения или познания. Една сериозна слабост беше и фактът, че след текста следваха въпроси, сами по себе си интересни и значими, но неорганизирани в логическа система.

Учебниците по литература за гимназиалния курс представят интерпретации, запознават учениците с регламентирания в програмата автор и художествени текстове чрез статии, в които се поднасят сведения за автора, за епохата, за литературния стил и се предлага интерпретация на художествените текстове, дело на автора на учебника.

Авторите на учебниците имат правото да създадат своя концепция, но в основата на целия учебник тя трябва ясно и последователно да определя всеки момент в работата им. Добре е, когато тази концепция се следва последователно в целия прогимназиален или в целия гимназиален курс. Първото, което би трябвало да ръководи авторите на учебника, е визията, че учениците четат с желание художествен текст и разсъждават върху него, когато бъде събудено въображението им и когато се създават предпоставки за проникване в смисловата натовареност на текста. В структурно отношение учебникът трябва да е съобразен с учебния план (относно броя на учебните часове) и съответната учебна програма (относно съдържанието на обучението). Една тема в учебника би трябвало да бъде разработена така, че не само да дава някакви литературни сведения, а да представлява един урок в учебно-възпитателния процес. Работата трябва да бъде организирана върху разчитането на художествения текст и цялата поднасяна информация трябва да е подредена в логична зависимост. Винаги трябва да се следва една основна тема или проблем, които имат свързваща роля в целия процес. Така на емпирично равнище учениците се научават да осъзнават взаимозависимостите между твърденията и аргументите към тях. Понятията от теория на литературата се изясняват „попътно“, без да се откъсват от живата тъкан на художествения текст. Поднесените нови понятия, термини и т.н. трябва да бъдат изяснени кратко и ясно, така че да бъдат лесно разбрани и запомнени. Трябва да се предлагат упражнения за затвърдяване, обогатяване и разширяване на знанията и формирането на умения за анализ на художествен текст.

Неспазването на всички изброени изисквания води до главните недостатъци в учебниците.

Ще си позволя по-подробно да посоча някои от принципните положения, които трябва да се следват при създаването на един учебник по литература. На първо място, в учебника трябва да има определена концепция. Не може една урочна единица, независимо дали е свързана с един художествен текст и рубриците към него, в средния курс да бъде поднесена по един начин, а при друга урочна единица – по друг начин. Не от оригиналното заглавие на рубриката зависи ползата от нея, а от функционалното ѝ организиране в представянето на литературния материал.

В учебниците за гимназиалния курс при представянето на всеки автор и на различните художествени текстове също трябва да се следва единна концепция. Не може в една урочна статия да се употребява за дадено понятие един термин, а в следващата статия за същото понятие – друг термин. В гимназиалния курс литературното обучение е поставено на историколитературна основа. Това изисква литературните явления да бъдат представяни не само последователно, но и във взаимовръзка. Всяка следваща литературна школа или направление би трябвало да са обвързани с предходната и следващата и да са в съпоставка с тях. Когато се създава един учебник, в него трябва да се следват целите и задачите на литературното обучение, да се отчитат спецификата на литературата, възрастовите особености на учениците, техният житейски опит, да се прави връзка с изучаваното в предходния и в следващия клас.

При положение че българската образователна система е централизирана, логично е учебниците по литература (както и учебниците по другите дисциплини) да са в зависимост от учебните програми, още повече че и досега няма изготвени Държавни образователни стандарти по оценяването. Състоянието на учебниците по литература днес поставя редица въпроси: доколко те са функционални, доколко те привличат интереса на учениците към художествения текст и най-главното – подготвят ли едни компетентни и вдъхновени читатели.

Всеки учебник трябва да изгражда една методическа система за изучаване на литературата в училище. Тази система трябва да се основава на следните цели, които са в йерархическа зависимост:

- цели, свързани с усвояването на програмния материал, предвиден за изучаване в дадения клас;
- цели, свързани с усвояване на литературния материал, предвиден за изучаване в цялостния курс на обучение (8. – 12. клас);
- цели, свързани изобщо с литературното развитие на учениците.

Тази тристепенност на целите определя и характера на учебното съдържание, заложено в учебника по литература.

I. Изграждане на знания:

– за създаването и развитието на литературата, за нейната художествена специфика, за конкретно-историческата ѝ определеност и общочовешката ѝ значимост;

– за същността, за възникването и формирането на литературните родове и видове и за тяхното историческо развитие;

– за основните естетически категории;

– за теоретиколитературните понятия, необходими за анализа на разглежданите литературни текстове и за разбирането на тяхната специфика.

II. Формиране на умения:

– за анализ на художествените текстове с отчитане на техните характерни особености;

– за анализ на литературната творба с оглед на нейната родова и жанрова принадлежност, с оглед на спецификата на идейно-художествената ѝ проблематика и на художествената ѝ форма, на мястото ѝ в литературния процес, с оглед на конкретно-историческата и на всечовешката значимост на нейните образи;

– за разработка на видовете литературни съчинения.

III. Изграждане на миросгледно-оценъчни позиции, свързани с възприемането на художествената литература, и на критерии, свързани с възприемането на литературата като изкуство:

– създаване на мярка за конкретно-историческото и общочовешкото при художественото възприятие на творбите;

– следване на диалектическия принцип за единство на теоретическия и историческия подход при разглеждане на литературните явления и в частност при разглеждането на литературните родове и видове;

– разширяване на литературния, естетическия и културния хоризонт на учениците.

Целите и учебното съдържание трябва да са конкретизирани и да се следват в целия учебник.

От особена важност за реализиране на поставените цели са принципите, подходите, методите и средствата за усвояване на учебното съдържание. Най-голямата трудност при поднасянето на учебния материал по литература е необходимостта да се съчетаят двата дидактически принципа – за научност и за достъпност. В литературното обучение тази трудност е особено голяма, защото при малък житейски опит и ограничен обем научни познания учениците трябва да усво-

ят материал, изискващ тъкмо обратното: богат житейски опит и фундаментални знания и понятия от категориално естество. Необходимостта да се преодолее това противоречие и да се осигури максимално прилагане на тези два основни принципа определя и системата от подходи, които се използват в един учебник.

В учебника по литература методическият и литературният аспект трябва да са органично и неразривно свързани. Това се налага както от посочените основни дидактически принципи за научност и достъпност в обучението, така и от самата специфика на литературата като дисциплина. Не може да се разработи добра методическа система за представянето на дадена литература, на даден период, на даден художествен текст в училище, ако тази система не се опира на определена концепция за литературната същност и специфика на изучаваните явления, за възможните тълкувания и интерпретации на текста, за мястото на изучаваното явление в литературния процес. Методиката на обучението по литература, учителят по литература, авторът на учебника по литература няма да изпълнят добре задачата си, ако не се съобразяват с направеното от литературоведите, с казаното от специалистите в областта на дадена литература, даден период, даден автор. Заедно с това обаче те не могат да постигнат големи резултати, ако не са разработили относително самостоятелен поглед върху литературната същност на представяните явления, относително самостоятелен стил на анализ и интерпретация на тези явления. В това отношение според мен съществува голяма разлика между поднасянето на литературата и поднасянето на други дисциплини в учебниците – например по математика, физика, химия, биология и т.н. В другите области е достатъчно авторът на учебника да бъде добър популяризатор на науката и добър педагог и далеч не е необходимо той да има самостоятелен поглед върху научната същност на изучаваните явления, тъй като става дума за строго обективни и твърдо установени научни закономерности. Обратно, самата същност на литературата като изкуство е такава, че предполага активно, емоционално, естетическо възприемане, активна анализаторска дейност и активна оценъчна позиция от страна на читателя и – още повече – от страна на автора на учебника, на учителя, на ученика. Причината е в това, че художественият образ е по самата си същност принципиално многозначен, потенциално многопланов и многосмислов, поради което истински обективният и задълбочен анализ на художествения образ изключва както еднозначната и еднопланова интерпретация, така и произволната интерпретация, която не се съобразява с даденостите на текста и на смисловите

вързки на този текст с литературния, културния и социално-историческия контекст. Ето защо авторът на учебника по литература трябва да има относително самостоятелен поглед върху литературните явления и да е способен на относително самостоятелна интерпретация. Заедно с това обаче той трябва да е способен да предвиди и очертае различните възможни интерпретации, които се допускат от самата смислова многозначност на литературния образ, и да е способен да подготви по-всеобхватни и синтетични тълкувания и да ги провокира. В противен случай учебникът ще натрапва на учениците дадени решения за сметка на други, които също отразяват определени страни на литературните явления или пък, обратно, допускат тълкувания, които са произволни и излизат извън границите, очертани от самия литературен образ и от неговите връзки с епохата, която го е създала, и с литературния процес, с живота на образа във вековете и в нашата съвременност.

В днешното динамично време при наличието на кино, телевизия, видео и интернет и при голямата учебна натовареност учениците четат все по-малко. Не само в това обаче трябва да виждаме причината; трябва да погледнем към училището, към учебниците, да помислим дали възпитаваме у младото поколение вкус към четенето изобщо. Затрупването с голямо количество теоретична информация, запознаването с термини и понятия от теория на литературата, несъздаването на умения за вникване в природата на литературния текст не отблъскват ли учениците от четенето? Тъй като естетическият опит и литературната култура на учениците са все още бедни, ако искаме да привлечем учениците към четенето, първо в учебния процес и в учебниците трябва литературният материал да бъде поднесен интересно, занимателно, разнообразно, с лично отношение, с виждане и ангажираност. Учениците много често не четат и не учат, защото не разбират това, което им поднася учебникът или учителят. При изграждането на учебника стремежът на авторите трябва да бъде да реализират първото и да избегнат второто.

## ЛИТЕРАТУРА

**Лихачов 1974:** Лихачов, Д. Об общественной ответственности литературоведения. // Контекст: 1973: *Литературно-теоретические исследования*. Москва, 1974, 6 – 10.

**Йовева 2000:** Йовева, Р. Учебно съдържание. Принципи на структуриране. // *Методика на литературното образование*. Шумен, 2000, 19 – 23.

## РАЗМИСЛИ ПО ПОВОД ЕДНА КЛАСИЧЕСКА СМЪРТ

*Атанас Бучков*  
*Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

### REFLECTIONS ON A CLASSICAL DEATH

*Atanas Buchkov*  
*Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

The paper aims at situating the tragedy of Kocho Chestimesnki (in history as such as well as in Ivan Vazov's ode). The hero's self-sacrificial death is an opportunity for us to grasp what is actually happening with the concept of *national identity* in the perception of the generation that shaped itself during the years of political transition in Bulgaria.

The major terms, operationally set in motion to unearth the continual sense of 'classical death' are: 'memory', 'conscience' and 'horizon of expectations'. The strategy of research and reflection rests on the conviction that one could only speak about time in time itself.

**Key words:** Memory, conscience, death, horizon of expectations, national identity

„Вазов не подлежи на оценка, поне аз не се осмелявам да давам оценка, защото това би означавало да се заловя да давам оценка на майчиното си мляко.“

*Йордан Радичков*

„Късата памет е грях... Стани твар безпаметна, да се отървеш от съвестта.“

*Емилиян Станев („Антихрист“)*

Размислите, които се каня да споделя, са заченати от личен спомен. И то – има-няма – от преди двайсетина години. Споделяйки го, с него смятам да подсказва и какво имам предвид под „една класическа смърт“.

Като лектор в чужбина преподавах българска литература. Студентите, една шепа българисти, вървяха в обучението си по билото на българската литература. Според хорариума, в който е застъпена. Като е малко времето, разглеждаш онова, в което си убеден, а – надявам се – и

до ден днешен все още сме убедени, че не можеш да пропуснеш. Имам предвид „класическите“ български автори. И на първо място сред тях – Иван Вазов. Разбира се, не всичко от него. Но не говориш ли за „Под игото“ и за „Епопея на забравените“, ще рече да не си казал нищо за „класика“. Понеже представянето предполага и цитиране (в чуждоезикова среда то е двойно наложително), съсредоточавам вниманието към върхово драматичния момент от „Кочо“.

...И Кочо ножът си извади  
кървав из гърди ѝ; и чучур червен  
бликна и затече...  
Главицата падна, трупът се затресе  
И кръвта детинска с майчина се смеси.

След тези стихове една студентка рязко ме прекъсна – „Това е не-поетичен натурализъм“. Дали защото смъртно реагираше на Вазовата немара за „поетическата функция на езика“, или „референтността“ на потресната картина ѝ дойде много, това и досега остава неясно за мен. Но и досега, връхлети ли ме споменът, усещам същото жегване както тогава. Срещата със саможертвената смърт на Кочо продължава да е среща с нещо не само лично. Свръхлична ли е обаче неговата „класическа“ смърт? Опитвал съм се импровизирано да проверя това на лекции по повод на „класическото“ в литературата. След няколко пропедевтични ориентира, положени в разноречието около понятието, съм споделял и моя лекторски случай с „Кочо“. Сподирян от въпроса – би ли ви жегнало нещо, ако ви засрещне подобна реплика? Това всъщност е поводът за размислите, които се каня да споделя. За да продължа към тях, ще се позова на два от споменатите ориентира. Първият принадлежи на Хегел: „... ние имаме интерес към онова, което е отминало, не вече само поради простото основание, че то е било някога. Историческото съдържание е наше само когато можем да смятаме настоящето изобщо за последица от онези събития, в чиято верига изобразяваните характери или дела съставляват съществено звено“ (Хегел 1967: 380). Прилепям към думите на Хегел и Гадамеровата визия за „класическото“: „Класическото“ не се нуждае от преодоляване на историческата дистанция, тъй като самото то осъществява преодоляването в постоянно опосредяване. Следователно класическото е „безвремево“, но тази безвременност е начин на историческо битие“ (Гадамер 1997: 399). Дали обаче класическото притежава „надвременна съвременност“ в нашия случай? Дали тук и сега „смятаме настоящето за последица от онези събития и дела“, в чиято „верига“ е мъченическата Кочова саможертва?

Утайката на съмнението започна да се напластява, когато аудиторията все по-плахо потвърждаваше като свое жегващото опровержение срещу „непоетичната натуралистичност“ на Вазовите стихове. Да повтора тогава въпроса: отслабва ли идентифициращо себеразбиращата валентност на героя? Способна ли е неговата саможертвеност да „опосредява минало и настояще“? С две думи – класическа ли е все още неговата смърт?

Давам си сметка колко многопосочни и стръмни са отговорите на подобен въпрос. Защото, макар и литературно зададен, той е прицелен в собствената ни историчност.

Затова, макар и твърде бегло, ще се опитам да го ситуирам.

Погледната от възможно най-висока позиция, ситуацията от Хабермас се формулира като „ерозия на увереността в силата на колективното действие и атрофия на нормативната чувственост“. А те, взети заедно, „далеч по-силно от всички останали фактори засилват и без това тлеещия скептицизъм относно просветеното себеразбиране на съвременността“ (Хабермас 2011). (Като противоотрова в този смисъл може да се чете „опитът“ на философа да търси възможност за конституционална „хармонизация на националната в транснационална общност“ (Хабермас 2011б: 7 – 8), каквото би трябвало да е бъдещето на Европейския съюз.) С поглед към „наблюдаваното в момента окончателно оттегляне на общественото доверие от държавата“ в сходна скептична посока политологът констатира: „постидеологическият свят е ирационален и неуправляем“ (Кръстев 2011а). Социологът пък намира причините за това във въздесъщия в съвременния свят „консуматор“, обсебен единствено от „бъдещето“. А „със самия факт, че бъдещето става все по-определящо и по-важно от миналото, нациите са съборени“ (Райчев 2011). Цитирам думи, изтръгнати от неопределеността на света, в който сме; свят, в който – както предрече преди десетина години и културният антрополог – сме обречени да се движим от „принадлежност“ към „идентичност“. Понеже „националната хомогенност все повече се изтласква към „задния двор“ на идентичността“ (Дичев 2002: 97), ще ни се наложи да мислим себе си в „плаващи категории“ (Дичев 2008). Инак казано – „време е да престанем да мислим с тия чисти категории от типа на „робство“, „свобода“, „геройство“; с тях хората са живели във времето на класическите национални държави“.

За кризата в националната идентичност е натрупана респектираща библиография. В момента, казват, националната държава се е разпаднала на „етнически българи и неуважавана от тях държава“. А „атомиза-



цията“ на българина се откроява като един от най-ярките изрази на кризата. Особено важен за случая обаче е начинът, по който кризата присъства в аспекта на „историческата социология на колективната памет“. Ако се задава „краят на една парадигма, парадигмата на монолитната национално-държавна история и нейните царе, герои, мъченици, жертви“, то неизбежно предстои да се предефинира общностното „ние“ (Деянова 2009: 327, 331). Става дума за твърдение, стъпващо върху публичния скандал около „мита Батак“. Как може да прозвучи всичко това „посвоему“, ще подсказва с единствен пример, взет от форумните изживявания на кризата. „Къде ми е държавата? Моята си държава, държавата, която в училище ме учеха да обичам, която на 18 години се заклях да защитавам и в която трябва да отгледам децата си“ (Сега 2011).

Преди да насоча поглед към децата, които отглеждаме образователно чрез учебни програми и учебници, писани по тях, да ситуирам и поколенчески въпроса. Става дума за поколението, което ефектно Иван Кръстев кръсти „Е-поколение“ (т. е. съчетано от „Exit“ и „Enter“). Според него изцяло „визуално и виртуално“, то е поколение, в което „историята я няма, нито семейната, нито националната“. И по същество, обърнало гръб на държавата, това е първото „поколение, изцяло формирано от потреблението като начин на съществуване“ (Кръстев 2011б). В същата посока са и визиите на Ивайло Дичев от книгата му „Граждани отвъд местата“, в която е отделил подглава „Новата пропаст между поколенията“. А тя, пропастта, е издълбана от необратимо наложилите се „циничен прагматизъм“. Резултат от който е обобщението за „отчуждението на отделния индивид от своите“ и прогнозата за „раждането на ново флуидно гражданство“ (Дичев 2009: 127, 131).

Дали пък чашата на скептицизма не е на път да прелее, заговорим ли „pro domo sua“? Вярно е, че има изследвания, в които желаното е представяно за действително. Тоест, че „най-българските книги“ не толкова „ни съпътстват, колкото възпроизвеждат“; че „българите се раждат от тях, излизат от техните страници и правят родина“ (Алипиева 1999). При това сякаш напук на критическите постмодерни „патологии“, „десакрализиращи националната митология“. Тук е нужно обаче уточнението: какво да разбираме под „действително“?

Присъщо на литературата е да пита, търси и предлага отговор на въпросите „кои сме“ и „защо сме такива“, както и да участва в градежа на идентичностната митология. На това е посветена обхватната монография на Николай Аретов (Аретов 2006). В нея има важни ориентири за сюжетите, „изграждащи българската национална идентичност“ чрез литературата. Ето и два от тях, нужни за случая. Първи –

„Националната митология възприема изцяло сакрализирано Априлското въстание“, и втори – „Като се имат предвид начините, по които обществото и до днес ползва „Епопея на забравените“, може да се твърди, че Вазовият цикъл представлява нещо като ритуални текстове. Вазовият вариант на националната митология се налага и категорично доминира и до днес“ (Аретов 2006: 97, 436). Не по-малко красноречив ориентир, свързан с темата на размислите, е и изследването на Инна Пелева „Идеологът на нацията“. В него интенционалното ядро на „Епопеята“ е открито чрез „алгоритъма-лексемна поредица „българско“ – „чуждо“ – „сблъсък“ – „подвиг“ – „трагична-смърт-възвеличаване-на-своето“ (Пелева 1994: 20). Доколкото в литературата има „класически фонд“, именно защото е класически, той би трябвало да ни „въобразява“ като общност, според знаменитата теза на Б. Андерсън, и да осигурава нейния континуитет. Но въпросът, който поставих, и отговорът, за който размислите биха повдигнали завесата, гледа в друга посока. Изхождайки от неясната ни историчност, той има пред себе си „хоризонта на очакването“. Инак казано – пита не за фундиращото в литературата, а действително фундиращо ли е то?

Тъкмо литературоведският опит на 90-те години подсказва, че есенциализмът е клаустрофобичен, ако не ситуира възможностите си онтично. Защото, ако прекрояването на „канона“ го прави непредсказуем, това все пак не е най-голямата беда за... неговия живот. Заплахата идва от другаде. Формулирана е тя с красноречиво откровение от Ал. Кьосев. И то не къде да е, а в обобщението върху усилията на авторския колектив, част от който е самият той, работил в различни аспекти над „българския канон“. Тъкмо затова прибягвам до него. Да повторя – понеже тук ме интересува не толкова даденото в литературата, чрез което би могла тя да говори на нашето себеразбиране като българи чрез българското в нея, а преди всичко – събитието на неговото случване по повод на „една класическа смърт“ [„Времето и битието се случват в събитието“ (Хайдегер 1993: 404)]. Ето го и самото откровение: „Задължени сме обаче да отбележим накрая и още една подробност, която отново прави канона „проблематичен“. А това е случващото се с него по време на „кандидатстудентските сатурналии“ и предхождащо-следхождащото ги време. „Българските класици могат да се гордеят с това, че в майско-юнско време те наистина са денонощни „съвременници“ на всички български кандидат-студенти и техните родители. Но иначе, извън сатурналиите на кандидатстудентския изпит, тя, българската литература, май – просто не се чете. Освен от оскъдна-

та прослойка професионалисти, самонадеяно мечтаещи за кабинетно четене“ (Кьосев 1999: 269 – 270; вж. също Кьосев 2005: 91).

Това и ме подтикна окончателно да се поддам на изкушението за една импровизирана анкета, поставяща два взаимносвързани въпроса, в които Кочо Чистеменски (от националната история и от одата на Вазов) поколенчески ни среща със себе си тук и сега.

Въпросите са: „Трагичен герой ли е Кочо Чистеменски?“ и „Какво ви говори той в настоящето?“.

Насочвайки се към отговорите, нека спомена и това, че в учебните програми на дирекция „Политика в общото образование“ очакваният резултат по повод на Вазовата „Епопея на забравените“ се свързва с „идеята за националното“ (Учебни програми 2003: 9). Снета в учебниците, макар и вариативно поднесена, тя присъства достъпно и убедително. Любопитното е, че в учебниците по литература одата за Кочо не е интерпретативно застъпена. Коего прави отговорите особено ценни. Що се отнася до учебниците по българска история (с изключение на един), там Кочо, заедно със Спас Гинев, е споменат само информативно.

И последно: анкетираните са около 400 души. Основно от Пловдив, Стара Загора, Сливен, Бургас и Смолян. До един – представители на „Е-поколението“.

И така – какви са отговорите и какви размисли пораждаат те?

На първия въпрос с пренебрежими изключения всички ясно определят Кочо като „трагичен герой“. Мотивират отговора си фактологично и обяснително – кога, къде, как и защо Кочо Чистеменски извършва своя подвиг саможертва. За да го обобщят като „национален мъченик“. Или примерно така: „Кочо е един от вечните герои на България“; „неговата смърт е пример за българщина“; „Кочо извършва най-трудния, най-мъчителния избор чрез акт на жертвоприношение пред олтара на свободата“; „неговата постъпка трябва да бъде канонизирана“, защото „смъртта му е била неговата свобода“.

Сред отговорите има един колкото кратък, толкова и доловимо загатващ посоката на отговорите по втория въпрос – Кочо излъчва „гордост, величие и срам“. Оставайки засега при „гордостта и величието“, да посоча обобщаващо, че великата саможертва на „простия чизмар“ присъства пиететно ясно в полето на спомена – присъства като „функционална памет“. А тя, както я формулира Алайда Асман (Асман 1999), е памет, фундараща идентичността, носи жизнени ориентации и поведенчески мотивации. Такъв спомен е „по принцип перспективистично положен“. И тъкмо заради присъщата му хомогенизиращо-континуитетна сила споменът влиза в пантеона, в календара,

в образователния канон. За какво обаче намеква „срамът“ в спомена за Кочовата саможертвена смърт, редоположен с „гордостта“ и „величието“? Изпреварващо казано, намеква за моралния товар, с който се засреща споменът в настоящето, и поставя на изпитание „задължението за памет“. Постановката за нея принадлежи на Пол Рикьор и кълни от тезата му, че „идеята за дълг“ и „идеята за наследство“ са сдвоено неразделни. „Задължението за памет е задължение за отдаване на справедливост чрез спомена за някой друг различен от себе си“ (Рикьор 2006: 101). Както и може да се очаква, „моралното предимство“ в задължението за памет „принадлежи на жертвите“. За да заработи в посока на дълга, паметта трябва да събуди или да бъде събудена от чувството за справедливост. В конкретния случай – справедливост към жертвите от Априлската епопея, символизирани от саможертвата на Кочо. Чрез нея имаме себе си като потомци. А чрез уважението към тях е възможно и уважението към себе си. Именно чрез спомена за другите в нас, които задължаващо ни задават. Да останем в следата им. Да продължим следата им. Чувайки техния зов, ние чуваме гласа на своята съвест, чрез която уважението към тях може да се превърне в самоуважение. Защото, ако „уважението е субективен корелатив на моралния дълг“ и ако „изходно е структурирано като диалогична категория“, то – твърди Рикьор – няма и не може да има самоуважение без уважение на другия“ (Рикьор 1989: 91). Затова и „свидетел на тази интернализация на другия в мен в самоуважението се явява съвестта“. Така, тръгвайки от паметта, стигнахме до съвестта, за да се насочим вече към начина, по който тя онтично преживява спомена за Кочо.

Има един отговор на втория въпрос в анкетата, посвоему съчетаващ вариантите, в които саможертвата на Кочо се мисли в настоящето. И то именно под знаменателя на „срама“. Ще го цитирам цялостно: „Миналото и настоящето са различни по своето време. В миналото една смърт е била увенчавана. Смъртта му го е направила герой не само него и семейството му, а и за българите. Смъртта в настоящето е нещо, което не би направило впечатление на никого. Страхът от това да бъдат потурчени е накарало Кочо Чистеменски да се скрие в църквата със семейството си и още българи. Там те намират своята смърт. И все още в настоящето ние чуваме техния зов“.

Зад грапавия синтаксис тук е доловима откровеност, съчетаваща в единство труднообясними твърдения. От една страна – миналото е живо, саможертвата е „зов“, който чуваме в настоящето. И същевременно от друга – „смъртта в настоящето е нещо, което не би направило впечатление на никого“. Да попитам тогава: как взаимодейства па-

метта за саможертвата с „хоризонта на очакване“? Мержелее ли се в него тя? Не превръща ли поколенческото чувство за справедливост паметта в „следа“ без бъдеще?

След тези въпросителни ориентири прекрачвам пряко във втората част на анкетата. Можем да я тълкуваме в два аспекта: единия – като справедлив израз на отношение към настоящето. А оттук втория – като израз, в който се антиципира бъдещето. Ще лицезрем това, попитаме ли как настоящето подхранва битийната валентност на Кочо и какво е херменевтичното му поведение в него. Ако за анкетираниите саможертвената смърт, като всяка среща с трагичното, е и „среща със самия себе си“ (Гадамер 1997: 180) и тази среща, както стана дума, е по същество дълженстваща и в този смисъл проективна, то в отговорите на втория въпрос ни чака нещо изненадващо. А именно – поколенческото саморазбиране като безпомощен гърч на „задължението за памет“. Преди да го усетим отблизо, трябва да кажа, че приблизително половината от анкетираниите мълчат, просто не отговарят на втория въпрос. Или отговарят еднословно: днес, тук и сега, Кочо не ми говори „НИЩО“. Истина, която не може да се заобиколи или премълчи, но и която не е цялата истина. Ето я другата ѝ половина: „В настоящето... всеки мисли за себе си“ и „никой не би повторил неговото дело“; „Смъртта му ми говори за достойнството и героизма, който има. Подобни качества все по-рядко се срещат у съвременните хора в България“; „неговото действие е показателно за патриотичното мислене и готовност за саможертва... Нещо, което в наши дни би изглеждало абсурдно“; „Героизмът на Кочо е считан за отживелица и е напълно ненужен за нашето време“; „в очите на днешните поколения причината за смъртта му изглежда странно“; „едно голямо геройство, което ще остане минало, няма човек, който да бъде като него“; „ако бяха на мястото на Кочо, хората в днешно време въобще нямаше да направят нищо, а щяха да гледат как се обезчестява народ и семейство“; „в настоящето... малко хора са останали с чувството на достойни българи“; „Смъртта на Кочо е велика и вчера, и днес. Но българинът е забравил историята си, а без нея няма как бъдещето му да е пълноценно“; „В настоящето неговата смърт има ореол, който озарява... тъмните и бездуховни времена, в които живеем“; „Кочо няма нищо общо с настоящето... Той притежава нещо, което сега ни липсва, и това е чувството за самосъзнание, себеуважение и любов към семейството и родината“...

Спирам дотук, за да добавя само още няколко отговора, насочващи към причините и обясняващи защо Кочо е „непонятен“, „немислим“, „абсурден“, а саможертвата му – „безсмислена“ и „отживелица“. Така е, защото „днес всеки гледа себе си“; „днес всеки е егоис-

тично настроен“; „в настоящото време всичко се продава. Хората имат все по-малко морални качества. Всеки си гледа интереса“; „Всеки гледа себе си и търси облаги от всичко“... Повече цитати едва ли са нужни. Мисля, че отговорите очертаха както отношението, така и причините за това отношение към настоящето. В него Кочо е „велик“ и... „абсурден“. Вместо да слива „хоризонтите“, неговата „класическа смърт“ ги среща в точката на късото съединение. Ако първият въпрос чрез отговорите възпроизвежда миналото като значимо, то вторият произвежда чрез миналото смисъл и осмисляне. Конвулсивно изговаря една онтична трезвост, независимо от възрастта и крехкия социален опит на анкетиранияте. И те по същество чрез преценката си уличаващо сочат вината. Така дългът се превръща в обвинение срещу обстоятелствата. Чувството за справедливост, което помни и уважава „следата“, превръща Кочо в аксиологически императив за съвестта. Превръща уважението в инвектива. Тъкмо благодарение на него настоящето е „егоистично“ и комерчески себично. Обсебващо доминиратите в настоящето ценностни ориентации и нагласи правят Кочо „абсурден“, за да назоват собствения абсурд, в който исторично сме. Мисленето за Кочо е амбивалентно: той е жива памет, в която настоящето се оглежда критично и самокритично. Както се казва в един от отговорите – „това ни показва сблъсъка на идеали“. Единия от тях, разбира се, в интонационно саркастични кавички.

Споделям тези размисли, като си давам ясна сметка, че анкетата е импровизация по повод. Лишена от солидна социологическа база и методическа промисленост (да не говоря за опущенията спрямо социологическата максима за „въздържане от оценка“). Истините, с които тя ни среща, едва ли могат да претендират за познавателна валидност. Чувал съм от социолозите, че те не врачуват, а се опитват да сочат тенденции. В този смисъл, ако с нещо споделените размисли могат да бъдат полезни, то е именно посоката („тенденцията“) на императива. „Категоричен“ или не, в отговорите той присъства, буди тревога, ражда критицизъм. Трезвост спрямо нашето „бъдеще в миналото“. С което ни подсеща, че „чистият разум“, на който професионално служим (дори когато не си даваме сметка за това), е все пак разновидност на „практическият“. Другото е иждивенчество, за което Кочо би бил „непонятен“ или „абсурден“.

## ЛИТЕРАТУРА

**Алипиева 1999:** Алипиева, А. *Национална идентичност в българската литература*. Варна, 1999. <ЕИ literNet, посетен на 11.05.2011>.

- Аретов 2006:** Аретов, Н. *Национална митология и национална литература*. София: Кралица МАБ, 2006.
- Асман 1999:** Асман, А. За кризата на културната памет. // <ЕИ literNet, посетен на 24.07.2011>.
- Гадамер 1977:** Гадамер, Х.-Г. *Истина и метод*. Плевен: Евразия-Абагар, 1997.
- Деянова 2009:** Деянова, Л. *Очертания на мълчанието*. София: Критика и хуманизъм, 2009.
- Дичев 2002:** Дичев, И. *От принадлежност към идентичност*. София: ЛИК, 2002.
- Дичев 2008:** Дичев, И. Независимост или свободно избрана зависимост? Интервю. // *Култура*, брой 31, 19.IX.2008.
- Дичев 2009:** Дичев, И. *Граждани отвъд местата*. София: Просвета, 2009.
- Кръстев 2011а:** Кръстев, Ив. Годината на глобалното недоволство. Интервю. // *Култура*, брой 30, 16.IX.2011.
- Кръстев 2011б:** Кръстев, Ив. Поколението Е. Интервю. // *Капитал*, брой 34, 15.IX.2011.
- Кьосев 1998:** Кьосев, Ал. Следговор. // *Българският канон*. Под ред. на Ал. Кьосев. София: ИК „Александър Панов“, 1998.
- Кьосев 2005:** Кьосев, Ал. *Лелята от Гьотинген*. София: Фигура, 2005.
- Пелева 1994:** Пелева, И. *Идеологът на нацията*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 1994.
- Райчев 2011:** Райчев, Ан. Настъпва ерата на регионите. Андрей Райчев и Кънчо Стойчев в диалог пред *Култура*. Интервю. // *Култура*, брой 32, 26.IX.2011.
- Рикер 1989:** Рикер, П. Човек как предмет философии. // *Вопросы философии*, 1989, № 2, 41 – 50.
- Рикьор 2006:** Ricoeur, P. *Паметта, историята, забравата*. София: СОНМ, 2006.
- Сега 2011:** <segabg.com> Форум под материала на Елена Кодинова, Сега, 27.IX.2011.
- Учебни програми 2003:** МО. Дирекция „Политика в общото образование“. *Учебни програми, I част за задължителна и профилирана подготовка IX, X, XI, XII клас. Културнообразователна област: Български език и литература*. София: Главна редакция на педагогическите издания към МОН, 2003.
- Хайдегер 1993:** Хайдегер, М. *Время и бытие. Статии и выступления*. Москва: Республика, 1993.
- Хабермас 2011:** Хабермас, Ю. Що е политическо. // *Култура*, брой 31, 23.IX.2011.
- Хабермас 2011:** Хабермас, Ю. *За конституцията на Европа. Опит*. София: Критика и хуманитаристика, 2011.

## ПРИЛОЖНИ ОРИЕНТИРИ НА СЪВРЕМЕНОТО ЛИТЕРАТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ

*Соня Райчева*  
*Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“*

### APPLICATIVE POINTS OF ORIENTATION IN MODERN LITERATURE EDUCATION

*Sonya Raycheva*  
*Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

Through this text the author shares her experience in the field of the methods of literature education. It offers changes in the lecture course, but also informs about the realization of students' projects on methodological classes. The focus is on the idea that students should not merely study theory, but their education should be practically oriented

**Key words:** casus, ideas, projects, solutions

„Когато една вътрешна ситуация не е осъзната,  
тя намира външна изява като съдба.“  
*К. Г. Юнг*

Днешната подготовка на студентите – бъдещи учители по български език и литература – в контекста на педагогическите взаимодействия се отличава – от една страна – с придържане към традиционното наследство, от друга страна – със стремеж тази подготовка да се обновява според динамиката на социалните потребности. Сред „незагълъхналите извори“ (1874 – 1941) в областта на методиката се откроява име като това на Л. Георгиев. Приносът му звучи съвременно – той се обявява срещу „безкрайната теоретизация“ и ратува за жизнено-практическа основа на литературното обучение.

Според Георгиев то трябва да се реализира чрез три принципа: съобразяване с душите на учащите се, развиване на творческите им заложби и способности, формиране на потребност да се учи за живота, а не за училището (Русков, съст. 1996: 151).



Дали методическата подготовка на студентите днес се изгражда в контекста на принципа за приложно ориентирано обучение, в което идеите за иновативност и творчество да водят до реализирана промяна на съществуващата образователна парадигма – от репродуктивност към креативност и личностна самостоятелност? Дали оптималната интеграция с цел подобряване на литературното образование е практически ориентирана?

Нагласите и очакванията на студентите – бъдещи учители – ни изправят пред редица въпроси:

– В „час ли сме“ ние, преподавателите по методика, не само с промените в студентското мислене, но и с далновидните тенденции в развитието на българското образование;

– Какво можем да преустроим относно учебните цели, учебното съдържание и учебните методи и подходи, за да реализираме концептуално и приложно необходимите промени в литературното образование;

– Как можем да организираме различни студентски активности, за да мотивираме учащите се да преосмислят своите нагласи към една професия със „затихващи функции“ и да пренастроят съзнанието си към успешна житейска реализация тъкмо като учители по български език и литература;

– Как да интегрираме по-цялостно и системно различните институции – университет, училище, родители, за да поддържаме не само интерес към учителската професия, но и с оглед на системата от „скачени съдове“ заедно да трупаме опит в промените към актуализации.

Към тези и други подобни въпроси този текст има намерение да заяви своите гледни точки. Нещо повече, чрез споделения опит – успешен и по-малко успешен – да насърчи младите учители, които тепърва започват своята професионална кариера; да стимулира студентите – бъдещи учители – да разчитат на своята креативност и самостоятелност в методическите си търсения, идеи и решения; да обедини университетските преподаватели в своеобразна методическа „заедност“ за преодоляване на академичните недоразумения и устойчиво отстояване на подготовката на учители като вид хуманистична кауза.

Много колеги от университетската гилдия днес операционализират учебното съдържание от дисциплината „Методика“ с цел да я осъвременят и настроят към студентските потребности. Румяна Йовева например обединява философия, литературознание и методика, за да се открие полето на културата като преди всичко етическа педагогика, която да култивира и облагородява. Мария Герджикова обеди-

нява традиционната същност на методиката с новите ѝ ориентири, като подчертава вечното в жанровите разновидности на драмата – в нейните дълбочини модерният човек да види, че няма „нищо ново под слънцето“, и там да се огледа и самоопредели. Адриана Дамянова, от друга страна, подчертава съвременния успех на конструктивизма – чрез комбинирание на най-модерни способности и подходи очертава статута на една нова методика – прагматична и полезна за младите хуманисти. Емил Кръстев предлага обхвaten методически модел, повече съобразен с традициите, прокарани от видни методици, а неговият пример е предимно илюстративен, почерпен от емпириката на професионалното ежедневие. Радослав Радев преобразува съдържателната същност на литературното обучение, като предлага някои нови теми: развитие на ученика като читател и коментатор (чрез коментираното четене), игрови характер на изкуството и обучението по литература, спонтанност в мярата на емоцията, образа и разсъждението, стратегия при четенето чрез откриване на проблеми и др.

Различни представители от ядрото на методиката – лектори и асистенти – са със своите нагласи и търсения. Някои от нас предлагат собствени методически модели, апробирани в аудиторната заетост или като частни варианти на образователното преустройство. Те се отличават с амбицията да са насочени към подготовката на нов тип учители със съответни знания, обхватна култура и практически компетентности. В това отношение колегията от ПУ „Паисий Хилендарски“ също търси разнообразни методи и форми на обучение и образование, включително и иновационни. Основата, върху която се формира методическата подготовка на студентите от 9 хуманитарни специалности, очертават параметрите на синтезирани дейности чрез по-широк културологичен подход.

Очертават се действени модели, приложими както за аудиторната заетост, така и за стажантската практика. Нещо повече – те са с далновидна насоченост вече към контекста на една по-трайно упражнявана учителска квалификация. Тези идеи и методически решения, изграждащи приложими модели, в съвременен план съдържат възможности да активизират и мотивират студентите за самоизява и самоутвърждаване. Така се постига не само провокиран интерес с по-дълбока трайност, но и рефлексия в съдържателната подготовка. След студентските изяви пред аудитория се наблюдава самоуважение, което се проявява в желание да се повторят и потретят тези изяви. Разработените методически варианти на университетската подготовка за преподаване на литература в училище допринасят за преодоляване на формализма в обучението на

студентите и за стимулиране на творческото им израстване. Още повече, че авторският екип в „Психология на творчеството“ (2011) Л. Десев, С. Брик и Н. Десев подчертава неколкостранно девиза на европейската година на творчеството и иновациите – 2009-а: „Използвай въображението си, твори, бъди новатор!“, за да открие творчеството и иновациите като ключови фактори за индивидуално-личностното, социалното и икономическото развитие (Десев и кол. 2011: 17). Творческото развитие и израстване се реализира тъкмо чрез активираната роля на емоциите, чувствата, мислите, волята, паметта – все същностни опори на когнитивното познание. Емпиричните аудиторни реализирани студентски проекти с приложен характер доказват това развитие и израстване.

Как всъщност се реализират тези приложни ориентири като вече апробирана образователна стратегия в методическата колегия на ПУ „Паисий Хилендарски“?

Още в лекционния курс се включват теми за надграждане на общопедагогическата база. Ето някои от тях: „Личностно-професионални принципи в подготовката на бъдещи учители (адаптирани от Оксфордския опит на Сам Дохърти)“; „Съвременни методи: интерактивен – етапи, дидактически технологии, методика на казусите, игрите, проектите и др.“; „Ученикът – субект на съвременната образователна парадигма, възрастови особености при възприемане на учебното съдържание по литература“; „Ефективният учител – субект и самоактуализираща се личност, дейности и мисия“; „Фолклорът в училище – традиции и съвременно интерпретиране“; „Реториката на учителя – увличащ пример за подражание“; „Интегративно преподаване на литература чрез контексти от науката и изкуствата“.

Преосмислянето на методическите доминанти в лекционния курс е от особена важност. Почерпено от сегашната българска образователна практика като приоритети, то е съотнесено с нея. Изразява се в търсене на решения на редица същностни въпроси, а именно: как да се преодолее наложената интелектуализация в обучението по литература; как да се възстанови нарушеното равновесие между рационалното и емоционалното в работата с различно учебно съдържание (мит, фолклор, художествена творба); как да се мотивира интересът на нечетящата аудитория към автори и творби; как да се провокира творческата любознателност и самостоятелното раждане на идеи; как да се формира и развива творческата интелигентност в аудиторията, в педагогическата практика, в професионалното поприще.

Не че тези проблеми не са познати и не са били обсъждани в различни форуми и практикуми за развитие на методическото позна-

ние, но в качеството си на казуси те имат всекидневен характер – съотнасят се към съвременните национални реалности в контекста на новите идеи с приложен характер за осъвременяване на литературното образование.

Предложените по-нататък методически идеи, апробирани в модели, съдържат реални възможности да раздвижат преподаването на образователни взаимодействия чрез комплексната многозначност и функционалност на методиката на литературното образование. Защото се разширяват представите за самата университетска дисциплина като научно-приложна с възможности да се апробират различни технологии. Този факт мотивира студентите за позитивни нагласи както към предстоящата стажантска практика, така и към бъдещата учителска професия. Така се откроява действената природа на методиката като тип креативна методология, в която се споделя опит, общува се с приложими казуси, решават се методически проблеми, търсят се иновативни решения, практически ориентирани към професионалния живот.

Приложноориентираната методическа подготовка по литература се реализира в няколко етапа:

**Етап А:** *Пролетно хоспетиране с III курс от 8 хуманитарни специалности и IV курс на специалност „Славянска филология“.* Този етап се подразделя на няколко предетапа:

1. *Мотивация – обсъждат се филмите – „Историята на Рон Кларк“, „Опасен ум“, „Обществото на мъртвите поети“.* Специално се проследяват стратегиите на учителя – какво прави и как го прави.

2. *Коментари на студентски видеоуроци, заснети по време на педагогическата практика.*

3. *Посещения с цел наблюдение и обсъждане на уроци по литература в прогимназиална и гимназиална степен в реална образователна среда. Срещи с учители – въведение в практиката.*

**Етап Б:** *Лекционен – начален – диалог с аудиторията относно очаквания, нагласи, предстояща практика, репетиция за живота.*

1. *Моят любим учител – защо е пример за мене.*

2. *Решаване на трудни психолого-педагогически казуси (възприемане на литература от проблемни деца, от даровити деца, деца индиго и др.). Участие на експерт.*

3. *Реализиране на студентски проекти: Литературна география („Нашият Гео Милев“, „Моят Ботев“, „Забравеният П. Пенев“, „Поетът от Банско“, „Моят Чирпан и нашият Яворов“, „Бургаската поетеса Петя Дубарова“, „Родният ми Добрич и Й. Йовков“).*

„Как бих преподавала проблема за жената демон в поезията на Яворов“, „Признателните арменци и поезията на Яворов“, „Как бих преподавал поет, когото не разбирам и не обичам (Н. Лилиев)“ и др.

4. Сред интегрирания контекст: музика – литература – аудиторни задачи за творческо писане и рисуване (музика към „Тайната градина“ и „Ще бъдеш в бяло“ – дописване на творба или рисунка по внушение; „Зайди, зайди“ на Т. Проески и „Хубава си, моя горо“ на Л. Каравелов – в търсене на посланието; „Рождество“ на Пл. Ставрев и „Храмът“ на Ив. Вазов – как да откриваме проблемно-тематични ядра; „Лятото“ на Ив. Вълев и образът на майката – проекции в българската литература“ и др.).

5. Рубрика: Гости на студентската аудитория – канят се учители – доктори на науките, експерти по български език и литература в РИО, заслужили възрастни учители, студенти, приключили своя стаж и реализирали се като учители, експерти – богослови, социолози, философи, юристи, докторанти от други катедри, които говорят за своя учителски стаж, и др. Сред гостите се канят и ученици от различни възрастови степени и различни училища, за да споделят своето отношение към литературата и да отправят препоръки към стажантите.

**Етап В:** Избираема факултативна дисциплина – въведена е „Реторика“ като част от методическото съдържание по литература. В 12 теми и 10 практически упражнения студентите се запознават с базисния фундамент относно ораторското изкуство и съвременното му приложение – гарант за социален успех. Отново се канят гости на аудиторията (3 пъти – по време на лекционния етап – представители на военно красноречие, юридическо и академично). Провеждат се и съвместни лекции с приложен характер за смесена аудитория – абитуриенти от различни училища и студенти абсолвенти, на тема: „Специфика на интервюто за работа и как да подходим към него“. Факултативът завършва с „изпитна“ ситуация – публична реч по избран стандарт (импровизирана реч, радиокоментар, експозе, граждански проблем – от група А; или спонтанна реч, ораторска реч по тържествен повод, хумористично изпълнение, част от развлекателна беседа, изпълнение и интерпретация на поезия, епос или драма – по избор – от група Б). Факултативът по дисциплината „Реторика“ е с възможности да формира и развива речевата култура на студентите, както и да надгражда базисни комуникативни умения: мисъл – реч – поведение. В тези теоретико-приложни аудиторни етапи се набляга също на умения за изграждане на аргумента-

тивна верига, споделяне на асоциации, представи, описание, устен разказ на позиции по даден проблем – икономически, граждански, здравен, образователен, нравствен и т. н. Набляга се на устна интерпретация върху даден автор и извличане на неговото (-ите) послания. Подчертава се ролята на невербалната комуникация – езика на тялото и въздействието върху аудиторията.

**Етап Г:** Избор на тема за дипломна работа (с приложни ориентури). Ще цитирам темите на 3-ма дипломанти – „Уроците по литература за 5. и 10. клас – сцена за творческа интелигентност“, „Литературата – в образи, звуци и цветове, преподавана от незрящ учител на незрящи ученици“, „Придобиване на култура на речта чрез някои теми от учебното съдържание за 6. и 11. клас“. Студентите, защитили успешно своите разработки, по-нататък участват на научни форуми и студентски конференции, за да споделят своя опит – теоретико-приложен. Фактът, че някои от тях станаха докторанти в ПУ, СУ, ВТУ и др., говори очевидно за приложната реализация и кариерното им развитие.

**Етап Д:** Ученическо-студентско ателие за творческо писане, музициране и рисуване. Вече с 12-годишна история това ателие към ПУ „Паусий Хилендарски“ продължава своите вторници от 18 до 20 часа в също няколко етапа: студенти и ученици се интегрират чрез теоретико-приложни аудиторийни занимания по теми, които заедно избираме. Представят се непознати автори („Силвия Плат и творческата ѝ съдба“, „Личност и творчески стил на Едгар Алън По“, „Непознатият Н. Лилиев“, „Достоевски и мрачната му човешка слава“, „Гленността – същност и литературни рефлексии“, „Цената на творческата слава“ и др.). Отново в рубриката „Гости на аудиторията“ се канят автори от Пловдив, Смолян, София и др. градове, както и литературни критици. Ежегодно се реализират спектакли – изцяло авторски като текст, музика, сценография, не само в Пловдив, но и в съседни градове – Пазарджик, Смолян, Карлово, Кричим, Кърджали и др. Студентите, членували в творческото общество „Хормония“, вече са по света, защитили са докторати в Сорбоната, в Холандия, в Англия, в Канада, в САЩ, в Япония и др. Останалите в България са с достойни позиции – преводачи, юристи, икономисти, психолози, журналисти, учители, мениджъри и др.

**Етап Е:** От две години се организира „Пътуващ семинар“ – за базови (и небазови) учители, студенти, ученици и университетски преподаватели. Посетените места бяха: гр. Неделино – посещение на СОУ, среща с 11. клас и литературен урок на тема: „Омагьоса-

ното царство“ – Хр. Смирненски и „Зимни вечери“, изнесен от докторант Светлозар Любомиров. Освен полезното конферирание и увлекателния диалог между домакини и гости, вечерта бе представен неделинският двуглас и регионалната кухня. Следващият семинар бе организиран в Смолян на тема: „Хайтов – повелите на родовия свят“. Открит с посещение на сеанс в Планетариума, срещата разговор се състоя в Съюза на учителите. Гостите се потопиха в родопската атмосфера чрез „Руфинка болна легнала“, изпълнена от студентка във филиала на ПУ в Смолян, носител на стипендия от Ротари клуб и защитила дипломна работа на тема: „Битуващи празници в Среднородопието“. Акценти върху Хайтовите герои – родопчани – се преплитаха с впечатления от народопсихологията на среднородопските жени и мъже (нрави, бит, култура, етнография, взаимоотношения, кухня). Търсеха се отговори на въпроси като „Защо сюжетът на „Дервишово семе“ е в контекста на митологичното? Как се преплитат моралът на рода и специфичният език – колоритен и образен? Как се намесва съдбата в живота на двете деца – Рамадан и Силвина? Всесилен ли е все още „законът на Силния“ – да притежава, без да обича? Отмъщението част от неписаните закони на родовия свят ли е? Заложено ли е в морала на родопчани старозаветното право на възмездие? Как в Хайтовите разкази е разгърнатата триада род – любов – родови закони?“.

Сред отговорите на тези въпроси звучаха автентични песни за любов в съпровод на кавал и гайда („Стани са, Гюлсум, премени“, „Севдъона – от елюм по-лоша...“, „Зашивай, майчу, затягай“). Текстът с отбрани моменти бе прочетен от местния актьор Румен Бечев. Ученици и студенти по желание писаха (и предадоха есетата си вече в Пловдив) на тема: „Любовта – тази вълшебна загадка на битието“.

Следващият семинар от пътуващи литератори бе в Стара Загора на тема: „По следите на символистите – Г. Милев, Н. Лилиев, В. Ханчев“. В къщата музей ни посрещна уредникът Г. Янев и ни потопи в света на Г. Милев чрез прожекция на документален филм. Актьорът Димитър Карамалаков изнесе моноспектакъл „Пътеки“ по текстове на Н. Хайтов. Студенти от „Хормония“ представиха свой камерен музикално-поетичен спектакъл по творби на старозагорските поети. На другия ден бяхме в парка „Аязмото“ с разказа на актьора Карамалаков за историческите съдбини на Стара Загора.

Поредният пътуващ семинар бе на 3 март 2011 г. в с. Баните, обл. Смолянска, на тема: „Религиозният синкретизъм в свещените

книги – Библията и Корана, и съвременното му битуване“. Бяхме свидетели на урок спектакъл с мултимедия, диалог, показни илюстрации, песни, танци, инструментални изпълнения, ревю на местни костюми, а вечерта – отново съвместно – с учителката докторант М. Димитрова, с директора на СОУ „Хр. Ботев“ – П. Токмакчиев, и с психологическия консултант Ю. Пергелова „празнувахме“ с кухнята от местни специалитети. Слушахме рецитал от „Хормония“, акордеонни изпълнения от учителя по физкултура и песните на учителите. На другия ден посетихме местния музей, църквата „Успение Богородично“ и санаториумната база с минералните ресурси.

Поредният пътуващ семинар бе в Бургас на тема: „Петя Дубарова и нейните наследници – Хайку клуб и пишещи ученици от Английската гимназия“. В Младежкия дом домакините представиха поетесата Калина Телянова със своеобразно интервю и илюстрации на нейни хайку творби. Ученици от 9. до 12. клас с китарни изпълнения и авторски творби „продължиха“ поетичното въздействие върху гостите. След това цял следобед бяхме в къщата музей на Петя Дубарова. Уредникът не само ни разказа за нейния свят и за краткия ѝ живот, той ни представи и литературното наследство на нейната майка и на сестра ѝ, звучаха стихове от студентското общество „Хормония“, инспирирани от семантичните полета на Дубаровата поезия. Вечерта гости и домакини диалогизираха върху съвременната поезия и тенденциите в развитието ѝ в постмодерното общество.

Фактите, които илюстрират придържане към приложно-ориентирано литературно образование, могат да продължат в същия ред. Самите студенти настояват да представят свои идеи – и го реализират с творчески ентузиазъм и вътрешна мотивация, защото знаят, че получават не само допълнителни бонуси, но и в някаква степен „репетират“ за професионалния си живот. Така например изнесоха кукленотеатрален спектакъл върху приказките за Хитър Петър и Настрадаин Ходжа; презентираха жанра молитва с илюстрации на „Моята молитва“ от Хр. Ботев и върху молитвата на Д. Каратаев „Не осуждай меня, Господ“; реализираха презентация върху „Фентъзи. Древни и модерни митове“ („Властелинът на пръстените“, „Хари Потър“, „Нарния“); осъществиха съвместен проект с Частната английска гимназия на тема: „Гийнейджърите и образованието по литература“ с консултант 23-годишната Е., преподавателка по италиански език там. По зададената още в началото тема за проект „Домът като ценност“ (от учебното съдържание за 8. клас) три екипа от три лекционни потока представиха своите гледни точки – чрез мултимедия, чрез устна интерпретация,



чрез рецитация и художествени илюстрации. Сред тях бе музиката на Й. С. Бах като фон за дома като ценност. Бе подбрана музика от П. И. Чайковски – „Лешникотрошачката“ и „Лебедово езеро“ – като фон за методическата разработка на „Принцът и просякът“ от Марк Твен, „Щастливият принц“ от О. Уайлд и „Малкият принц“ от Екзюпери.

Пак по желание на студенти в лекционния етап бяха реализирани презентации на тема: „Хомосексуализмът – начин на живот сред „прокълнатите“ поети символисти“, „Какво не знаем за Александър Вутимски“, „Българският нобелист Елиас Канети“. Този семестър те чеше тематичният проект: „Мъжката самотност и поетите: съдби и текстове“, реализиран сред всички специалности по избор на екипи или индивидуални проекти, които представиха иновативни и оригинални идеи, интегрирани и с филмовото изкуство, музиката, изобразителното изкуство, театъра и др. Подчертано силният интерес от страна на студентите, които водеха и свои гости, както и резултатността от техните проекти показват верните ориентири като методически иновации в университетската педагогика.

Със студенти от филиалите в гр. Кърджали и гр. Смолян също се реализират приложни теми – например: „Майката и бащата в българската литература“, „Жената и нейното въздействие, отразено в празника Благовещение сред литературните текстове“ и др. Интересът на студентите и там е подчертано нарастващ. Мотивацията е явна, защото се „вижда“ смисълът от методиката – тя се превръща в особено семантично-културологично поле, в което се реализират възможности за саморефлексия; доверието към себе си и се очертава пътят към своето „Аз“ – самоопределяне в една професия, към която тепърва ще нарастват социалните интереси и потребности.

Преосмислянето на доминантите с идея за очертаване на методически модели за преустройство на литературното образование намира израз най-вече в акцентирание на културологичните аспекти, на необходимостта от интегриране на литературата с други науки и изкуства. Така се анализират различни нива на взаимовръзките литература – науки – изкуства. Възможно е така да се проблематизира статусът на методиката като наука. Тя да бъде и изкуство на преподаването – с апробираните методически модели да се приобщи към една „действена културологична“ методика, която да издигне не само професионалната подготовка на бъдещите учители, но и да повиши тяхната мотивация, като отключи идеи и импулсира за методическо творчество. Желанието за изпробване на иновационни идеи и процедури ще провокира може би и колегиалната гилдия, от която очакваме не

само съпротива, но и съпричастност. Стремещът към нови подходи актуализира професионалната подготовка на бъдещите учители по литература. Повишава качеството на литературното образование. Преосмисля и подобрява ефективността на „действената методика“ не само сред студентите, но и сред практикуващите учители и специалисти чрез апробираните културологични и методически подходи в контекста на интеграция с използване на звена от науките и изкуствата. По този начин се пренастройват методическите знания върху съвременните идеи за модернизирани образователния процес, който все повече да се придържа към реалната житейска практика. Очертаните варианти на методическите модели биха съдействали за преодоляване на основни слабости в сегашното литературно обучение. Умелото съчетаване на теоретичните познания с тяхната практическа приложимост може да води и до други оригинални, смислени идеи, които колегите от методическата гилдия също експериментират в някакви разновидности. Това показва общата ни потребност от разумна промяна, постижима само със съпричастност, единна мотивация и убедителна резултатност.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Георгиев 1996:** Георгиев Л. Обяснително четене. // *Незагълхнали извори 1884 – 1941*. Съст. и ред. Р. Русков. Пловдив: Издание на SM, 1996.
- Десев 2011:** Десев, Л., С. Брик, Н. Десев. *Психология на творчеството*. София: Парадигма, 2011.

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЮМОРА, ИРОНИИ  
И САТИРЫ И МОДЕЛИ ИХ ПЕРЕВОДА  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО БОЛГАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

*Алла Сердюк*  
*Бердянски държавен педагогически университет*

**WAYS OF EXPRESSING HUMOUR, IRONY AND SATIRE AND  
MODELS OF THEIR TRANSLATION  
DURING BULGARIAN LITERATURE CLASSES**

*Alla Serdiuk*  
*Berdyansk State University of Pedagogy*

The problem of learning ways of expressing humour, irony and satire in Bulgarian Literature classes by philology students at Ukrainian higher educational establishments are described in this article. The author considers problems of learning ways of expressing ridiculous things and models of their translation into Ukrainian language through the example of D. Dimov's language. The author stresses that lexical and stylistic means of ridiculous reflection of reality should be learned in the context of macrotext, themes of literary production, historical background described in the novel, heroes' characteristic.

**Key words:** humour, irony, satire, language emotivity

Одной из форм отношения человека к действительности является чувство юмора. Юмор играет важную роль в общении между людьми, поскольку он может проявлять себя как узуально, так и окказионально, как на вербальном, так и на невербальном уровнях.

В психологической литературе это чувство детерминировано как „способность человека подмечать в явлениях их комические стороны, эмоционально на них откликаясь. Чувство юмора неразрывно связано с умением субъекта обнаруживать противоречия в окружающей действительности, например, замечать, а иногда и утрировать противоположность положительных и отрицательных черт в каком-либо чело-

веке, кажущуюся значительность кого-либо и не соответствующее ей поведение и т.п.“ (Петровский, Ярошевский, ред. 1998: 447).

Как видно из данной детерминации, юмору присущ эмоциональный компонент. С точки зрения А. Вежбицкой эмоциональность является важнейшей семантической характеристикой языка, это – „ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном волеизъявлении, [...], богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков“ (Вежбицкая 1997: 33 – 34).

В. А. Маслова, опираясь на теоретические выводы Ш. Балли (Балли 1961), В. И. Шаховского (Шаховский 1987) и др., считает эмоциональность психологической характеристикой не языка, а личности. А для описания языка предлагается термин „эмотивность“, который является лингвистической характеристикой слова, предложения, способной произвести эмоциогенный эффект, вызвать у языковой личности соответствующие эмоции (Маслова 2005: 227).

Замечая комические явления в жизни, субъект воплощает и фиксирует их средствами того языка, носителем которого он является. Процесс выражения комического, по словам Ш. Балли, „проявляется в результате неожиданного сочетания несочетаемого или нарушения естественного порядка вещей при условии, что это нарушение, вначале воспринимаемое как серьезное и опасное, вскоре оказывается вполне безобидным“ (Балли 1961: 215). При этом в выражении комического большую роль играют не только языковые средства, но и этноспецифические особенности менталитета того или иного народа. Именно это определяет проблемы при изучении литературных произведений и при переводе компонентов смешного из одного языка на другой. И это обуславливает актуальность нашего исследования.

На занятиях по болгарской литературе эта проблема стоит достаточно остро. В Бердянском государственном педагогическом университете, на специальности „Английский (немецкий) и болгарский язык и литература“ для ряда студентов болгарский язык не является родным, потому проблема изучения смешного является довольно сложной. Эффективным, на наш взгляд, было бы изучение способов выражения юмора, иронии и сатиры в комплексном подходе. Это предусматривает исследование смешного на различных уровнях, прежде всего, лексико-семантическом, синтаксическом и текстовом. Учитывая то, что для многих студентов болгарский язык является иностранным, то целесообразно будет обращаться на занятиях к переводам литературных произведений на украинский язык.

Анализируя вышесказанное, мы поставили цель: установить способы выражения смешного и изучение этой проблемы на занятиях по болгарской литературе. Материалом для нашего исследования послужил роман Д. Димова „Осъдени души“, который изучается студентами на пятом курсе, и его украинский вариант „Приречені душі“ (перевод В. Захаржевской и Н. Никифоровой 1980).

Реализация поставленной цели предусматривает решение следующих заданий: 1) установить типы „сочетаний несочетаемого“, т.е. несоответствий, которые вызывают эффект смешного в исследуемых произведениях; 2) установить качественные характеристики способов выражения юмора, иронии и сатиры; 3) определить пути изучения выражения и перевода смешного на занятиях по болгарской литературе.

Как уже было сказано ранее, смешное может выражаться юмористически, иронически и сатирически. Рассмотрим данные понятия. Юмор трактуется как „понимание комического, умение видеть и показывать смешное, снисходительно-насмешливое отношение к чему-н.“ (Ожегов 1986: 792). А ирония – это „тонкая, скрытая насмешка“ (Ожегов 1986: 218). Сатира детерминируется как „обличающая, бичующая ирония“ (Ожегов 1986: 606). Аналогично детерминируются данные тропы и в болгарских источниках: юмор – это „насмешливо отношение към недостатъци, слабости и др., чрез което те се представят в комически вид и предизвикват смях“ (Буров, ред. 1999: 987); ирония – „тънка, скрита насмешка, подигравка“ (Буров, ред. 1999: 324); сатира – „разобличаваща ирония“ (Буров, ред. 1999: 797).

Таким образом, мы видим, что в семантику исследуемых понятий входят следующие компоненты: комическое, смешное / насмешка, издевка, несоответствие, противоречие, противоположность.

Для анализа нами были отобраны контексты, содержащие несоответствия, способные вызвать комический эффект, насмешку или даже издевательства. Анализ контекстов показывает, что наиболее специфическими способами создания образов, вызывающих смех, являются следующие несоответствия.

**1. Форма – содержание.** В сформировавшемся общественном сознании представители знати являются благоразумными людьми, живущими по выработанным правилам и устоям, неспособными на недостойные поступки. Поэтому в несоответствии благородного происхождения Луиса Эредиа с его реальной деятельностью (торговля наркотиками) создается новая грань насмешки: *В тия куфари на знатния дон Луис се намираха немалко килограми от една напълно забранена за свободно търгуване стока, чието съществуване впро-*

чем лицето, което бе изпратило телеграмата от Мадрид, едва ли подозираше (Димов 1977: 8). Это же несоответствие сохраняется и в украинском переводе. Ср.: *А в валізах вельможного дона Луїса було сховано чимало кілограмів забороненого для вільної торгівлі товару, про існування якого особа, що слала телеграму з Мадріда, звичайно, й гадки не мала* (Димов 1980: 7).

Отклонением от нормы является также принадлежность к высшему свету людей, чей род занятий является далеким от общепринятых норм морали: *[...] проститутка от висшето общество, която си спомни, че бе виждала непознатия в чакалнята на полицейския инспектор в Перпинян, и му се усмихна едва забележимо в знак на солидарност, защото и двамата с еднакво изкуство се преструваха на почтени* (Димов 1977: 13). Ирония автора выражается противопоставлениями „проститутка / висшето общество“, „полицейския инспектор / почтени“; она сохранена и в украинском переводе: *[...] повія з вищого світу, згадавши, що бачила незнайомця в поліцейському відділку в Перпіньяні, і ледь помітно посміхнулась йому на знак солідарності, бо обоє вміло вдавали з себе поважних осіб* (Димов 1980: 11 – 12).

На занятиях по болгарской литературе следует обратить внимание студентов на отношение Д. Димова к религии, в частности, к католицизму. Автор сатирически изображает служителей церкви: *Той имаше вид на същество, чийто дух се рееше като облак по върховете на Томистката метафизика, и само затлъстелият му корем свидетелствуваше за виното и обилната храна, които приемаше при всяко слизане на земята* (Димов 1977: 124). Противоречие между аскетическим, фанатичным выражением лица и толстой фигурой актуализируется оппозициями „дух / затлъстелият му корем, вино, обилна храна“, „облак / земя“. На наш взгляд, в украинском переводе сатира выражена еще ярче за счет уменьшительного „хмаринка“ и просторечного „черевцо“: *Він мав вигляд істоти, чий дух плаває, мов хмаринка, у верхів'ях томістської метафізики, і тільки гладке його черевцо свідчило про вино й ситі харчі, до яких він вдавався під час кожного спуску на землю* (Димов 1980: 106).

Сочетание лексем, обозначающих нечистую силу или глупца, с теологической лексикой (расо, преподобни, Дружина на Христа) также создают острые сатирические образы. Эффект усиливается благодаря интонационным средствам: *Извикай веднага този дявол в расо!* (Димов 1977: 219). – *Поклич негайно цього дявола в рясі!* (Димов 1980: 190). – *О, преподобни глупако от Дружината на Христа!...*

(Димов 1977: 226). – *О, преподобний дурень з Христового воїнства!* (Димов 1980: 196).

Не менее сатирически изображены у Д. Димова и верующие, поведение которых является далеким от норм христианской морали. Крестьяне, посланные монархистами для подавления республиканцев, вместо духовного подъема обращают внимание на проходящую мимо Фани. Насмешливое отношение писателя выражается испанским „гуара“, метафорой „кряскаше“, оппозицией „възторг / умре, света вяра“: *Olè guara! – кряскаше от възторг групата, която отиваше да умре за светата вяра* (Димов 1977: 278). Ср.: *Olè guara! – захлинаючись від захоплення, галасували ті, хто йшов помирати за святу віру* (Димов 1980: 242).

Абсолютная нетерпимость к инакомыслящим (но, по сути, ближним своим) выражается в следующем контексте: – *Антихристи!... – крещяха набожните испанки, които всяка сутрин, завити с черни воали, отиваха на литургия* (Димов 1977: 293). В данном случае сатирический эффект достигается синтаксическими средствами (восклицательные предложения) и изображением поведения, далеким от заповеди „любить врага своего“ (оппозиция „крещяха / набожните“). В украинском переводе сатира является более сильной за счет употребления в аналогичной оппозиции просторечного „репетували“: Ср.: – *Антихристи! – репетували набожні іспанки, які щоранку, замотавшись у чорну вуаль, ходили на літургію* (Димов 1980: 255).

**2. Анализ – выводы.** В данной группе несоответствий ироническое отношение Д. Димова выражается в том, что из анализа тех или иных поступков, мыслей вытекают абсолютно непредсказуемые выводы. Так, в ходе своих рассуждений, Робинзон, считавший себя социалистом, делает выводы, выгодные для своего личного благополучия, но абсолютно не соответствующие идеалам социального равенства: *Така той се изправи пред мъдрата истина, че ако един английски социалист иска да запази високия стандарт на живота си, трябва да служи на консерваторите* (Димов 1977: 151). – *Так зрозумів він ту істину, що коли, англійський соціаліст хоче зберегти високий життєвий рівень, він повинен служити консерваторам* (Димов 1980: 129). – *Какво безобразне, на което бяха способи само висшите класи! Впрочем и Робинзон бе излъгал веднъж, че леля му е тежко болна, за да получи отпуска* (Димов 1977: 152). – *Яке неподобство, на таке здатні лише вищі класи! Хоча й Робінзон також збрехав одного разу, що його тітонька тяжко хвора, щоб одержати відпустку* (Димов 1980: 29).

Высоко, на первый взгляд, оценивая деятельность Фани во время гражданской войны, маркиз де Бермеха совершает действие, совсем неадекватное почтению подвига: *И в чест на подвига маркизът изпи още една чаша коняк* (Димов 1977: 59). – *И на честь подвигу маркиз випив ще одну чарку коньяку* (Димов 1980: 51). Ироническое отношение автора в оппозиции „подвиг / коняк“ усиливается еще и словосочетанием „още една чаша коняк“.

Во время занятий следует обратить внимание студентов также на диалоги в романе Д. Димова. Смешное в этих диалогах писатель возводит в степень сатиры, горького сарказма, черного юмора: – *Не си въобразявай, че в лагера на йезуитите е много скучно – каза той веднъж. – Защо, Жак? – Защото в него има монахини от Кармелитския орден. – Ето занимание и за тебе. – Да, но Ередиа е запазил периметра за себе си. – Не оскърбявай праведния човен. Млади ли са? – Не особено. Най-младата е на шестдесет години* (Димов 1977: 161). – *Не думай, що в таборі єзуїтів надто нудно, зауважив він одного разу. – Чому, Жак? – Тому, що там є черниці з Кармелітського ордену. – Отже, є розвага й для тебе. – Так, але Ередиа не схильний ділитись. – Не образжай праведника. Вони молоді? – Не дуже. Наймолодший шістдесят* (Димов 1980: 137). В данном диалоге несоответствия, создающие иронию, усиливаются литотой „не особено“.

Когда Доминго решил отречься от монашеского сана и сказал об этом Фани, то ее обращение к нему стало совершенно неожиданным для него: – *Слушайте, братко... – Не ме наричайте братко... – Тогава слушай, идиот!... (Димов 1977: 252). – Послухай, брате... – Не називайте мене братом... – Тоді слухай, ідіоте!* (Димов 1980: 219). Ирония, переходящая в сарказм, выражена в этом диалоге грамматическими способами (повелительное наклонение, интонация, обращение) и оппозицией „брат – идиот“.

В следующем случае абсурдность реплики Фани в диалоге с Кармен выражает черный юмор: *Сега те [монаси] копаят гробовете и заравянето на болните върви по-бързо... Да! – О-хо!... Утешително!* (Димов 1977: 262). – *Зараз вони [монахи] копають могили, і мерців почали ховати швидше. – Он як!.. Втішно!* (Димов 1980: 229).

**3. Действие – результат.** Несовпадение между действиями и достигнутыми результатами также довольно часто употребляются в языке писателя. При изучении этих несовпадений следует обратить внимание студентов на то, что здесь четко прослеживаются две тенденции. Рассмотрим их более детально.



3.1. Действие → ожидаемый логический результат → непредсказуемый результат. В этой группе контекстов Д. Димов после описания определенных действий своих персонажей сначала делает прогнозируемый вывод, а затем – неожиданный. Такая цепочка выводов лишь усиливает насмешку писателя: *Всички Ередиевци бяха много достойни мъже, със строг морал, с боязнь от бога и с непоколебима вяръност към Бурбонската династия. [...] Само Луис, за първи път от два века, опетни честта на рода, като стана републиканец и скандализира няколко благородни девойки* (Димов 1977: 9). В данном примере видим цепочку: действие (Луис – отщепенец в преданной монархии семье Эредиа) → ожидаемый логический результат (Луис становится сторонником республиканских сил) → непредсказуемый результат (Луис приобретает славу Дон Жуана).

В другом примере зафиксирована цепочка: действие (пафосная речь) → ожидаемый логический результат (волнение окружающих) → непредсказуемый результат (равнодушие окружающих). *Произнесе приветствена реч, която със своя патос можеше да развълнува дори каменните стъпала и тъкмо поради това не развълнува никого* (Димов 1980: 132).

Аналогичный вариант сохранен и в украинских переводах: – *Всі Ередіа були дуже горді, богобоязливі, суворих правил, щиро віддані Бурбонській династії. [...] Лише Луїс, вперше за два століття, заплямував честь роду, ставши републиканцем і ославивши кількох родовитих дівчат* (Димов 1977: 9). – *Він виголосив вітальну промову, яка своїм пафосом могла схвилювати навіть кам'яні східці, і саме тому не схвилювала нікого* (Димов 1980: 114).

3.2. Действие → непредсказуемый результат. Как правило, изучение иностранных языков предполагает свободное владение ими, однако, в данной ситуации результат оказался обратным: *Говореше английски толкова лошо, [...], и колкото можеше да се очаква от човек, който владееше още деветнадесет други езика* (Димов 1977: 132). – *Він говорив по-англійськи так само погано, [...], та й чого можна чекати від людини, яка володіє ще дев'ятнадцятьма іншими мовами* (Димов 1980: 114). Насмешка усиливается риторическим вопросом.

В другом примере непредсказуемость получается из-за противопоставления высокой лексики („призвание“) лексике, обозначающей противозаконную деятельность как результат жизненного выбора [...] *намери призванието си в търговията с наркотични вещества* (Димов 1977: 9). – [...] *позніше знайшов своє покликання в торгівлі наркотиками* (Димов 1980: 9).

*Тази жена [...] измисли един плитко скроен обир на американци, благодарение на който Луис попадна в затвора (Димов 1977: 10). – Ця жінка [...] придумала простий план обкрадання американців, завдяки чому Луїс потрапив до в'язниці (Димов 1980: 9).* Как видим, комизм данной ситуации состоит в том, что из-за, казалось бы, продуманного плана, Луис не остался в выигрыше, а попал в тюрьму. Ирония усиливается употреблением неуместного в данном контексте „благодарение на който“.

**4. Цели и средства для достижения.** Этот тип несоответствий является яркой иллюстрацией отношения Д. Димова к религии вообще и к иезуитам, в частности. На занятиях будет целесообразно обратиться к истории средних веков, когда был основан орден иезуитов. Как известно, система морали, выработанная этим орденом, основывалась на приспособительных принципах. Это позволяло монахам использовать любые средства для достижения своих целей. Не случайно слова „иезуит“, „инквизиция“ в сознании европейцев являются символами жестокости, хитрости, коварства, беспринципности.

В этой группе несоответствия четко выражены яркими противопоставлениями теологизмов лексике, обозначающей жестокие действия, убийства, нечистой силы: „йезуит / дяволът“, „изгорела / светата инквизиция“, „изклани / набожни католици“, „тояги / света вяра“, „argumentum bacculinum / се поправи“.

*Един йезуит се кълне в истината! Това бе все едно дяволът да чете евангелието (Димов 1977: 114). – Єзуїт присягається в правоті! Це все одно, що диявол читає євангеліє (Димов 1980: 98).* В данном контексте демонстрируется отношение народа к иезуиту, чей образ как символ лицемерия сформировался у испанцев еще со времен средневековья.

В следующем примере писатель с горьким сарказмом описывает методы борьбы католической церкви с инакомыслящими и способы миссионеров обращения в христианство туземцев. Помимо противопоставлений, насмешка выражается еще и выражением „бе пропуснато“, что усиливает ироническое отношение автора к лицемерию иезуитов. *Но в тия книги бе пропуснато да се отбележи колко живи хора бе изгорела светата инквизиция в Европа и колко живи хора бяха изклани от набожните католици в Южна Америка (Димов 1977: 177). – Проте в цих книгах забули згадати про те, скільки живих людей спалила свята інквізиція і Європі і скільки дикунів було перерізано побожними католиками в Південній Америці (Димов 1980: 152).*

Аналогично, в других контекстах показано, что иезуиты не гнушались физическими наказаниями для наказания тех, кто разочаровался в принципах этого ордена: *Аз мисля, двадесет тояги биха могли да го върнат отново към светата вяра* (Димов 1977: 249). – *Я гадаю, двадцать ризок могли б повернути його до святої віри* (Димов 1980: 217). – *Защо не опитате argumentum bacculinum. Може би ще се поправи* (Димов 1977: 249). – *Чому б вам не вжигати argumentum bacculinum? Може, він ще порозумнішає* (Димов 1980: 217).

**5. Возможности и претензии.** Несоответствия этой группы являются спорадическими. Писатель достигает комического эффекта употреблением в контексте названия болезни, характерной для людей пожилого возраста, в противопоставлении с поведением, свойственным для молодежи: *Тия кавалери с атеросклероза бяха запазили освен пиенето още един навик от младостта: да закачат хубавите жени, които минаваха по тротоара, поради което последните кой знае защо ги наричаха „рибоците от Коруня“* (Димов 1977: 15). – *Ці кавалери з атеросклерозом зберегли, крім уміння пити, ще одну звичку молодості: загравати з красивими жінками, які проходили повз них тротуаром, за що останні не знати чому називали їх „рибалками з Коруньї“* (Димов 1980: 13).

Таким образом, проведенный нами анализ способов выражения смешного в языке Д. Димова дает основания для следующих выводов.

В исследованном романе четко наблюдается тенденция перехода иронии в сарказм и сатиру. Контексты с юмористическими изображениями персонажей или ситуаций являются спорадическими. Наиболее продуктивными несоответствиями, вызывающими смешной эффект, являются следующие: „форма – содержание“, „действие – результат“, „анализ – выводы“. Что касается вербальных средств, то для языка Д. Димова характерными являются оппозиция, метафоры, сравнения, интонационные средства, диалоги.

Во время занятий по болгарской литературе преподаватель должен постоянно обращать внимание студентов на то, что писатель в своем романе использует иронию и сатиру не как самоцель. Все использованные Д. Димовым лексико-стилистические средства смешного отображения действительности могут реализовать свой потенциал только на фоне полного текста романа, с учетом тематики произведения, исторического фона, изображенного в романе, полной характеристики героев.

## ЛИТЕРАТУРА

- Балли 1961:** Балли, Ш. *Французская стилистика*. Москва: Иностранная литература, 1961.
- Буров, ред. 1999:** *Съвременен тълковен речник на българския език*. Отговорен ред. доц. д-р Ст. Буров. В. Търново: Абагар, 1999.
- Вежбицкая 1997:** Вежбицкая, А. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Языки русской культуры, 1997.
- Димов 1977:** Димов, Д. *Приречени души*. София: Български писател, 1977.
- Димов 1980:** Димов, Д. *Приречени души*. Перекл. з болг. В. Захаржевська, Н. Никифорова. Київ: Дніпро, 1980.
- Маслова 2005:** Маслова, В. А. *Когнитивная лингвистика*. Минск: Тетра-Системс, 2005.
- Ожегов 1986:** Ожегов, С. И. *Словарь русского языка*. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Русский язык, 1986.
- Петровский, Ярошевский, ред. 1998:** *Психологический словарь*. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1998.
- Шаховский 1987:** Шаховский, В. И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. университета, 1987.

**СЪЧИНЕНИЕ ПО АНАЛОГИЯ –  
БАСНИ С ГЕРОИ ПРЕДМЕТИ (ШЕСТИ КЛАС)**

*Канелия Колева*  
*Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

**COMPOSITION BY ANALOGY –  
FABLES WITH OBJECT CHARACTERS (IN THE 6<sup>TH</sup> GRADE)**

*Kanelya Koleva*  
*Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

This paper investigates the task of composition (essay-writing) by analogy in teaching literature to 6<sup>th</sup>-grade students, whilst situating it in the context of the fable – itself firmly planted in the principle of analogy. This type of text proves especially appropriate for such kind of creative student's written work. The topic is introduced and explained through a methodological model. After the completion of the essay-writing process there follows a summary of the varieties of analogy used respectively. Thus, essay-writing by analogy is seen to gradually develop logical and imaginative thinking in 6<sup>th</sup>-grade students.

**Key words:** composition (essay-writing), analogy, model, thinking

Баснята като дидактически жанр се основава на аналогията. Съответствието между неявни подобия е основа на алегорията (иносказанието). Повествователният компонент в баснята е органически свързан с поучително-изобличителния. Старинният произход на този жанр се обяснява с етапното възприемане на човешкото мислене на художествената условност. Конструкцията „израз, в който се говори за един предмет, а се подразбират други“ е конкретизация на идея или мисъл чрез образ, в който е вложен преносен смисъл. Алегорията се основава на съпоставимостта между две прояви, едната от които има абстрактен идеен смисъл, а другата – конкретен.

Баснята е народният вариант на каноничната притча. Общото между тях е, че не произхождат от развит сюжет, а от характерен пример с дълбок житейски смисъл. Антитезата и паралелизмът са стилис-

тични и композиционни способности за съпоставяне на два образа, две ситуации, за да изпъкнат сходствата или различията помежду им. Аналогия се среща в басните на различни нива: между образите, ситуацияите, заглавията, сентенциите. Този стилистичен похват се проявява в този жанр най-вече на финала, в поучението. Аналогията за умозаключение по модел в басните въвеждат паремии, така че да съчетават поуката на разказа с народната пословица или поговорка (1, 2).

Аналогията се проявява и като симетрия между явленията и персонажите. Разрушената симетрия в басните се представя чрез изграждането на образите в една посока чрез отключващото събитие (антагонистът е разкрит). При тържеството на справедливостта чрез поука се възстановяват хармоничните отношения. Основният жанров елемент е възстановената симетрия – на нравствено, социално и естетическо ниво.

Дидактично-поучителният и изобличителен характер на този жанр се проявява най-вече в моралната, социалната и естетическата сфера – основните битийности на човека. Още през Възраждането у нас баснята, която е основен жанр в литературното обучение с оглед на рационализма и утилитарността на образователните технологии, се използва, за да се осъществят аналогии от абстрактния идеен смисъл към конкретна житейска ситуация. През 1873 г. габровският учител Илия Христович издава „Басни“ (Кн. 1, Русе) с особен методически похват, чрез който свързва съдържанието на баснята с аналогия от житейската практика. Творбата „Лебед, рак и щука“ завършва със следното пренасяне: „Ето, че у таквизи съдружници, то се знае, че работата не върви и не може тръгна, както и колата в баснята, в които се бяха впрегнали лебед, рак и щука. Но при това, ако е било съдружничество за търговия, случва се и тъй ще се простим със сирмийката си, пък ако си дал и най-добрата парица, то току на-рамай торбичката и върви по просия“. Подобни житейски аналогии са своеобразно дописване на баснята, което в методическата практика в края на XIX и първата половина на XX век е често използвана задача за учениците, които я свързват с житейския си опит. Този методически похват е бил в съгласие с теоретичното разбиране за баснята, чиято същност се изразява с това, че тя трябва да се разкаже като някакъв частен случай (Лесинг, Потенбня). Л. С. Виготски не оспорва тази теза, но не приема еднопосочността на аналогията – от абстрактното към действителното, от общото към частното, защото според него тази действителност, която се разкрива в басните, не бива да се смесва с „действителността в обикновения смисъл на тази дума“ (3). Ето защо методическият механизъм за създаване на басни в училище не трябва да се основава само на дописването, при което се получава еднопосочност на аналогията, свързани с

житейския опит на учениците, а на творчески съчинения, при които предметността добива смисъл чрез художествената условност. Така аналогията се активира чрез въображението, чрез приказния модел, а не чрез рационалистичното пренасяне към действителността. За целта проведехме методически експеримент през учебната 2010 – 2011 г. на тема: „Басни с герои предмети“ с ученици от VI а и VI г клас в ОУ „Райна Княгиня“ – град Пловдив, с базов учител Петя Динкова.

Дидактическите дейности бяха организирани в следната последователност:

1. Характер на зададената тема на учениците – обяснителни нива.

2. Въвеждане на модел, по който учениците да работят. Колко в процентно отношение от учениците работят по модела. В каква степен аналогията е свързана с модела и поражда оригиналност.

3. Характеристика на аналозиите:

– Създаване на басни с герои предмети – процент на ученици, които използват приказния модел. Защо не се породят аналогии с предмети извън бита и ако се породят, то какви са те.

– Аналогии за умозаключения по модел – въвеждането на сентенция по аналогия, така че да се съчетават поуката на баснята с народна поговорка или пословица.

– Аналогии за възстановяване на симетрията – на нравствено, социално и естетическо ниво, и аналогии за разрушаване на симетрията. Как се възстановява симетрията – чрез поуката или чрез разказа и каква е ролята на аналогията в този случай. Защо учениците не могат да възстановят симетрията чрез разказа, а успяват чрез поуката, която най-често е въведена аналогия по модел?

По първия пункт – създаване на басни с герои предмети – всички ученици използват герои с предмети от бита и техниката:

1. метла, тенджерата, чадър;
2. два котлона;
3. свещник и лампа;
4. сейф и портмоне;
5. тиган и мивка;
6. топка от прежда и игла;
7. перде и врата;
8. огледало и стъкла;
9. лампа и свещ;
10. лодка и кола;
11. пирон и огледало;
12. брадва и чук;

13. две коли;

14. две тави.

Битовите предмети могат да се класифицират по аналогии по няколко признака: близки по функционалност, по външен вид и по опозиции.

Близки предмети за герои за басни са използвани най-вече в сферата на готвенето – два котлона, две тави, тиган и мивка. Двата котлона са представени в опозиция – малък – голям с аналогии, отпращащи в социалната сфера. Сейфът и портмонето, свещникът и лампата, двете коли – „надутата и ожулената, развалената“, също са представени като израз на народната мечта по-слабият социално да е победител с практичност, хитрост и ум. Метлата, тенджерата и чадърът показват полезността на различните функции на предметите. Топката от прежда и иглата представят силата на съвместимостта, задружието и бързината на общата дейност. Брадвата и чукуът също си помагат. Пиронът и огледалото също се допълват.

От героите предмети преобладават такива от домакинската сфера, най-позната за децата, израстващи в нея с основно впечатляващи ги и вдъхновяващи ги дейности и области: готвене, чистене, шиене, осветление, дърводелство, естетика – огледало и стъкла, пирон и огледало, перде и врата. Красотата в дома се отразява в стъклата и огледалата. Сейфът и портмонето са от сферата на парите, необходими за купуването. Техническите предмети се представят с колите и лодките – транспортните средства за придвижване по различни повърхности.

Среща се и приказният модел при създаване на басни с герои предмети, независимо от това, че предметите са от бита и реалния живот. Приказното начало е свързано със състезанието (облога), по време на което надделява по-добрият. По-малките в социално отношение са носители на по-високи нравствени добродетели. Приказното начало се проявява с неопределителните времеви маркери – „Един ден“ – („Брадвата и чукуът“, „Пиронът и огледалото“, „Лампата и свещта“), „Веднъж“ – („Свещник и лампа“), „Имало една тава, една много надута кола“ („Състезанието“, „Надутата кола“).

Състезание има почти навсякъде, за да изпъкне по-добрият – двете тави, двете коли, свещник и лампа, свещ и лампа, тиган и мивка, пирон и огледало, сейф и портмоне, метлата, тенджерата и чадърът, лодката и колата, пердето и вратата, огледалото и стъклата. При двата котлона трудолюбивият побеждава с кротостта и изпълнителността си. При топката от прежда и иглата и брадвата и чука има взаимо-



действие, което помага в трудни моменти. При тримата герои (метлата, тенджерата и чадъра) победителят не спори, „само си мълчи“, но отключващата ситуация, възстановяваща симетрията и справедливостта в баснята, го издига морално най-високо. Завистливата лодка сама се съревновава и сама се наказва. На „третия ден“ (обикнатото приказно свещено число) пердето не получава очакваната благодарност от вратата. При огледалото и стъклата спорът отново е между многото персонажи, но побеждава „смълчаното огледало“, което с чувство на заслужено превъзходство се засмива на глупостта им.

По-малкото портмоне, по-малкият портфейл, по-старата кола, по-традиционният предмет (свещникът) побеждават с упоритост, вяра, практичност, скромност, убеденост в ценността и силата си.

Вторият вид от дидактическите дейности за създаване на съчинение по аналогия – басня с герои предмети, включва аналогии за умозаключения по модел – въвеждането на сентенция по аналогия, така че да се съчетават поуката на баснята с народна поговорка или пословица.

1. „Метлата, тенджерата и чадърът“ – „Недей много да се перчиш, за да не станеш за смях!“;
2. „Двата котлона“ – „Мързеливите нямат място сред нас!“;
3. „Сейфът и портмонето“ – „Колкото и да си малък, пак можеш да свършиш работа!“;
4. „Тиганът и мивката“ – „Не се хвали, ако не казваш истината!“;
5. „Топка от прежда и игла“ – „Приятел в нужда се познава“;
6. „Пердето и вратата“ – „Не всички са благодарни и не всички връщат услугите. Така е и с хората“;
7. „Огледалото и стъклата“ – „Тези, които много говорят и се хвалят, са празноглавци“;
8. „Лампата и свещта“ – „Не хвъркай толкоз нависоко, да не паднеш на боклука!“;
9. „Лодката и колата“ – „Не се занимавай с неща, които не ти подхождат, защото често ще страдаш!“;
10. „Пиронът и огледалото“ – „Всички предмети са полезни за хората и всеки един от тях върши полезна работа“;
11. „Брадва и чук“ – „На доброто се отвръща с добро“;
12. „Надутата кола“ – „Който хвърчи високо, ниско пада“;
13. „Състезанието“ – „Трябва да имаш вяра, за да спечелиш, независимо дали си силен, или слаб“.

От 14 ученици само един не е подкрепил поуката в баснята с пословица – 0,14%, но и там се долавя дидактичен финал – „и свещникът

отново засиял“. Това е показателно за родовата свързаност на дидактическите жанрове с паремиите, събиращи в лаконични фрази обобщената идея на творбата. Това са първият вид аналогии за умозаклучения по модел, така че да съчетават поуката на баснята с народна поговорка или пословица. До аналогията се достига в повечето случаи като естествено присъща и изхождаща от разказа. Повтарят се често и изрази от самата басня – „А Марта си казала, че ще я победи, няма значение имаш или нямаш вяра“, „Състезанието“, „Сейфът и портмонето“ – „Всеки ден собственикът се чудеше защо си е взел сейф, когато не му върши работа“. Логическият преход често се изразява с фразата: „Поката в тази басня е.“ – „Лодката и колата“, „Сейфът и портмонето“. В диалогичния вариант на баснята със заглавие пословица – „Тиганът и мивката“ – „Тиганът искал да се направи на това, което не е“, финалната сентенция „Не се хвали, ако не казваш истината!“ е като заключителен лайтмотив – един вид „трети глас на разказвача“ на спора на двамата герои – мивката и тигана. Характерната за драмата диалогичност е подчертана и на ниво цветни рисунки на участниците в спора. Конкретни маркери, свързващи разказа с финалната поука, са „Така разбираме, че...“ – „Състезанието“, „Затова народът е казал:...“ – „Метлата, тенджерата и чадърът“, „Затова...“ – „Лампата и свещта“, „Така е и с хората“ – „Огледалото и стъклата“. Един условен трети долавящ се поведователен финален глас се проявява и в баснята „Двата котлона“ – отново с изведена пословица и на ниво заглавие: „Мързеливите нямат работа сред трудолюбивите“, в сравнение със заключителния акорд: „Мързеливите нямат място сред нас!“.

Значително по-малък брой ученици – 0,42%, прилепват финалната сентенция като даденост отвън – „Надутата кола“, „Брадва и чук“, „Топка от прежда и игла“. Това е по-лесният вариант – съдържанието на разказа да се направи умозаклучение по модел – сентенцията се въвежда по аналогия пряко, докато преобладаващият вариант (което е особено радващо) е, че шестокласниците предпочитат метафоричния пренос – умозаклучение по аналогия, естествено присъща и изхождаща от разказа. Различните свързващи и обобщаващи финални маркери говорят за добре овладяна езикова грамотност, образно мислене и умение да се предава структурата на баснята в по-художествените ѝ форми.

В титрологичен аспект ученическите писмени съчинения показват превес на традиционните дихотомни заглавия, визиращи двата главни персонажа антагонисти: „Топка от прежда и игла“, „Свещник и лампа“, „Пердето и вратата“, „Огледалото и стъклата“, „Лампата и свещта“, „Лодката и колата“, „Пиронът и огледалото“ – в преоблада-

ващите варианти членувани, акцентиращи върху определеността на героите. Подобна разновидност е вариантът „Метлата, тенджерата и чадърът“, където първите два персонажа са в опозиция с третия – победителя в спора. Две съчинения акцентират поуката още на ниво заглавие: „Мързелите нямат работа сред трудолюбивите“ – противопоставяне на ниво нравствени качества, и „Тиганът искал да се направи на това, което не е“. Само една ученическа басня е озаглавена абстрактно обобщено „Състезанието“ и двете героини – олицетворените тави готвачки, са с англоезични имена (Марта и Джеси) – пример за увеличаващия се дял на такива имена в родната ни езикова среда. „Надутата кола“ извежда на преден план само активния персонаж в спора, който е и победен в крайна сметка заради упоритостта на „разваления автомобил“ – отново преобладаващата сфера на положителните нравствени качества. Двете неозаглавени съчинения за брадвата и чука и за сейфа и за портмонето са определено написани и с по-беден речник. Те отговарят на жанровите изисквания, но са лаконични.

Третият вид на характеристиките на аналозите, използвани в ученическите басни, са аналогии за възстановяване на симетрията – на нравствено, социално и естетическо ниво, и аналогии за разрушаване на симетрията.

Първият тип аналогии, възстановяващи симетрията в разказа, са нравствени, социални и естетически.

Нравственото ниво е в синхрон с жанровите изисквания на баснята. Утвърждава се истинското приятелство – „Топка от прежда и игла“, добротворството – „Брадва и чука“. Симетрията се възстановява в този случай на базата на огледалния принцип – на доброто се отвръща с добро. По-често са проявени симетричните аналогии чрез отричащите се негативни качества – неуместното самохвалство; „Тиганът и мивката“, „Метлата, тенджерата и чадърът“; хитруването и мързелът пък са заклеени на морално ниво. Поуката възстановява симетрията чрез противоположната аналогия на отричаното качество – истината побежда самохвалството, ленивият е наказан чрез сплашване (ще бъде сменен с друг – „Двата котлона“). Невръщането на услугата от страна на вратата, която е помолена от пердето, е пример за неблагоприятността между хората. Засядането на лодката, искаща да е „на сухо“ като колата, на сушата води до нейното „побеляване“ – символ на безсилието, глупостта и страданието ѝ заради непосилните ѝ желания. Моралната санкция, възстановяваща симетрията в разказа, се проявява като осмиване на героя антагонист – „Недей много да се перчиш, за да не станеш зае смях“ („Метлата, тенджерата и чадърът“), като уплашване, стимулиращо назидателност и осъзнаване („Двата котлона“) и като загуба на

облога („Тиганът и мивката“). Преобладаващи са аналозиите в нравствената сфера – (0,98%), което се обяснява с основния дидактичен патос на баснята. Морални сентенции са заложиени във всеки тип от този жанр, но с различни прояви и акцентуване.

Следват аналозиите в социалната сфера (0,56%), като превес се дава на социално по-незначителните, но затова пък по-изобретателни персонажи. В спора между сейфа и портмонето побеждава по-малкият, но по-полезният. При свещника и лампата при спирането на електричеството превес има свещникът – символ на традиционното средство за осветление. С вяра стават шампиони дори и по-неопитните („Състезанието“). При двата котлона хитруващият е по-големият. Надутата кола е изпреварена от „разваления автомобил“ с упоритост. Състезанието е „за животи“ (отглас от компютърните игри). Вярата, упорството са нравствени качества, засилващи ценността на по-малките предмети.

Естетическите аналозиии (0,42%) засягат предмети, свързани с красотата в бита на хората. Лампата побеждава свещта (обърнат вариант на свещника и лампата, където водещ е социалният момент) заради това, че не е горделива, не се подиграва, а е кротка и достойна в преимуществата си. Спорът започва на естетическо ниво – „Виж – казала свещта, – каква стройна снага имам. А ти – кръгла си като снежен човек“. При спирането на електричеството „свещникът отново засиял“ – социално-нравствената победа е подсилена и на естетическо ниво. В стъкларския магазин парчето огледало сред множеството горделиви стъкла е като лебед сред грозни патета. На глупавия им спор „кое е по-хубаво и лъскаво“ огледалото се размива (жест и на умствено превъзходство) и отговаря, че много по-ценно е неговото свойство да отразява предметите и хората, а не само да „блещука“. При пирона и огледалото моралният победител е пиронът, защото огледалото красавец „упорства“ в самозабравата си, че е по-полезно за човека, а в него всичко се оглежда. Поуката на този разказ е, че без помощ (при малкото накланяне на пирона то се счупва на малки ненужни вече парченца) няма необходимото взаимодействие, нужно при всяка една съвместна дейност. Симетрията в разказа се възстановява чрез победата на морално по-красивия. При огледалото и стъклата се среща старогръцката „калокагатия“ – единството между външната и духовната привлекателност.

Симбиозата между нравствени, социални и естетически аналозиии подсилва цялостната поука в басните и възстановява симетрията на финала.

Вторият вариант – на разрушената симетрия в басните – се проявява чрез изграждането на образите в една посока („Двата котлона“) и

се възстановява чрез поука (логическо умозаклучение, не чрез метафора). При котлоните съперници и двата работят, но по-големият решава да помързелува. Метлата и тенджерата спорят кой е по-полезен за стопанина си. Завалява дъжд (отключващо събитие), изпъква ценността на най-скромния (чадъра). Свещите първо изгарят, донасят нови и при липсата на ток свещникът става единственият изход от създалата се ситуация. Сейфът не служи на собственика си за разлика от по-практичното портмоне, затова се освобождават от ненужната, но горделива вещ. Топката от прежда е спасена от иглата от безбройните котешки игри, по-късно иглата е спасена от преждата. На същия принцип е и баснята за взаимната помощ между брадвата и чука. Изградените в една посока образи разрушават симетрията в разказа чрез отключващото събитие (разговора между двете съседки – „Двата котлона“) – спорът достига кулминацията си, но при осъзнаването на отрицателния персонаж или при тържеството на справедливостта чрез поука се възстановяват хармоничните отношения в баснята.

Все още в съзнанието на дванадесетгодишните ученици изграденият образ не може да има необходимия преносен смисъл, за да е възможно чрез метафора да се обърне смисълът. Поради това петокласниците изграждат образа в една посока – възстановяват симетрията на нравствено, социално или естетическо ниво или разрушената симетрия (породилият се спор) се възстановява чрез умозаклучение, не чрез метафора чрез финалната поука, изразена чрез сентенция. Учениците в прогимназиалната степен на обучение с характерното им предметно-реалистично мислене не могат все още да обръщат смисъла, ако не излязат извън разказа и не си послужат с умозаклучения по аналогия. Следователно тази аналогия е изключително полезна за тях, защото постепенно ще развива мисленето им по посока логичност и метафоричност.

## ЛИТЕРАТУРА

- Баева 1972:** Баева, С. Българската басня – начало и развой. // *Български език и литература*, 1972, № 2, 74 – 82.
- Виготски 1978:** Виготски, Л. *Психология на изкуството*. София: Наука и изкуство, 1978.
- Николова 1979:** Николова, Ю. Баснята в българската възрожденска литература. // *За литературните жанрове през Възраждането*. София: БАН, 1979, 209 – 222.

**ОСМИСЛЯНЕ НА ФЕНОМЕНА „ПРЕХОД“  
ЧРЕЗ АРХЕТИПНИТЕ МОДЕЛИ В ОБУЧЕНИЕТО  
ПО ЛИТЕРАТУРА**

*Мими Михайлова*

*Професионална гимназия по електротехника и електроника,  
Пловдив*

**DWELLING ON THE PHENOMENON OF „TRANSITION“  
THROUGH ARCHETYPE MODELS  
IN LITERATURE EDUCATION**

*Mimi Mihaylova*

*Professional High School of Electric Technology and Electronics,  
Plovdiv*

This acquisition of competence in the education in literature in terms of the archetype models develops in the students not only skills and capability for self-interpretation of the text, but also builds up their personality. The aim is rationalization of the literary text as a code. A code that will give the students access to the matrix, a source used by people to live through the initiation, managing authority, acquiring independence. Using the text as a tool for education and upbringing, the students are able to gain knowledge, being provoked to react cognitively, emotionally and behaviorally in specific literary situations.

**Key words:** archetype, archetypal models, crisis, transition, identification, internalization, self-actualization, status

Знанието има смисъл и стойност, когато е прагматично и служи за разрешаване на екзистенциалните проблеми ТУК, СЕГА, ВЕДНАГА. Формираните умения и навици, зададените модели и стратегии в обучението по литература трябва да подпомагат учениците да бъдат социално по-адаптивни. Защото мъдрост се придобива не само в делника от собствени проби и грешки, а и чрез „уроците на живота“, описани в литературата. Декодирането на художествения текст може да разкрие модел за света, мяра за човека и ориентири за себепологане в този космос.

В обучението по литература обект на внимание е съотношението култура – литература – автор – текст – реципиент. Но се оказва, че последният компонент от редицата е ощетен. Учениците от гимназиален курс са младежи, които търсят своето място в живота. И литературата има важната задача да подпомогне личността да се самооцени и идентифицира, да изгради възприемателен хоризонт и ценностни ориентири, да обогати въображението ѝ, да формира литературната ѝ компетентност... Но вместо това „модернизирани“ учебници и програми продължават да налагат категорични идеали и концепции, които остават чужди, външни за учениците.

В модерното образование тези проблеми имат своите иновационни решения, чиито цели са и образователни, и възпитателни: 1) учениците да разберат механизмите на феномена „преход“, неговата „праговост“ и „кризисност“, неговата предпоставеност при всяка промяна (личностна и колективна); 2) с помощта на архетипните модели за преход, заложи в литературата, учениците да се вгледат в себе си, да се идентифицират, да търсят и откриват стратегии за успешен преход в художествената творба и в живота; да осмислят инициационната промяна като част от културните и обществените трансформации; 3) да се вникне в авторския текст чрез игровото взаимодействие; 4) участието и личният принос в учебния процес да стимулират личностната ангажираност и творческото мислене на тийнейджърите; 5) да се постигне удоволствие от включването в играта като „въображение в действие“ (Виготски 1982).

Системата от уроци, подпомагаща осмислянето на феномена „преход“ в повестта „Гераците“ на Елин Пелин, включва:

## **I. Интерпретация на творбата по въпроси, зададени от учениците**

Поставянето на въпроси, засягащи основните проблеми, конфликти, персонажи, задава *on line* (интерактивен, диалогов) режим на учене (Чолаков 2004). Тази стратегия стимулира учениците да навлязат в темата самостоятелно, да подскажат на учителя определени нагласи и очаквания при изучаването на творбата. Чрез задаването на въпроси се отключва когнитивната процедура, целяща получаване, съхраняване, предаване и произвеждане на знания.

Работата в часа протича в няколко поредни стъпки:

**1. стъпка.** Всеки ученик формулира и записва в тетрадката си въпроси, възникнали след прочита (предварително изпълнена задача) на повестта „Гераците“ от Елин Пелин.

**2. стъпка.** Представят се въпросите и се обсъжда дали те се отнасят към същностните проблеми, конфликти и образи.

**3. стъпка.** „Отсетите“ варианти се записват на дъската. Учениците подреждат въпросите по степен на важност според темата.

**4. стъпка.** Дават се устни отговори на фиксираните въпроси.

## **II. Дискусия**

**Тема:** „Гераците“ – дом и свят на промяната.

**Цел:** Да се провокира у учениците стремеж и умение за изразяване на собствено мнение, отношение и оценка на герои и конфликти; създаване на индивидуални критерии за аргументиране и защита на изказаните твърдения.

### **Изисквания:**

1. Осмисляне на конфликта.
2. Анализ на главните герои – Йордан Герака и тримата му синове.
3. Съпоставка на мненията и дискусия.

### **Изпълнение:**

**1. стъпка.** Учениците подбират от обсъжданите въпроси онези, които най-пълно и задълбочено ще разгърнат дискусията по проблема „Гераците“ – дом и свят на промяната“.

**2. стъпка.** Според изявените предпочитания учениците се разделят на четири групи, представящи образите на дядо Йордан, Божан, Петър и Павел.

**3. стъпка.** Всяка група отговаря на въпросите, като анализира отношението „конфликт – герой“; аргументира позицията си; илюстрира с цитати, разкриващи статуса, ценностите и целите на героите; доказва твърдението си за симптомите на прехода, за реализирането на промяната и за резултатите от нея.

**4. стъпка.** Изводи и обобщения за феномена „преход“, до които са стигнали самостоятелно участниците в дискусията.

## **III. Модели на роли, или урок по целеполагане**

**Тема:** „Гераците“ – повест за трансформациите на човешките ценности и цели.

**Цел:** Да се вникне максимално задълбочено в позицията на основните персонажи в повестта, да се осмислят менталните и поведенческите отговори на героите, да се открие мащабът на конфликта чо-



век – общество, човек – човек, за да се разкрие предпоставеността на всяка трансформация от целеполагането.

**Изисквания:**

1. Правилен подбор на цитатите, представящи определен житейски модел.

2. Учениците да не бъдат многословни, да не се отклоняват в разсъждения, а да назовават точно цели, ресурси, конфликти и т.н.

**Изпълнение:**

Класът се разделя на четири групи, като се излъчват и говорители. Всеки екип разглежда отделен персонаж: Герака, Божан, Петър и Павел. Времето за изпълнение на всяка група от задачи е 15 минути. Работата протича по следния алгоритъм:

**А. Определяне на целите**

1. Какви цели си поставя героят на Елин Пелин? Направете списък.

2. Какъв е статусът на героя в настоящето и с какво ще се промени той, ако постигне целта си?

3. Как героят смята, че може да постигне целта си?

4. Постигането на целите само от героя ли зависи? Кои са факторите, контролиращи осъществяването им?

5. Притежава ли героят нужните ресурси (вътрешни – здраве, сила, физически дадености, интелект; придобити – пари, знания, време), за да постигне целите си?

6. Кои са показателите за успеха?

7. Има ли конфликт между поставените цели и средата, в която те ще бъдат осъществени, т.е. как ще се впише резултатът в контекста на живота? (Алдер 2003: 29 – 42).

**Б. Подреждане на целите**

1. Изведените цели на героите се отнасят към петте категории: да правиш, да получаваш/притежаваш, да знаеш, да общуваш и да бъдеш (Алдер 2003: 37 – 41). Прави се вертикален модел на героите, по който едно желание води до друго и така до постигането на целта.

2. Изваждат се от текста думи, изрази, метафори, които маркират разглеждания житейски модел.

3. Откриване на връзката между словесното изразяване на Елин-Пелиновите герои, жестовете и позите (начин на говорене, „език“ на телата, недоизказаност, обмисленост – необмисленост, повтарящи се движения и т.н.).

4. На дъската се записват изводите, до които стигат четирите екипа, т.е. извеждат се четирите „цикъла на житейско съдържание“.

### **В. Избери житейска роля**

Работата на учениците с текста на Елин Пелин включва – съзнателно или не – интросекцията на база идентификация с герои и житейски модели (Силами 1996: 119). Сега те трябва да направят съзнателно този избор. Учениците аргументират симпатиите и предпочитанията си.

## **IV. Съставяне на план-карта**

**Тема:** Екзистенциалната драма на човека във време на преход според повестта „Гераците“ от Елин Пелин.

**Цел:** Проективната техника цели учениците да генерират идеи; след като са се научили да декодират посланията на художествените текстове, сега сами да кодират значения, отношение, визии. Този тренинг дава възможност за изява и затвърждаване на знанията, за развитие на творческото мислене (Бузов 1999: 163 – 165).

### **Изисквания:**

1. Да се осигурят материали за изготвянето на цветни или графични план-карти.
2. Да се обясни задачата на участниците: център на картата да бъде картина или символ, изразяващ основната тема; цялата идея да се разчлени на съставлящите я компоненти, нанесени по периферията на картата; използване на цветова символика; позициониране на детайлите.

### **Изпълнение:**

По време на тренинга учениците се разделят на няколко мобилни групи. Позволява се свободен обмен на идеи и хора между групите.

Накрая участниците представят своите план-карти.

Провежда се дискусия по идеите „на фокус“ и техния фон.

## **V. Извеждане на модел за интерпретация на повестта „Гераците“ и подготовка за създаване на интерпретативно съчинение**

**Цел:** Чрез извеждане на архетипните модели, декодиращи когнитивните, емоционалните и поведенческите реакции на персонажите, учениците да систематизират и съхранят информацията. Подготовката за написване на интерпретативно съчинение цели преминаването от диалоговия (on-line) режим на обучение към автономния (off-

line) режим (Чолаков 2004), където се активират „картотекираните“ знания, репродуциращите умения, лексикалната мрежа.

**Изисквания:**

1. Учениците сами да определят акцентите (тематични, композиционни, културологични, исторически, социални, личностно-екзистенциални и т.н.).

2. Систематизиране на информацията с оглед на основните проблеми.

**Изпълнение:**

Предлагат се и се обсъждат акцентите в повестта „Гераците“.

Избира се най-правилната формулировка, която да посочва възлов момент от сюжета, свързан с композицията, персонажите, конфликта, основните проблеми в творбата.

Записва се моделът.

Поставя се задача на учениците на базата на изготвения модел да изберат тема от предложените три формулировки:

1. „Гераците“ – повест за трансформациите на човешките ценности и цели;

2. Архетипен модел на прехода като разруха и обновяване;

3. Екзистенциалната драма на човека във време на преход.

Избрана е тема № 2.

**Модел за интерпретация на повестта „Гераците“ от Елин Пелин (от учениците)**

1. Старият „цар“ (господар) е изгубил силата си и не може да функционира вече като такъв или се е появило ново биологично или социокултурно поколение, което **да завърти колелото** за следващия оборот.

2. **Срив в социалната йерархия:** недиференцираност; всички са равни и всичко е позволено.

3. Нарушеният ред манифестира конфликтите между господар и подчинени, ражда **насилието**.

4. А насилието може да се регулира или прекрати чрез **изкупителна жертва**.

5. **Активност на новия „цар“**, който, след като е доказал своите качества, организира отново социума, сплотява и оглавява колектива.

Прилагането на системата от уроци при изучаването на повестта „Гераците“ от Елин Пелин подпомага учениците да овладяват знания за архетипните модели като код и памет за механизмите при изживя-

ване на „прехода“; да осмислят феномена като универсално явление, засягащо развитието както на обществото, така и на личността. Затова е необходимо формирането в процеса на обучение на налични структури/моделни у учениците. Тези изводи илюстрират и твърдението на Лудвиг Витгенщайн, който казва: „Ако нямаш думи, не можеш да знаеш“ и „Езикът създава реалности“. Така например, ако използваш езика на счетоводството, ще създадеш една счетоводна, кодирана с номера реалност на бизнеса си. А ако езикът ти е антроположки, ще създадеш човешка общност“ (Де Гаус 2010).

Персонализираното знание провокира ангажираност, комуникативност и ефикасност. Затова учителят трябва да партнира на младите хора в процеса на обучение за придобиване на литературни, културологични, социални и др. компетентности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алдер 2003:** Алдер, Х. *НЛП. Невро-лингвистично програмиране*. София: Кръгзор, 2003.
- Бузов 1999:** Бузов, Е. *101 стратегии за усъвършенстване на педагогическия процес*. София: Фондация „Стъпка по стъпка“, 1999.
- Виготски 1982:** Виготски, Л. С. *Въображение и творчество на детето*. София: Наука и изкуство, 1982.
- Де Гаус 2010:** де Гаус, Ари. *Колективното учене за по-добри решения*. 9 декември 2010 < <http://www.librev.com/discussion-business/1096-2010-12-09-11-01-37>>.
- Силами 1996:** Силами, Н. *Речник по психология*. Плевен: ЕА, 1996.
- Чолаков 2004:** Чолаков, Н. *Дискурс и езиково обучение*. // *Български език и литература*, 2004, № 1, 56 – 67.; също <http://litenet.bg/publish11/ncholakov/diskurs.htm>

**ПАРАМЕТРИТЕ НА МОРАЛНОСТТА  
СПОРЕД СВЕЩЕНИТЕ КНИГИ В ПРЕДСТАВИТЕЛНИЯ УРОК  
ПО ЛИТЕРАТУРА (КРЪГЛА МАСА В 9. КЛАС)**

*Маргарита Димитрова*  
*Средно общообразователно училище „Христо Ботев“,*  
*село Баните, област Смолян*

**THE PARAMETERS OF MORALITY ACCORDING TO HOLY  
BOOKS DURING A SELECT LITERATURE CLASS  
(ROUND TABLE IN THE 9<sup>TH</sup> GRADE)**

*Margarita Dimitrova*  
*Hristo Botev School, Banite Village,*  
*Smolyan Region*

The paper introduces a lesson realized in extracurricular work of literature in „Hristo Botev“ school – Banite, Smolyan, grade IX. The precise title is: „Education, morality, ethics and holy books.“ The educational tasks: a summary of knowledge about the Bible and Christianity related to moral norms, a valuable comparison of the Qur'an and Islam, the role of religious syncretism as a cultural memory of the life and traditions of people from the region of Banite.

**Key words:** ethical standards, morality, education, sacred books, religious syncretism, cultural memory, roundtable, extracurricular work, teamwork, cultural memory, tradition, folklore, locus

В многовековната история на света са отмирали едни цивилизации и са се раждали други, но всяка предходна оставя своя отпечатък върху следващите. Още митологичното време носи спомена за жреци и шамани, за ролята на посветените и на обикновените хора, за ритуалността, табутата и разрешеното. Залага се идеята за двуполюсният модел на света: Хаос и Космос, добро и зло, светлина и тъмнина. Този традиционен модел се променя и развива във времето, но и до днес се свързва с нещо много важно: ценно и антиценно в живота. Разположено на темпоралната ос минало – настояще – бъдеще, традиционно-

то оставя своя културен отпечатък върху настоящето и бъдещето и чрез идеята за моралността. Върху проблема за спомена и паметта са създадени трактати, закони, подписани са конвенции. У нас от 10 април 2009 г. е в сила Закон за културното наследство, в който в чл. 2 (1) се казва: „Културното наследство обхваща нематериалното и материалното недвижимо и движимо наследство като съвкупност от културни ценности, които са носители на историческа памет, национална идентичност и имат научна или културна стойност“. А Рамковата конвенция на Съвета на Европа за значението на културното наследство за обществото, ратифицирана и приета на 27 октомври 2005 г., в чл. 2 и чл. 3 дава следното тълкувание за културно наследство: „група от ресурси, наследени от миналото, които хората идентифицират, независимо от собствеността върху тях, като отражение или израз на техните постоянно развиващи се ценности, вявания, знания и традиции“. Това хората са ангажирани „устойчиво да съхранят и да предадат на бъдещите поколения“ като „споделен източник на памет“, включващ и „идеалите, принципите и ценностите, възникнали от опита“. Нормативните документи узаконяват същността и значението на културната памет в нейната материална и нематериална изява. Но за нас е важно, че като памет са утвърдени и ценностите, които са свързани с морала, с културата на обществото, с идентичността, с правата на човека и демократичните взаимоотношения. Затова е важна връзката между памет, културно наследство и морал.

Уводът към книгата „Културната памет“ на Ян Асман започва с припомняне на цитати от Петокнижието, където е засвидетелствана „подканата да бъдат посветени децата в смисъла на ритуалите и законите“ (Асман 2001: 14). Изследването разглежда „връзката на трите теми: за „спомена“ (или съотнесеността с миналото), за „идентичността“ (или политическата имагинация) и за „културната непрекъснатост“ (или създаването на традиции) (Асман 2001: 15).

И учените, и законодателството работят в една посока: морално общество. Но самото общество, глобално или национално, само трябва да утвърди ценностите си и етичните норми за своето време.

Затова много важна е ролята не само на семейството, а и на образователно-възпитателния процес в училище, в извънкласните и извънучилищните форми на работа за формиране и развитие на личности.

Целта на тази статия е да представи дейностите в извънкласна форма на работа в СООУ<sup>1</sup> „Христо Ботев“ – с. Баните, област Смолян

---

<sup>1</sup> СООУ – Средно оздравително общообразователно училище (Бел. ред.).

(за учебната 2011/2012 г. вече е СОУ<sup>2</sup>), които са част от общия процес за изграждане и утвърждаване на общовалидни морални стойности у учениците чрез изследване и на културното наследство в региона, и на моралните норми според Свещените книги и религиозната нравственост. Една от възможностите е чрез провеждане на нестандартен урок с ученици от свободноизбираема подготовка по литература в училище и клуб „Театър“ към сдружение „Бъдеще за децата ни“ (действа в училището от 2004 година и е създадено от учители и родители в обществена полза за културни, екологични, здравни, спортни и социални дейности). Урокът е във формат кръгла маса с основно ядро от ученици в IX клас на тема „Възпитанието, моралността, етичните норми и Свещените книги“. Участват и екипи от ученици в пети, десети и единадесети клас. Урокът е част от научна конференция на тема „Ролята на иновативните форми на работа в училище“ с участие на екип от научни работници, базови учители, студенти и ученици от гр. Пловдив под ръководството на доц. д-р Соня Райчева (отразен е в сайта на главен учител Маргарита Димитрова „Информационен лист „Знание“).

Образователните цели в урока са свързани с обобщаване на знанията за Библията и християнството по отношение на моралните норми; съпоставяне с ценното от Корана и исляма. Търсене на корените на синкретичната връзка между езичество, християнство и ислям (те битуват в региона на Баните от векове), отразена в т.нар. народна вяра, намерила израз в топоними, бит, именна система, празнична система и фолклор на родопчани. Осмисляне на връзката между митология, фолклор, религии и празнична система.

Възпитателните цели в урока са свързани с формиране на модели на поведение чрез откриване на историческите корени на моралността и етичността у българина и конкретно у хората в региона на с. Баните. Възпитаване на учениците в дух на уважение и взаимопомощ при екипна работа (организиран са три екипа от различни възрастови групи с цел да се проследи въздействието и устойчивостта на знанията).

Развиващите цели са във връзка с усъвършенстване на уменията на учениците да съпоставят учебен материал на различни литературни нива – епохи, морално-етични норми на регионално-битово ниво и в литературата; да извличат информация от писмени и устни текстове. Да се стимулира въображението и асоциативното мислене чрез картини, цитати и собствени смисли, родени спонтанно.

---

<sup>2</sup> СОУ – Средно общообразователно училище (Бел. ред.).

Това, което урокът постига, е свързано с разкриване параметрите на моралността според Свещените книги Библия и Коран, съответно двете религии – християнство и ислям, които исторически обуславят живота на местното население и дават отражение върху бита и традициите в региона. Реализирането на основните цели чрез прилагането на различни методи и форми на работа в кръглата маса има формираща и развиваща функция за учениците. Целта е противопоставяне на глобалните тенденции за антагонизъм, нетолерантност, милитаризъм, грубост, жестокост. Постигане на взаимно разбиране, толерантност, уважение и зачитане на различията, милосърдие, състрадателност, съпричастност, защита на достойнството. Доказва се, че моралните стойности, утвърдени чрез културното и историческото наследство в съответния регион, са съществени не само на локално ниво, а и в национален и глобален мащаб.

Много важно е регионалната култура да взаимодейства тясно с националната във връзка с културната памет и с исторически зададените параметри на моралността. Забележителният ни етнолог – Тодор Иванов Живков (Живков 2000: 15) отбелязва значението на връзката между локуса и универсума: „Етноложкото познание търси живота на морала, на религията и на изкуството в живота на човешките общности и заедно с това то разкрива пътищата, по които чрез конкретни общности се постига универсумът на изкуството, религиозното битие на света, моралните основи на живота на хората“.

Затова и тази изява е важна част от общия процес на формиране и развитие на нашите ученици и не случайно, а целенасочено се реализира на 3 март 2011 година – национален празник на Република България.

СОУ „Христо Ботев“ не е училище от градски тип и това в определени моменти създава у учениците комплекси за неравностойност. Затова такъв тип уроци са и част от дейностите за утвърждаване на нов модел на мислене за равнопоставеност в обществото. П. Нора в „Места на паметта“ посочва значението на селската общност по отношение на моралността в индустриалното общество: „Нека да помислим за онова безвъзвратно осакатяване, какъвто бе краят на селяните, онази истинска общност – памет, чиято мода като исторически предмет съвпада с апогея на индустриалното развитие. Ала този централен срив на нашата памет е само един пример“ (Нора 2004: 35).

Този срив в значителна степен е именно в идеята за моралността: задружност, милосърдие, уважение, почит към родители и възрастни, прошка, гостоприемство и т. н.



Затова и урокът се оказва важен в поредицата от подобни уроци, интерпретиращи различни модели на моралност в различни формати през всяка учебна година.

Кръглата маса протече в две части, като първата част включва спектакъл „Мигове от вечността“ (преобладаващо участие на ученици от единадесети клас), интерпретиращ идеята за идването на „добрите“ извънземни в с. Баните, желаещи да се запознаят с традиции от миналото и начина на живот на младите хора сега. Спектакълът представя моменти от традиционни обреди и други практики на Адрелез (Гергьовден) и Байрам, напяване на момински китки, сватба, песенно творчество, хора, визуализирани идеи за ролята на минералната вода в живота на хората от региона. Втората част от спектакъла е свързана със съвременния младежки живот в училището. Сценичната изява интерпретира мотиви, които провокират размисли по време на кръглата маса и илюстрират аргументите от последната част – асоциативна задача. Това е преходният момент към дискусиата, в която са включени и представителни екипи от пети и десети клас. Материали за изучаване на митологията, Свещените книги, християнството и исляма, ролята на народното творчество и празничната система, както и за осмисляне на взаимовръзката между тях, са включени в учебниците за пети клас.

В статията „След четиридесет години в 5. клас най-после нова програма по литература“ на проф. дпн Мария Герджикова е разкрита ролята на новия подход при преподаване в пети клас: „Осмислят се проявлението на празника, художественото слово и функцията на словото в ритуала. Изяснява се символиката, разчитат се образите. Фолклорните текстове се разглеждат с техните характерни художествени средства и похвати, с проблемите, заложи в тях“ (Герджикова 2006).

И на тази основа в девети клас се разширява обемът от научни факти. Връзката между митология, фолклор, религиозни вярвания и традиции се пречупва през призмата на идеята ученикът да стане младият учен откривател, да осмисли по-задълбочено стойностното в Библията и в християнската нравственост. Много важно е учениците не просто да наизустяват знания, а да възприемат като иманентност идеите за толерантност и уважение, за добротворство, прошка и милосърдие, за взаимопомощ независимо от етнически или религиозни различия. Да познават традициите и бита на своите предшественици, като приемат моралното, етичното, което е предадено на поколенията като културна памет на локуса, който не се маргинализира, а е отворен към цялото общество.

Помощният екип от три момчета улеснява работата на учителя във връзка с представяне на презентацията, засичане на време за работа по всеки раздел, помощна работа при създаване на *Постер на човечността* като форма на асоциативно обобщение от направените изводи.

За съпоставката при предварителна работа са използвани онлайн Библия и Коран в превод на Цветан Теофанов.

Урокът се реализира като виртуално въвеждане на нова информация в сайта на главния учител от екипа учител и ученици чрез обобщението на изученото за Библията и християнството в съпоставка с Корана, с бита и традициите на местното население по отношение на уроците за моралността. За целта ключовите думи, които откриват разсъжденията и обобщенията на екипа от учител и ученици чрез втори, трети и четвърти слайд, са „мъдрост“, „слово“ и „морал“.

Въвеждането на ключовите понятия, по които ще се дискутира, са важна част при насочването към размисъл. Същественото в работата е, че учениците се включват активно в дискусиата след окуражаване от учителя, който в случая е и водещ, и фасилитатор, и медиатор.

А формата на дискусията усъвършенства уменията за водене и участие в дискусии, дебати, публични изказвания. Включен е методът „диалогично четене“ (на английски – *Stadi circle*), възникнал в Швеция като модел на неформално учене. Той е модел за изява на критично и свободно мислене за решаване на проблем заедно в „учебен кръг“ и активизира рефлексията (Василев и кол. 2005).

Според Андреев (Андреев 1996: 217) същността на дискусията е в „своеобразна размяна на мнения и идеи в рамките на дадена тема, за да се постигне по-голяма яснота и по-задълбочено“ да се познава материалът. Учениците успяват да преодолеят първоначалния стрес от публиката чрез непосредствения контакт с учителя и дискусията навлиза в своя естествен ход.

Първата задача, обявена от учителя (реализира се през целия урок), е създаването на *Постер на човечността* под мотото: Нашата представа за света и човешките взаимоотношения през призмата на асоциациите. Задачата е след всеки раздел по един представител от всеки екип да обобщи чрез образи или асоциативни смисли онова, което е провокирано у него чрез разсъжденията.

Учителят насочва вниманието на учениците към първи раздел – да се припомнят знанията за митологията, Библията и Корана по посочените акценти: сътворението, първородния грях, наказанието и спасението на човешкия род при Ной, притчата за Вавилонската кула, завета на Бог към Авраам, делото на Мойсей, Йерусалимския храм и

наказанието за нелоялността към Яхве. Задачата е да се направи извод за наличието на моралните ценности, които се утвърждават чрез свещения текст. Чрез съпоставки и с Корана за съответствия учениците направиха следните изводи, като се аргументираха и с цитати. Сакралният текст утвърждава чрез посочените притчи значението на Бог като ръководещ живота на хората и необходимостта те да го зачитат, за да не ги накаже. Но притчите бяха осмислени и от позицията на нашия социокултурен контекст: хората да побеждават злото чрез добро (по разказа за Ной/Нух – Библия/Коран). Да не се възгордяват от постиженията си, защото лесно могат да ги загубят (по разказа за Вавилонската кула в Библията). За опрощението (по разказа за Авраам/Ибрахим – Библия/Коран, и разказа за Йосиф и неговите братя в Библията). За водачеството и вярата (по Първия завет между Бог и Авраам и делото на Мойсей в Библията, в Корана – сведения за Муса в различни сури и аяти). За нелоялността според разказа за Йерусалимския храм.

Във втория раздел се коментират моралните норми, заложи в Десетте Божии заповеди от позицията на религиозна (Бог е единствен) и социална тематика (да не се убива, краде, лъжесвидетелства, да се почитат и уважават родителите и ближните). В съпоставка с Корана се отбелязва, че там в различни сури се утвърждават тези моралните норми.

На въпроса: „Бихте ли променили някоя от тези заповеди сега“, учениците отговарят следното: „И Библията, и Коранът са достатъчно издържали във времето и ние не бихме променили нищо“.

В третия раздел акцентът е насочен чрез няколко слайда от презентацията към християнската култура и моралните норми, които тя утвърждава, както и към съпоставка с идеите в Корана. Коментира се преминаването от представата за вечната цикличност и повторемост към представата за времето, имащо начало (сътворение), среда (въплъщение и възкресение на Исус) и край (Страшния съд). Разглежда се ролята на човека, взаимодействието между езичество, християнство и ислям. Учениците правят извод, че християнството е много отворена религия и призовава хората да я приемат и да се покръстят, независимо в какво са вярвали. Християнството проповядва любов. Светото кръщение е свързано с опрощаване на първородния грях и посвещаването, а евхаристията е духовна жертва. При евреи и мюсюлмани обрязването е свързано с посвещаването, с духовно извисяване. При мюсюлманите чрез жертвеното животно се откупва човешкият живот подобно на извършеното от пророка Ибрахим и това е смисълът на най-големия за мюсюлманите празник Курбан Байрам.

В следващите два раздела с учениците се коментират цитати от Новия завет, съпоставят се с Корана по отношение на ценното в двете книги и се правят следните изводи. От религиозна гледна точка ролята на разпятието на Иисус е да откупи греховете на хората. Ролята на човека е да бъде „венец на природата“ и следователно всеки от нас е много важен. В Стария завет Бог е ревнив, а Новият завет поставя в центъра на взаимоотношенията любовта. Всичко, което направим, ще ни се върне и затова трябва да внимаваме, когато съдим другите, защото и ние можем да сгрешим. Притчата за сеяча ни учи в духовен план да посеем в душите си само добро и то да намери най-благоприятна почва за развитие. Поуката в притчата за заблудената овца е, че всеки може да се заблуди по своя път, но трябва да му помогнем да се осъзнае; да го подкрепим и да му простим. Притчата за блудния син също ни учи, че е по-лесно да се заблудим по своя път и да потърсим по-лесния живот, но е важно да се осъзнаем навреме и да намерим пътя към другите, които ще ни посрещнат с разбиране и опрощение. Според словата на Иисус ще бъдат помилвани в Съдния ден миротворците, праведните, смирените. Представата за манна небесна като благодат, спасение и шанс е въведена още в Стария завет, тази представа с пълпъдъци откриваме и в Корана. Лозата се свързва с идеята за мъдростта и пастира, който брани своето лозе (важното, доброто, дълговечното в живота). Солта на земята са хората и когато постъпят грешно, те вече не са най-важното нещо. А чрез чудесата Иисус е накарал хората да повярват в него и в това, което им казва, както и че има съд и да обмислят делата си. Да бъдат праведни, да отговарят на лошото с добро.

Учениците констатираха толерантното отношение и взаимодействието между религиите, защото името на Иисус се среща поне 25 пъти в Корана, както и това на неговата майка Мириам, а в народната практика у нас и конкретно в региона на с. Баните при етническите българи, изповядващи ислям, тя е позната като Мехреманайка.

Важни се оказват за учениците моралните норми от следния цитат: „А плодът на Духа е: любов, радост, мир, дълготърпение, благост, милосърдие, вяност, кротост, себеобуздание; против такива неща няма закон“ (Библия, Галатяни 5: 22 – 23). Прави се съпоставка с общите идеи за ролята на доброто в живота на човека и в Корана: „Не са равни добрината и злината. Отблъсквай я с най-доброто и тогава онзи, от когото те е делила вражда, става като близък приятел“ (Коран 41: 34).

Утвърждава се равноправието: за Господ всички са еднакви, добри или лоши. Ето защо и Иисус е разпънат, за да спаси хората, не-

зависимо какви са, като не се противи и не оскърбява, а приема своя кръст. Тези коментари се свързват и със Символа на вярата. А и човекът ще очаква своя Съден ден според текста, като, приемайки кръщението, ще бъде опростен. Както в десетте Божии заповеди, така и в Символа на вярата и в Господнята молитва са разкрити основните норми за християнина – вяра в Бог и боязън от грях; почит към църквата не като институция, а като място на духовност; вършене на праведни дела в името на опрощението; почит към родители и близки; да не се убива; да не се краде; да не се лъже; да не се пожелава чуждото.

Припомня се и кой е Пилат Понтийски, оставил народа да реши съдбата на Христос. И народната мъдрост е свързана с този мотив – „измил си ръцете“, т.е. оставил други да вземат решение. А според учениците ние самите трябва да бъдем мъдри и да решаваме проблемите си.

Мъдростта се свързва и със знанието, което учениците приемат, че е важно, макар и да води до печал според Еклесиаст 1: 18, но не коментират изчерпателно защо.

Разсъждава се отново върху проблема за жертвоприношението накратко, като се обобщават и допълват предварително казаните неща. Учениците не се сещат, че мюсюлманите искат прошка на Байрам, а знаят за прошката при християните на празника Сирни Заговезни, който приближава в този момент, т.е. от семейството не са останали трайни знания в случая за ритуалността.

Посочват, че и християни, и мюсюлмани вярват в Съдния или Сетния ден според различните религии. Като търсят най-подходящите аргументи в текстовете, подкрепят идеята, че и в двете книги са утвърдени следните морални норми: милосърдие; целомъдрие (в Корана специално отношение и на мъжа, и на жената); неприемането на лицемерие, завист и предателство; уважение към възрастните; да не се поддаваме на изкушението; равнопоставеност във вярата във връзка с праведните дела; награда за праведниците и смирените; наказание; търпение; ролята на милостинята; ролята на покаянието; мъдрост; толерантност и уважение; прошка; важната роля на семейството в социалния живот. Но не приемат двойственото отношение към жената (особено в Корана по отношение на равнопоставеност с мъжа).

Учениците подчертават, че трябва да можем да отговаряме за действията си. Посочват, че Коранът приема Библията и тя е назована Книгата или Писанието. Знаят, че на Байрам се дава милостиня на бедните. Свързват милосърдието най-напред с Иисус Христос. Пътя на Иисус към Голгота приемат като търпение, болка и мъчение в име-

то на хората. За ролята на семейството обобщават, че е важно да се пазим, да се почитаме помежду си. Според тях всички ценности се изграждат в семейството.

Учителят подчертава, че е важно цитатите да се четат внимателно, да се тълкуват правилно и сами да достигаме до изводи. Ето защо предварително са четени цялостно основни глави от двете Свещени книги, за да не се губи смисълът. Защото неразбирането идва точно от неправилното цитиране и тълкуване. Освен това е важно да се знае същността на автентичните Свещени книги, за да се различат от други с нововъведения, които изопачават оригиналния текст.

При извеждането на цитати от двете Свещени книги в предварителната работа учениците са дали свои предложения кои ценности са много важни и кои цитати илюстрират това. Учителят обаче е добавил и свои виждания и е подредил по свой начин акцентите в презентацията, както и в разпечатания илюстративен материал с цитати, така че участниците в дискусиата да могат да търсят отговорите, а не да са им дадени предварително наготово.

Последната част от урока е свързана с асоциативна задача. Изведените морални норми според двете Свещени книги в пети раздел трябва да бъдат съпоставени с вижданията, заложи в текстовете, разкриващи същността на народната синкретична вяра в региона на с. Баните (текстовете са записани от информатори в региона на с. Баните). На лист с избран от групата цвят да се запишат отговори на поставената задача и да се осмислят през призмата на етичните норми, вложени в посланията, и чрез избора на цвят на листа.

В рамките на 10 минути всеки екип трябва да изпълни поставената задача, като се запознае с текстовете за своята група. Говорителят на групата след приключването на работата представя обобщения отговор. Гостите имат възможността да се запознаят с текстовете на слайдове от презентацията.

Докато екипите подготвят своите отговори, момичетата от пети клас представят важното за тях според изучения материал за празниците у нас и в региона на с. Баните, които са им направили силно впечатление: Димитровден (подчертават, че в региона на с. Баните е Касум) с разпускането на стадата, Коледа като семеен празник (споменават за Колада в региона на с. Баните на 6 срещу 7 януари като отпратка към Юлианския календар), Гергьовден (тук – Адрелез и празник на общината и на минералната вода), Възкресение Христово и съдбата на Христос заедно с боядисването на яйца (посочват, че и тук се

боядисват яйца), Байрам и разказа за Ибрахим с жертвата на сина си, известна тук като месаля – приказка.

След изтичането на времето за работа върху асоциативната задача говорителите на групите представят следните обобщения: Топонимите разкриват наличието на наименования на местности в региона на с. Баните от времето на езичеството, на християнството и на исляма. При празнуването на Байрам (отбелязва се изговарянето тук „Байрям“) се откриват елементи, нехарактерни за официалния ислям. Момата е отишла на празника не от религиозна гледна точка, а заради „шенлика“ – веселието. Празнува се и Кòлада и се вари „кòладница“. Връзката между Гергьовден, Великден и Байрам се основава на събирането заедно; на празничността – пеене, игри, люлки, веселие; има общностен живот; носят се послания – както от езическо време – за добро (например обредното травестиране на Гергьовден с мечката от спектакъла, която гази за здраве). Но има и елементи на религиозност (ходжата на Курбан Байрам и Кòлада изпълнява молитви в къщата и около нея; празнуването на 6 срещу 7 януари на Кòлада и очакването на Богануш), вярата в Мехреманайка (св. Богородица) при родилките.

Тази задача разкрива възможностите на учениците да асоциират, да мислят самостоятелно, да работят в екип. Оказва се обаче, че учениците трудно четат текст на диалект. В един от следващите часове едно от момчетата от 10. клас, участник в помощния екип, сподели, че всичко, научено за региона на с. Баните, им звучи като приказка и е интересно. Но те не го познават добре, а е важно да го знаят. За тях паметта на локуса не е съхранила много от важните представи за миналото. Самите родители носят послания от миналото, но не познават цялостната система миросглед – традиции – вярвания в региона. А те са важни, за да се съхрани сегашният статус на населението по отношение на моралността: с отвореност към останалите, с нефанатизирана религиозност. Днес, във време на десекуларизация, е много важно да открием точните граници на религиозността и моралните норми, които се възпитават чрез нея. Да се противопоставим на фундаментализма и призивите за насилие и нетолерантност. Защото, изследвайки параметрите на моралността, възпитани в условията на явленията религиозен синкретизъм и криптохристиянство, достигаме до уроците за уважение, толерантност към различния, съпричастие, милосърдие, прошка и други. Тези явления не са мит в Родопите, както и в други части на страната и на Балканския полуостров със смесено население, а са реално обосновани чрез топоними, археологически обекти и находки, диалектна и именна система, бит, празничност и фолклор.

И когато търсим изявите на културната памет на локуса, нашите аргументи са свързани именно с изследване на тези реалности в материален и духовен план. Важно е за изграждането на мислещи и морални млади хора да познават своите места на паметта. Затова е съществена последната задача, чрез която екипите представиха себе си като млади хора, които мислят самостоятелно и представят свободно своята позиция. Във връзка с ролята на избраните цветове на листовите правят следните изводи: синият цвят е олицетворение на водата, носеща чистота на душите и свързваща ги с гостоприемството и щастие (ето защо и досега търсят четирилистни детелини за щастие). За друга група синият цвят представя вечността, а нарисуваните ръце са символ на равноправие, защото някои смятат, че „са повече от другите хора“, а не е така. Третата група, избрала син цвят, обобщава, че този цвят за тях е символ на природата и небето, на усмивката. Четвърта група е избрала розовия цвят, защото желае да погледне на света „през розови очила“, т.е. оптимистично; нарисували са и маслинова клонка като символ на мъдростта, защото „мъдростта е за смирените“. Следващата група е избрала жълт цвят като символ на светлина.

Учителят обобщава, че тези млади хора имат своя гледна точка за важното в живота, носят уроците за етичност и морал на своите потомци и са оптимисти, вярващи в светлината.

Затова и емоционалният край на този урок е песента „Излел е Делю хайдутин“ в изпълнение на Валя Балканска; песен, която свързва Родопите и България с Космоса.

За да се осмисли максимално точно връзката между етика, морал, митология, фолклор, религии и празнична система, възпитание, е важно съобразно с възрастовите особености на учениците да се приложат адекватни методи на работа както в учебните часове, така и в извънкласните и извънучилищните форми на работа. И затова участието в тази кръгла маса на трите екипа от ученици на различна възраст има смисъл. *Постерът на човечността*, който екипите създадоха по време на урока, представи нагледно онези позитивни образи и асоциативни смисли, които са провокирани у участниците след обобщенията по раздели във връзка с моралността и етичните норми.

Екипната работа при цялостната организация на конференцията и на отделните раздели (спектакъл, кръгла маса и конферирание) е съществен фактор за развитие на диалогично мислене по важни за обществото проблеми, какъвто е този за моралните норми и за ценностната система. Екип от учители по български език и други предмети подготви цялостната организация на конференцията, съдейства на во-



дещия кръглата маса. Целият екип от гости подкрепи организаторите и бяха направени общи изводи, провокирани от наблюдаването, обобщени в писмо до РИО на МОМН<sup>3</sup> в гр. Смолян и до МОМН. Изводите са следните:

Съществена е ролята на учителя като организатор, обучаващ, възпитаващ и фасилитатор за успешната реализация на екипна работа с учениците.

Важно е в училищната работа да се реализират дейностите в екипи от няколко преподаватели по един или няколко учебни предмета, за да може учениците да осъществяват връзка по посочен проблем от различни позиции. На тази основа се реализират по-задълбочени знания.

Въвеждането в обобщителни уроци на сценично представени моменти активизира мисленето на учениците при осъществяването на изводи по поставени проблеми, въздейства върху емоциите и създава положителна нагласа към образователно-възпитателния процес чрез разчупване на стандарта.

Асоциативните задачи провокират творческото мислене у учениците и нагласата им да се чувстват откриватели.

Учениците от този тип училище (в случая оздравително и единствено средно училище в региона) са съхранили все още стремежа към отговорност при изпълнението на поставени представителни задачи.

Уроците, свързани с обобщения, провокирани от проблемите за възпитанието и морала, са важни в процеса на изграждането на личности.

Моралните норми толерантност и уважение между хората независимо от етнически или религиозни различия се изграждат чрез опознаване в процеса на изучаване и търсене на значимото у всеки етнос или религия.

Традициите се познават от учениците много повече от изученото в училище, отколкото от семейството.

Работата върху езиковата култура на учениците се осъществява не само във фиксирани в учебното съдържание теми за уроци, а и в други форми за провеждане на обучителния процес.

Конференции от този тип, проведени в малки населени места с участие на екипи от големите градове, са важни за изграждане на една по-цялостна представа за състоянието на българското училище. Те създават възможност за осъществяване на добри контакти между раз-

---

<sup>3</sup> РИО на МОМН – Регионален инспекторат на образованието на Министерството на образованието, младежта и науката.

лични училища и институции и работа в дух на доброжелателност, както в случая – с присъствието на екипа, воден от доц. д-р Соня Райчева от Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“.

## ЛИТЕРАТУРА

- sdabg.net, bibliata.com 2004:** *Многопреводна online Библия.* 2004 17.IX.2011 <<http://bible.netbg.com/bible/paralel/bible.php>>.
- Андреев 1996:** Андреев, М. *Процесът на обучението. Дидактика.* София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1996.
- Асман 2001:** Асман, Я. *Културната памет.* София: Планета, 2001.
- Библия 2004:** *Многопреводна online Библия.* 2004. <http://bible.netbg.com/bible/paralel/bible.php>, 17.IX.2011.
- Василев, и кол., Кънчева 2005:** Василев, В., Й. Димова и Т. Коларова-Кънчева. *Рефлексия и обучение, I част. Рефлексията – теория и практика.* Пловдив: Макрос, 2005.
- Герджикова 2006:** Герджикова, М. След четиридесет години в 5. клас най-после нова програма по литература. // *Електронно списание LiterNet*, № 1 (86). 08.III.2011 <<http://litenet.bg/publish2/mgerdzhikova/sled.htm>>.
- Живков 2000:** Живков, Т. Ив. *Увод в етнологията.* Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 2000.
- Закон 2009:** **Закон за културното наследство от 10.04.2009 г.**, <<http://www.mrrb.government.bg/index.php?lang=bg&do=law&type=5&id=16>>.
- Коран 2005:** *Свещеният Коран*, Превод Цветан Теофанов, [http://www.harunyahya.com/bulgarian/Quran\\_translation/Quran\\_translation\\_index.php](http://www.harunyahya.com/bulgarian/Quran_translation/Quran_translation_index.php), 2005 17.IX.2011.
- Нора 2004:** Нора, П. *Места на паметта.* София: Дом на науките за човека и обществото, 2004.
- Правилник за прилагане на закона за народната просвета.** <[http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/regulations/prvlnk\\_zkn\\_prosveta.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/regulations/prvlnk_zkn_prosveta.pdf)>.
- Рамковата конвенция на Съвета на Европа за значението на културното наследство за обществото**, ратифицирана и приета на 27.10.2005 г. <[http://www.phls.uni-sofia.bg/cult/suветnaevropa/SE\\_konvencii\\_06.html](http://www.phls.uni-sofia.bg/cult/suветnaevropa/SE_konvencii_06.html)>.

## АНДРАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ

*Пенка Димитрова*  
*Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

### ANDRAGOGICAL ASPECTS IN TEACHING READING

*Penka Dimitrova*  
*Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

With the present elaboration we are looking for the answer to the question how effective the education of reading for adults is with the intention of gaining command of basic skills for working with a text. Analyzing some terminological problems and interpretations, reading and literacy are examined as an instrument for the construction of knowledge. A conceptual scheme is suggested whose operation is subject of future investigations.

**Key words:** education of reading, adults, illiteracy, functional illiteracy

Пристъпваме към интерпретация на проблема „обучение по четене на възрастни“ с идеята, че не е възможно да открием единствена препратка, нито пък еднакъв прочит на различните теоретични конструкции, които се опитват да предложат обяснение на това широко понятие. В този смисъл проблемите пред образованието на възрастните са особено актуални. Въпреки усилията на отделни институции то все още не е заело полагащото му се място както в национален, така и в международен план. Като цяло практиката до момента показва, че не се развиват пълноценно четирите основни „кита“ на образованието и обучението за възрастни: учене за знания и разбиране; учене за практическа приложимост на знанията; учене за пълноценно общуване; учене за оцеляване.

Обучението на възрастни е феномен, който в съвременния контекст има следните по-важни определящи го характеристики: културна глобализация, еволюиране на уменията, комплексност, мобилност, алтернативност. Очевидно е, че не може един-единствен интерпретативен модел да обедини множеството сфери на действие, различните

цели и предполагаемите резултати. Обучението на възрастни, което допреди един век имаше единствен приоритет – справяне с неграмотността, днес, при т.нар. „общество на знанието“, изисква по-скоро гъвкавост (да се научиш да учиш), отколкото отделни секторни компетенции. Тази нова ориентация е определяща при планирането и организацията на програми, стратегии и дейности, свързани с овладяване на четенето.

Изходен пункт са резултатите от редица изследвания, които сочат, че в последните години все по-задълбочаващ се е проблемът за неграмотността, класическа и функционална. Ето защо първостепенно значение в този контекст придобива полагането на съответни образователни цели и формирането на адекватни политики за обучение по четене.

Значимостта на предлаганата проблематика се определя и от статута на обучението по четене в предмета „Български език и литература“. Изследователският интерес към овладяване на четенето от възрастни се определя от отношението между традицията на обучение по четене с литературно-естетически характер и интерпретацията на резултатите от обучението в практиката на работа с възрастни.

В последните години обучението по четене се разглежда не само като педагогически и филологически, но преди всичко като социален проблем. Чрез системно и целенасочено обучение всеки ученик усвоява способи да възприема и разбира чуждия опит (във всичките му аспекти) с цел този опит да се персонализира и продуцира. В този смисъл обучението по четене би могло да се интерпретира като средство за социализация на личността, доколкото писмеността е всеобщ израз на човешкото мислене и световъзприемане. Според Жак Делор четенето е един от компонентите, които съставят системата от средства за обучение, заедно с речта и смятането (Делор 1998). Така обучението по четене все повече се превръща в интердисциплинарен процес.

В контекста на андрагогическата проблематика е дефиницията за основните образователни нужди: „Тези нужди включват както основополагащите средства за обучение (например ограмотяване, реч, смятане и решаване на проблеми), така и основното учебно съдържание (например знания, умения, ценности и отношения), задължителни за оцеляването на човешките същества, за пълно развитие на техните възможности, за достижения и труд, за пълноценно участие в различни дейности за подобряване на качеството на живота им, за взимане на обосновани решения и за продължаване на тяхното обучение“ (Делор 1998).

Четенето е сложен процес, при дефинирането на който от различни гледни точки се дават предимно описателни определения:

- За Торндайк да четеш е да разбираш (Торндайк 1977: 77 – 100);
- Четенето е когнитивна комплексна дейност, чрез която четящият придава „означено“ (смисъл) на един писмен текст (Соле 2009: 56);
- Четенето не представлява единствено и само дешифриране на код, но освен това предполага разбиране на посланието, което предава текстът (Кадорио 2001: 124);
- Коул определя четенето като разширяване на средствата за взаимодействие на индивида със средата чрез интерпретация на графични знаци (Коул 1989: 40 – 41).

Авторите акцентират върху две страни на четенето :

1. Система от връзки, установени между зрителните образи (текста) и произнасянето (или система от автоматизирани действия);
2. Разбиране на прочетеното (мисловните операции, които участват в този процес).

„Сложният процес четене – пише Егоров – може да бъде разбран само с отчитането на тези две страни – техниката на четене и разбирането на текста“ (Егоров 1953: 56).

Във връзка с различните аспекти на четенето като дейност се използват главно социологически, психологически, семиотични и естетически методи на изследване. Чисто социологическият подход при изследване на четенето би представил повърхностна и дори изкривена картина на реалния процес. От друга страна, разглеждането на проблема само като психологично явление, като четене само по себе си, би означавало да се оставят без внимание останалите негови важни състояния и да не се оценят социалните му аспекти. Това е така, защото вътрешната проява на този акт е практически неотделима от своя контекст, от външната среда, която читателят обитава (Цветкова 2000: 49).

Когато говорим за четенето в контекста на обучението на възрастни, отправната ни точка са тези лица, които по различни причини не могат да използват, нито да си служат с основните кодове на четене, за да интерпретират заобикалящата ги среда. Това категоризиране обаче изобщо не е точно. Неграмотният човек не е този, който „не знае нищо“. Вероятно той не владее някои основни кодове, които в наши дни, когато устната традиция вече не е единственият начин за предаване на знания, на технически познания, на история и традиции в една общност, са необходими. През 1990 г. американски изследователи представят данни, според които 25 милиона от американците са

„изцяло неграмотни“, а 35 милиона са „функционално неграмотни“ През учебната 2009 – 2010 година по данни на МОМН<sup>1</sup> от системата на българското училище по различни причини са отпаднали 19 561 ученици. Тези и редица други данни показват, че проблемите на ограмотяването, респективно на обучението по четене, се влияят и от различни параметри, имащи социален характер.

Тук няма да се спираме обстойно на общите характеристики на възрастния като обект на обучение. Самият факт, че обучението по български език и четене на такива лица, реализирано по различни програми и проекти, се осъществява по учебни програми, учебници и учебни помагала за 7 – 10-годишни, е достатъчно свидетелство за досегашното negliжиране на проблема и за назрялата нужда от нов поглед. Пред съвременното обучение по четене на такъв тип ученици стои необходимостта много по-внимателно да се изходи от перспективата на възрастния учащ се – от неговия житейски опит, от индивидуалната мотивация и учебните постижения, от индивидуалната и културната специфика.

Възрастните могат да бъдат обект на обучението, а тяхната възраст и опит трябва да бъдат разглеждани не само като биологичен и психологичен процес, а като фактор за социокултурно изграждане.

В българската андрагогическа теория интерес представлява сравнителният анализ, който Я. Тоцева прави, на особеностите на деца и възрастни като обучаеми. Авторката подчертава, че важна особеност на възрастните е подходът им към ученето, който се различава от този на учениците. „Дори да не притежават никакви предварителни знания или подготовка, възрастните учат различно, като насочват вниманието си към ползата от знанието както за професионалната сфера, така и за себе си, за групата, за обществото и за света, в който живеят“ (Тоцева, Динчийска 2009: 10).

По своята същност андрагогическият модел на образование е модел на перманентното и адаптационно образование, който продължава през целия живот. Доминират самостоятелността и временната зависимост, основно значение придобива опитът на ученика. Основни методи са ситуационните методи, дискусиата, ролевите игри. Готовността се определя от вътрешни потребности, обучението се характеризира с избирателност, индивидуализация и прагматичност. Ориентацията е към спираловидно интегрално обучение, тъй като знанията и уменията са необходими още сега, за момента (Иванов).

---

<sup>1</sup> МОМН – Министерството на образованието, младежта и науката (Бел. ред.).

Образователната система не се съобразява с факта, че всеки възрастен идва, воден от лични мотиви, преследва свои цели, има свой минал учебен и житейски опит. От ползрението се изпускат личните особености и специфики.

Възрастните учещи се замислят сериозно само тогава, когато резултатите от ученето се свързват с практически цели и им помагат при решаването на житейски проблеми. Това налага да се отделя специално място на образователната дейност с различни категории възрастни и да се изяснят интересите и потребностите на всяка група.

Цел на настоящото изследване е да се анализира обучението по четене, ориентирано към потребностите на възрастния като обект на обучение.

Целта се конкретизира от задачи, които отразяват един начален етап в обосновката и осъществяването на методическата система:

- да се изведат терминологични проблеми и различни интерпретации на четенето и ограмотяването изобщо;
- да се изследват четенето и грамотността като средство за конструиране на познанието и за преобразуване на познавателната активност;
- да се изведат в концептуална схема умения, чието операционализиране е предмет на следващи разработки.

През 1959 г. ЮНЕСКО предлага следното определение за грамотен човек: „човек, който притежава уменията да чете и пише, като разбира елементарен и кратък текст, свързан с всекидневния живот“; от друга страна – неграмотен е този, „който не притежава тези характеристики“ (Тоцева 2001: 8).

Това определение очевидно съдържа един сравнително ясен аспект (частта с четенето и писането), но и друг, който е доста по-неопределен (разбиране на „елементарни факти от всекидневния живот“). От друга страна, това определение до голяма степен опростява една реалност, която по своята същност е многоаспектна и продължителна. Между това – да можеш и да не можеш да интерпретираш писмени текстове например – има много междинни моменти.

За да се избегне тази неопределеност, през 1967 г. се предлага терминът „функционална неграмотност“ (Тоцева 2001: 25). Признава се, че ограмотяването само по себе си не е цел, то трябва да се разбира като начин за подготовка към изпълнение на социални, граждански и икономически функции. Така ограмотяването, респективно обучението по четене, преминава до голяма степен границите на „*рудинтарното*“ ограмотяване, което се свежда единствено до начално

обучение. Преминава се отвъд „ученическата“ идея за огромяване, като се набляга повече на функциите, които трябва да изпълнява индивидът в глобалния свят; модифицира се идеята за възрастния като „ученик“, който трябва да усвои определени основни умения, за да бъде смятан за „участник“, който познава и разбира своя житейски опит и успява да свърже сферата на ученето с трудовата, гражданската и други сфери.

Въпреки всичките тези усилия двусмислеността на термина „функционално неграмотен“ продължава да присъства и често той бива свързван с термини като „лични способности“, тъй като неговата основна характеристика е да бъде социална придобивка, продукт на конкретно културно предаване.

Поради тази причина различни изследвания, особено тези на Ж. Откьор от Института за образование на ЮНЕСКО, се опитват да задълбочат значението на огромяването, като го разглеждат не просто от учебна гледна точка, но и от социална. В индустриализираните страни темата за огромяването е тясно свързана с икономическия и трудовия или, по-общо казано, с образователния пазар (Откьор 1997: 30).

Понятието „неграмотност“ не е еднозначно. Чрез него се представят различни значения, които ще анализираме накратко:

1. *Неграмотност при непосещавали училище* – присъствието и мобилността в училищната система са един от критериите за интензивността и честотата на неграмотността. Присъствието и продължителността на учебния процес имат иницираща функция спрямо индивида.

2. *Алитерация, разбрана като слаба или недостатъчна читателска способност* – терминът „алитерация“ в последните години се опитва да замести термина „неграмотност“, което се дължи на факта, че началното и средното образование са задължителни в повечето страни. От една страна – отнася се за емигранти, които пристигат в съответната страна с недостатъчни езикови и речеви компетенции, а от друга – за онази част от населението, която не притежава в достатъчна степен практическа читателска способност.

3. *Функционална неграмотност – неоперативно използване на четенето в практически ситуации.* Става въпрос за прагматически компетенции за решаване на общи проблеми от всекидневния живот, които изискват елементарно използване на писмеността, но също така и известни познания от културния контекст на съответните проблеми, начините, по които са представени, и т.н. Човек може да е посещавал училище и да е огромят, да бъде смятан за грамотен, но да се окаже



функционално неграмотен в момента, в който се изправя пред точно определени житейски проблеми. Тук се възприема социосемиотичният критерий, който е много по-всеобхватен от лингвистичните и училищните регистри.

4. *Остатъчна неграмотност, резултат от недостатък или неадаптация.* Предполага съвкупност от медицински и личностни проблеми, които трябва да бъдат решени от специалисти. Налага необходимостта от развиването на програми за специално образование.

5. *Неграмотността като характеристика на някои малцинствени групи (културни, национални или мигранти).* Неграмотността може да се смята за нормална сред лингвистично малцинствените групи, чийто майчин език е основно устен и е приеман за странен на съответната територия. Неграмотността тук има етноцентричен характер (циганите в Югоизточна Европа, магреб във Франция и Испания).

6. *Неграмотността като липса на квалификация в контекста на трудовата дейност.* Връзката между лингвистичните способности и пазара на труда е очевидна. Зависимостта между компетенциите, възможностите за работа и продуктивността на труда е още един аспект от проблематиката на образованието.

7. *Вторична неграмотност* – деградиране на уменията за четене на вече ограмотявани лица като резултат от неблагоприятна социална среда с ограничен достъп до стимулни материали за четене и/или неадекватна образователна практика в училище.

Какви са перспективите? В продължение на десетилетия изследванията върху хора, определяни като неграмотни, се базираха на теорията на дефицита, като се обосноваваха по-скоро на знанията, които липсват, отколкото на уменията, които те притежават. В последните години се открие нова тенденция, която акцентира върху изследването на компетенциите. Целта е да се изследва субектът в неговата среда, както и в контекста, като по този начин се прави опит да се прескочат бариерите на социалното изключване (Караско 1991: 146). Изследват се начините, по които възрастният учи, открояват се сериозни културни предразсъдъци. Например методът на Паоло Фрейре (Майо 1999: 213) има за цел да даде на обучаваните възрастни един нов поглед върху света. В ограмотителния праксис, базиран на този метод, се открояват три основни момента: тематично изследване – разкриване на света, в който живее възрастният, посредством използваните от него думи, фрази, начин на изразяване, разкриване на т.нар. тематична вселена, която обуславя прагматичната част на ограмотителния процес; кодификация или символизация на тази конкретна реалност (чрез

картини, картички и др.); и накрая декодификация, при която чрез четене на диалози, свързани по теми с живота на обучаваните, се разкрива реалността, за да се трансформира. За Фрейре целта на огромяването не се свежда просто до това „да се научим да четем“ (техническа способност), а е културна дейност с ясно изразен еманципиращ за личността характер.

Съществува разграничение, което се проявява все по-ясно в исторически план: преди четенето бе разбирано като пасивна практика (действие), която включва единствено разпознаване и дешифриране на кодове. С времето обаче редица изследвания показаха, че това определение е доста ограничено и че четенето не може да се разбира единствено и само като рецептивно действие, а като интерпретация, която се разгръща посредством текста, посредством автора и четящия, както и посредством това, което тези три понятия включват. В процеса на четене съществува социално и когнитивно опосредстване, което усложнява неимоверно еднозначното дефиниране на обучението.

Според Бурдийо (Бурдийо 1977: 487 – 511) четенето е практика с особено значение. Той определя четенето като „културна консумация“ и ключова техника за конструиране на хабитуса, но самото четене не е неутрален акт, защото всеки път, когато участваме в някаква културна практика, имаме предвид нашата собствена позиция като агенти на тази практика. Ние носим цяла една група на позитивни и нормативни диспозиции към четенето. Четенето се подчинява на същите закони, както и другите културни практики, макар че то е по-директно преподавано в образователната система, което означава, че образователното ниво играе голяма роля (Миленкова 2009: 84).

В тази плоскост трябва да се разглеждат умения и знания, развивани с четенето. „Четенето в по-голяма степен, отколкото участието в дейности и практики, свързани с изкуство, има отношение към училищните достижения и неговият ефект се дължи на осигуряване на интелектуални ресурси, които помагат на учениците в училище“ (Миленкова 2009: 87).

Както способността за декодиране е различна за всеки индивид, така и четенето се оказва обусловено от степента на владение на езика, също и от познанията по конкретната тема. Колкото по-богат е речникът на ученика, толкова по-активно е четенето и толкова по-лесно успява той да направи заключения, като изходи от това, което разбира.

В целия този процес е необходимо да се вземе предвид и постоянната интерактивност между текст и читател. Концепцията за четенето като интерактивен процес включва допълване между различните

модели за възприемане на информация. Придобитата при четене информация трябва да заеме съответното си място по начин, по който да може да постигне персонализиращ ефект. В случай че този ефект не се постигне, срещата между читател и текст би била много трудна. Тук акцентът се поставя и върху любопитството на възрастния ученик, що се отнася до текста, който му предстои да чете, като по този начин се активира неговото внимание и възможността за издигане на хипотези и предположения. Познание възниква тогава, когато познавателният акт се определи като личен, собствен акт, и това безспорно трябва да се има предвид.

Типът, жанрът на текста, нивото му на сложност като съвкупност от микротема, както и самата тема очевидно също обуславят степента на разбиране при четене. По същия начин тук се включва и читателят със своите лингвистични компетенции, със своите физиологични, перцептивни, когнитивни и метакогнитивни възможности, със своите способности да прилага стратегии за улесняване и регулиране на четенето. С малко по-различна тежест в процеса на четене се проявяват и неговите обстоятелствени аспекти, каквито са например времето и мястото на четене.

Ако не се съобразим с тези фактори, четенето може да се окаже ограничено само до придобитата способност, без да се превърне във всекидневна практика, учениците могат да декодират, без да възприемат информацията.

Предполагайки, че умението за четене вече е придобито, можем да категоризираме три вида ситуации на четене:

1. Ситуация на функционално четене (Амор 1994: 105);
2. Ситуация на аналитично и критическо четене (Амор 1994: 105);
3. Ситуация на художествено четене, наречена удоволствие или фикция (Шармьо 1998: 191).

Ситуацията на функционално четене е свързана с търсене на информация и данни. Чете се, за да се научи, за да се намери решение, за да се работи, за да се намери отговор.

Емилия Амор анализира някои дейности, които подпомагат развитието на процеса на разбиране в ситуация на функционално четене, като например да разбираш смисъла на текст с растящо ниво на трудност, да следваш внимателно инструкциите, да откриваш отговорите на конкретни въпроси, да запомняш факти и да си водиш записки, да използваш речник и справочник и да откриваш конкретни елементи в енциклопедия и т.н. (Амор 1994: 110).

Много от трудностите, които срещат възрастните ученици в процеса на обучението си, се дължат на недостатъчно развитите способности за добро функционално четене. Впоследствие се появяват бариери, които затрудняват откриването на означеното в текста.

В предлаганата от нас концептуална схема на умения се опираме на идеята за учебното действие като състоящо се от два взаимосвързани компонента: мотивационен и изпълнителски. Адаптираната таблица съдържа репродуктивни и продуктивни умения (Кулко, Цехмистрова 1983: 57), ориентирани към изграждане на четенето като учебно умение. Репродуктивни са уменията, свързани с дейност по образец и дейност в частично променена ситуация. Продуктивните умения предполагат нова ситуация с ограничени указания, в която учащите се сами формулират проблема, извеждат хипотези и решават познавателни задачи:

Репродуктивни умения	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Умение да се възприемат и осмислят знанията в готов вид (да се отделят смислови части в текста, да се съставя план).</li><li>2. Умение да се подбира материал от текста според предварително поставена задача.</li><li>3. Умение да се построява разказ по зададен план.</li></ol>
Продуктивни умения	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Умение за частичноизследователска познавателна дейност – търсене в текста на проблеми, издигане на хипотези и техните решения.</li><li>2. Умение за изследователска (творческа) дейност с привличане на допълнителни източници; изводи и обобщения; изготвяне на съобщения и доклади.</li><li>3. Умение да се оцени критично собствената дейност.</li></ol>

Операционализирането на предлаганите умения е предмет на следващи разработки.

Тези опорни ориентири, адаптирани и конкретизирани в практиката, биха могли да бъдат обогатени с допълнителни похвати и дейности. В обучението по четене на възрастни трябва да присъстват не само литературни, но и информативни текстове (хронологични, информационни, таблични форми, инструкции), което кореспондира с

една от основните цели на четенето – четене за информация. В предмет на по-задълбочен анализ би могъл да се превърне и въпросът за ролята и мястото на типовите текстове (по терминологията на Лариохина) в обучението по четене на възрастни (Лариохина 1989: 113). Типовият текст се характеризира с устойчив информационен модел (съдържа типизирана екстралингвистична информация и композиция, подаваща се на програмиране), възпроизводим е и би могъл да функционира като основна единица в обучението по четене за възрастни. Възрастният ученик трябва да се научи да подхожда към текста с определено намерение и на тази основа да извършва определени интерпретации.

## ЛИТЕРАТУРА

- Амор 1994:** Amor, E. *Didáctica do Português. Fundamento e Metodologia*. Lisbon: Texto Editora, 1994.
- Бурдийо 1977:** Bourdieu, P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. // Karabel, J. and A. H. Halsey. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977, 487 – 510; също <http://edu301s2011.files.wordpress.com/2011/02/cultural-reproduction-and-social-reproduction.pdf>.
- Делор 1996:** Делор, Ж. *Образованието – скрито съкровище*. София: ЮНЕСКО, 1996.
- Егоров 1953:** Егоров, Т. Г. *Психология овладения навыком чтения*. Москва: Педагогика, 1953.
- Иванов:** Иванов, И. *Проблеми на образованието на старите хора*. <http://www.ivanovpivanov.com/upload/sources/Problemi-na-obrazovaniето-na-starite-hora.pdf>, 20 април 2011.
- Кадорио 2001:** Cadario, L. *O Gosto pela Leitura*. Lisbon: Livros Horizonte, 2001.
- Караско 1991:** Carrasco, G. *La educación básica de adultos*. Barcelona: Ceac, 1991.
- Коул 1989:** Коул, М. *Социально-исторический подход в психологии обучения*. Москва: Педагогика, 1989.
- Кулко, Цехмистрова 1983:** Кулько, В. А., Т. Д. Цехмистрова. *Формирование у учащихся умений учиться*. Москва: Педагогика, 1983.
- Лариохина 1989:** Лариохина, Н. М. *Обучение грамматике научной речи и виды упражнений*. Москва: Педагогика, 1989.
- Майо 1999:** Mayo, P. *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books, 1999.
- Миленкова 2009:** Миленкова, В. *Българското училище във фокуса на неравенствата*. София: АИ „Проф. Марин Дринов“, 2009.

- Откър** 1997: Hautcoeur, J. *Formation de base et environnement institutionnel*. Hamburg: Institut UNESCO, 1997.
- Соле** 2009: Solé, I. *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial GRAO, 2009.
- Торндайк** 1977: Thorndyke, P. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. // *Cognitive Psychology*, 1977, № 9, 77 – 100.
- Тоцева** 2001: Тоцева, Я. *Проблеми на образованието на възрастните*. София: Даниела Убенова, 2001.
- Тоцева, Динчийска** 2009: Тоцева, Я., С. Динчийска. *Интерактивно учене на възрастни*. В. Търново: Фабер, 2009.
- Цветкова** 2000: Цветкова, М. *Четенето – антиманипулативен филтър*. София: Gaberoff, 2000.
- Шармьо** 1998: Charmeux, E. *Apprendre à lire*. Milan Editions, 1998.

**ГЕНЕАЛОГИЧЕН ПОДХОД И МЕТОД В ОБУЧЕНИЕТО  
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА  
(ПРИ ИЗУЧАВАНЕТО НА БИБЛИЯТА)**

*Яна Мерджанова*  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**THE GENEALOGICAL APPROACH AND METHOD  
IN TEACHING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE  
(IN STUDYING THE BIBLE)**

*Yana Merdzhanova*  
*Sofia University St. Kliment Ohridski*

Biblical studies offer the unique opportunity for young people, under the guidance of their teachers, to enter the world of genealogies or the hyperstructure of human generic time – since the very beginning, up to now, and towards the future. This research offers a possible methodical technology for using the genealogical approach when working with Biblical time, with Biblical plots, with Biblical heroes, and with Biblical proverbs. Specific examples have been given – creative tasks and a presentation of a student's project, which actualizes values and generic-rationalization mechanisms for intellectual (metacognitive skills), emotional (generic-experienced identification) and behavioral (social and personal choices) personal development.

**Key words:** Bible – genealogical approach and method – time – genealogies – proverb – presentation project entitled „One day in the Temple“

**Първо, обяснително методическо въведение**

Изучаването на Библията предлага уникалната възможност на младите хора съвместно с учителите да навлязат в света на генеалогии или на хиперструктурирането на човешкото родово време – от началото през днес към бъдещето. Генеалогичното мислене се отличава с **три ярки особености: първо** – то проследява през окрупнени етапи **основните ключови моменти – метаморфози** в развитието на едно явление; **второ** – проследяването започва от **неговото пораждаване**, и **трето** – разкриват се **не само линейни причинно-следствени**

**връзки, а всички важни мрежовидни отношения** и зависимости както по хоризонтал, така и по вертикал в живота на явлението. Библията предлага генеалогии на родословното дърво на Исус. С това тя задава образци и основния (единствено възможния начин) да се обозре и овладее **родовата история** (не просто историята на една страна, на един регион, за определен исторически отрязък от време).

**Една примерна методическа последователност:**

1. Учениците да се учат да съпоставят генеалогии с другите продукти на мисленето.

2. Да разчитат една генеалогия – да откриват нейните компоненти: центрове за метаморфози, ями на прекъсвания и критични точки, основната ос на еволюция, съпътстващите оси и варианти на движение, второстепенните за момента връзки на контекста, перспективите във всички посоки.

3. Да четат генеалогично.

4. Да съставят генеалогии – може да се прави върху различни текстове и наблюдения – и художествени, и научни; от различни области на познанието и на социалния и личния опит.

*Като методическо обобщение:* могат да се съставят личните жизнени генеалогии – всеки за себе си. „Висш пилотаж“.

*Учителят да води ученика (към / за):*

- към съставяне на генеалогия на проблема;
- към съставяне на лична жизнена генеалогия;
- към събиране на двете генеалогии;
- към среща на генеалогии, направени от консултанта и от самия клиент;
- към изработване на други възможни генеалогии;
- към анализ, избор, самомотивирано решение, готовност;
- за ценностен прочит на идващото дотук – откриване на силните си моменти, слабите места, значимите други, оказалите влияние фактори, скрити до този момент;
- за ценностен прочит на бъдещото – вероятни посоки, необходимости от промяна, нови възможности, нови опасности;
- за уравнивяване на вътрешните си състояния;
- за уравнивяване („препрограмиране“ е наложилият се в технократското ни ежедневие термин) на идващото;
- за разширяване, отваряне, умножаване на вариантите на очакваното.



*Ценното и новото се състои в присъщата на генеалогията синергетичност: дълбочинността и ценностният прочит стимулират ученика да открива, да поставя и да отговаря на действителните въпроси и да се решава на необходимото – като връзки и контакти, като алтернативни действия, като приемане на последици в собствения реален живот.*

### **Второ, методически примери**

Примерите могат да бъдат адаптирани за различни възрастови групи; за различни като тип и степен на познание групи (личности); за различни по психологически и ментални нагласи и състояния хора.

#### **Пример 1**

##### ***Генеалогия на човешкия род по Стария завет***

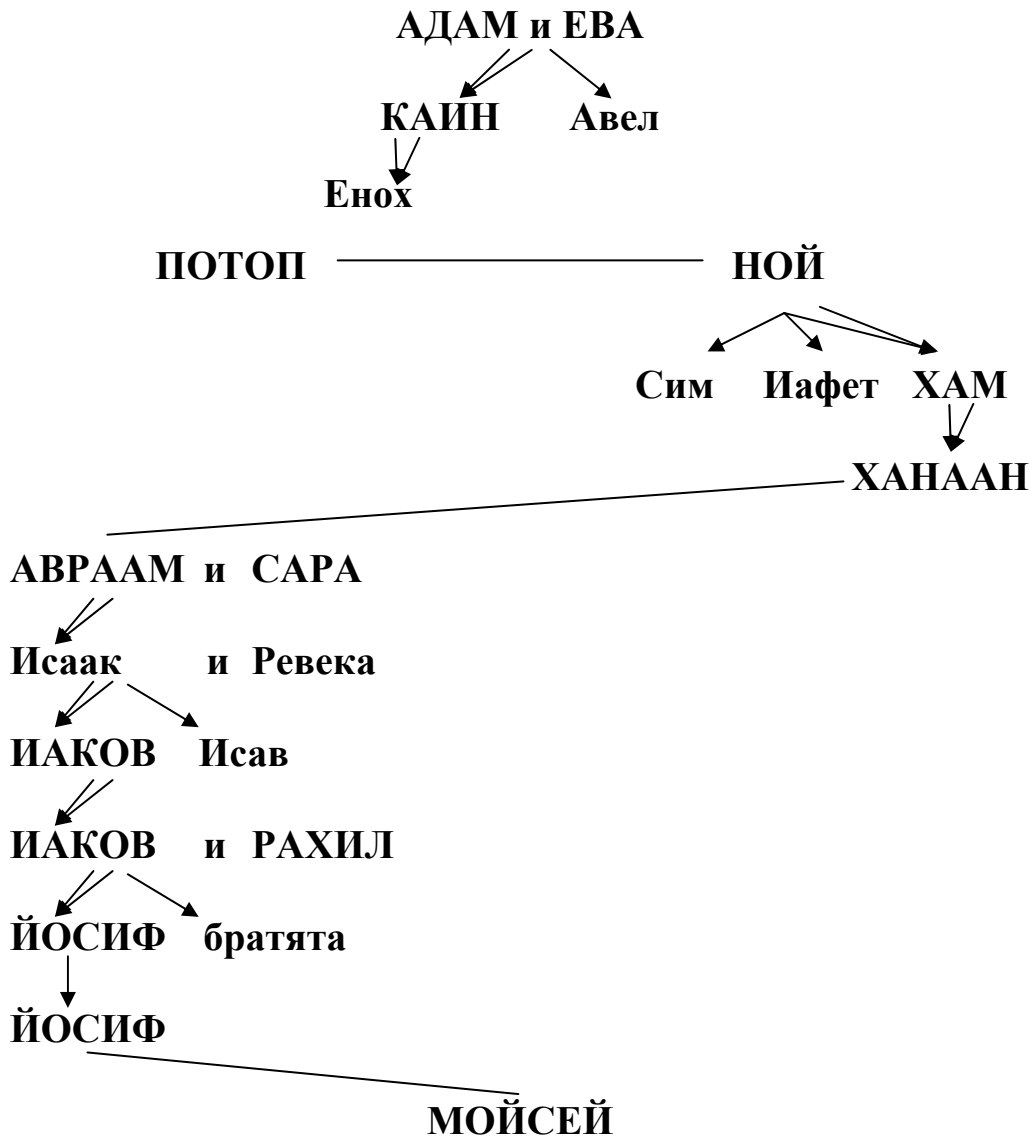
*Първична е генеалогията, защото е само един примерен базов вариант за съвместна работа ученици – учител. Генеалогичните прочити могат да бъдат най-различни. Смисълът е в „срещата“ на генеалогичните виждания, преживявания. Обхватът на генеалогииите също може да бъде най-различен. Това е като добре познатата характеристика „обем на вниманието“. Но тук обемът включва и хронологичната повърхнина, и интерпретационната дълбочина на прочита. Започва се с по-кратки времеви периоди и с едри, учебни щрихи на ядра, критични точки, основна ос и перспектива. В началото убягват тънките взаимозависимости, връзките на контекста и отдалечените райони, които в крайна сметка се оказват съществени.*

Представената генеалогия е само върху Стария завет, тя откроява само основните компоненти, но затова пък позволява да се изтъкне (дори и пред малките деца), че в този вариант човешката еволюция си има всички гнезда и ядра на метаморфози само с тази особеност, че те са инспирирани (наредени) от Бог. Когато дойде критичната област, Той прекъсва тенденцията и нарежда нова посока – така е при Потопа (най-голямата яма в Стария завет); при идването на Авраам и Сара в Ханаанската земя; при Мойсей; при Исус (в перспектива). Още една особеност на библейската генеалогия – началото определено е едно (затворено като при родословното дърво) – на първото семейство. Те първа децата ще се учат да отварят, да разтварят генеалогииите – най-напред – съпоставяйки тази с други възможни (по други свещени писания) генеалогии. Така работата с генеалогии има изключителен и познавателноразвиващ, и духовноразвиващ ефект.

## Първична ГЕНЕАЛОГИЯ на Стария завет (на израилския народ)

Ден I – светлина, ден и нощ  
 Ден II – небе, суша, море  
 Ден III – трева, плодни дървета  
 Ден VII – събота, Бог си почива

Ден IV – звезди, луна, слънце  
 Ден V – влечуги, птици  
 Ден VI – зверове, човек



Иисус      Самсон      Давид      Соломон      пророк Илия      Йов  
 пророк      Давид      пророк      Йеремия      Йезекил      Даниил

**Легенда:**

**АВРААМ И САРА** – генеалогичен център

↙      – основна ос (саморазвитие на човешкия род)

↘      – прекъсване (намеса на Бог)

—      празно – яма, ново начало (в Стария завет е при Потопа)

## Пример 2

### *Библейското време*

*Библейското време* отмерва дните като епохи, миговете като вечности. Според Иван Слаников и колектив (Слаников и др. 2000: 45), ако систематизираме шестте творчески епохи от книгата „Битие“ (в английския и романските езици – „генезис“ или произход), ще получим следната картина. *Шестте „дни“* на Сътворението на света от Бога представляват *шест творчески, онтохронологични епохи*. Чрез тях Бог се реализира като творец, при все че и без света Бог е достатъчно определен.

През *ден I* Бог сътворява *трансцендентните на сегашния ни опит светове, заедно с йерархията на ангелските чинове* (второ ниво по горната схема) – от серафимите и херувимите до ангелите и металхините. Съгласно с томистката доктрина това са чисти духове – личности със свършено ментално битие и ангелски безтелесни носители. Те имат огромна мощ и свръхчовешки разум, непрекъснато интелектуално-интуитивно озарение (инсайт) и непосредствено (невербално) общуване. Въпреки възможностите за комуникации и актове, насочени към управление и контрол на сътворения свят, те водят безтелесно (в материален смисъл на думата) съществуване, не са пространствено-протяжни и пребивават в състояние на динамична пулсация, при която *времето е само „сега“* или те са безсмъртни. Т.е. за тях този *първи ден не свършва и не започва*. „Тук“ *пространството, разбира се, също няма граници*. „Рече Бог: да бъде светлина“ (Каролсфелд 2005: 11).

През *ден II* Бог сътворява „твърдта“ или „простора“, както и общия субстрат на материалния свят („вода“). През тази епоха, в резултат от предпрограмирани и множество дирижирани „големи взривове“ и „първоначални сингулярности“, получават налично битие многомерните пространства и единното, субквантово-механично поле. „Твърдта Бог нарече небе. И видя Бог, че това е добро. Биде вечер, биде утро – ден втори. И рече Бог: да се събере водата, що е под небето, на едно място, и да се яви суша. Тъй и стана. Сушата Бог нарече земя, а събраните води – морета“ (Каролсфелд 2005: 12).

През *ден III* в резултат на Големия взрив Вселената се разширява и нейната духовна програма се реализира в космически обекти – квазари, галактики, звезди и планети. В същата епоха планетите от типа Земя произвеждат или по-точно там бива *привнесена* генетична информация – „семе“. При прехода от алгонска към палеозойска ера се появяват първаци и колонии, хлорофилни водорасли, многокле-

тъчни организми. „И рече Бог: да произведе земята злак, трева, що дава семе (по свой род и подобие), и плодно дърво, що дава според рода си на земята плод, чието семе си е в него. Тъй и стана“ (Каролсфелд 2005: 13). Бог залага творческата природа и у всичко живо.

През *ден IV* Земята продължава да придобива съвременния си вид. „И рече Бог: да бъдат светила на небесната твърд (за да осветляват земята ѝ), да отделят ден от нощ и да бъдат знакове и за времена, и за дни, и за години“ (Каролсфелд 2005: 14). През четвъртата епоха се въвежда времето като отчитане, времето „се разпада“.

През *ден V* на *Сътворението* се създават „одушевените“ животни или „живите твари“. Появяват се безгръбначните, а след това – тип хордови. „Рече Бог: да произведе водата влечуги, живи души; и птици да полетят над земята по небесната твърд“ (Каролсфелд 2005: 15).

През *ден VI* „рече Бог: да произведе земята живи души според рода им, добитък и гадини, и земни зверове според рода им. Тъй и стана. След това рече Бог: да сътворим човек по Наш образ, (и) по Наше подобие; и да господарува над морските риби, и над небесните птици, (и над зверовете) и над добитъка, и над цялата земя, и над всички гадини, които пълзят по земята. И сътвори Бог човека по Свой образ, по Божий образ го сътвори; мъж и жена ги сътвори. И благослови ги Бог“ (Каролсфелд 2005: 16 – 17).

Едва V и VI ден съответстват на мезозойската и кайнозойската ера. При прехода от мезозоя към неозоя били унищожени изпълнителите вече предназначението си за създаване на подходяща екологична среда за човека гигантски земноводни и влечуги, папрати, кордаити и др. Съществено е, *че сътворението на живите форми става „според видовете им“ и „според рода им“*. Човек не да съперничи на Бог, а „да господарува“ *на своето ниво*. Това е важно да се разбере тук – Бог няма нужда да твори по свой образ и подобие, *необходимостта от човека е функционална, служебна*. Той е наместник на Господа на земята. Важно е, за да се разбират после наказанията господни, включително и Потопът, и Вавилонската кула. Всяко нещо е създадено да се размножава по своя си образ. Това още веднъж подчертава тезата на Платон и Уайтхед, *че идеите–битиета от неотичния космос или идеалните форми, т.е. споделените универсалии на Божия Ум, са образецът на Сътворението*.

**Изключително важно:** тези дни/епохи/мигове са **едновременно** в линейна и в йерархична връзка; **едновременно зададени**. **Още едно доказателство** за синергетизма времепространство – разположените събития в библиейската генеалогия се **преподреждат** в гражданската

година. Рождество Христово/Коледа; Възкресение Христово/Великден; Богоявление/Йордановден; Възнесение Господне/Спасовден (30 април); Рождество на св. Йоан Кръстител/Еньовден (24 юни); Преображение Господне (6 август); Успение Богородично/Голяма Богородица (15 август), край на Богородичните пости.

### **Пример 3**

#### ***Библейски генеалогии – възможни зони и структура***

*След като учители/ученици са с-поделили мисиите си; след като са се включили в потока на Библейското Времерпространство; след като са си избрали ареалии за генеалогичен прочит – едва тогава могат да пристъпят и към тяхното съставяне.*

*Можем да обособим условно **две основни зони** за създаване на генеалогии – **първата, вътрешна**, интерпретираща библейски сюжети и епохи върху Стария и Новия завет.*

#### ***Стар завет***

*Сътворението (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

*От Адам и Ева до Потопа (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

*От Ной до Ханаан (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

*От Авраам и Сара до Мойсей (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

*От Мойсей до Даниил (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

#### ***Нов завет***

*От Йоан Кръстител и Елисавета до Непорочното зачатие на Мириам (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

*От Рождеството до първите чудеса на Иисус (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

*От първите ученици до Разпятието (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

*От Възкресението до апостолите (генеалогични центрове, ями, оси, контекст).*

**Втората зона на съставяне на библейски генеалогии е донякъде външна**, включваща преноса на тенденциите от библейски върху църковно-религиозни/ върху цивилизационни/ върху граждански явления. В съвременната епоха на синтез и взаимопроникване между всички сфери и форми на социален живот (уточнихме още в началото това) „самоизолацията“ на библеистиката вече е невъможна.

**Примерът по-горе за генеалогията върху Стария завет е от първата вътрешна зона на генеалогии** – в контекста на Библията. Тя е „сгъстен“ вариант на генеалогия върху целия Стар завет, която може да се „размножи“ или уголеми (разгърне) и обогати. Генеалогията като процес, като продукт и като форма има невероятното предимство да представлява една холограма на цялото – и най-съкратеният вариант (ако е адекватно съставен) като зародиш съдържа в себе си в свит вид програмата на подробностите, подробната и пълна картина на цялото.

#### **Пример 4**

##### ***Генеалогичен ценностен прочит на библейски сюжети***

Ще предложи варианти на съвместни интерпретации между учител и ученици. В основата им стои търсенето на:

- вложени *общочовешки ценности*;
- връзката им с *личния жизнен опит*;
- връзката им с *човешката родова история и съвременност*;
- *еволюционни посоки* на градиране и на трансформиране на проявленията;
- вариации и проблематизиране чрез *алтернативни отговори*;
- продължението и приложението им чрез творчески дидактически *формиращи задания*;
- *интердисциплинност*.

##### ***Конфликтът Каин/Авел – по кръв; социален; професионален; личностен***

Забелязва се еволюцията – Каин земеделецът убива Авел скотовъдещ. Но братята на Йосиф не го убиват, а го продават, а той на свой ред им прощава със снизходителността на извисилия се. Иаков измамва Исаав, на след години те си прощават взаимно при срещата на бащина земя. Като че ли заложеният в Началото конфликт и жестокият факт на смъртната омраза до братоубийство, мъстта и завистта се омекотяват с повествованието, с житието, с времето.

Учениците могат да бъдат поканени да дадат примери от личния си живот, от художествената литература, от фолклора – песни, приказки („Тримата братя и златната ябълка“ – двамата по-големи не извличат братя си от кладенеца); античната литература и класиката (Едип цар).

##### ***Задание***

Организирайте *дискусия* на тема *Подлежи ли на трансформация възгледът, че убийството на тялото позволява живот на душата?*

***Могло ли е да се „размине“ Потопът? Проблемът за наказанието***

Могло ли е да бъде избегнато Наказанието? Тук Бог още не е милостив, не Му се молят, не искат прошка. Бог е ядосан на хората, дъжд се излива 40 дена и 40 нощи, а водата се издига над земята 150 дена. Но след приношението на Ной Бог не само се умилюва, но и се покаява: „И помириша Господ приятно благоухание, и рече Господ (Бог) в сърцето Си: няма вече да проклинам земята заради човека, защото помислите на човешкото сърце са зло още от младините му; и няма вече да поразявам всичко, що живее, както направих; занаят, докле трае земята, сеитба и жетва, студ и пек, лято и зима, ден и нощ няма да престават“ (Битие 8: 20 – 22).

Но Господ Бог жалува земята, а все още не човека. Трябва да мине много време, докато възлюби Бог хората така, че да им прати Своя Единичък Син. Но учителят е този, който може умело да разкрие генеалогията на Божието чувство към хората – от суровото наказание на първия Потоп през безкористните жестове на свети зачатия до непорочното зачатие на подаряването на Божия Син на човешкия род за неговото спасение.

***Задание***

*Опитайте се да разкриете връзките между Милост – Наказание – Съвест. Милостта като най-тежко наказание. В този порядък, макар и парадоксално, не е ли възможно да мислим (само)жертвата на Исус като най-тежко наказание (не спасение) за хората?*

***Задание***

*Интерпретирайте сюжета за Вавилонската кула. Използвайте аналогията между хората и Прометей, дръзнал да си присвоява небесно могъщество и да го подарява от свое име. Същността на наказанието – самотата (прикованият за вечни времена Прометей и неразбиращите се помежду си, изолирани човеци). Контroversията физическо/душевно страдание.*

***Ной и Хам – синове и бащи, поколения, живи и мъртви***

Ной проклина Хам и неговия син да робува като домочадец не толкова заради някаква грубост или обида. Собствено Хам нищо не прави на баща си, просто прикрива голотата му. Но бащата се ядосва тъкмо заради това, че сина го е досрамяло от него и по-важното – че самият той е изпитал срам пред сина си. В интерпретацията на връзката между поколенията и смисъла на почитта е подходяща аналогията с народната приказка, в която синът извлича баща си (дядото) на

бунището, че миришел лошо, а синът (внукът) наблюдава и след това грижливо прибира куката (за когато му потрябва и на него за същата работа). Както е казала мечката: „Раната от брадвата заздравя, но не и от думите, които ми каза“.

При по-големите ученици може да се развие идеята за връзката между почитта и уважението, традицията и демокрацията в стила на Дж. К. Честертън: „Такъв е първият принцип на демокрацията – съществено е това, което се споделя от всички хора, а не отличаващото ги един от друг. ...Никога не можах да разбера защо хората си мислят, че демокрацията се противопоставя на традицията. Нима не е очевидно, че традицията не е нищо друго освен демокрация, погледната през призмата на времето? Тя се гради върху консенсуса на обикновените хора, а не върху произволни, изолирани решения. ...Традицията е един вид разширяване на избирателното право. Тя означава даване право на глас на най-неясната нам от всички класи – тази на нашите праотци. Традицията е демокрация на мъртвите. Всички демократи протестират срещу разделението на хората, наложено от рождението им. Традицията протестира срещу разделението, наложено от смъртта. Демокрацията ни учи да се отнасяме с уважение към мнението на добрия човек, било то и това на метача ни. Традицията ни учи да не го пренебрегваме, било то и това на баща ни. Мъртвите трябва да присъстват на съветите ни. Древните гърци са гласували с камъчета, дедите ни ще гласуват с надгробните си камъни. А в това няма нищо нередно, след като повечето надгробни камъни, както и повечето бюлетини, се бележат с кръст“ (Успенски 1992: 57 – 58).

### ***Балансът мъжко/женско. Образците на семействеността и семейството в Библията***

Първоначално такъв баланс няма. Отношенията са полюсни. Жената е придатък. Но горните типове еволюция ни помагат да идентифицираме и да конкретизираме типовете семейни връзки и стъпалата библейски семейства. Предлагам ви един вариант, вие можете да го опровергавате, да го допълните, да го промените, да изработите своите въз основа на вашето виждане, вашите аргументи, вашите доказателства, примери и свидетелства в библейския текст и във вашето разбиране.

Библейските семейства

1. *Ева и Адам* – Бог дава Ева на Адам. Собствено са безучастни към децата си, и **тях** Господ *им ги дава*.

2. *Авраам и Сара* – тя е бездетна, но Бог казва на него „ще умножа рода ти“, Сара е вътре вкъщи и гостите говорят, *тя само чува и не вярва (невярваща е)*. И децата са *чрез мъжа*.



3. *Исаак и Ревека* – слуга е пратен да съглежда и избира Ревека, вижда Исаак и отива с него (*жената вече избира*).

4. *Иаков и Рахил* – той слугува за нея и *тя се бори за децата си* – заслужава ги. *Жената минава един вид пред мъжа. Като че ли се появява любов.*

5. *Мириам и Йосиф* – Бог се свързва директно с нея, Йосиф е изолиран, той приема решението. *Децата се дават на и чрез жената.*

### ***Взаимоотношения в семейството***

В библейското семейство действат моралистични правила за жената и финансово-парични за мъжа. До развод може да се стигне, когато жената „не добие благоволение в очите му, да ѝ напише разводно писмо, даде ѝ го в ръце, и я изпрати от къщата си...“ (Битие 24: 1). Но далеч не всички могат да пишат и се предполага, че в разводния процес не участва и трета страна. Знае се, че ако родителите имат деца, мъжът се изнася от къщата и я оставя на жената с децата; ако нямат деца, напуска жената. От новата ера насам мъжът трябва да върне и брачната зестра на жената. Многоженството е позволено, стига да може мъжът да осигури финансово фамилията си. Авраам е женен за Сара, но преди тя да зачене, той има вече син от робинята им. Иаков има две жени – Рахил и по-голямата ѝ сестра Лия (макар и в началото натрапена му с хитростта на семейството). При смъртта на съпруга, ако имат деца, братът на починалия или най-близкият в рода мъж се жени за вдовицата, за да се грижи за нея и децата.

Какво е отношението към децата? На кого е детето? – един основен въпрос. Ана обрича неродения си син на Бог като назорей. Бог изпитва Авраам тъкмо чрез готовността му да принесе сина си Исаак в жертва. Човек е преди всичко Божие чедо и не бива да престава да се приема като такъв. От друга страна, намесва се и ролята на майката. Тя е най-близко в грижите си за децата до тях. Може би моментът на жертвоприношението за Авраам и Исаак е нужен, за да се откъсне синът от майката, да се изведе от биологичната връзка с нея. Сара „отсъства“ в този момент от сюжета. Просто я няма в библейския текст. И „подходящо“ умира в следващата глава (Кирова 2005: 153 – 155). При това, преди да се омъжи за Авраам, Сара е била наложница в двора на египетския фараон и покрай нея Авраам „поминува добре“. Веднага след смъртта ѝ Авраам (на 140 години) се жени за нова жена – Хетура („ухаещата“). А Исаак се жени за Ревека: „и се утеши Исаак в скръбта за майка си“ (Битие 24: 67). Чрез тези две сватби се изолира образът на майката и на жената, мъжката автономност се отвоюва и се застрахова.

Но не е така вече при Мириам, Йосиф и Иисус. Тук, обратно, бащата остава на заден план и в съзряването, и в зрелостта, и през целия път на Спасителя. Мария е тази, която е плътно до него, която поддържа биологична, духовна и медиативна връзка със Сина (си). Тя се превръща от майка на човек в майка на Божия Син – в майка на човеците. Еволюцията и динамиката в отношенията родители/деца е корелативна с еволюцията и динамиката в партньорските отношения мъж/жена.

### **Задание**

*Организирайте* дискусия на тема „Семейството/Бракът/Семействеността днес – противоречия за съхраняване“. Не забравяйте, че всяко пълноценно участие в дискусия зависи от изясняването на понятията ни за нещата, за които дискутираме. Започнете оттам.

### **Героинята (разумна и мъдра)**

Ева, първата. Чрез нея в Библията са въведени изкушението, грехът, второстепенността. Но тълкувателите я оценяват и в друга светлина. Ева извършва непознато до този момент действие – тя „вижда“ (конотация на прозрение), че дървото е „добро за ядене“; усеща естетическата му привлекателност („приятно за очите“); свързва видимите с невидимите му качества (завидни когнитивни способности) и пожелава (проявява смелост, граничеща с дързостта на Прометей) плода, защото „дава знание“ – имплицирана е и лична ценностна система (Битие 3: 6).

Впечатляващ е още един женски образ в Книга на Рут – самата Рут. В целия сюжет доминират женските гласове. Предполага се, че действието се развива около V в. пр. Хр. след заточението във Вавилон. Поради глад семейството на Елимелех напуска Юдея и се заселва при народа Моав. Имената на героите са символични и много изразителни:

1. *Елимелех* – Господ е цар.
2. *Ноемин* – Сладката, Милата.
3. *Хилеон* – Разруха (единият син).
4. *Махлон* – Болест (другият син).

Офра и Рут са двете снахи от народа на Моав. Бащата и синовете умират. Гладът свършва. Ноемин тръгва да се прибира. Казва на снахите си да останат при своите в „майчината къща“ (Битие 24: 28). Рут остава с Ноемин и нейните думи на признателност, обич и вяроност (от жена към жена) са толкова силни и високо оценени, че стават част от всеизвестната клетва в брачния ритуал (между мъжа и жената) на западната християнска цивилизация:

„...където идееш ти, там ще дойда и аз,  
и дете живееш ти, там ще живея и аз;  
твоят народ ще бъде мой народ, и твоят Бог – мой Бог;  
и дете умреш ти, там и аз ще умра и ще бъда погребана...  
само една смърт ще ме раздели от тебе“.

### **Задание**

Да откроем *синтеза на ролите* във времето и в личностите на жената. Те не се дават на библейската жена линейно, последователно и разделено – съпруга, майка, блудница, разумна или пророчица и т.н. *Открийте синтеза на ролите в личностите*. В крайна сметка можем да се запитаме дали феминизацията и еманципацията датират от ХІХ в. сл. Хр.

### **Задание**

Ще се опитаем да характеризираме *Пътя на извисяването*:

„От момента, когато победиш жалката гордост от това, че си хубава, и низката радост, че господата по улиците те обсипват с дръзки погледи и те задяват с усмивки, ще възлезеш по пътя на благочестието, защото по тоя път се потъпкват изкушенията, а след това по стръмната пътека на съвършенството. На тая пътека ще намериш опрощение. Ще дойде време, когато не ще се гордееш пред самата себе си не само задето си хубава, но дори за това, че си чиста душа. Тогава не ще трябва да се питаш що е грях и как да разпознаеш греха, защото ще се приближиш до състоянието на вътрешна простота, която най-естествено не допуска до себе си мръсотата.“

Стефан Жеромски. *История на греха*.

*Обърнете внимание*: **от** жалката гордост **през** благочестието **към** вътрешната простота и **от** Пътя **в** Пътеката – отбележете степените и не пропускайте стесняването на маршрута, защото все по-малко ще продължават нагоре.

Нашите задачи:

*Първо*, открийте и фиксирайте *пътя на извисяването според Библията* (можете да ползвате схемата на Библейското времепространство по Ив. Слаников в параграф *Време и топоси в Библията*).

*Второ*, изобразете пътя на извисяването според *История на греха*.

*Трето*, един личен въпрос: замисляли ли сте се над своя личен път на извисяване – на него ли сте? Бихте ли се опитали да го изобразите и да отбележите *къде сте сега*? Също както на плановете на градския транспорт по уличните спирки. **Нали живеенето на всеки**

от нас и на всички нас заедно е всъщност едно (или много) пътувания в една и съща Вселенска мрежа, които трябва да бъдат съгласувани, за да няма катастрофи?

**Библейски притчи – общочовешки ценности и съвременни проекции**

Една от притчите е за милостивия самарянин и ни дава много важно послание. То е скрито във въпроса на Исус към любознателния: „И тъй, кой от тези трима (свещеника, левита и самарянина) ти се вижда да е бил ближен на изпадналия в ръцете на разбойниците?“ (Каролсфелд 2005: 211). „Ближен на изпадналия“ – ти се приближаваш, а не другите до теб, ти си активен и действен, ти обичаш и правиш своя избор. Посланието за активността.

Друга притча е за Блудния син. Посланието за прощката (не толкова за покаянието). Нека помислим – дали бащата не е простил още преди да се завърне синът; нещо повече – простил е и независимо от това дали ще се върне, или не. Прощката, изпреварила и изпреварваща покаянието. Така човек живее с вярата, че е опростен в Господа, и детето – че е обичано и опростено от майката. Мисля, че в състояние на изначално опрощаване и милост е възможна любов от типа на Иисусовата и нея Той ни завещава.

Мъдра притча е за Богатия и Сиромаха Лазар. Тя се надгражда над предишната, въвеждайки варианта на закъснялото покаяние, което не може да отмени справедливото наказание. Но зад този сюжет се крие посланието за силата на вярата. Когато Богатият моли да бъдат предупредени неговите петима братя на земята да внимават и да водят праведен живот, за да не ги сполети неговата участ, Авраам му отговаря: „имат Мойсея и пророците: нека ги слушат“ (Каролсфелд 2005: 213). На изпитание се поставя силата на вярата и упованието в учителите (съответно в Бог). Отново можем да поставим въпроса – Богатият дали е наказан за прегрешенията си спрямо хората или и (и най-вече) заради неверието и непослушанието пред Всевишния.

### **АВТОРСКИ ПРОЕКТ „ЕДИН БИБЛЕЙСКИ ДЕН В ХРАМ...“**

*Представете си, че сте туристически гид. Имате група от ..... (страна). Трябва да организирате и да анимирате посещението на групата в храм... (по избор). Трябва да се подготвите.*

**Аргументация на проекта** – значимост на културния паметник; ден на посещението (дата, празник, ден на светия и т.н.); характеристика на туристическата група; разположение на храма.

**Основна цел на проекта:**

**Организационно осигуряване на проекта** – предварителни дейности за подготовка на храма, за подготовка на групата, за подготовка на консултанти, за самоподготовка, за самото пътуване (екскурзия, поход, разходка – транспорт, час, място...). **Срокове.**

**Ресурсно осигуряване на проекта** – финанси, технически средства, библиографски източници, фотоси, сувенири. **Източници.**

**Анимиране на проекта** – активизиране на групата, изненади, новаторски идеи.

**Съдържателно представяне на проекта в приложения:**

- *Генеалогия (хронология + атлас) върху актуалния ритуал, обичай, празник (църковен или светски);*
- *Генеалогия (хронология + атлас) върху едно от пътуванията или сюжетите в Стария завет/в Новия завет (по избор), свързани със събитието;*
- *Авторска ценностна интерпретация върху една от библейските притчи или библейски сюжет (по избор), свързана с храмови образци.*

**ЛИТЕРАТУРА**

**Библия 1991:** Библия. София: Синодално издателство, 1991.

**Елиаде 1995:** Елиаде, М. *Трактат по история на религиите*. София: ЛИК, 1995.

**Елиаде 1999:** Елиаде, М., Йон Кулиано. *Речник на религиите*. София: ЛИК, 1999.

**Каролсфелд 1993:** Каролсфелд, Юлиус Шнор фон. *Библията в илюстрации*. София: Софи-Р, 1993 – 2005.

**Кирова 2005:** Кирова, М. *Библейската жена Механизми на конструиране, политики на изобразяване*. София: УИ „Климент Охридски“ и ИК „Стигмати“, 2005.

**Мерджанова 2003:** Мерджанова, Я. Семействеността като родова ценност. // *Педагогика*, 2003, № 6, 21 – 28.

**Мерджанова 2007:** Мерджанова, Я. *Генеалого-педагогически прочит на Библията. (в помощ на учителя/ученика)*. Благоевград, 2007.

**Слаников и др. 2000:** Слаников, Ив., Ст. Пенев, Ст. Йолов. *Философия на религията*. София, 2000.

**Успенски 1992:** Успенски, Д. *Семиотика на изкуството*. София: Наука и изкуство, 1992.



***АКТУАЛНИ ПОДХОДИ,  
ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОЦЕС***







## БЪЛГАРИНЪТ И БЪЛГАРСКИЯТ ГРАЖДАНИН В СТАНДАРТИТЕ И УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ

*Адриана Дамянова*  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

## THE BULGARIAN AND THE BULGARIAN CITIZEN IN STANDARDS AND IN CURRICULA

*Adriyana Damyanova*  
*Sofia University St. Kliment Ohridski*

This research explores how the standards and programs for secondary school mix up Culture and Nature in the identity of *Bulgarian nation* and *Bulgarian citizen* as well as how this confusion impacts on the civil education.

**Key words:** standards and programs, national identity, civil education

Според Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебно съдържание „гражданското образование е важен интердисциплинарен елемент на учебното съдържание по предметите от задължителната общообразователна подготовка“. Текстът, който следва, опитва да проследи, чрез деконструкция на (фрагменти от) дискурса им, (не)проактивността на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание (ДОИ за УС; стандарти) и учебните програми (УП)<sup>1</sup> по някои ключови за осъществяване на целите на гражданското образование предмети.

В книгата си „National Identity“ Антъни Смит диференцира Западен и „не-Западен“ (Източен, Азиатски) модел на нация, респективно – на конципиране на националната идентичност: „единият – *граждански* и териториален, другият – *етнически* и *генеалогически*“ (Смит 1991: 15). „Историческа територия, *правно-политическа общност*, *законово-политическо равенство* на членовете и споделена *гражданска* култура и идеология; това са компонентите на стандартния, Западен модел на

---

<sup>1</sup> Тези документи, включително и цитираната в началото Наредба № 2, могат да бъдат намерени на електронната страница на МОМН. Всички подчертавания в цитиранията им, които следват, са наши. – А. Д.

нация“ (Смит 1991: 11). А в „не-Западната“, или етническата, концепция за нацията тя се мисли като фундирана от *общ произход* и вижда себе си като „*фиктивна „суперфамилия“* – „нацията може да проследи *корените си* до необяснимо общо родословие, благодарение на което членовете ѝ са братя и сестри, или най-малкото братовчеди, различаващи се чрез фамилните си връзки от непринадлежащите към семейството“ (Смит 1991: 12). Така, „Докато Западният модел полага, че индивидът трябва да принадлежи към някоя нация, но може да избира към коя, не-Западната, или етническата, концепция не позволява подобна волност. Дали пребиваваш в своята общност, или емигрираш в друга, ти оставаш неизбежно, *органически* член на общността, в която си се родил, и си завинаги белязан от нея“ (Смит 1991: 11).

Освен чрез ошрифтяване бихме искали още и изрично да подчертаем доминираността на етническия национален модел, в който несъмнено попадаме „ние“, от идеята за *естественост* на *възникването* на нацията. (Фигуративните заемки от речника на Романтизма не са случайни – „не-Западният“ модел се определя още и като романтически, за разлика от Западния, който е просвещенски.) *Органиката* и *неизбежност* (т. е. *не-свобода*), *корени* и *произход* – все термини, отвеждащи непосредствено до *националната митология*: както казва Рикьор, „...началото е историческо, произходът е митичен“ (Рикьор 2006: 150). Българската национална героикоромантическа митология обаче не се коригира от историята и не се съвместява с нея в „народното“ съзнание, а я подменя, застава на нейното място като История. А от теоретика на съвременния мит Р. Барт знаем, че именно той „превръща Историята в природа“ (Барт 1991: 64).

Едно от най-охотно използваните в ДООИ за УС и УП по литература понятия е концептът *универсален*. Терминът се появява в УП за VI, а след това – и за VII клас като атрибут на *ценности*, а в VIII клас – вече като атрибут и на „основни принципи в общочовешката морална система“. Нататък, в гимназиалния етап, „универсалните ценности“ намират място в самите стандарти – за второ образователно равнище: „Коментира... възлови хуманитарни проблеми, породени от нарушаването на универсалната ценностна система. Анализира проблемите... възникнали при противопоставянето на човешката общност с универсалните ценности“, също и сред очакваните нови понятия. Контекстите на езиковите синтагми, визирани тук, неизбежно пораждат редица питання. Под въпрос например може да се постави редицата *родови – национални – личностни – социални – общочовешки – универсални ценности*. Ако „универсални ценности“ означава обрънатост на всички

ценности в едно<sup>2</sup>, как са възможни различията от него? Че самите стандарти и програми не знаят отговора на този въпрос, личи от очакваните резултати от покриването на първия от стандартите от Ядро „Социокултурни компетентности“ в VIII клас: „Учениците трябва да разберат: 1. Връзката между родовите и универсалните човешки ценности. 2. Устойчивостта и универсалността на родовите и на общочовешките ценности“. Родовите ценности са едновременно различни от универсалните – защото как иначе биха могли да са във връзка с тях, и без-различни от тях – защото им е присъща универсалността. Но подобни въпроси стават маловажни тогава, когато трябва да се изличи различието – чрез „снемането“ на човешкия свят във „всемирното“ (каквото е прието да означава универсалното), или „вселенското“; с други думи, в една възвишеноравнодушна космическа Природа. Обратно, в света, в който човекът *действа*, универсални, т. е. безизключителни, ценности не съществуват, защото „...трагичността на всяко човешко действие е в това, че не може едновременно да се служи на всички ценности. (...) В действието трябва да се избира, тоест да се оказва предпочитание, и да се извършва изключване“ (Рикьор 1997: 20). Защото това е ставащият благодарение на съвместните човешки действия свят<sup>3</sup>, чиято динамика и незавършеност подправя и прикрива съвременният мит (в нашия конкретен случай – чрез извънвременната вцепененост на „универсалните“ ценности, които не подлежат на „разлагащи“ процедури на разсъдъка като преосмисляне, ревизия, промяна...; забележителен е фактът, че според програмите по литература могат да се променят *представите за* тези ценности, но в никакъв случай не и самите те).

Преди програмите по литература за прогимназиалния етап да заговорят с неотстъпна настойчивост за „универсалността“ на (родовите, общочовешките...) ценности, *Методическите указания за прилагането на учебната програма по български език и литература в четвърти клас* в частта си *Литература* вече са провъзгласили „ценностите и традициите на българина“ за *изконни*. Етимологически *изконен* се свързва едновременно с начало и началò, т. е. със (станалото/стореното в) онова „време“, което е изначално и парадигматично и със своята образцовост и неизменност е извън времето. Малко по-

<sup>2</sup> *Универсален*, както знаем, идва от латинското *universus*, което означава *обърнат в едно* (вж. Младенов, Ст. Речник на чуждите думи в българския език. Фототипно издание. С.: Век 22.

<sup>3</sup> И също като тези действия – безпределен и непредсказуем; вж. по въпроса Арент 1997: 163, 198 и др.

нататък в *Методическите указания* се появяват и „българските граждани с друг етнически произход“, за чиито ценности и традиции не се споменава, но към които се предписват „и коректност, и толерантност“. Така „ценностите и традициите на българина“ са позиционирани „В начало...“ – в една без съмнение метафизична (или митическа) позиция, идеално прилягаща на описания от Смит *етнически (и) органичен* модел на конципиране на нацията, а „другите“... трябва да бъдат *търпеливо и снизходително* (каквото значи *толерантно*, поне според Речника на чуждите думи в българския език) понасяни. Разбира се, деконструираният тук израз може да се разчете и като метафора. Но тогава става още по-лошо, защото метафората изобретява прилика не просто между два термина, но между две „царства“ (две концептуално структурирани полета), в случая – между „българското“ и „митическото“. Изразът може да се възприеме и като „мъртва метафора“ или като клише (като каквото най-вероятно е намерил място в коментирания документ). Ала тъкмо стереотипите наслояват у нас ония предразсъдъци, за които често и не подозираме и затова се подчиняваме на повелите им с безкритичен автоматизъм. А нашата работа, смятаме, е именно да пробуждаме езика от съня на готовите склерозирани изречения...

Посочените цели на литературното обучение в начален етап намират своите съответствия в учебните програми в очаквани резултати като „умее да се отнася коректно и толерантно към българските граждани с друг етнически произход“, като терминът *друг* понякога се замества с *различен*, а понякога се комбинира с него. Ако в УП не присъстваха формулировки като: „българина **и** българските граждани с друг етнически произход“, можехме да въобразяваме *другия/различния* вписан в една еквиполентна опозиция, в която всеки е друг/различен спрямо всекиго другиго. Но подчертаното в цитирания откъс от „Контекст и дейности“ от УП за II клас (което се повтаря и в III, и в IV клас) не оставя съмнения около аскрипцията *само* на българските граждани с *не-български* етнически произход (влизащи в привативна опозиция с българите граждани с *български* етнически произход) с предикатите *друг* и/или *различен*. Така, от една страна, Другият според произхода си е „изключен чрез вписване“ – *специално* обособен; от друга, преекспониран (отново) е именно *произходът* (с който *българите* са сраснати така, че техният няма нужда да се споменава, защото е „очевиден“); от трета страна, в този контекст изключени/премълчани се оказват „другите Други“ (например хората с увреждания); най-сетне, етноцентризмът на УП по литература посочва

към себе си по-откровено от всякога. В подобни неумело сричащи езика на политическата коректност дискурси можем да съзрем „сцени на писмото“ (Дерида), в които „потиснатото писмо дава отчаяни сигнали, свидетелствайки за себе си: тук е имало нещо изконно, което е заменено с изкуствено“ (Вайнщайн 2002: 53). „Изконното“, разбира се, е непризнаващият (официално през 80-те години на ХХ в.) турското малцинство в България (държавен) национализъм; „изкуствен“ изглежда опитът да се сублимира „вината“ за неспособността да се мисли Другият извън „изконните“ (разбирай – възрожденските) национални културни стереотипи.

Програмите по литература за прогимназиалния етап не поддържат с такава безпардонна недвусмисленост противопоставянето *българи – български граждани с друг етнически произход*, но пък инвестират нееднозначен, двусмислен семантичен ресурс както в неговите членове, така и в двойката *народ – нация*. В синтагми като: „Учениците трябва да познават... основни празници от българския народен календар и най-общо – празниците на другите етноси, живеещи в България“ (УП за V клас), „...да осмислят различни проявления на отношението „свое“ и „чуждо“, българина и другите“ (УП за VII клас), „Българският свят в националната литературна класика“ (УП за VII клас) нещата изглеждат по местата си. В България живеят български и други етноси, *свое* и *чуждо*, отнесени към „българина и другите“, са с по-скоро условни в актуалната социокултурна ситуация референции – както личи от кавичките, а (надетническото) *национално* е различно от „българския (етнически) свят“. Ала конструкти като стандарта „Познава основни автори и произведения на *българската литература*. Обяснява ролята им в историята и културата на *българския народ*“ объркват току-що описания порядък, защото *националната литература* всъщност *става българска* и произвеждаща значение не за всички български граждани, а само за „българския народ“. С още по-голяма подривна енергия спрямо мултикултуралната мимикрия на програмите по литература разполага съчетанието между следните очаквани резултати: „...познават основни образи, които изграждат представите за *родното*: *родна земя, роден език, народен бит*“ (УП за V клас) – „...познават основни образи на *родното – национално* пространство, литературни образи на *националната история*“ (УП за VI клас) – „...разграничават аспектите на *националното (национално пространство, национална идея, национален език, национален герой)*“ (УП за VII клас) – „...разпознават... различни аспекти на образите на *родното*, като коментират ролята им за изграждане на *национално са-*

мосъзнание“ (УП за VII клас). Защото, първо, в това съчетание са недържими дистинкциите между *(на)родно* и *национално*, изтриването на разликите, между които „опри-род-ява“ нацията, и, второ, изписва въвн от нея онези, чийто (на)род, или произход, е различен от българския. В този контекст не може да не възникне въпросът дали „националният герой“ и „националната идея“ например се разпознават като такива, освен от „българския народ“, и от другите етноси, съставлящи (по презумпция) нацията.

Специално внимание заслужава и една от темите, обобщаващи част от учебното съдържание в VI клас, а именно – „Човекът в българския свят“. Всякакви колебания, възникнали вследствие на коментиранияте в предходните абзаци причини, около етническата *или* националната сема в семемата *български* изчезват, щом видим текстовете, чрез които се предписва да се разгърне цитираната тема: из „История славянобългарска“ („О, неразумни...“), „Къде си, вярна ти любов народна“, „Вятър ечи, Балкан стене“, „Хайдутти“, „Под игото“... Трудно би могло да се защити тезата, че „човекът в българския свят“ е повече от (етническият/национално-възрожденският) *българин*; или че в „българския свят“ има място за други хора освен за етническите българи. А точно чрез тези текстове (плюс „Отечество любезно“ и „Към родината“ на А. Далчев) шестокласниците трябва „да изграждат и утвърждават понятието за *национална принадлежност*... да развиват емоционално-оценъчни способности за осмисляне на специфичните характеристики на *българския свят*...“. Изглежда, програмите по литература трудно могат да мислят националната интеграция на различните от българския етнос освен като *културна асимилация*, или – от гледна точка на „оестествената“ нация – като *натурализация*.

Натурализирането на *българското* се обезпечава и от въвеждането на *родното* като посредник между него и *националното*. Освен че се синонимизира (и) редува с *националното* в по-горе цитираните фрагменти от учебните програми, през своите ценности родното/родовото, както помним, се универсализира (извежда се извън човешкото време-пространство) в програмата за VIII клас. И пак там „ценностите на родовия морал“ са утвърдени като неизменни в темпорално-исторически план, като своеобразен „вечен“ субстрат на всяка (етническа, национална, личностна...) ценностна система, защото се запазват („същите“) чрез „адаптация в съвременния свят“. Оттам нататък всеки конфликт в контрамодернисткия литературнообразователен проект на учебните програми се интерпретира като резултат от конфронтация със или девиация от универсалните (т.е. родовите)

ценности. И тъй като не друго, а тъкмо родът представлява „основна организация на социален живот“ (УП за V клас), а пък „основни опорни точки на родовия морал“ са „пораждането на живота и неговото запазване“ (пак там), кръгът се затваря: социалността се крепи на рода и неговия морал, т. е. безусловно доминирана е от живота (в биологичния смисъл на думата), а не от „добрия живот“ (Аристотел 1995: 77) (в културноантропологическия/политическия смисъл на думата) като висше благо (и) свръхценност.

Възпроизвеждането на описания от Смит Източен модел на концепиране на националната идентичност се разкрива недвусмислено и в стандарта за началния образователен етап: „Открива *основни белези* на своята национална идентичност...“, очакван резултат от покриването на който е „може да открие... характерните за националната му идентичност *особености*“ (Смит 2001). С други думи, точно както го формулира Смит, българите сме „завинаги белязани“ от „изконната“ си принадлежност към „родната“ нация. Освен независима от конкретния ѝ носител, описването на националната идентичност в термините на *белезите* и *особеностите* я полага като непроменлива във времето самотъждественост. „Българинът“ остава винаги „същият“ – диспозитив, който изкривява и неутрализира идеята колкото за нацията като динамичен конструкт, толкова и за индивидуалната личност, доколкото темпоралността е нейна главна черта. Точно тази концепция за идентичността, акцентираща върху „същостта“/себезапазването за сметка на промяната във времето, поражда проблемите на нашите стандарти, свързани с Другия, който трябва да намери място сред „нас“, но същевременно „ние“ няма как да го допуснем „в“ себе си, защото една *затворена* (в национално тяло) общност не може да се „отвори“ освен чрез битка, кръв, победа.

За това, учениците от началния образователен етап да научат за битките, пролятата кръв и победите на „българина“ – но, разбира се, на един политически коректен (мултикултурен) език, – се грижат, освен стандартите и програмите по литература, най-вече тези по „Човекът и обществото“. Без съмнение най-забележителният от интересувашата ни гледна точка момент в тях представят темите, в които е структурирано учебното съдържание в III клас: „Нашата родина – Република България“ – „Траките – най-старите жители на днешните български земи“ – „Българската държава в най-стари времена“ – „Народни будители“ – „Свободна България (XIX – XX век)“ – „Природните богатства на България“ – „Взаимодействие между човека и околната среда“ – „Моят роден край“. Редицата на компонентите на

темата „Народни будители“ завършва с „апостолите и Освобождението на България“ (идващ подир „съжителство с другите: турци, евреи, арменци, роми и други общности“), а тая на новите понятия – с „бунт“ (който се нарежда след „будител“, „светско училище“ и „книжовност“). Наистина е трогателно усилието *да се премълчи и да се говори едновременно за турското робство (или османското присъствие)*, т. е. да се преодолее и да се възпроизведе културният (националномитологичен) стереотип. *Турско робство и османско присъствие* не се споменават (или ако *турското* се спомене, то е отбременено от доскоро привилегирвания го „излишък“ от памет чрез съреждане сред /изравняване с „други“), но „крещят“ (потиснати) в „Освобождението на България“ (от какво все пак?), в „бунта“ (чий? срещу какво? за какво?...). Програмата за IV клас по същия предмет, която в съдържателен план до голяма степен повтаря третокласната, слагайки обичайните акценти върху героични и славни епохи от българската история като Средновековието и Възраждането, отново заговаря, този път сякаш по-отчетливо, за „въстанието от 1876 г., Европа и Освобождението на България“. Но отново не става ясно за „Освобождение“ от какво иде реч, защото свръхстарателно продължава заобикалянето на политическата история, което налага „неутрални“ формулировки като „българите в Османската империя“ (които как са попаднали там, остава загадка). Така, освен всичко друго, усилието да се смени парадигмата – да се разказва на мястото на политическата „историята на всекидневието“ – остава застинало в една осезаема недопосмялост, защото не заличава, а потиска неудобни от гледна точка на актуалната политическа конюнктура политикоисторически епизоди, а от друга страна, се скъпи да пожертва „славните героични страници“ от българската история, които, лишени от „образа на врага“, са направени да изглеждат несъстоятелни.

Умишлено отложихме до този момент коментара на смислово-композиционната „рамка“ на разглеждания тематичен ред: „Нашата родина – Република България“ и „Моят роден край“, „оприродяваща“ историята. От формулировката на първата тема става ясно, че „нашата родина“ – това е Държавата, както и че Държавата е нашата родина. Първата от посочените цели на обучението по „Човекът и обществото“ в IV клас е „...опознаването на *България – родина* на всички *български граждани*“. А в УП по „Околен свят“ (II клас) фигурира очакваният резултат: „...разбира, че *Република България е отечество* на всички *български граждани*“. В копулата „България е отечество“ (името на) държавата се отъждествява с патерналистичния концепт



*отечество* – със „земята на нашите бащи“ (*бащинията*), която второкласниците трябва да „разбират“ като такава на „всички български граждани“ независимо от тяхната етническа принадлежност. Не виждаме как другояче от реторичното можем да зададем въпросите дали, първо, Република България е „земята на нашите бащи“, второ, дали „земята на нашите бащи“ е без-различие за граждани от български, еврейски, турски и т.н. „произход“.

„...истинската цел на митовете, напомня ни Барт, е да спрат движението на света“ (Барт 1991: 89 – 90): „в него нещата загубват спомена за *създаването* си“ (Барт 1991: 79) (подч. в цитата – наше, А. Д.). Може би защото са ангажирани с налагане на „целесъобразното“ послание (каквото е посланието на всеки мит) на националния/генеалогическия мит поне толкова, колкото и с култивирането на граждански компетентности, анализиранияте стандарти и програми предписват много повече знания, отколкото умения, постижими единствено чрез действия, което никъде другаде не личи така ясно, както в решителното преобладаване на „пасивни“ глаголи, означаващи (инертни) състояния: *познава, знае, владее, притежава...*, и на глаголи, означаващи елементарни (когнитивни) умения като *назовава, описва, посочва, разпознава...* Освен това „митът днес“ представлява идеалният инструмент за създаване на илюзия за така скъпите на консуматорското общество *спокойствие и сигурност*, защото „Преминвайки от историята към природата, митът осъществява известна икономия: той премахва сложността на човешките действия, придава им простотата на същностите, отстранява всякаква диалектика, всякакво задълбочаване отвъд непосредствено видимото, организира един свят, в който няма противоречия, защото няма дълбочина...“ (Барт 1991: 78). Така в проектирания от коментиранияте документи образ на света той изглежда веднъж завинаги установен („изконен“), освободен от конфликти (доколкото ги има, те са в „абсолютното минало“): има Освобождение, но няма робство, има раждане, но няма смърт<sup>4</sup>..., няма поле и за действие на субекта на гражданското общество. А публичната, или политическата сфера, твърди Арент<sup>5</sup>, конституират единствено съвместните човешки действия, чието изчезване отваря място за насилието.

<sup>4</sup> Вж. УП по литература за V клас, според която в традиционния семеен календар фигурират само сватбата и раждането.

<sup>5</sup> Вж. цит. съч., с. 169 и сл.

Според доклад на ЦКОКУО<sup>6</sup> за резултатите от участието на България в Международното изследване на гражданското образование – ICCS 2009, 94% от българските ученици „са категорични, че полицията трябва да има правото да държи в затвора без съдебен процес хора, които са заподозрени, че заплашват националната сигурност“<sup>7</sup>.

## ЛИТЕРАТУРА

- Арент 1997:** Арент, Х. *Човешката ситуация*. София: Критика и хуманизъм, 1997.
- Аристотел 1995:** Аристотел. *Политика*. София: Отворено общество, 1995.
- Барт 1991:** Барт, Р. Съвременният мит. // Барт, Р. *Въображението на знака*. София: Народна култура, 1991, 43 – 93.
- Вайнщайн 2002:** Вайнщайн, О. Дерида и Платон: деконструкция на логоса. // *Литературата*, 2002, кн. 16, 26 – 69.
- Рикьор 1997:** Рикьор, П. Политически език и реторика. // *Езикът на желанията. Сборник, посветен на Пол Рикьор*. София: Дружество „Гражданин“, 1997, 8 – 27.
- Рикьор 2006:** Рикьор, П. *Паметта, историята, забравата*. София: СОНМ, 2006.
- Смит 1991:** Smith, A. D. *National Identity*. Penguin Books of London, 1991.

---

<sup>6</sup> ЦКОКУО – Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (Бел. ред.).

<sup>7</sup> Гражданско образование и гражданска активност на учениците. [http://www.ckoko.bg/images/stories/ICCS\\_BGR\\_doklad.pdf](http://www.ckoko.bg/images/stories/ICCS_BGR_doklad.pdf), с. 30 (август 2011).

## ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА КОМПЕНСИРАНЕ НА ГРАЖДАНСКИЯ ДЕФИЦИТ В ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Огняна Георгиева-Тенева*  
*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“,*  
*Филиал – Враца*

### MAKING UP FOR THE SOCIAL DEFICIT IN LITERATURE EDUCATION

*Ognyana Georgieva-Teneva*  
*St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo, Vratsa*  
*Affiliated College*

This report presents disagreement with the absence of civil aspects in the socio-cultural standards in literature education. Suggested is a possible option for the formation of civil values through art works, which are beyond the list of canonical literary education. The focus is on artistic images of one of the main pillars of modern liberal democracy – the freedom of speech.

**Key words:** literary education, civil education, civil values, freedom of speech

Литературното образование днес се интересува както от затворения „вътре в себе си“ свят на художествения текст, така и от неговите връзки с други текстове с извънтекстовата действителност. Отвореният прочит, при който фикционалното се съотнася с „реалността“ и у ученика се формира социокултурна компетентност, има солидни аргументи – и литературоведски, и образователни. Въпросът обаче е *кои* произведения са включени в литературнообразователния канон, а оттам и *какви* социокултурни компетентности се формират чрез него. Отговоряйки на тези въпроси, образователните нормотворци имплицират определени цели, свързани със социалното формиране на младата личност. Иначе казано, *властта* решава *как да използва литературата* (употребявам тъкмо думата „използва“ с основания, които намирам в изследванията на Фуко върху властта).

Докато търсех отговор на въпроса за властовите интенции, проектирани върху социокултурните стандарти по литература, се натъкнах на следния парадокс: основният закон на нашата държава – Конституцията, и още два закона – Законът за народната просвета и Законът за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план, утвърждават гражданските ценности. В Конституцията е казано, че държавата „създава условия за свободно развитие на човека и гражданското общество“ (Конституция... чл. 4 (2); Законът за народната просвета полага като цел бъдещата успешна реализация на ученика в гражданското общество (Закон за народната... 1991: чл. 22), а Законът за общообразователния минимум посочва като ценност гражданската отговорност (Законът за степента... 1999: чл. 9, 2). Законовата рамка обаче огражда празно поле – Държавните образователни изисквания за учебно съдържание (ДОИ за УС) по литература, регламентирани чрез наредба (Наредба № 2 от май 2000 г.), никъде не говорят за *граждански* ценности. Това въпреки е в противоречие с ДОИ за гражданско образование. Странното разноезичие в отделните нормативни документи поражда редица въпроси: Какъв фундамент за социално хомогенизиране залагат нашите образователни стандарти? Защо предвидените за усвояване ценности са „универсални“, „европейски“, „нравствени“, „християнски“, „хуманитарни“, но не и граждански? Или, ако тръгнем от общото в многобройните дефиниции на образованието, а именно – стремежа на обществото да предаде на младото поколение своя опит, въпросът е: Кой точно опит е важен за образователната администрация у нас? Защо гражданският опит е negliжиран?

Преди да представя идеите си за компенсиране на гражданския дефицит на литературното образование, ще си позволя да повтора нещо, което вече имах възможност да кажа<sup>1</sup>: в момента до литературни образи на демократичното гражданство учениците може да се докосват единствено в часове за *извънкласно* четене или в *извън*учебно време, чрез *извън*канонични литературни текстове. Неколкократната употреба на думата „*извън*“ без съмнение е симптом на недостатъчността. Това „*извън*“ обаче има и една добра страна – липсата на готови анализи, търговски адаптирани и добре разпространени чрез съ-

---

<sup>1</sup> Тази възможност бе осигурена от международната конференция по повод 40-годишнината на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“. Докладите от конференцията предстои да бъдат публикувани в юбилеен сборник. В него вж. *Георгиева-Тенева, О. Гражданският потенциал на литературното образование.*

ответните фирми, е предпоставка за активиране на самостоятелната критична рецепция.

Фокус на изложението, което следва, е **гражданското измерение в литературни образи на словото**.

Една уговорка: в общество като нашето, което особено трудно се разделя с тоталитарните инерции в държавното управление, е необходимо у младите да се развива способност за критично осмисляне на обществените процеси. Не подценявам нуждата от лоялност към държавата – това е безусловен ангажимент на всеки гражданин. Но смятам, че настоящата програма по литература е направила достатъчно за укрепване на авторитета на държавата – националният идеал, представен през множество произведения, в социокултурен план оценностява тъкмо българската държава. Ето защо е добре да се предложат и произведения, проблематизиращи не какъв да е аспект на гражданското поведение, а на *демократичното* гражданско поведение.

Най-напред искам да подчертая, че в процеса на своето начално и прогимназиално образование ученикът среща в читанките си и в помагалата, одобрени от Министерството на образованието, множество литературни текстове, оценностяващи словото, но: *българското* слово. Дълга е редицата от произведения, които в одически план разгръщат образа на *българския* език (Вазов – в едноименното стихотворение), на *българските* песни (Калина Малина – „Обичам“), на „*славянската* реч“, (Ран Босилек – „Кирил и Методий“), на „*българските* думи“ (Мл. Исаев – „Високи, сини планини“), на *българската* книга (Н. Фурнаджиев – „Кирил и Методий“). В социокултурен план това е принос за формирането на *българска* национална идентичност, за утвърждаване на официалния език в държавата. Разбираемо е този социокултурен срез в литературата да бъде представян на учениците: въпреки глобализацията съвременният свят не спира да мисли себе си и посредством понятието *нация*, нищо, че тя е въобразена (по Бенедикт Андерсън). Образователното акцентирание върху художествените аксиологизации на българския език намира подкрепа и в политиката на Европейския съюз за опазване и насърчаване на многообразието от форми на културно изразяване (Европейска културна конвенция 1954). В моя доклад обаче интересът към словото ще е насочен не към неговите национални и държавоукрепващи, а към гражданските му измерения – не само защото българският език е представен на учениците в множество апологетизиращи го образи, а и защото преекспонирането на националното винаги е в ущърб на гражданското.

Литературните въплъщения на гражданското слово са необятност, към която настоящият доклад ще погледне през отделни представителни текстове. Тук важно е не количественото натрупване на подходящи заглавия, а очертаването на модел за работа. В методологически план този модел се опира на вътрешнолитературното отваряне на творбата, т.е. на обвързването ѝ с други творби, чието общо сечение е образът на свободното слово. Възприет методологически подход е и отвореният прочит на обвързване с предтекстовия референт, в случая – при творби с подчертана наклонност да служат на гражданската идея за защита на истинното слово.

От Античността до днес гражданската образност е част от саморефлексията на словото. Сред ключовите проблематизации тук ще посоча свободната изява на истинното слово, връзката свободно слово – гражданска смелост, гражданското конституиране чрез словото, гражданското взаимодействие чрез словото, словото на властта, купеното слово, манипулативното слово, словото на доносника, заглушеното критично слово, отказа от истинното слово, гражданското мълчание, контролираната публична реч, пустословието в политическото пространство, лъжовното сладкогласно слово. Настоящото изложение ограничава интереса си до образното проблематизиране на свободното гражданско слово и на властовите речеви манипулации.

Работата с учениците може да започне с едно художествено противопоставяне между понятията *думи* и *слово*. Цитирам:

*На края на града,  
където свършват къщите,  
е манастирът.  
На края на света,  
където свършват думите,  
е Словото!*

Стихотворението е „Post scriptum“ от Николай Кънчев<sup>2</sup>.

Предложих на шестокласници да разсъждават върху въпросите, защо думата *Слово* в това стихотворение е изписана с главна буква и защо са оразличени понятията *думи* и *Слово*. Ето едно твърдение, което обобщава направените анализи: „Сред шума на всекидневието вирият само думите. Словото е на чисти и свети места“.

---

<sup>2</sup> На ученическата аудитория се обяснява, че говорим за поет, а не за популярния в момента телеведещ със съвпадащо име.

В цялата си по-нататъшна работа учениците обсъждат образи на Словото и на думите в публичното пространство.

Предпоставка на истинното говорене в публичното пространство е свободното *индивидуално* слово:

*Не вия с вълците по вълчи.  
Но с гълъбите също не гугукам.  
Имам собствен глас...*

– казва лирическият Аз в „Слушай, гълъбе“ от Константин Павлов. Самостояният индивидуален глас привлича себеподобието:

*Размножавам се от само себе (си!).*

Идеята, че само смислената и неповлияна от Другите реч се превръща в гражданско слово, срещаме и у Рей Бредбъри – в неговия популярен и сред днешните тийнейджъри роман „451° по Фаренхайт“. Ключово тук е твърдението на Кларис, че хората трябва да обсъждат „истински“ теми; че е нужна свобода да се задават въпроси; че набиваните готови отговори задушават мисълта. Бредбъри интерпретира връзката език – мислене в още ред аспекти, но особено актуален днес – и повече, отколкото през 1965 година, когато е издаден романът, – е образът на масовото оглупяване вследствие на забавни телевизионни предавания и реклами. На този фон по детски наивна изглежда вярата на Джулия от „1984“ на Оруел, че властта, както и да се стреми към тотален контрол, не може да проникне в мисленето.

В перспективата на т.нар. социокултурни компетентности може да бъдат положени и други образни идеи за връзката между индивидуалната свобода, гражданската мисъл и гражданското слово. Пътят на Монтег от цитирания роман на Бредбъри е пример за гражданско проглеждане и за смело влизане в социалното пространство на опозицията, при това с цел тъкмо да се защитят словото и свободата, без която то погива.

Гражданската позиция и защитата на свободното слово взаимно се предполагат – убеждава и Пушкиновото стихотворение „Въздигнах си аз паметник неръкотворен“, където поетическото безсмъртие е обяснено тъкмо с извисяването на независим глас:

*...и в този век жесток възславих свободата...*

Дълга е редицата на Пушкиновите последователи, които разгръщат идеята, че поетът е призван да възпее свободата, включително свободата на словото, като жизнена необходимост. Понятията *поет* и *гражданин* са свързани в единство у Лермонтов (стихотворенията „Смъртта на поета“ и „Поетът“), у Некрасов („Към поета“), у Мережковски („Дон Кихот“), у Волошин („Чирак“). Като поанта в този лирически дискурс може да бъде четена Некрасовата поема „Поет и гражданин“ със знаменитите стихове „Поет може и да не бъдеш, но длъжен си да бъдеш гражданин“.

Важен за обсъждане с учениците е и проблемът за вътрешните основания на свободомислието и на неговия словесен израз. Достъпен за осмокласници е романът на Оруел „1984“, според който корените на свободолюбието са в любовта. Скришом подхвърлената бележка на Джулия до Уинстън, гласяща „Обичам те“, задвижва събития, които постепенно довеждат до бунт срещу детерминацията от свръхцентрализираната силова държава. Всъщност в литературата свободолюбието винаги изниква от любовта – към близък човек, към малка общност, към народа. Така е и при Пушкин („падналия подкрепих“), и при Ботев, при когото викването на песента е заради обич към спящите в робската люлка. Примерите може да се умножават, но важно е общото в тях – че любовта в своите извисени прояви е невъзможна без свобода; че гражданското чувство израства върху почвата на нравствеността и хуманността.

Тук искам да акцентирам върху необходимостта да се изтъква разликата между *нравствено* и *гражданско* поведение. Кратък пример от моята преподавателска практика: студенти от първи курс, специалност предучилищна и начална педагогика, съвсем наскоро писаха – в рамките на дисциплината „Езикова култура“ – есе на тема „Една достойна гражданска постъпка“. Анализът на близо 40 съчинения ми дава основание да твърдя, че за повечето млади хора достойният гражданин е просто добрият, отзивчивият човек, който помага на изпадналия в беда – сляп човек, инвалид и пр. Малцина знаят, че гражданинът е личност с критична и креативна обществена позиция, *независима от държавната опека*, а които знаят, свеждат гражданските изяви до дарителството.

Публичното слово е средство за гражданско конституиране, убеждават ред литературни произведения. Социокултурният ефект от литературния анализ в тази посока разкрива „изкуствеността“ на публичния живот, неговата конструираност от хората. Речевото взаимодействие в публичното пространство може да се наблюдава през стихотворението „Завод“ от Вапцаров:



*ще трябва непременно да крециши,  
да могат думите  
разбрано да преминат  
пространството, което те дели.*

...

*Долавях, че и другите крецият –*

...

*И този крясък стана сплав...*

Същата идея, вече не художествена, а научна, срещаме у немската политоложка и философ Хана Арент: „В действието и речта хората показват кои са, активно разкриват уникалната си личностна идентичност и така създават образа си в човешкия свят“ (Арент 1997: 153). Учениците може да разсъждават върху въпросите, как лирическият герой на Вапцаров от „Завод“ разкрива идентичността си; как договаря с хората от общото публично пространство колективното „ние“; как се конструира тяхната обща гражданска идентичност.

Когато говори за свободното истинно слово, литературата често взема предвид и неговото Друго – словесната манипулация. Нейната жизненост тя обяснява както със смазващия контрол над публичната реч, така и с умъртвената критичност на възприятието. Отново ще се позова на Бредбъри: хората, които не говорят за нищо съществено, а, цитирам, „дрънкат за разни коли, дрехи или плувни басейни“, са едно истинско „бъбрещо стадо маймуни“; хората, които слушат автоматите за вицове и непрестанно държат включена телевизионната си стена, са най-лесните жертви на манипулацията. Трагикомичен образ на перфидната словесна манипулация е мнимият диалогизъм в пространството на ефира, когато водещият „дава думата“ на глупаво зарадван зрител – за броени секунди и по свършено незначителен въпрос. Истинският диалог по думите на Рикъор е „недотам контролираното слово“ (Рикъор 1997: 28). У Бредбъри обаче истински диалог в публичното пространство е невъзможен. За контролирана до абсурдни предели реч разказва и романът „1984“ на Оруел, където унищожаването на книги, също като у Бредбъри, е професионално занимание, а манипулациите с печата, далеч надхвърлили леенето на баснена статистика по медиите, стигат до пренаписване на стари вестници в библиотеките. Всичко това – под шапката на Министерството на истината и под лозунга „Невежеството е сила“. Сравнителен прочит с „451° по Фаренхайт“ би разкрил още много близки образи на кощунствената реч. Би разкрил родство и в образите на доноса – процъфтяващ речев дискурс във всяко тоталитарно общество. Прекосявайки време и

пространство, откриваме ярък демонично-гротесков образ на доносника и у Конст. Павлов – в стихотворението „Прекрасното в поезията, или жертва на декоративни рибки“.

Гражданското пропадане, запечатано в образи на речта у Оруел, се оглежда още в преднамереното унифициране на словото, в окастриянето на езика и в унищожаването на думи, в създаването на машини за писане на романи и стихове, както и в т.нар. самстоп, казано иначе – автоцензура – един наистина тотален контрол над Словото. Впрочем няма тоталитарна власт, която да не води до самоцензуриране – неговият образ е толкова стар, колкото и самата литература: в „Истинската свобода“ на Хораций четем: „...думичка искам да кажа, но се боя: аз съм роб“. 2000 години след Хораций не-казването намира израз и в такъв стих: „как да ти кажа, народе“ (Конст. Павлов – „Клепач“).

В заключение: литературните образи на *думите* и на *Словото*, т.е. на гражданското робство и на гражданската свобода, увличат в размисъл до безкрай. Днес този размисъл, за съжаление, не е обвързан с ДОИ за УС по литература и затова може да изглежда ненужен. Аз обаче вярвам, че рано или късно програмите за средното училище ще включат и произведения с гражданска проблематика. Тогава литературното образование ще стане извор и на демократични ценности.

## ЛИТЕРАТУРА

**Арент 1997:** Арент, Х. *Човешката ситуация*. София: Критика и хуманизъм, 1997.

**Европейска културна конвенция 1954:** Европейска културна конвенция. // *ДВ*, бр. 85 от 15.10.1991.

**Закон за народната... 1991:** Закон за народната просвета. // *ДВ*, бр. 86 от 18.10.1991. (Изм. и доп. са внасяни от 1996 до 2010 г.).

**Закон за степента... 1999:** Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план. // *ДВ*, бр. 67 от 27.07.1999.

**Наредба 2000:** Наредба № 2 от 18.05.2000 г. за учебното съдържание. // *ДВ*, бр. 48 от 13.06.2000 г.

**Рикьор 1997:** Рикьор, П. *Езикът на желанията*. Съст. Михаил Неделчев, Мария Огойска. София: Дружество „Гражданин“, 1997.

## ЗА ОТНОШЕНИЕТО РЕАЛИЯ – СОЦИОКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТОСТ

*Иржи Хасил*  
*Карлов университет, Прага;*  
*Университет „Ян Евангелиста Пуркине“, Усти над Лабем*

## ON THE RELATION REALITY – SOCIOCULTURAL COMPETENCE

*Jiří Hasil*  
*Charles University in Prague, Jan Evangelista Purkyne University*

In paper the author defines the term *realia* and presents its detailed structure, supplemented by examples from the Czech language. At the end of this research are to be found attempts to synchronize the traditionally used term *realia* with newer concepts of socio-cultural competence and communication skills, which are used in modern linguodidactic in connection with the implementation of language policy of the Council of Europe.

**Key words:** realities, socio-cultural competence, communication skills, linguodidactics

В днешна обединена Европа отделните държави неминуемо загубват своя национален характер. Под влиянието на миграцията (следствие от най-различни причини, свързани с пазара на труда, културата, икономиката, политиката и др.) Европа става многоезична и мултикултурна. Това от своя страна оказва съответно позитивно или негативно влияние върху най-различни области на нашия живот. Едни от тях са и методиката на преподаването на роден (майчин) език и методиката на преподаване на чужд език, като между другото все по-често на тези две направления се налага да решават сходни проблеми. Например днес в Чехия в основните и в средните училища се срещаме с интересната ситуация, при която в класната стая заедно с чешките ученици учат деца с различни майчини езици, от различна културна и социална среда. Много често това са украинци, руснаци, казахстанци,

беларуси, вьетнамци, монголци, араби, роми, словаци, корейци, американци и българи. В тази ситуация учителите по чешки език са принудени да научат чуждестранните си ученици по възможно най-ефективния начин на практически чешки език, за да могат те успешно да работят в клас, където езикът на преподаването е чешкият.

При обучението и по роден език, и по чужд език нерядко ни се налага да използваме различни понятия. Тяхното точно дефиниране и обвързването им с други понятия често пъти се оказва доста сложен процес. Подобна е и ситуацията, свързана с термините *реалия* и *социокултурна компетентност*, *социокултурен контекст*. Използваме термина *реалия* предимно при т.нар. филологически подход към чуждоезиковото обучение; терминът *социокултурна компетентност* се появи като резултат от единния подход при преподаването на чужди езици, инцириран в края седемдесетте години на миналия век от Европейския съвет.

През 1985 г. Антонин Бител прави опит за дефиниране на реалията като понятие, констатирайки, че „терминът *реалия* е твърде неточен, понеже в него би могло да се включи какво ли не: от конкретиката като кнедлите и пилзенската бира, превърнали се в синоним на чешкото, през явления, свързани с културата (Швейк и „швейковщината“), до символите на възловите моменти от националната история (Била хора – поражението при Била хора<sup>1</sup>, Мюнхен – предателството от Мюнхен<sup>2</sup>)“ (Бител 1985: 27 – 28). Франтишек Чермак дефинира най-общо реалията като „съвкупност от знанието и информацията за обществото в съдържателен аспект, от живота и обичаите му, от средата, от историческия фон, институциите и т.н., които са задължителен елемент при изучаването на чужд език“ (Чермак 1997: 376).

---

<sup>1</sup> Битката при Била хора, която е един от емблематичните сюжети в чешката история. Става въпрос за едно от позорните събития за чехите – поражението им през 1620 г., когато губят независимостта си след военен сблъсък с Хабсбургите. Самата битка продължава по-малко от два часа, понеже чешката войска, състояла се от наемници, които не били получавали дълго време заплатите си, се разбягала. Чешката държава губи своя суверенитет чак до 1918 г., когато на политическата и географската карта се появява Чехословакия. – Б. пр.

<sup>2</sup> Мюнхенското споразумение (също и Мюнхенският сговор), при което представителите на четири държави (Великобритания, Франция, Германия и Италия) се договарят, че до 10 октомври 1938 г. Чехословакия трябва да отстъпи пограничните си територии – т.нар. Судети, населени с немци, на Германия. Представителите на Чехословакия присъстват, но са лишени от правото да участват в заседанието по договора. – Б. пр.

Терминът *реалия* според нас би трябвало да се структурира не само от теоретикоизследователска гледна точка, но и от гледна точка на приложението му в методиката на преподаване и същевременно да се разграничат неговите три равнища по следния начин:

**А) Извънезикови реалии:** външни, или известни също така под названието *странознание*<sup>3</sup>, т.е. съвкупност от познания, характеризирани страната или страните, чийто език преподаваме като чужд (или го изучаваме)<sup>4</sup>, най-вече от гледна точка на историческата, културната и културноисторическата, географската, в това число политическата и социално-икономическата организация и съответното държавно устройство. Вземат се също така предвид начинът на живот, традициите, навиците, правата, народностният състав, вероизповеданията, националният манталитет и пр., като всичко това са явления, които не се отразяват пряко в езика, но за сметка на това са необходими за усвояването му и за безпроблемната комуникация в съответната езикова среда.

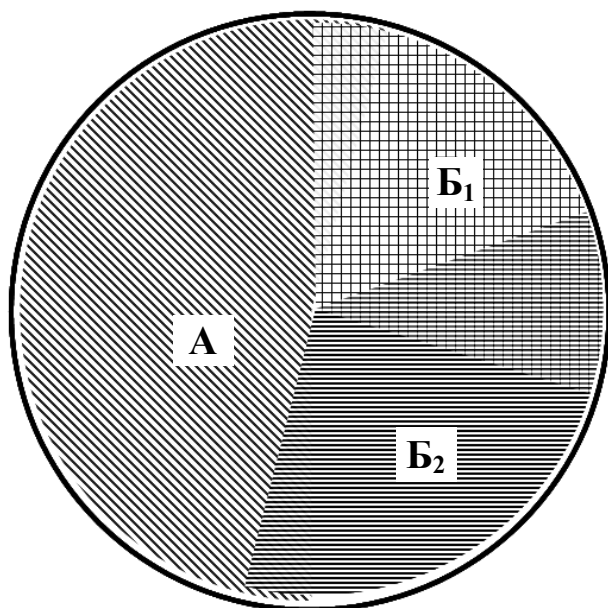
**Б) Езикови реалии:** вътрешноезикови, или още лингвореалии, които представляват широк спектър от езикови средства, отразяващи реални факти – обикновено се срещат на лексикално равнище, във фразеологията, в стилистично маркираните изказвания на общуващите и в собствения комуникативен акт. Това са езиковите единици или фраземите, които са изключително трудно преводими или дори изобщо непреводими от/на чуждия език. Те представляват и езиков феномен, който опосредства или пък затруднява социалната комуникация в дадения език и същевременно модифицира самата комуникация. Имат отношение както към вербалната комуникация, така и към невербалната.

**В) Комплексни реалии:** представляват съвкупност от извънезиковите и вътрешноезиковите реалии. Изброяването на горепосочените явления (в точките А и Б), които бихме могли да обединим под общото название *комплексни реалии* – понятие, включващо в себе си лингвореалиите и странознанието, съвсем не е изчерпателно. Всички тези изброени особености, както и някои други са от изключителна важност за осъществяването на една правилна и безпроблемна комуникация, т.е. както при продуцирането, така и при възприемането на информацията в процеса на общуване.

<sup>3</sup> С термина *странознание* се срещнах за пръв път през 1978 г. във Философския факултет на Карловия университет на семинар в курса по русистика, наречен „Странознание на СССР“, воден от доц. Вацлав Хунячек, който още тогава настояваше за употребата му.

<sup>4</sup> В нашия случай това ще е Република Чехия.

**Реалии**  
 $B = A + B$



A = извънезикови реалии =  
странознание  
B = езикови реалии = реалии  
B<sub>1</sub> = невербални реалии  
B<sub>2</sub> = вербални реалии  
B = комплексни реалии

Необходимо е да подчертаем, че границите между отделните типове реалии не са строго определени, а имат по-скоро широкообхватен характер; това важи особено за лингвореалиите.

Понятието *реалия* би могло да се диференцира и по-подробно по следния начин:

**1. Невербалните реалии** включват редица характеристики предимно от невербален тип:

- а) проксемика, т.е. пространствения аспект на общуването;
- б) хаптика, т.е. използването на взаимни докосвания (респективно тяхното отсъствие) по време на общуването;
- в) кинезика, т.е. „използването на израза на лицето и жестикулирането с ръце, респективно стойката на тялото като съпровождащи елементи по време на общуването“ (Чермак 1997: 342);
- г) комуникативна стратегия, или още стратегическа компетентност;

д) речеви етикет, който осъществява прехода към вербалните лингвореалии; става въпрос за използване на съпровождащи жестове, на усмивка, на специфичен израз на лицето, на необходимото съобразно ситуацията говорене на *вие* или *ти*, на използване на подходящи според ситуацията поздрави, титли, изразяване на учтивост и т.н.

**2. Вербалните реалии** представляват многообхватен комплекс от езикови единици, предимно от лексикален характер, използвани в преносен смисъл. Това са такива лексикални единици, които Косто-

маров и Верешчагин разграничават като носители както на основно значение, така и на едно културно измерение, говорейки за т.нар. безеквивалентна лексика (Верешчагин, Костомаров 1998). В тълковните и двуезичните речници обикновено се открива само основното значение на дадена дума, което пък може да е доста различно от съответното прагматично значение. Това се отнася и до фразеологията и идиоматиката<sup>5</sup>.

Бихме могли да класифицираме вербалните реалии в следните групи:

а) историзми (*fěrtoch* – престилка, част от женското облекло през XVIII и XIX в.; *valcha* – дъска за пране, тепавица; *velké prádlo*<sup>6</sup> – денят, в който ръчно се е перяло бельото в къщата; *domovní důvěrník*<sup>7</sup> – длъжност от държавната администрация в Чехословакия между 1948 – 1989 г., който „идеологически“ се е грижел за обитателите в кооперацията, често и *domašeč*; *výjezdni doložka* – разрешение за пътуване в чужбина, което е било част от документите за пътуване на чехословашките граждани между 1948 – 1989 г. и без което не е било възможно да се напусна страната);

б) историческо местоназначение, отнасящо се към определен времеви отрязък (*Била хора* – битката при Била Хора край Прага, когато чешката войска е тотално разбита от хабсбургската армия; действието се разиграва през 1620 г. и означава не само началото на т.нар. тридесетгодишна война в Европа, но и края на чешката държавност и същевременно начало на тривековно владичество на Хабсбургите, *za starýho Procházky*<sup>8</sup> – времето на господство на император Франтишек Йозеф II, т.е. 1848 – 1916 г., *za první republiky*<sup>9</sup> – годините на съществу-

<sup>5</sup> Например фразеологизмът *mít kliku*, както е известно, означава *имам късмет* (мотивация за този израз може да се търси в немския език – Glück = късмет > klika); един чужденец, който не знае значението на този израз като фразеологично словосъчетание, би бил озадачен защо някой има *klika* (буквално думата *klika* означава *дръжка на врата, на прозорец* и пр., т.е. дословно *имам дръжка на врата*). – Б. пр.

<sup>6</sup> *Голямо пране* (Б. пр.).

<sup>7</sup> *Домоуправител* (Б. пр.).

<sup>8</sup> *По времето на стария Прохазка* – буквално; близък по значение и конотации е българският израз *по царско време* (Б. пр.).

<sup>9</sup> *По време на първата република* – буквално; близък по значение и конотации е българският израз *преди Девети* (Б. пр.).

ване на първата чешка република между 1918 и 1938 г., *za Husáka*<sup>10</sup> – периодът от чешката история, свързан с т.нар. нормализация на живота на социалистическото общество, 1970 – 1989 г., *po sametu*<sup>11</sup> – след т.нар. кадифена революция от 1989 г.);

в) локални местоназначения (*sejít se u koně*<sup>12</sup> – на Вацлавския площад в Прага при паметника на св. Вацлав, *Kulat'ák*<sup>13</sup> – Площадът на победата в Прага, който често пъти е сменял своето официално название през годините);

г) названията на традиции, на традиционни обичаи, народни танци, песни и др. (*dušičky*<sup>14</sup> – отбелязва се на 2 ноември като помен за починалите, *pomlázka*<sup>15</sup> – част от традициите, свързани с Великден в Чехия, *verbuňk* – мъжки народен танц от Моравия (в близост със Словакия), който е вписан като нематериален паметник в книгата на ЮНЕСКО);

д) названията на ястия, напитки и сладкиши (*bramboračka*– картофена супа с гъби, *španělský ptáček*<sup>16</sup> – руло от говеждо с плънка от пушено месо, яйце и кисела краставичка, сервира се в сос с гарнитура към него ориз или кнедли, *culifinda* – вид кафе, приготвено най-често от печена ръж, част от традиционната чешка селска кухня, обикновено се пиело с мляко или в него се е натрошавал хляб – това е било и основна вечеря понякога в някои райони); днес се използва за означаване

---

<sup>10</sup> Густав Хусак е последният чехословашки комунистически президент, седми поред след Т. Г. Масарик; Хусак управлявал страната в периода 1975 – 1989 г.; близък по значение и конотации е българският *по бай Тошово време* (Б. пр.).

<sup>11</sup> *След кадифето (кадифената революция)* – буквално, след т.нар. кадифена революция през 1989 г., когато пада комунистическият режим в Чехословакия; близък по значение и конотации е българският израз *след Десети (ноември)*. – Б. пр.

<sup>12</sup> *Среща при коня* – буквално, има се предвид паметникът на един от централните площади в Прага, изобразяващ св. Вацлав, яхнал кон; това е едно от местата, на които най-често се уговарят срещи; близък по значение и конотации е българският израз *на Попа* – паметника на Патриарх Евтимий в София, също любимо място за уговаряне на срещи за столичани. – Б. пр.

<sup>13</sup> *Кръглото* – буквално, има се предвид *Площадът на победата* в Прага, кв. „Дейвице“, който е с кръгла форма. – Б. пр.

<sup>14</sup> *Задушница* (Б. пр.).

<sup>15</sup> Великденски обичай, според който в понеделник след Великден момчетата преследват девойките и ги сурвакат със специални върбови шибалки; самата шибалка носи същото название – *помлазка*. Девойките пък дават на момчетата великденски подарък, най-често това са великденски яйца, за това, че са ги сурвакали. – Б. пр.

<sup>16</sup> *Испанско птиче* – буквално, в България това ястие наподобява руло „*Стефани*“ или също така и *гнездо*. 0150 Б. пр.



на лошо, некачествено кафе, *křížaly*<sup>17</sup> – сушени плодове, характерни за чешките села – сушени круши, ябълки, понякога и сливи);

е) политически мотивирани езикови единици (*modrý pták*<sup>18</sup> – член на чешката десница – Гражданска демократическа партия, чието лого представлява трудноопределима синя птица в момент на полет, *véčkaři*<sup>19</sup> – членовете на дясната политическа парти *Обществени дела*, *veverka*<sup>20</sup> – членове на политическа партия *Обществени дела*, *Strakovka* (бълг. *Страковка*) – Страковата академия, сграда в кв. „Мала Страна“ в Прага, където заседава правителството на Чешката република);

ж) литературно или културно мотивирани езикови единици (*švejkovat*<sup>21</sup> – държа се като Йозеф Швейк – главния герой в романа на Ярослав Хашек *Приключенията на добрия войник Швейк през световната война, риво ze sedmého schodu*<sup>22</sup> – добре охладена бира; цитат от филма на Иржи Менцел *Селце мое централно, jdu se historicky znemožnit*<sup>23</sup> – отивам да свърша нещо маловажно, цитат от филма на Мартин Фрич *Пекарят на императора и императорът на пекаря, Hujer* – немного интелигентен, но пък изключително старателен човек, подмазвач, става въпрос за персонаж от филма *Маречек, подайте ми писалката!* на режисьора Олдржих Липски)<sup>24</sup>;

з) съкращения и абревиатури (*ČEDOK*<sup>25</sup> – Чехословашка туристическа агенция (*Československá dopravní kancelář*), днес само Чешка туристическа агенция (*Česká dopravní kancelář*) – най-популярната днес туристическа агенция в Чехия, *STK* – (*Stanice technické kontroly*) Пункт за технически контрол – институция, която контролира техническото състояние на превозните средства и издава разрешителни за пускането им в движение по пътищата; личните и товарните превозни

<sup>17</sup> *Ошав* (Б. пр.).

<sup>18</sup> *Синя птица* – буквално (Б. пр.).

<sup>19</sup> *Вечкаржи* – от абревиатурата ВВ на политическата партия *Обществени дела* (чеш. *Věci veřejné*), като буквата В понякога се чете като *вечко* (чеш. *véčko*). – Б. пр.

<sup>20</sup> *Катерици* – буквално, мотивирано е отново заради началните букви ВВ на политическата партия, аналогия с думата *веверка* (бълг. *катерица*). – Б. пр.

<sup>21</sup> *Швейковствам* – буквално (Б. пр.).

<sup>22</sup> *Бира от седмото стъпало* – буквално (Б. пр.).

<sup>23</sup> *Отивам да се покроя исторически* – буквално (Б. пр.).

<sup>24</sup> В българския контекст аналогичен еквивалент са фрази като *ще видиш ти кон боб яде ли* (ще ти дам да разбереш), *роднина – милиционер*, *роднина – милиционер* (начин на подреждане на гостите) и др., познати от популярни български филми и които извън филмовия контекст са неприложими. – Б. пр.

<sup>25</sup> *ЧЕДОК* – чешкият еквивалент на *Балкантурист* (Б. пр.).

средства, по-стари от пет години, трябва да минават задължителен годишен технически преглед в Чехия на всеки две години, *PVK*<sup>26</sup> – (rovinně volitelný kurs) задължително избираем курс, на който се записват студентите във висшите училища наред със задължителните и избираемите предмети, *MC*<sup>27</sup> – (místní, nebo městská část) местна част, също и градска част, район, кметство; най-малката административна единица в чешките общини, която има свое самоуправление, *OP* – (občanský průkaz) лична карта; документ за идентификация, който се издава от чешките органи на гражданите на Република Чехия);

и) фразеологичните и идиоматичните единици са интегрална част от вербалните лингвореалии<sup>28</sup>; особено тези, за разбирането на които са необходими познания в исторически и културен план, например *dopadnout jak sedláci u Chlumce*<sup>29</sup> – да попадна в лоша ситуация – алузия със селското въстание и насилственото му потушаване край Хлумец над Цидлина през XVIII в., *má se jako Pánbůh ve Frankrajchu*<sup>30</sup> – добре, отлично се чувствам, *mít řeči jako Palacký / Palackej*<sup>31</sup> – говоря много, ... това се отнася и до други единици – *neví, zač je v Pardubicích perník*<sup>32</sup> – не знае какво означава дадено нещо, какво е действителното състояние на нещата, *je z Drážďan a ne od Berouna*<sup>33</sup> – харесва определена девойка, но все още не желае да се жени, *mít kliku* – имам късмет, *mít pech* – имам малшанс, сравнения *je jako Frištenský*<sup>34</sup> – изглежда внушително, здравеняк; Густав Фрищенски е чешки състезател, шампион на Европа в гръцкоримското състезание през 1879 – 1957 г., *světlo jako za dušičky*<sup>35</sup> – много слаба светлина, *nese se jako pětka do záložny* – за жена – безпричинно надменна, надута, *je jako za groš kudla*<sup>36</sup> – пре-

<sup>26</sup> Българският еквивалент е ЗИП (Б. пр.).

<sup>27</sup> Еквивалент е на район (също и кметство към общините) в големите градове – Б. пр.

<sup>28</sup> Фраземите (идиомите) имат двойк характер – те са самостоятелна „подглава“ към вербалните лингвореалии.

<sup>29</sup> *Да се окажа в ситуация като край Хлумец* – буквално (Б. пр.).

<sup>30</sup> *Чувства се като Господ във Франция* – буквално (Б. пр.).

<sup>31</sup> *Говоря като Франтишек Палацки* – една от емблематичните фигури на Чешкото възрождане, славеща се със своята многословност. – Б. пр.

<sup>32</sup> *Няма си и на идея за какво служи перникът в Пардубице* – буквално, перник е чешки сладкиш, наподобяващ българските меденки. – Б. пр.

<sup>33</sup> *От Дрезден е, а не от Бероун* – буквално (Б. пр.).

<sup>34</sup> Еквивалент на български би бил *силен, як като Дан Колов*. – Б. пр.

<sup>35</sup> *Светло е като по Задушница* – буквално (Б. пр.).

<sup>36</sup> *Изглежда като джобно ножче за един грош* – буквално (Б. пр.).

калено слаб, *zmalovaná jak indián*<sup>37</sup> – прекалено много гримирана жена, библейски изрази *začít od Adama*<sup>38</sup> – да започнем от началото, *zradit jako Jidáš Krista*<sup>39</sup> – предам някого, подведа някого за пари или за друга облага и др.

В последно време лингводидактиката безспорно е сред дисциплините, които се развиват бързо. Импулсът за това развитие е политиката на Съвета на Европа, но и фактът, че все повече хора изявяват желание да овладяват чужди езици на по-високо ниво.

Днес вече много добре разбираме, че овладяването на чужд език носи със себе си и необходимостта обучаваният да се ориентира в чуждата среда, където се говори съответният език. Във връзка с това, особено в по-старите научни разработки, се говори за реалии или за лингвореалии, в по-ново време вследствие на езиковата политика на Съвета на Европа и като се изхожда от Общата европейска референтна рамка за езиците (по-нататък само ОЕЕР), се говори и за социокултурни компетентности на говорещия. Както вече успяхме да констатираме по-горе, тези термини се използват твърде често, но и досега все още не са ясно формулирани в чешката методическа литература.

В основното си значение терминът *компетентност* е „обсег на влияние или дейност, съвкупност от определени способности, отнасящи се до определени органи или организации, като това е заложено посредством юридически норми; принадлежност към нещо в научен или материален аспект, функционално или институционално пълномощие. [...] В областта на образованието компетенциите се разбират по-скоро като съвкупност от знания, похвати или отношения“ (Липман 2006: 2). Да притежава един човек компетентност, означава, че той (ученикът) е снабден с целия сложен набор от знания, похвати и отношения, където всичко е обвързано по толкова подходящ начин, че благодарение на това човекът може успешно да овладее задачите и ситуациите, в които попада по време на обучението си, в практиката, в личния си живот. Да се притежава определена компетентност, означава сравнително успешно ориентиране в реална ситуация, извършване на подходящи действия, заемане на печеливша позиция“ (Компетентности 2007: 7).

<sup>37</sup> *Намазана е, нарисувана е като индианец* – буквално (Б. пр.).

<sup>38</sup> *Да започнем от Адам* – буквално (Б. пр.).

<sup>39</sup> *Предавам някого както Юда Христос* (Б. пр.).

Между горепосочените компетентности централно място заема комуникативната компетентност<sup>40</sup>. За осъществяване на процеса на комуникация са необходими определени вербални и невербални инструменти или средства. Протичането на комуникацията се описва с помощта на комуникационни модели<sup>41</sup>.

Понятието *социокултурна компетентност* се появява в методиката, както е широко известно, предимно в разработките на Дж. Л. М. Трим и Ян ван Ек, които като идейна основа на общата езикова политика на Съвета на Европа се превръщат в основна теоретична база на общата езикова политика на Европейския съюз. Основните принципи са разработени в ОЕРР.

Ван Ек разбира цялостната комуникативна компетентност като структура, състояща се от шест други компетентности – езикови, социолингвални (социолингвистични)<sup>42</sup>, дискурсни, стратегически, социокултурни и социални. Придобиването на социокултурните компетентности, на социолингвалните и на социалните е зависимо до известна степен от познаването на реалиите в най-общ план.

В ОЕРР четем, че комуникативната езикова компетентност може да се разбира като съвкупност от различни компоненти: лингвистични, социолингвални и прагматически (ОЕРР 2002:13). Лингвистичната компетентност включва система от лексикални, фонологични, морфологични и синтактични знания и умения; социолингвалната компетентност се отнася до социокултурните предпоставки за използването на езика и прагматичната компетентност предполага функционалното използване на езиковите средства (изграждане на езикови функции и речеви актове) и черпи при това от сценариите и рутинните форми на интерактивния обмен (ОЕРР 2002:13). В ОЕРР, както ве-

---

<sup>40</sup> За по-целесъобразно смятаме използването на термина *комуникационен* вместо *комуникативен*, наред с това даваме предимство на термина *комуникационен* метод пред *комуникативен* метод.

<sup>41</sup> В основни линии процесът на комуникация се изразява под формата на комуникационни модели, напр. посредством комуникационния модел на Ласуел: 1. кой? (предава съобщението) – комуникатор; 2. Какво? (се предава) – съобщение; 3. Как? (се осъществява предаването) – канал; 4. За кого? (е предназначено съобщението) – аудитория (слушатели); 5. С какъв ефект? – ефективност (Нови, Шрол-Махъл 2003: 15).

<sup>42</sup> В чешките преводи се използва терминът *социолингвистична* компетентност; убедени сме обаче, че тук по-подходящо би било да се използва терминът *социолингвална компетентност*, както и *лингвална компетентност*, в този случай не става дума за отношението към науката за езика – лингвистиката, а за отношението към речевата дейност.

че бе посочено по-горе, социокултурната компетентност се разбира като част от социолингвалната компетентност, и то с определени препратки към прагматичната компетентност. В пета глава<sup>43</sup> детайлно са описани горепосочените компоненти.

И как следователно би трябвало да разбираме отношението между социокултурната компетентност и реалиите в общ план? По наше мнение реалиите в най-общ план (с компонента *странознание* и с компонента *лингвореалии*)<sup>44</sup> образуват съществената основа от знания за овладяване на социокултурната компетентност, която ще разбираме преди всичко като умение и способност за успешно общуване в различни социокултурни ситуации, т.е. активно използване на адекватните средства от чуждия език. Не бихме могли да поставим термините *социокултурна компетентност* и *реалия*<sup>45</sup> в опозиция, а би трябвало да търсим в тях определена йерархична зависимост същевременно на различни равнища на познавателния процес – ще използваме термина *реалия* в значение на *знание*, а термина *социокултурна компетентност* в значение на *умение*<sup>46</sup>.

Изхождайки от вече станалата традиционна гледна точка на Фердинанд де Сосюр, бихме могли да направим заключението, че реалиите спадат към *langue* (към езиковата система), докато социокултурната компетентност – към *parole* (към конкретната реализация на речта).

Включващото се в социокултурните компетентности за чешки език като чужд е подробно описано в инструкциите за отделните нива от А1 до В2<sup>47</sup>.

<sup>43</sup> ОЕРР, с. 103 – 111, с. 120 – 123, също така и на с. 136 – 137 и с. 150 – 153.

<sup>44</sup> Термините *външни реалии*, *извънезикови реалии* и *странознание* приемаме за синоними, също както и термините *вътрешни реалии*, *езикови реалии* и *лингвореалии*.

<sup>45</sup> Би следвало да разбираме термина *реалия* двояко: 1. Факт, част от обективната реалност; 2. Знанието за него, названието на този факт.

<sup>46</sup> Съзнаваме, че терминът *компетентност* първоначално е означавал *способност*, сега означава и *умение*.

<sup>47</sup> По-подробно виж описанието на отделните нива за различните равнища (Хадкова и кол., 2005; Чадска и кол., 2005; Шара и кол., 2001; Холуб и кол., 2005), също така и Хасил 2006: 173 – 192.



За чужденеца, който живее в чужда страна, с различни културни традиции (в нашия случай това са чужденците, живеещи в Чехия) овладяването на социокултурните компетентности (заедно със социолингвалните компетентности) буквално предопределя неговото приемане в обществото, неговата пълна адаптация в новата среда, неговата пълна социална интеграция, и то при запазване на собствената културна интеграция.

Превод: Борислав Борисов

## ЛИТЕРАТУРА

- Баловски 1998:** Balowski, M. Kulturní kódy v České publicistice. // *Pocta 650. výročí založení Univerzity Karlovy v Praze. Sborník příspěvků přednesených zahraničními bohemisty na mezinárodním sympoziu v Praze 20. – 26. srpna 1998*. Praha: I. Díl. Univerzita Karlova, 1998.
- Бител 1985:** Bytel, A. Několik poznámek k tzv. reáliím. // *J. Tax a kol., Čeština jako cizí jazyk I. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.
- Ван Ек 1993:** van Ek, Jan, A., *Objectives for Foreign Language Learning, I. + II*. Strasbourg: Council of Europe Press. 1993.
- Верещагин, Костомаров 1971:** Верещагин, Е. М., Костомаров В. Г. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. Москва: Изд. Московского университета, 1971.
- Компетенции 2007:** *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. VÚP, Praha, 2007, <<http://www.vuppraha.cz/soubory/kkzv.pdf>>.
- Липман 2006:** Lippmann, K. Pomohou nám rámcové vzdělávací programy? // *Český jazyk a literatura*. Roč. 57, 2006 – 2007, 1 – 4.

- Нови, Шрол-Махъл 2003:** Nový, I., Schroll-Machl, S. a kol., *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. Praha: Management Press, 2003.
- ОЕРР 2002:** *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Univerzita Palackého, Olomouc 2002, (překlad do češtiny J. Ivanová, A. Lenočková, J. Linková, Š. Šimáčková).
- Хадкова и кол. 2005:** Hádková, M., Línek, J., Vlasáková, K. *Čeština jako cizí jazyk Úroveň A 1*. Praha: Tauris, 2005.
- Хасил 2003:** Hasil, J. Lingvoreaľie. // *Přednášky z XLVI. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova, 2003, 53 – 63.
- Хасил 2005:** Hasil, J. Sociokulturní kompetence jako katalyzátor interkulturní komunikace. // *Jazyk a komunikácia v súvislostiach*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005, 165 – 170.
- Хасил 2006:** Hasil, J. Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka. // *Bohemistika*, roč. VI, 2006, č. 3, 173 – 192.
- Хасил 2008:** Hasil, J. Sociokulturní kompetence, nebo reálie? // *Sociokulturní složka výuky cizího jazyka a SERR, UJEP a Státní vysoká škola v Ratiboři*. Ústí nad Labem, Ratiboř, 2008, 127 – 137.
- Хасил:** *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. UJEP, Ústí nad Labem, под печат.
- Холуб и кол. 2005:** Holub, J., Adamovičová, A., Bischofová, J., Cvejnová, J., Gladkova, H., Hasil, J., Hrdlička, M., Mareš, P., Nekvapil, J., Palková, Z., Šára, M., *Čeština jako cizí jazyk Úroveň B 2*, MŠMT ČR v nakl. Praha: Tauris, 2005.
- Чадска и кол., 2005:** Čadská, M., Bidlas, V., Confortiová, H., Turzíková, M. *Čeština jako cizí jazyk Úroveň A 2*, MŠMT ČR v nakl. Praha: Tauris, 2005.
- Чермак 1997:** Čermák, F. *Jazyk a jazykověda*. Pražská imaginace, Praha, 1997.
- Шара и кол. 2001:** Šára, M., Bischofová, J., Confortiová, H., Cvejnová, J., Čadská, M., Holub, J., Lánská, L., Palková, Z., Turzíková, M. *Pražská úroveň. Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001.

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРАН ОБРАЗОВАТЕЛНО-  
ВЪЗПИТАТЕЛЕН ПРОЦЕС ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
И ЛИТЕРАТУРА**

*Красимира Кацарска*

*Езикова гимназия „Акад. Людмил Стоянов“, Благоевград*

**PERSONALITY-ORIENTED EDUCATIVE PROCESS  
IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

*Krassimira Katsarska*

*Liudmil Stoyanov Foreign Language High School, Blagoevgrad*

I define as valuable the motivation of every student for their participation in class as a foundational direction in my work. The most important factor for me is when student and teacher cooperate in a team as active and tolerant associates with the consciousness of being partners. This could be achieved in a considerable degree via usage of interactive game lessons. One might be able to arrive at the discovery that creativity is connected with the student's enterprise, with taking responsibilities, with self-perfectibility.

***Key words:*** interactive, creative, sociable

През дългогодишната си учителска практика в Езиковата гимназия „Акад. Людмил Стоянов“ и като базов учител по литература към Югозападния университет „Неофит Рилски“ упорито и многопосочно съм търсила пътища за откриване и насърчаване на нестандартния тип мислене у учениците си. През петте години, докато работя с тях, мога не само да проследя развитието им като личности, но и без да избързвам с категоричната си преценка за работата им, да намеря достатъчно съществени педагого-психологически основания за включването им в съвместната ни дейност като равноправни партньори. Зачитам онези, които добре репродуцират знания, но намирам достатъчно средства, за да подтикна творчески мислещите между тях да се изявяват така, че да въздействат и върху съучениците си. Затова и като основна насока на работата си по литература определям ценностната



мотивация за участието им в урочната работа. В името на този равноправен диалог експериментирам, като разработвам по няколко варианта уроци, преди да стигна до апробация на модела, защитен не само практически, но и теоретически в работата ми.

Няма универсални методи, които да са еднакво въздействащи върху различната по знания и нагласи ученическа аудитория. Страшно е, когато преобладава девиантното поведение на подрастващите, лишени от мотивация да успеят. Но добрият педагог е и психолог, готов да пожертва цялото си свободно време, за да постигне желания резултат. Затова и цялата си учебно-възпитателна, експериментално-творческа и креативна дейност насочвам към намирането на онзи оптимум за всеки индивид, който да очертае пред него точната перспектива. Пропедевческото визиране на ракурса, заявката за позитивни резултати след себеексплоатацията на всеки отделен член на групата води до изграждането на едно социабилно поведение, благодатно за прилагането на аксиологическите методи от страна на учителя. А това предполага възможност за справяне във всяка възникнала нестандартна ситуация.

Много са имената на концепцията за новия закон, включващ националните програми за средното образование за 2011 г. С темата за личностно ориентирания образователно-възпитателен процес по български език и литература са свързани „Квалификация“ (Приложение 2), „Училището – територия на учениците“ (Приложение 4), „Система за национално стандартизирано външно оценяване“ (Приложение 5) и „С грижа за всеки ученик“ (Приложение 7). Във всяка от тях е обърнато внимание предимно на очакванията за позитивна промяна с оглед на съществуващото положение. Разбира се, на учителя се предоставя свободата да избере методите и средствата за въздействие върху личността на ученика, за да ангажира вниманието му и да го направи активен участник в съвместната им работа.

За да се осъществи личностно ориентиран образователно-възпитателен процес по български език и литература, не е достатъчно пожеланието за поставянето на акцент върху активизиране на творческите способности на подрастващите. Очевидно става въпрос за постепенното включване на училищното ръководство, на настоятелството и на семейството, на медиите и на политическите сили, на обществото. Навлизането на компютърните технологии несъмнено измества интереса към живото слово. Става епохална подмяна на ценностите.

Когато се говори за младите хора като за личности, трябва да се отчитат трудностите при подбора на методи за въздействие. Еврис-

тичната беседа е възможно да се осъществи тогава, когато произведенията са прочетени и осмислени. Диалогът, за да бъде равноправен и добронамерен, се води от учителя, готов да поеме всяка дискуссионна ситуация, да насърчи самостоятелните решения, да се съобрази с мненията и на по-свитите, но умно разсъждаващи млади хора. И понеже срещу себе си има по 29 индивидуалности във всяка от шестте паралелки (за да направи норматива си), трябва да е готов за провокации и изненади; дори за безсмислени спорове, повеждани обикновено от хора без нужните знания, но с огромно самочувствие (изграждано не без участието и на семейството); за оригиналничене или още по-лошо – липсата на ангажираност и заинтересованост. Много важно е при планирането на отделните уроци за конкретната паралелка да се подбере най-подходящото начало. Във всеки клас има агресивно активни ученици, които се чувстват обидени, ако не бъдат изслушвани винаги когато вдигнат ръка (или направо отговарят, без да са посочени и да разберат, че учителят иска не само да получи верен отговор, но и да изпита повече деца, като се съобразява с личните им темпове, с интересите и предпочитанията им). Така тези иначе умни личности пречат за осъществяване целите на урока. По-добре е да се даде шанс на някого от по-тихите, но по-съсредоточени ученици да изрази позицията си и по този начин да се почувства значим и оценен. Има и деца, които писмено се справят по-добре, отколкото в устните си отговори. Има и лидери, чието мнение е решаващо за крайния резултат. Затова е нужна бдителност от страна на учителя, когато поставя проблемите, върху които ще се разсъждава във всеки конкретен урок.

Неслучайно искам да поговорим за личностно ориентирания образователно-възпитателен процес. Нужно е да се повдигне въпросът за общуването учител – ученик, но не във и независимо от родители и общество. Защото с българския език и литература започва запознаването на децата със света и неговите предизвикателства. И напълно естествено е чрез овладяването на правилата за езика да се тръгне към останалите учебни предмети, изучавани в училище, посредством които се овладяват и основите на всички науки (и професии). И ако някой смята, че без учителя може да научи всичко сам (колкото и да е любознателен), вероятно ще остане излъган. Защото отказаният диалог е тръгване по пътя на най-малкото съпротивление и стигане до поредната сляпа улица на некомпетентността.

Основната цел на литературното обучение е да се създадат нагласи у подрастващите за възприемането на художествената литература като естетическа ценност. А това предполага прилагането на стъ-

паловидния принцип при организирането на знанията. През целия училищен курс на обучение постепенно се надграждат основните социокултурни, комуникативни, литературни и езикови компетентности. Тези процеси е желателно да протичат едновременно. Но за да се стигне до възприемането и осмислянето им, са нужни оперативност и уважение към учениковата личност. Променените реалности в страната след последното преброяване изискват и нови стратегии за учене и възпитание. Драстичното нарастване на групата на напълно или частично неграмотните прослойки в обществото е сигнал не за грешка в перспективите, а за явно престъпление спрямо можещите. И тук не става дума просто за претоварена с автори и произведения програма или за смешния брой часове по български език (един месечно в гимназиалния курс – ако празниците не съвпадат с този ден). Аномалия е часовете по матуритетния предмет и по физкултура (например) да са еднакви (3 седмично – и в езиковите, и в математическите, и в масовите училища). Отпусканите от МОМН<sup>1</sup> средства за СИП<sup>2</sup> все не достигат, понеже нещо се случва на общинско ниво.

За да има резултат от мерките, предвидени в Концепцията за новия Закон за образование (и в частност – на учебните планове и програмите по български език и литература), е нужно по-внимателно вглеждане и в естетическите, и в нравствените послания на предлаганите автори и произведения. А под „оптимизация“ на учебната програма се разбира отпадането на важни, значими, интересни, средищни автори и произведения (понеже са обемни). За матурата например се включиха най-кратките творби на Пенчо П. Славейков, а най-обемните произведения са последни в програмата. По целия свят се познават и съвременните автори, а в българското училище някой се прави, че след Априлския пленум не са създавани достойни за изучаване произведения. Български автори се награждават на Запад – а тук дори имената им не са се чули. Би било чудесно, ако в учебната програма по български език и литература се въведе отново изучаването на съвременни автори по избор. Тогава учениците няма да бъдат настроени толкова скептично към постиженията на родните творци. Така и хубавата българска книга няма да се асоциира с поредното режисьорско, сценаристко или кинематографично внушение за всеобщото опростачване на нацията. Време е подрастващите да разберат, че телевизионният формат на шоуто принизява, а не извисява духа на интелигентния човек, търсец развитие.

<sup>1</sup> МОМН – Министерство на образованието, младежта и науката (Бел. ред.).

<sup>2</sup> СИП – Свободно избираем предмет (Бел. ред.).

Личностно ориентираният образователно-възпитателен процес трябва да се приеме като избор и на учителя, и на неговите ученици, а не като поредното спускане на нормативни документи, в които се твърди, че системата се управлява „не от хора, а от правила“. Ето защо трябва да се отчетат няколко важни фактора. Съществено значение има видът на училището (с хуманитарен или природо-математически профил, спортно или училище по изкуствата, професионална гимназия или масово). При сегашната пълняемост на паралелките (29 души) и бедна материално-техническа база учителят трябва да спечели вниманието им и да открие индивидуалния им потенциал като истински психолог. Защото става дума за 6 паралелки, с които прави норматива си. А устното изпитване трябва да се превърне в приятелска беседа, преди да се стигне до писмените съчинения. Към всяко дете трябва да се подходи индивидуално. Не може всички да харесват едни и същи автори и книги (говоря за тези, които все още четат). Знае се, че става дума за поколение, което расте в широко огласявана чалга среда и знае всички пошли текстове, но не желае да научи наизуст поне една кратка творба на някого от българските класици. Тук дори не искам да поставям въпроса за усвояването на индивидуалните, националните и универсалните ценности в контакта между човека и света. А още по-малко – за осмислянето на литературно-историческата хронология при появата и утвърждаването на жанровете и художествените методи.

Неограниченият брой одобрени учебници и учебни помагала дава възможност на учителите да експериментират в малобройните (да не кажа – в оскъдните) часове, като разширяват кръгозора на учениците си със задачите вън от тези в основния избран текст. А ако преподавателят сам е направил и издал помагала – да бъде поощрен по достоен начин. Напред може да се тръгне само ако учителите пишат учебниците и учебните помагала, правят тестовете и се противопоставят на уравниловката, като предвидят няколко варианта на уроци и ги апробират в различните паралелки. А университетските преподаватели, които не са много по-добре платени, но разполагат с много повече творческо време, бъдат техни компетентни консултанти.

Учебните програми и учебното съдържание винаги са изисквали подбор на конкретни подходи и методи за постигането на социализацията на подрастващите. Затова учителят по български език и литература трябва да балансира между конкретните условия и индивидуалните качества на учениците си. Ето защо ми се иска да поставя въпроса за допълнителните консултации точно с можещите ученици, за ко-

ито е необходимо отпускането на средства. Защото и понятието „свободно време“ отдавна е с подменено съдържание. Родителите смятат, че децата им са информационно претоварени. А в действителност те просто са неангажирани с пряката си урочна работа. Имат толкова много възможности за пилеене на времето, за които забързаните им родители дори и не предполагат. Ако участват например в драматичен кръжок, те биха могли много по-добре да организират денонощието си и ще се ориентират към творческото решаване на своите конкретни проблеми. И ако се организират срещи и дискусии, ако има литературни двубои и състезания – може би наистина образователно-възпитателният процес ще доведе до постигането на доста амбициозната цел на обучението: „развитие на автономна личност“.

Но никога не бива да се забравя, че знанията и уменията могат да се срещнат тогава, когато учителят и ученикът работят в екип, ако са активни и толерантни съучастници, съзнателно избрали да са делови партньори. И градивната критика трябва да бъде тази, която да насочва младите хора към бъдещата им по-успешна реализация. А споделянето на добрите педагогически практики може да се осъществи посредством размяна на гостувания (на отделни учители или на ученически групи) в различни селища.

В новия проект за Закон за образованието се набляга на необходимостта от „развитие на уменията за работа в постоянно променящата се среда“. И на учителя се пада задачата да открие и поощри дарбите на децата, да надделее над стадното чувство у демотивираните ученици и да ги направи съучастници в урока, да им даде право на глас и да повярва във възможността да проявят истинските си лица. А това може да се постигне по пътя на интерактивните игри (избирането на сюжетно-ролевия подход) при обобщителните уроци върху отделните автори. Могат да се научат сами да откриват в текста всички „за“ и „против“ изградената в началото на урока теза и да я подкрепят или отхвърлят. Могат да търсят прякото или преносното значение на думата и да „допишат“ историята, ако ги е заинтригувала, но не ги удовлетворява финалът. Четенето по роли, създаването на илюстрации, инсценировките, написването на аргументативни есета или на интерпретативни съчинения върху избрана от тях тема е добра възможност да се видят предпочитанията на подрастващите.

В основата на всяка образователна, възпитателна и развиваща дейност в урока стои диалогът. Но за да се осъществи истинско взаимодействие в часа между учителя и ученика, е необходимо ръководителят да преодолее основната си функция на медиатор и да насочи

усилията си по посока на сътрудничеството с реципиентите, основаващо се на доверие в техните сили и възможности. За така наречените нестандартизирани методи (конкретни и комплексни) е необходимо да се измине пътят от подготовката за конкретния урок до реализацията му и след това – до проверката доколко са усвоени и приложими в практиката. За тази цел учителят трябва да избере такива произведения, героите на които провокират мисълта и карат подрастващите да приемат съдбите им пристрастно и ангажирано.

Личностно ориентираният образователно-възпитателен процес предполага градивен диалог с ученическата аудитория. Изграждането на комуникативни умения не изключва, а предполага уважение към различието. За тази цел не само в задължителната, а и в профилираната, в задължително избираемата и в свободно избираемата, в разширената и професионалната подготовка, организирана в групите по интереси, може да се постигне желаният резултат. Нека все пак не се забравя и фактът, че матурата по български език е задължителна (следователно – неизбежно трябва да се повиши грамотността и да се овладеят основните литературни компетентности). И тук най-важно е постигането на спираловидно надграждане на знанията и уменията на учениците през целия училищен курс (а не само през последната година или още по-лошо – през последния месец, и то с частни уроци). Още в началото на процеса и за родителите, и за учениците трябва да бъде ясно какво ще се случи на изхода от училище. Защото с преписване може да се вземе един изпит, но справянето в нестандартна ситуация е нещо различно. И в живота човек няма право да поправя по четири пъти грешните отговори (колкото са дистракторите), а ще трябва да намери бързо и ангажирано верния път. И тогава няма да има значение кой учебник или кое помагало е трябвало да си купи (но не че го е направил, защото е имал други, „по-важни“ разходи – за дискотеки и алкохол, за цигари и други наркотици например). В интернет няма готови решения за всички дилеми, пред които се изправя мислещата личност. Затова държавната политика за развитието на детето наистина трябва да бъде ориентирана към повишаване квалификацията на учителите, за да се проявят и дарбите на учениците. И независимо от това дали ще бъде въвеждаща, поддържаща или надграждаща, разходите трябва да се поемат от училището, а не от учителите. А това ще бъде възможно само тогава, когато начело на всяко учебно заведение стои директор с квалификация, за когото кариерното израстване на колегите му не е въпрос на средства, а на престиж. Тогава ще спечелят и даровитите ученици, обучавани и възпитавани от мотивирани преподаватели, вли-

защи в равностоен диалог с тях. И може би наистина и „четирите стълба на образованието“ ще се превърнат в реалност.

Уроците биографии, за нови знания или литературните упражнения, обобщителните уроци или семинарите, имитационно-игровите уроци „съд“ на литературни герои или преговорните уроци имат огромен потенциал за актуализация на знанията, придобити от учениците до момента. Работата по групи или възлагането на индивидуални задачи в часа или за къщи дават възможност на подрастващите да се подготвят по-старателно върху поставения проблем. Работата с текста в хрестоматията или с учебника, търсенето в интернет или в конкретни помагала подпомагат процеса на по-задълбоченото усвояване на знания и прилагането им след това при направата на презентации и в писмените им съчинения. Хубаво е да се поощряват самостоятелните домашни работи. Затова и формулировките на заглавията трябва да бъдат повече (за да не се оправдават после учениците, че темата не им е допаднала). А когато учителят нанася корекциите, необходимо е да бъде максимално обективен.

Всички, които са станали учители по български език и литература, са наясно, че това не е просто една от дисциплините или от учебните предмети в седмичната програма на училището. Защото учителят по литература е и психолог, и театрал, и педагог. Той е и преподавател, но и приятел, на когото учениците могат да се доверят, понеже са му повярвали. Той е този, който знае повече, защото повече е чел и има отговор на всеки нерешен въпрос.

Всеки учител има своите предпочитания, когато избира методи и подходи за реализиране на целите си. Аз лично обичам да провокирам мисълта на подрастващите чрез изправянето им пред привидно неразрешим казус. И те трябва да намерят пътя на героя през лабиринта на зложелателства и беди. Да усетят атмосферата на епохата. Да открият приятелите му. Да влязат в роля.

Най-дълго се помнят уроците „съд“ на литературни герои. Всеки ученик избира своята роля – съдия, прокурор, адвокат, подсъдим, свидетели, съдебни заседатели. Понякога имат и следовател, и съдебен лекар, и журналисти, бодигардове, тъмничар... И класната стая се превръща в арена на страсти, които трудно се забравят. От уменията на прокурора и адвоката да търсят и откриват убедителни аргументи в защита на избраната теза зависи как ще погледнат и съдебните заседатели на подсъдимия. Случва се (както е и в живота) истината да не намери път към сърцата им, а красивата лъжа да тържествува. И тогава учителят разбира, че между неговите ученици има бъдещи актьори

и журналисти, юристи или фотографи, художници и музиканти (когато се намери и подходящ музикален фон за часа). Дори от избора на отделните паралелки кого да съдят (Бойчо Огнянов или Кирияк Стефчов; Йордан Герака или Божан; Албена или Куцар; Султана или Рафе Клиниче например) се вижда предпочитанието на лидера. А това е сигнал за изграждането на стратегия от страна на учителя за следващата добронамерена атака спрямо ученическата аудитория, в която всеки иска да бъде забелязан и оценен. И когато следващия път се възлагат роли – всички искат да участват (не заради оценката, а заради емоциите). И свикват да четат по-внимателно текста. Да откриват нови пластове в посланията на автора. Да ситуират героите във времето. И се учат да работят в екип (но без да загубват своята индивидуалност).

Аксиологическите методи в системата на литературното обучение по български език и литература могат да се приложат с особен успех при изучаването на „Крадецът на праскови“ от Емилиян Станев (8. клас), като се избере подсъдимият: Михаил, Елисавета или Иво; „Похвално слово за Евтимий Търновски“ от Григорий Цамблак (9. клас); „Българи от старо време“ на Любен Каравелов (дядо Либен или Хаджи Генчо), „Криворазбраната цивилизация“ от Добри Войников (доктор Маргариди, майката Злата или дъщерята Анка) и „Иванко“ (Иванко, Исак, цар Асен, Мария) от Васил Друмев (10. клас); „Под игото“ на Иван Вазов (Бойчо Огнянов или Кирияк Стефчов) и „Герациите“ (Йордан Герака или Божан) от Елин Пелин (11. клас); „Индже“, „Шибил“ и „Албена“ от Йордан Йовков; „Железният светилник“ от Димитър Талев (Султана, Рафе Клиниче, Катерина) и „Тютюн“ (Борис, Ирина, Костов) от Димитър Димов (12. клас). Много важно е прокурорът и адвокатът да изградят своите пледоарии върху антиномните принципи така, че да намерят подкрепа от страна на своите свидетели и на съдебните заседатели. Всяка апробация се базира на презумпцията за истинност на фактите и твърденията. Но ако аспирациите на главните действащи лица не са ориентирани по посока на опората в конкретния текст, резултатите не биха могли да са удовлетворителни.

При тези имитационно-сюжетни игри пътят до учениците минава не само през вербализацията, но и изисква определена екстраполяция. Извършваната интелектуална дейност за пренасяне на чуждия опит (респективно – на персонажа, чиято роля се играе) върху собствения предполага безпроблемно справяне в сходни ситуации. Емпатията към избраните герои винаги дава резултат. Идентификацията на младите хора с действащите лица съвсем естествено ги води към инсайт. Те отново откриват (вече от нов, по-богат, по-обхватен) зрител-



лен ъгъл мотивите за поведението му и съотнасят резултатите от него с наказанието (или оправдаването) му. И най-индиферентните се оказват въввлечени и готови да вземат отношение (поне от позицията на съдебните заседатели).

Възлагането на индивидуалната самостоятелна работа на главните действащи лица предполага много солидна самоподготовка и достигането до състояние на максимална себеексплоатация. Главната цел е създаването на въздействащ дискурс, чрез който всички „съдебни заседатели“ (а това са учениците от класа, неангажирани пряко с индивидуални роли) да бъдат убедени в правилността на защитаваната теза.

Личностно ориентираният образователно-възпитателен процес по български език и литература изисква използването на интерактивни подходи. Взаимодействието между поддръжниците и отрицателите на съдения герой водят до осъществяването на определен континуитет между тях. Разбира се, не изключвам и проявите на конформизъм у част от учениците, които или още не са прочели произведението, или действат с предварителната нагласа да опонират на някого, с когото са в конфликт и извън класната стая. Но като цяло може да се твърди, че участниците в тези сюжетно-ролеви игри стават все по-креативни. Така че предложената от тях парадигма води до осъществяване на желаната себеексплоатация. Преодоляването на трудностите в „процеса“ с помощта на „свидетел“ и посредством реактуализацията на собствения опит може да провокира желанието за споделяне на някои натрупани негативни изживявания. А това предполага и постигането на социабилност; приобщаване към групата на предварително поставения от учителя сугестивен въпрос за истината, в името на която си заслужава да се воюва с всички позволени средства.

Ако си послужи с модела на разработените западни методики за онагледяване на процеса, в подобен час влизат във взаимодействие няколко метода: дидактичният метод на Дж. Борфи и Т. Гуд (за цялостното въздействие на учителя върху учениците); на Медли и Мигел (за зависимостта между поведението на преподавателя и постиженията на реципиентите); на Фландърс (за степента на общуване между ръководителя и изпълнителите); на А. Белак и Робърт Бейлз (за вербалното взаимодействие между членовете на групите) и системата на Ед. Бургата, диагностицираща социалното поведение на участниците в конкретната урочна дейност (Бижков 1991). Би било непростиимо, ако замисълът стигне само до извършването на така нареченото интенционно движение (според О. Хайнрот) и не може да се види

крайният резултат, изразяващ се в интеграция между самосъзнанието и социабилността, в приобщаването на интровертните към екстровертните личности, в преодоляването на прекалената експресивност чрез задълбочена аналитична дейност.

Уроците „съд“ на литературни герои по мотивация, насоченост и резултативност се доближават в голяма степен до така наречените ситуационни дидактични игри (по Павлов 1985, Армутлийска 1991). Тук обаче маргиналните влияния са повече заради предимно евристичния характер на осъществяваната връзка между действащите лица (играещи, наблюдатели и експерти). Освен това дискусиата е основният начин за защита на позицията (чрез атакуване, оспорване и оборване, оценяване и одобряване). Но и тук, както и при имитационно-моделиращите игри, се стимулира познавателната активност на учениците, изпитващи удовлетворение от участието в (или наблюдаването на) играта. Така се осъществява една изцяло творческа дейност, в която – както и във всяка игра – има и правила. И както може да се очаква – те се диктуват от управляващия познавателния процес – от учителя, подчиняващ всичките си усилия на необходимостта от зачитане автономността на ученическите решения, водещи ги до инсайт.

Стимулиращо върху творческите способности на учениците въздействат възможностите за самостоятелно интерпретиране на фактите (качества, взаимоотношения, епоха, улики, алиби...). Овладяването на методологически механизми за самостоятелна познавателна дейност разкрепостява интелектуалния потенциал на учениците и им помага да решат и някои от собствените си проблеми. Посредством използването на изследователския метод за намиране на оптимален брой доводи в защита на избраната теза опонентите не остават при сетивно-емоционалното, а достигат и до интелектуалното възприемане на произведението в частност и на литературата – в цялост. В умален модел може да се види онтологичният модел на света, устремен от незнание към познание.

Творческата атмосфера е много подходяща за ненатрапеното и интуитивно желано интензифициране на учебно-възпитателния и образователно-развиващ процес. Силното субективно начало дава тласък за активизиране на потенциално съществуващите у учениците творчески заложби. Те усещат отговорността чрез възможността да реализират предоставения им шанс и затова повеждат, провеждат и завършват диалога с висока степен на интелектуална енергия.

Според Невена Матеева за постигането на максимална активност е необходимо учителят да активизира и трите си социални роли:

като „организатор на общуването“, като „участник“ в него и като „партньор с по-богат опит“ (Матеева 1992). Само така той може да осъществи ръководната си роля за възпитаването на свободни и самостоятелно интерпретиращи личности в учебния процес.

Единството на индивидуална и диференцирана организация на работата също може да се разглежда като дидактическа характеристика на урока в системата на учебната дейност. Според София Филипова този тип учене е „групово-състезателно“ (Филипова 1992). На тази база се формира и общият психоклимат на групата. Добринка Тодорина пише за пет равнища, на базата на които може да се осъществи оценката на творческия тип уроци: на владеене на теоретичния материал, на интелектуалното израстване на учениците, на самостоятелността и саморегулацията (самоуправлението), на общуването и на ценностната им ориентация (Тодорина 1994). А тези равнища могат да бъдат основни при оценката на всички останали уроци, целящи постигането на по-висока степен на овладяване на знанията посредством творческия подход към проблемите.

Много бих искала да кажа, че предварителният ми замисъл винаги и във всички случаи, при всички автори и герои води към събуждане на творческите заложи у подрастващите. В действителност около 10% винаги остават индиферентни, встрани от моята цел. И за тях трябва да се намерят подходящи форми, които да ги включат в работата на класа. Иначе четирите стълба на образованието, залегнали в Концепцията за основните принципи и иновативните моменти в проекта за нов Закон на образованието, няма да се постигнат: „Да се учим да учим и знаем; да се учим да действваме и можем; да се учим да живеем с другите и различните; да се учим да бъдем, да сме ние (аз)“ (Делор, Концепция 2011).

Тревожен е въпросът за литературните компетентности. Когато се говори за личностно ориентиран образователно-възпитателен процес, неизбежно се налага необходимостта да се види кои понятия могат да се определят като абсолютен минимум. Нямам предвид безкрайно занижените и необективни критерии на матурата по български език и литература. Защото за никого не е тайна, че реално само отличните и много добрите оценки са положителни. Като цяло литературната терминология не се владее. Не се познават жанровите особености на произведенията. Трудно се определя видът композиция. Странен е дори фактът, че около една четвърт от зрелостниците не може да направи разлика между просто и сложно изречение. Много често не се разбира художествената условност на литературата като

изкуство. На практика това означава, че реалността и фантастиката се объркват. Не се прави разлика между етичната и естетическата оценка на персонажите. Не са усвоени основните аналитични и интерпретативни умения. Почти непосилно е за половината зрелостници да поставят автора в контекста на епохата, като се акцентува все пак на индивидуалния му стил. Въобще не ми се говори за ориентирането в стихосложението и ритмичната стъпка в лирическите творби. И ако повечето зрелостници се измъкват с оправданието, че не всички ще стават литератори, когато се изисква усвояването на определена научна лексика – дали е простено непознаването на синонимията.

Всеки добре подготвен и компетентен учител е склонен да поощри онези ученици, които не само познават, но и прилагат езиковото богатство в съчиненията си. За отбелязване е фактът, че не се знае значението на най-елементарни понятия – но за сметка на това вулгарната лексика се владее до съвършенство (включително – и от момичетата). Повечето зрелостници, дори когато имат текста пред себе си, не се ориентират и рядко цитират (и то с огромен брой грешки). Затова отличен получават онези от тях, които умно и интелигентно не само се базират на авторския текст, но и правят литературно-исторически препратки към други автори и епохи. Владееенето на книжовната норма в този случай е похвално. Но нормативността на езика се овладява трудно, понеже часовете в училище са малко, а отрицателните медийни примери – много. А те са най-прекия път към зомбирането на младите хора, издигано все по-осезателно в национална политика.

И в това публично пространство на учителя по литература се пада една нелека задача: да бъде „последният мохикан“ (или може би „спасителят в ръжта“), за да коригира изкривените представи за истинските естетически ценности. И оттук започва пътуването му по посока на откровения диалог за реалността.

Личностно ориентиран образователно-възпитателен процес може да се осъществи от личности. Те може да са нестандартни, конфликтни, различни, но истински загрижени за бъдещето на децата (следователно – и на държавата в контекста на европейските стратегии). Не съм на мнение, че тоталният отказ от постигнатото през предишните десетилетия е най-добрият и демократичен избор. Затова ми се иска да стават все повече мислещите посредници между учебника и ученика, между знанията и уменията, между теорията и практиката. Без правила няма наука. Но и без нарушаването им по посока на иновативното преподаване и обучение няма да се постигне желаната цел – изграждането

на личности, мотивирани да успеят в живота (независимо от това в коя негова сфера искат да се реализират). Защото зад всеки добър резултат на ученик стои учителят – с уроците и примера си, със словото и делото си, с професионализма и с желанието да спаси доброто, което и най-мързеливият ученик носи в себе си. И ако на конкурси и състезания, в публикации и на фестивали, на олимпиади и конференции младите хора успеят да покажат, че знанията са превърнати в умения, значи сътрудничеството е било ориентирано в правилната посока.

Единството на учебна и творческа дейност в училище (и по-конкретно – в часовете по български език и литература) изисква и въвеждането на изследователски методи в работата, за да се подтикнат мислещите личности да намерят свое поле за изява (вън от сковавашите рамки на урочната работа). Младите хора могат да участват в групи по интереси (СИП по български език и литература, Група за творческо писане, Клуб на журналиста и създаването на материали за училищния вестник; участие в различни литературни конкурси, състезания, олимпиади, конференции; дискусии в радио- и телевизионни предавания). Намирането на интернет материали по повод на годишнини на изучавани автори, изготвянето на презентации за тях изместват агиттаблата от едно време (макар че подобни дейности остават затворени в класната стая). С особено вълнение се чака годишният училищен фестивал (както е в езикова гимназия – по чужди езици, като резюметата са на български). Но в основата на всички тези изяви се усеща почеркът на „хамалина на училището“ – на учителя по български език и литература. Защото от него се очаква да развие потенциалните възможности на учениците. Да им подсказва, че креативността е свързана с инициативността им, с поемането на отговорности, със самоусъвършенстването им. Но успех се постига там, където са утвърдени определени стратегии за учене и са усвоени ключовите компетентности, базирани на стратегията за учене през целия живот. Младите хора трябва да се убедят, че развитието на критичното мислене не означава тотално отричане на всичко, създадено преди тях. Те трябва да разберат, че животът не започва от днес и няма да свърши, когато всеки от нас си отиде. Така понятието „грамотност“ все повече ще започне да се осмисля като адаптивност, способност за справяне в нестандартни ситуации; влизане в ролята на някой литературен герой и вземането на важно решение за него и за околните. Точно в часовете по литература учениците от горния курс трябва да разберат, че пътят на пробите и грешките по-често принизява личността. И всеки един от тях може да се вгледа в опита на другите, за да избегне поне част

от конфликтите. И понеже в редовните учебни часове времето все не достига (не защото не е прочетено конкретното произведение от всички или защото учителят работи бавно), в групите по СИП могат да се доразвият поставените проблеми и да се доизгражда визията за променящия се свят.

За да се сложи край на униформеното мислене, не е достатъчно обаче да се разчита само на готовността за промяна. Креативността се проявява тогава, когато са усвоени основните теоретични понятия по български език и литература и знанията се трансформират в умения с медиаторската роля на учителя творец. Затова нека се поощряват онези преподаватели, които подхождат нестандартно към държавните образователни стандарти и търсят свои (успешни) пътища към издигане нивото на младите хора. Още повече, че през последните години отново се заговори за необходимостта от връщането на формите за извънучилищна и извънкласна дейност.

Понеже става въпрос за образователно-възпитателния процес по български език и литература, трябва да се признае, че речникът на съвременните ученици е беден, жаргонен, вулгарен, предизвикателно некнижовен. Най-малкото, което може да се направи по посока на изграждането на нормативността, е коригирането им в писмените съчинения. Грешките са направо потресаващи. Може да се сложи известен ред чрез въвеждането на външното оценяване. Но докато основната форма на изпитване продължава да бъде тестът (с огромни възможности за подсказване и преписване, за налучкване или репродуциране на знания, нестана ли умения), отчитаните резултати ще продължават да бъдат в пъти завишени.

Чрез индивидуалните и колективните консултации могат да се коригират и някои от пропуските, натрупани преди влизането в гимназията. Но всъщност процесът трябва да започне още в университета, където се подготвят бъдещите учители. След това на първокласниците, които се учат да четат и пишат, трябва да им се обръща специално внимание на пропуските. Нека още веднъж се обмисли въпросът за тоталната компютризация на обучението. Дали наистина електронните учебници ще решат въпросите за грамотността и за усвояването на знанията, за да се превърнат те в умения. Може би в часовете по СИП това би било постижимо, понеже се предполага, че се работи с по-малки групи (а не с 30 ученици, както обикновено). И въвеждането на ранното чуждоезиково обучение много скоро ще потвърди и най-песимистичните прогнози за невежеството на по-голямата част от младите хора. И процесът ще стане практически необратим.

Като възлага и преглежда аргументативните есета или интерпретативните съчинения на подрастващите, учителят трябва да открие и насърчи пишешите. Да им посочи грешките и пътищата за преодоляването им. Да им даде знак, че могат да поговорят насаме, за да решат проблемите си. И тогава диалогът става истински равноправен и желан. А и зачитането на детската личност е едно от основните правила на образователно-възпитателния процес.

Съвременните формулировки на темите по литература може би ще помогнат на младите хора да преодолеят клишетата и да „влязат“ в класическите текстове. Нужно е да се подсилят и междупредметните връзки с другите изкуства – архитектура и строителство, изобразително изкуство и музика – за да се изградят верни естетически критерии у подрастващите. Защото трябва да се признае, че чалгизираната ни държава не е добър пример, достоен за подражание.

Ефективността от работата на учителя по литература може да се види не толкова и не само по време на урока и след часа, но и дълго след завършването на гимназия. Дискусионните въпроси, проблемните ситуации, диспутите, семинарните занятия, уроците по извънкласно четене, литературните екскурзии, творческите вечери, инсценировките и драматизациите в часа, проявите в художествената самодейност (драматичен и сатиричен състав, рецитали, литературен кръжок, група за творческо писане, журналистическа група, издаването на училищен вестник или алманах) обогатяват възможностите на учениците да се справят с този иновационен по насочеността си вид дейност. Стимулирането на тяхната творческа активност чрез натоварване във всеки отделен час ги прави по-адаптивни и им посочва мястото, което биха желали да заемат в колектива. Постепенното стратифициране на дейностите увеличава шансовете за емпатично общуване и за екстраполация на знанията. Имплицитното съществуване на разнообразни по замисъл и изпълнение прояви е благоприятна основа за интеракцията на подрастващите в рамките не само на паралелковия колектив, но и в структурата на всяка друга формална или неформална група, в която попадат те извън училище. А по този начин те прилагат на дело водещия принцип на аксиологическите уроци: и в най-заплетената ситуация, колкото и безизходна да изглежда в момента, може да се намери изход. Точно тогава проличава, че систематизираните знания са превърнати в умения, понеже в часовете са стимулирани самостоятелните им личностни изяви.

## ЛИТЕРАТУРА

- Армутлийска 1991:** Армутлийска Д. *Игрите в квалификационния процес на педагогическите кадри*. София: Педагогика, 1991, № 2, 82 – 84.
- Бижков 1991:** Бижков, Г. *Наблюдение и педагогически анализ на урока в българското общообразователно училище*. София: Педагогика, 1991, № 2, 20 – 35.
- Концепция 2011:** *Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов закон за предучилищното и училищното образование* <<http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/news-home/2009/kontseptsia-22-03-201.pdf>
- Матеева 1992:** Матеева Н. *Обучението по литература като взаимодействие на различни типове общуване*. Български език и литература, 1992, № 1, 27 – 36.
- Павлов 1985:** Павлов, Д. *Дидактически материали за обучението по педагогика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1985.
- Тодорина 1994:** Тодорина Д. *Варианти на съчетания между фронталната, груповата и индивидуалната форма на обучение в урока*. София: Педагогика, 1994, № 2, 29 – 45.
- Филипова 1992:** Филипова С. *Групово-състезателно обучение по литература*. София: Български език и литература, 1992, № 5, 10 – 21.



## ЕСТЕТИКАТА НА ОТСЪСТВАЩОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ

*Радослав Радев*

*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

## THE AESTHETICS OF THE MISSING IN LITERATURE EDUCATION

*Radoslav Radev*

*Veliko Turnovo University St. Cyril and St. Methodius*

The article analyzes the problem of what is missing in art on theoretical and practical levels. That is revealed as one of the signs for aesthetics, because with its help is achieved polysemy of the image and it also activates the reader's imagination. In Bulgarian literature there are two specific characteristics developed in connection with it – on the basis of language, style, composition and on the basis of subject. This research summarizes thesis is protected through interpretations of works from Ivan Vazov, Aleko Konstantinov, Atanas Dalchev, Yordan Yovkov, etc. There is indicated a methodological approach for studying literature at school through idea for the missing component; two lessons are provided to the works ‘Shibil’, ‘Koshuta’, ‘Bojura’ by Yordan Yovkov, and the poem ‘Povest’ by Atanas Dalchev.

**Key words:** missing, aesthetic, mythological, imagination, polysemy, symmetry, composition, subject, narration, lesson

Естетичното е мислене за света чрез отсъстващото. Постигането на хармонията по законите на красотата е възможно благодарение на това, че чрез липсващия елемент ние ставаме сътворци, ползвайки въображението си. Магическото се поражда от скритото. Живописецът Базил Холуорд от романа на Оскар Уайлд „Портретът на Дориан Грей“ казва: „Достатъчно е човек да потули нещо най-обикновено и то става прекрасно“. Ето защо той е стигнал до идеята, че присъствието на даден образ се усеща най-силно, когато отсъства (Уайлд 2005: 10, 18). Монтен развива идеята, че най-силните емоции на човека не могат да бъдат пряко и пълно изразени, поради което те стават разби-

раеми или чрез скриване, или чрез трансформация. Художникът, който е трябвало да изрази скръбта на бащата, загубил Ифигения, „го нарисувал със закрито лице, тъй като по никакъв друг начин не можел да изрази степента на неговата скръб. Затова и поетите рисуват нещастната майка Ниоба, загубила най-напред седем синове, а след това още толкова дъщери, като жена, която, смазана от скръб, накрая се превръща в скала, (...) за да изразят това мрачно, няма и глухо вцепенение, което ни обзема, когато ни връхлети нещастие, по-силно от онова, което бихме могли да понесем“ (Монтен 1973: 56). Не е случайно, че Монтен си служи с примери от Древна Гърция. Постигането на митологичното и религиозното съзнание се основава на съхраняване тайнството на отсъстващата визуално сила. Въображението и ритуалът правят възможно отсъстващото от предметно-реалния свят божество да присъства. В християнската религия и най-вече в православиято се води изключителна борба за това доколко образът на Бога да присъства или да отсъства от църковната практика и внушение. В крайна сметка иконоборството във Византия и у нас е победено, но религиозният човек се отказва да мисли изписания на иконата образ на Христос за реалистичен, т.е. той също в някаква степен трябва да е плод на въображението, за да може да го осъзнае вярващият като някаква сила отвъд своето битие. Културата и съзнанието на човека се развиват благодарение на това, че той прониква чрез въображението си в света на това, което отсъства, за да обясни или обогати собствения си свят. „По повод празнината – отбелязва Радосвет Коларов – би могло да се каже, разбира се, че човешките действия по принцип са насочени към запълването на някакви липси, всяко желание се проектира върху образа на някакво отсъствие“ (Коларов 2009: 52). Така се развива изкуството, което първоначално не се отграничава от науката, защото и двете в своето зараждане са в плен на тайнственото. След XVII век изкуството запазва правото си да съхранява тайнството на отсъстващото дори и тогава, когато разкрива реалния свят на човека, но науката на основата на логиката покрива отсъстващите звена, за да търси решения и открития. Учените престават да понасят отсъстващото, защото търсят обяснението на загадките, докато изкуството се ползва от него, за да покаже, че човешкият живот е винаги нещо отвъд законите. Литературознанието все пак признава, че характеристиките на отсъстващото – що се отнася до битието на твореца и до художествения свят, който създава, имат важно значение за въздействието на текста.

Естетиката на отсъстващото е и част от проблема за симетрията, пропорцията и сравненията. В изкуството симетрията много често се въвежда, за да бъде нарушена, и то не по натрапчив начин, а само чрез отсъствието на някои нюанси. Това става в огледалните композиции, каквото е стихотворението „Две хубави очи“ на П. К. Яворов и „Помниш ли, помниш ли“ на Д. Дебелянов. В някои случаи правилността, точните пропорции се оказват в противоречие с разбирането ни за даденото явление.

Творбата на Иван Лазаров „На нож“ създава именно такъв проблем на възприятието. Като посочва статията на Л. Малеев, Николай Бошев коментира: „Основният пропуск според Малеев, който авторът е направил, се открива в облеклото и снаряжението на войника. Пишещият подробно проследява липсата на каквито и да било нередности в състоянието на униформата и снаряжението на войника – всички ранични и други ремъци са здрави и неразмествени, платнището е стегнато навито върху раницата, превръзките на колчетата за палатката не са се смъкнали, по шинела не липсва нито едно копче, а паласките за боеприпаси не са помръднали от мястото си, „за да не се развали хармонията на спретнатостта“, дори са неразкопчани. „Оцелелият в разгара на боя войник, сражавал се с часове, пълзял, прибягвал, търкалял се по корем с километри – убийственият огън в съвременния бой налага това, – не може да се яви в такъв спретнат вид в последния момент от боя... Посочените съществени недостътъци, шокиращи око, видяло атака и „На нож!“, могат лесно да се поправят. Една втора преработка на статуята е належаща, ние молим за това. Нека г-н Лазаров се вслуша в думите ни, нека ни пресъздаде реалността от боя и тогава изпълнението на тази грандиозна идея ще обезсмърти изпълнителя... Повече действителност, по-малко спретнатост. И ние вярваме, че г-н Лазаров ще ни даде истинското „На нож!“... от войната“ (Л. Малеев. „На нож!“ – „Военни известия“, 27.V.1914 г.) (Бошев 2007: 20 – 21). Ако Иван Лазаров не беше сложил заглавие „На нож!“, а само „Български войник“, вероятно възприятията щяха да бъдат съвсем други. Протичащите събития по време на война не изискват спазването на пропорциите и правилността, а точно обратното – изключват ги.

За първи път у нас естетиката на отсъстващото се осмисля като цялостен проблем на литературата в поезията на Пенчо Славейков и особено в неговите философски поеми. Идеята на поета се основава на разбирането, че съдържанието на текста не трябва да бъде основно за възприемането му, защото то покрива онова, което е под него – тайната на създаването и на битието. „Ще минат години и всичко ще се

забрави. Животът ще се утеши с историята – там... ще се отбележи кой е прав, кой крив. Т.е. живата истина ще стане уталожена книжна лъжа. Съчинението ще се съкрати до съдържанието, до най-неинтересното нещо в едно съчинение“ (Славейков 1994: 15). Изграждайки образа на Микеланджело, Пенчо Славейков осъзнава, че творецът, който трябва да представи минали явления и герои, е изправен пред една съблазън да се довери на събитията и примамен от тях, да не види човека, а само случващото се с него. Творецът отхвърля диктата на събитията и търси човека отвъд тях. Славейков съзнателно избира най-знаковите случвания в историята и културата – Микеланджело ще отмахне всичко в тях, което е на повърхността, за да проникне в тайната. За целта обаче трябва да бъде осъзнато отсъстващото:

Давид ръка замахнал – но от нея  
към врагът камък не лети; Мария  
над трупът на божествений свой син  
там плаче – но сълза се не отроня  
от нейните страдалчески очи;  
Навъсил се е Брут – но няма меч  
в ръката му – и дали някой поглед  
в душа му тайний замисъл ще схване?

Целият този свят от герои и образи, дори и „старият бърборец“ Еремия са „безмълвни, неми“. Тяхната обреченост е, че са жертви на събитията, които не позволяват на следващите поколения да ги мислят извън тях. Творецът трябва да ги освободи – събитието трябва да отсъства, за да присъства човекът. Възможността да се проникне не в това, което се случва, а в това, което се премисля и преживява, да се стигне до „тайний замисъл“, става същина на изкуството. Творецът се освобождава от „временната бречност“, прониква „в идеята“ и я пренася във вечността. Изкуството трябва да покаже, че нещо отсъства – дори този акт е достатъчен, за да бъде освободено въображението на зрителя и читателя.

В изкуството се развиват две специфични проявления на отсъстващото – **на основата на езика, композицията и стила и на основата на сюжета и повествованието**. Първото определя художественото майсторство на твореца. „Днешните писатели – споделя Атанас Далчев – страдат от един и същ недостатък – искат да кажат всичко. Те не са разбрали още, че изкуството започва от момента, когато писателят се научи да избира и следователно да премълчава. Това, което се на-

рича композиция, е една сложна работа, дето, за да разкриеш едни неща, трябва да скриеш други. За да изпъкне един образ или да прозвучи пълно един напев, трябва да се създаде наоколо му празнота, необходимо е да се даде един фон от тишина“ (Далчев 1980: 136). Атанас Далчев си представя, че не може да има пълнота на читателското възприятие, ако няма отсъстващо, защото читателят всъщност трябва да може да влезе в текста чрез своите представи и знания именно като ползва свободните валентни връзки (по израза на Илия Бешков). Стига се до разбирането, че не може да има художествен стил, ако няма отсъстващи елементи. „Монтескьо казва, че тайната на неговия стил се заключава в изпускането на междинните мисли и изречения. Това е в края на краищата тайната на всеки стил“ (Далчев 1980: 136). Подобно виждане за стила имат представителите на романтизма, които ползват един особен вид симетрия, при която смисълът е пълноценен, когато е балансиран чрез отсъстващ елемент. Това важи за проявата на остроумие и за разказване чрез него. В „Критически фрагменти“ (1797 г.) Фридрих Шлегел отбелязва, че въпреки всичката пълнота на остроумието то „трябва да дава вид, че липсва нещо, сякаш че е откъснато. Този бароков елемент създава всъщност навярно големия стил в остроумието“ (Паси 1984: 203 – 204). От българските писатели Николай Райнов е постигнал най-добре тези стилкови нива както в книгите си с фрагменти „Книга на загадките“ (1919 г.), така и в декоративния стил на разказите си.

Не по-малко знаково е и отсъстващото на основата на сюжета и повествованието. Има автори, които – обосновано или емоционално – заявяват, че в творбата им съзнателно ще бъдат избягвани някои събития или явления. В романа „Под игото“ Иван Вазов заявява в главата „Пиянството на един народ“: „Ние особено натъртихме на тая прелюдия на борбата, защото само тя е поразителна и мерило за силата на една велика идея, възприема от благоприятна почва. Самата борба, която последва, не заслужава името си... Ние и нямаме мисъл да я описваме. Разказът ни по нужда се натъква на един епизод от нея, епизод, който следва нататък и който илюстрира революцията, тоя чудовищен „крах“ на най-светлите надежди...“ Така се получава парадокс – там, където борбата все още е няма, защото народът само се подготвя за нея, имаме възвеличаване на българския дух, а там, където борбата трябва да се прояви в реалното време и възможности на роба, тя е внушена само като погром, тъй като не се мисли като борба, а като „крах“. От тази гледна точка романът „Под игото“ не се различава много от повестта „Чичовци“, защото и там героите са силни и

жизнени до момента, в който си представят, че борбата е все още нещо отвъд тяхното битие, та могат да я ползват само за разнообразие. Разликата е, че при „Чичовци“ тази игра на борба е комична, докато в „Под игото“ – трагична. Заявено по този начин, отсъстващото става очевидно и в някаква степен демонстрирано, поради което е част от възприемателната нагласа на читателя.

Други автори постъпват по обратния начин – те заявяват повече характеристики на дадено явление или герой, но в повествованието, съзнателно или не, ползват само някои от тях. Този подход също определя начина на четене на текста. Типичен пример е „Бай Ганьо“ на Алеко Константинов. Във фейлетона „Бай Ганьо в Русия“ авторът въвежда положителните и отрицателните качества на героя: „той е отвратителен скъперник, егоист, лукав хитрец, лицемерен експлоататор, грубиян и простак до мозъка на костите (...) 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 подвизи 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...“ Отрицателните качества са дадени като реално проявяващи се, а положителните могат да се открият при определени условия. Повествованието налага в по-голяма степен първите, докато се натрапва отсъствието на вторите. В случая как трябва да четем бай Ганьо – като човек, в който потенциално ще се прояви „духовната сила“, или като герой, който не би могъл да я притежава и проявява? И не е ли тъкмо в това проблемът – в читателската си нагласа за героя да не можем да балансираме присъстващото и отсъстващото? В художествената литература е осъзнат този феномен при изграждане на образа на бай Ганьо, поради което дописването на този текст върви само по линията на отсъстващото – липсата на родовата среда (Радев 1998: 48 – 54).

Начинът на четене чрез отсъстващото може да се абсолютизира и това да доведе до сериозни изменения и проблеми в литературния процес. Романът „Тютюн“ на Димитър Димов създава конфликти именно поради това, че макар и с комунистическа насоченост и дух, творбата не откроява ръководната роля на партията при изграждане на характерите и представянето на социалната среда. Редактирането на романа, въвеждането на образа на Лила, макар да правят романа по-плътен, не го правят по-добър, защото идеологическата теза става натрапчива. Скритото е станало явно. Може би творбата на Д. Димов

е най-красноречивият пример за правото на изкуството да следва пътя на интуицията, а не на логиката. Възприемането на художествения текст може да бъде обяснено с онази детска игра, при която ръцете се слагат отзад и търсещият трябва да познае в коя ръка е скрито нещо. Може да познае, а може и да не улучи. И в двата случая има печеливши: в първия случай – играещия, във втория – самата игра.

За съжаление във възрожденската литература и до появата на Пенчо Славейков и символистите отсъстващото престава да се мисли като естетическа категория, а влиза в кръга на нравствените и народностните характеристики. Основното отсъстващо – свободата, налага модели на отрицание, които в Ботевата поезия се изразяват по-скоро чрез повелителност – „забрави“, „остави“, „не ти“, които Иван Вазов в очерка си за Ботев приема като памфлетен стил на изобразяване, „сбор от дръзки фрази и епитети“, в които липсва „естетика“. Но самият Вазов в „Епопея на забравените“ и в „Под игото“ отново внушава отсъстващото като народностен проблем, а не като естетически. Символистите го реабилитират като стилово и художествено изразяване (П. К. Яворов „Песен на песента ми“, „Една дума“; Д. Дебелянов – „Черна песен“, „Да се завърнеш в бащината къща“), но при Атанас Далчев в поезията и Йордан Йовков в прозата отсъстващото постига чисти художествени функции. Ето защо при приемането на методически модел за анализ на текстовете в училище трябва да се съобразяваме с тази динамика и превратности в разбирането за отсъстващото в българската литература, което твърде бавно добива естетически характеристики, след като е било натоварено с морални и социални.

В литературното обучение у нас преобладават методически похвати, които целят в хода на анализа да се обяснят смислите на присъстващото. Така може да се развие логиката на ученика, до някаква степен и мисленето му, но не може да се разгъне неговото въображение. Именно поради това училищният анализ е сведен до правила и схеми, основаващи се на еднозначност при тълкуване на художествения текст. Анализът на присъстващото е необходим само дотолкова, доколкото ученикът може да осъзнае кое отсъства и какво трябва да търси в него. Само тогава можем да имаме множественост на читателските възприятия. Образно ще си послужи с анекдота за невежия селянин, който нямал конец в къщата си и понеже трябвало да вземе мярка за обувки на жена си, премерил с ръце и оставил ръцете си разперени според мярката. Така вървял до града, където на чаршията обушарите лесно го измамили, тъй като поставили обувката между ръцете му и ги свили, без да се усети селянинът, така че обувката да

прилегне. Учителят е точно в ролята на общаря, защото за него е важно да продаде обувката, а не да открие света на тези разперени ръце, между които няма нищо, но отсъстващото е пренагласило цялото битие на селянина, защото го е концентрирало в неговия свят. Мярката е само условност.

Като използвам развитата в статията теза, ще дам примерни уроци за коментирание на текста чрез отсъстващото. Избирам Йордан Йовков и Атанас Далчев, тъй като вече посочих, че те са автори, които имат предвид естетическата, а не народностната или социалната характеристика на отсъстващото.

**ЗЛАТОТО Е СЪБИТИЕ ТОГАВА,  
КОГАТО СЪБИТИЕТО НЕ Е ЗЛАТО**  
Йордан Йовков („Шибил“, „Кошута“, „Божура“)

**Въвеждаща концепция:**

**Две виждания на Йордан Йовков за стила и начина на разказване:**

„В литературния език, на който пишем, има една логика на разсъдъка, има една граматичност, която го умъртвява (...) А в живата говорна реч – какво движение! Думата, с която почваш, линията на движение и капризите ѝ, премълчаванията, прибързванията, избухванията, модулациите на гласа – в това е животът на тая реч (...) Когато писах „Старопланински легенди“ (...) съм си поставял и конкретно задача – да напиша разкази, в които да направя усилия за такова връщане (...) То предполага едно основно изместване и престрояване на езика от плоскостта на разсъдъка и неговата логика върху плоскостта на чувството и неговата логика (...) И струва ми се, че в „Кошута“ и „Шибил“ съм постигнал нещичко в това отношение“.

„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“.

**Проблемни ситуации:**

*Кои от героите са изградени върху „плоскостта на разсъдъка и неговата логика“ и кои „върху плоскостта на чувството и неговата логика“? С какво се различава поведението и съдбата им?*



*Как чрез премълчаванията и повторенията, в които липсват отделни елементи, са постигнати образите от разказа „Шибил“?*

*Как е представена Рада в началото и в края на разказа? Защо и по какъв начин се повтаря описанието на облеклото ѝ? Кои елементи от него липсват и защо?*

**В началото, представена от разказвача:**

И как беше пременена! Синя джанфезена рокля, елече от ален атлаз, пъстра божи-гробска престилка, сребърни пафти. А на шията ѝ тежки наниз, ред едри алтъни, ред рубета и махмудии.“

**В края, представена от бащата:**

Облякла се в най-хубавата премяна, ален елек, синя джанфезена рокля. Също тъй, както беше се облякла, когато я пратихме в планината.

*Как е внушена хубостта? Проследете как са съотнесени страхът и хубостта!*

**В началото. Видяна от Шибил:**

Какво бяло лице! И тънка в кръста, а полите ѝ широки, като на кукла. И какъв кураж! Очите му заблещяха

весело, наду го на смях. Но по-рано от него момата беше се разсмяла с глас. Лицето ѝ светна, стана по-хубава...

**В края. Представена от бащата:**

И жена нали е – гледа се в огледалото, пише веждите си и се смее. –  
– Какво ще се смее – казва сърдито беят, – не знае ли какво има да стане?  
– Знае, как да не знае.  
– Ти каза ли ѝ всичко?  
– Хм... всичко не ѝ казах, можеше ли? Ама не! Всичко ѝ казах, всичко.

*Какво е отношението на Шибил към златото? Защо през цялото време неговото присъствие е натрапчиво, а в края отсъства?*

**Златото, знак за любовта на Шибил:**

Шибил остана сам. И тогава парите от царските хазни, които беше обирал, пръстените, измъкнати от ръцете на живи и умрели, златото и среброто от черкви и манастири – всичкото имане (...) потече в къщата на Велико кехая, все подаръци на Рада.

**В края – липсващото злато у Рада:**

Златото от бащата – липсва.  
Златото от Шибил – липсва.

*Какво е отношението на Шибил към оръжието? Защо в края на разказа героят не е представен чрез него, но във вижданията на другите е най-мъжествен и юначен?*

**Описано тогава, когато е непотребно:**

А Шибил се разпасваше и сваляше от себе си пищови с позлатени дръжки, кулаклии ножове, работени със сребро паласки – всичко това, което за него беше вече тежко и непотребно бреме.

**Юначество с подчертана липса на оръжие:**

Няма оръжие по него. Но как е пременен! Дрехи от синьо брашовско сукно, сърма и злато. Тънък и висок, малко отслабнал, малко почернял, но хубав и напет (...) Боят мачка бялата си брада и думата: „Какъв юнак! Какъв хубавец!“

*Какво е отношението на Шибил към природата? Кога и защо забелязва нейното присъствие?*

**В началото – капан за хората:**

...излязоха на пътя сред Джендемите. Това място беше най-страшно. Тук пътят се вгълбяваше навътре в дола, извиваше се по едната и по другата страна, чертаеше две дъги, два обръча на капан, в който много хора бяха намерили смъртта си.

**За влюбения Шибил планината пее:**

Друг свят виждаше пред себе си Шибил и друга беше станала планината – разстлана нашироко, мътна, изгладена като синя стена, загърната в бяло було (...) А дълбоко в дола нещо пееше – реката ли беше това? – пееше тъй тихо, тъй хубаво.

**В края:** Далеч в дъното на улицата се виждаха планините, където Мустафа беше цар.

*Защо се оказва невъзможна милостта към Шибил и неговата любов?*

**Въпроси за евристична беседа, свързана с разказите „Кошута“ и „Божура“:**

*Как присъства и отсъства малката небесна дъга в живота на героите в разказа „Кошута“? Как се твори животът на Стефан при отсъствието и присъствието на Дойна и Димана?*

*Доколко е в състояние красотата в разказа „Божура“ да надмогне социалните отношения по модела „хубава мома род няма“? Как присъства и отсъства хубостта на Ганаила и защо богатата мома не може да изгради чрез нея съдбата си? Защо Божура постига драматичната си биография чрез красотата си, а при Ганаила е само подсказана като нещо, за което героинята няма нито вина, нито заслуга?*

**Завършващ проблем: Как ще обясните играта на думи в заглавието на урока: Златото е събитие тогава, когато събитието не е злато?**

**ОТСЪСТВАЩИЯТ ЧОВЕК И ПРИСЪСТВАЩИТЕ ВЕЩИ  
В СТИХОТВОРЕНИЕТО „ПОВЕСТ“ НА АТАНАС ДАЛЧЕВ**

**Въвеждаща концепция:**

„Това, което се нарича композиция, е една сложна работа, дето, за да разкриеш едни неща, трябва да скриеш други. За да изпъкне един образ или да прозвучи пълно един напев, трябва да се създаде наоколо му празнота, необходимо е да се даде един фон от тишина“ (Ат. Далчев – „Фрагменти“).

**Проблемни ситуации:**

„Красотата в голяма степен се дължи на липсата“ – казва Ат. Далчев. Ако е така, то къде е тогава истината за живота на лирическия герой в „Повест“?

„Каква нещастна мисъл е да се гледа на детството и младостта като на подготовка към живота, когато той е тъкмо в тях“ – казва Ат. Далчев. Ако е така, вещи ли са играчките от детството ни и може ли да ги възприемем като вещи, когато пораснем?

За да разрешим тези въпроси, осъществяваме коментар на текста чрез пренасяне и съотнасяне на смислите към емоционалния свят на ученика. За тази идея се ползваме от мисълта на Ат. Далчев: „Поезията не е общуване, а приобщаване. Приобщаване към Идеята, Красотата, Истината“.

Учениците четат стихотворението и го коментират, като ползват мислите, въведени от лявата и дясната страна на текста.

Имам пространство,  
но нямам път.

**Прозорците – затворени  
и черни / и черна  
и затворена вратата.**

Затварям прозорците и  
вратите, за да пътувам  
към себе си.

Градът е пълен с  
надписи за заминаване  
в Америка и аз не знам  
кой от тях е моят.

**Стопанинът замина за  
Америка**

Не пиша вече надписи,  
защото ги приемат за  
реклама.

Аз съм там, където  
ме няма.

**И аз съм сам стопанинът  
на къщата / където не  
живее никой.**

Мен ме няма, където  
съм.

Вещите разказват  
живота ми.

Творя събитията,  
когато имам любов.

Измислям, за да  
съществувам.

Мама слага за мен  
бележки с поръки  
на хладилника.

Липсва ни това, което имаме, защото само така се учим да го притежаваме и обичаме. Вещите са само препинателните знаци в моята повест, но другите разбират смисъла само чрез тях!

**И ден и нощ, и ден и нощ  
часовникът, / люлее своето  
слънце от метал.**

**и догоряват на потона дните  
ми:/ без ни една любов,  
без ни едно събитие.**

**И сякаш аз не съм живеел  
никога, / и зла и измислица  
е мойто съществуване.**

**и на вратата листът  
пожълтял: „Стопанинът  
замина за Америка“**

Излъгах вещите, защото  
не сложих играчките от  
детството ми при тях.

Събитията ме  
представяват, когато  
нямам любов.

В реалния живот  
откривам нещата, които  
не мога да измисля.

А аз ги чета от  
Америка.

## ЛИТЕРАТУРА

**Бошев 2007:** Бошев, Н. *Иван Лазаров. Скулпторът*. София: Академично издателство „Проф. М. Дринов“, 2007.

**Далчев 1980:** Далчев, А. *Страници*. София: Български писател, 1980.

**Коларов 2009:** Коларов, Р. *Повторение и сътворение. Поетика на авто-текстуалността*. София: Просвета, 2009.

**Монтен 1973:** Монтен, Мишел дьо. *Опити*. София: Наука и изкуство, 1973.

**Паси 1984:** Паси, И. *Естетика на Немския романтизъм*. Сборник. Състав. Исак Паси. София: Наука и изкуство, 1984.

**Радев 1998:** Радев, Р. *Алеко Константинов. Лице и опако*. Варна: Славена, 1998.

**Славейков 1994:** Славейков, П. *На острова на блажените*. София: Фондация за българска литература, 1994.

**Уайлд 2005:** Уайлд, О. *Портретът на Дориан Грей*. София: Фама, 2005.

**МЕТОДИЧЕСКАТА АДАПТАЦИЯ НА ЛИНГВИСТИЧНАТА  
ТЕРМИНОЛОГИЯ ЗА СВЪРЗАНОСТ НА ТЕКСТА  
В УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА 5. – 9. КЛАС**

*Снежанка Георгиева*

*Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“*

**THE METHODOLOGICAL ADAPTATION OF LINGUISTIC  
TERMINOLOGY CONCERNING TEXTUAL COHERENCE IN  
THE CURRICULUM FOR THE 5<sup>TH</sup> – 9<sup>TH</sup> GRADES**

*Snezhanka Georgieva*

*Shumen University Bishop Konstantin Preslavski*

The article presents two aspects of dealing with the problem of the cohesion in the textbooks for 5<sup>th</sup> -9<sup>th</sup> grades, and follows the introduction of cohesion in two ways-as a part of a definition of the text and as a part of text's features. There are comments about the methodical relevance of adaptation of the linguistic information about ways of making a text cohesive. The introduction exposes the need for creating a system and a methodology for teaching and learning terminology of the cohesion of the text. Conclusions have been made about the importance of the problem in question in the conditions of the current language environment. Attention is paid to the educational discourse for developing communicative accuracy of net-generation students which is virtually oriented rather than reality oriented.

**Key words:** cohesion of the text, ways and methodology for a cohesion, modern linguistic reality, methodological adaptation

Започналият през 60-те години на ХХ век „прагматичен обрат“ в лингвистиката актуализира по посока на текстолингвистично обогатяване учебното съдържание по български език – тенденция, прокарана последователно и в учебните програми (УП) по тази учебна дисциплина от 1984, 1992, 2000, 2003 и 2004 г., и в учебниците по тези програми (УП 2003; УП 2004). Назад в годините остават времената, когато текстът се използваше като обект за анализ и се разглеждаше само и единствено като изходен материал за получаване на информа-

ция за лингвистичните обекти. „Четенето на текста“ предполага и лингвистичен анализ на текста, част от който е разчитането на закодираните в него смислова и езикова свързаност, т.е. достигането до кохерентността и кохезивността му. В контекста на тези съвременни теоретични постановки настоящото изложение не си поставя за цел да прави нови наблюдения върху многократно и разноаспектно третираната тема за текстовата свързаност. То тръгва от хипотезата за обвързаността между комуникативната компетентност на учениците (езикова, социолингвистична, стратегийна, дискурсна компетентност) с уменията за лингвистичен анализ на текст в процеса и на рецепцията, и на реализацията му (Димчев 1998: 61, 67; Димчев 2010: 111 – 112). В епохата на киндъл се прави опит да се открият отговорите на въпросите: „Как и защо се обучават учениците от съвременното нет поколение на текстова свързаност, с какви термини, в каква последователност и система?“. Приемайки постановката на И. Савова за разноаспектността на лингвистичния анализ на текста (част от който са изследването на тематичната структура, анализът на съставлящите части и единици текста, начините на свързаност на конституентите му) (Савова 2000: 89), вниманието се концентрира върху системните и обемните характеристики на терминологичния апарат за текстова свързаност и целесъобразността на неговата методическа адаптация в учебниците по български език за 5. – 9. клас. Проблемът за текстовата свързаност се съотнася с три групи понятия: 1) **смислова свързаност и граматическа свързаност**; 2) **начини и средства за текстова свързаност**; 3) **текстови грешки**. Направен е опит всяка от тези групи понятия да се представи двuasпектно: от една страна, в контекста на целесъобразността на предпочетената лингводидактическа терминология; от друга – в логиката на системността и терминологичната приемственост в учебниците по класове.

**1. Смислова и граматическа свързаност.** Сред обособените в текстолингвистиката три групи текстови признаци (обща критериум на текста, конституиращи и производни спрямо признаците на текстуалността) Е. Добрева и И. Савова извеждат характеристики, релевантни за спецификата на езиковия текст, обобщавайки свързаността като основен конститутивен признак (Добрева, Савова 2004: 74 – 75). В езикознанието на текста свързаността се извежда и като дефиниторен критерий, и като свойство на текста. При прегледа на учебниците по български език за 5. – 9. клас бе установено, че в контекста на разнообразната си дефинитивност текстът се представя на учениците и като средство, обект и цел на речевата дейност, от една страна, и като

висша езикова единица, която включва в себе си организирани по определени правила единици от по-нисшите йерархични редове – от друга. Ключов момент във втория аспект на дефинирането на текста е обединяващият термин *свързаност на текста*. Обобщаващ свързаността като съдържателна категория, този термин много често стои в дефиницията на текста: „Още от самото название личи, че текстът е нещо свързано, цялостно, изтъкано. Текстът не е произволно натрупани думи и изрази. Той е цялостно единство със своя организация и структура. Затова често се говори за езикова свързаност, за композиционна свързаност, за стилно единство, за модална организация на текста“ (IX<sub>2</sub>: 14).

Преглед на учебниците, експлициращи двуаспектното тълкуване на свързаността (изведено с два самостоятелни термина – *смислова свързаност* и *граматическа свързаност*), стоящо отново в дефиницията на текста, е направен в таблицата:

Учебник/ страница	Определение
V <sub>1</sub> : 7	<i>Текстът е съставен от изречения, които са свързани по смисъл и граматически.</i>
V <sub>3</sub> : 11	<i>Текст: смислово единство; свързаност на думите и изреченията според правилата на езика.</i>
VII <sub>3</sub> : 68	<i>Когато общуваме, свързваме думите в изрази, с изразите образуваме изречения, а изреченията изграждат текстове. Така думите участват и в смисловата, и в граматическата свързаност на текста – думите са основното градиво на текста.</i>
VIII <sub>3</sub> : 64	<i>Предложена схематична версия, в която текстът е характеризирани като смислово единно образувание, чрез езиково означени предмет на общуването и информация за предмета.</i>

В някои учебници свързаността е представена като **съществен признак на текста, като основна негова характеристика**: „Както цялостният текст, така и отделните микротекстове, за да изпълняват правилно своите функции, се отличават с две основни характеристики – езикова свързаност и смислово единство“ (IX<sub>1</sub>: 36);

„Съществени признаци на текста са: смислова и езикова обвързаност, информативност, цялостност, завършеност и др.<sup>1</sup>“ (IX<sub>3</sub>: 46).

**Смисловата свързаност** е въведена като понятие във всички учебници по български език за пети клас и е „разчетена“ чрез понятията *тема на текста*; *ключови (опорни) думи и изрази*; *подтема (микротема)*. Положителна тенденция в учебниците за пети клас е съотнасянето на понятията *текст/тема*, *микротекст/микротема*, *тема/заглавие*. Уместно в учебника за пети клас на К. Димчев и колектив е направен изводът: „Обикновено заглавието отразява темата на текста. Но авторът може да озаглави текста по различни начини в зависимост от гледната си точка към предмета на обичуването“ (V<sub>3</sub>: 14). За изясняването на проблема за двуаспектната реализация на свързаността допринася и въведеното в учебниците за пети клас понятие *абзац*, в част от учебниците неангажирано с изводи за съотношението *микротекст/абзац*<sup>2</sup> (V<sub>3</sub>: 13). Учебникът на М. Васева и В. Михайлова целесъобразно поднася верни изводи за възможностите на съотносимост между микротекста и абзаца: „темата на текста може да се разгърне чрез една или чрез няколко подтеми, а една подтема може да се съдържа в един или в няколко абзаца“ (V<sub>2</sub>: 14). Лингвистически прецизирано и методически целесъобразно в учебниците за пети клас са представени съотнасянията *тема/предмет на обичуването*, *ключови думи и изрази/откриване на подтемите*, *подтеми/план на текста*, изведена е ролята на ключовите думи, плана и заглавието при разгръщане на темата в различни репродуктивни и продуктивни текстове (V<sub>1</sub>: 13; V<sub>2</sub>: 129, 135, 145, 149, 153). В контекста на понятията *предмет на текста*, *предметна област*, *тема на текста*, *ключови думи* е характеризирана смисловата свързаност в някои алтернативни учебници за шести, седми и осми клас (VI<sub>1</sub>: 136; VI<sub>2</sub>: 9, 43; VII<sub>2</sub>: 16, 41, 130; VIII<sub>3</sub>: 69). Проблемът за смисловата свързаност се разглежда в теоретичен план и в учебниците за девети клас. Учебникът на Т. Бояджиев и колектив представя съотношението *тема/подтеми/абзаци* (IX<sub>2</sub>: 14). В учебника на Т. Ангелова и колектив проблемът за свързаността е разгледан по-задълбочено. Обяснен е принципът на разчленяване (декомпозиране) на темата на микротеме, изведено е смисловото единство като характеристика и на текста, и на микротекста, въведено е поняти-

---

<sup>1</sup> Във връзка с това определение може да се постави въпросът за лингвистичната прецизност на въведения термин „обвързаност“.

<sup>2</sup> Изразяваме становището за методическата нецелесъобразност и лингвистичната неprecизност на генерализирани изводи за категоричността на пряката и точна съотносимост на понятията *подтема/абзац* (срв. V<sub>1</sub>: 13).



ето *тематична мрежа* (IX<sub>1</sub>: 36). Задълбочено и съобразено с възрастовите възможности на учениците е представянето на проблема в учебника на К. Димчев и колектив, потърсена е връзката между смисловото единство и текстообразуващите средства, изведени са термините *тематична мрежа, предметна област, предмет на общуване, ключови думи и/или изрази, микротема, микротекстове, смислово членим текст, свързаност на текста, смислово ядро*<sup>3</sup> (IX<sub>3</sub>: 48).

Другият аспект на свързаността е *повърхнинната свързаност*. В разглежданите алтернативни учебници за 5. – 9. клас тя е терминологично изведена най-често като *граматическа свързаност*. В контекста на логиката и научната прецизност това понятие самостоятелно никъде не присъства в учебниците като дефиниторен критерий. В учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив са въведени понятията *езиково единство* и *езикова свързаност*, а в учебника на същия авторски колектив за девети клас е използван терминът *езикова свързаност* (VI<sub>1</sub>: 35; IX<sub>1</sub>: 36, 40). Ползотворна тенденция в учебниците по български език на Т. Ангелова и колектив е съотнасянето на езиковата свързаност и с цялостния текст, и с микротекста. В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив е използван терминът *езикова свързаност*, чиято същност е определена така: „Свързаността на текста позволява от него да се изпускат части, които се повтарят или вече са казани по друг начин“ (IX<sub>2</sub>: 18). В други учебници прави впечатление редовната експликация на словосъчетанието *граматическа свързаност*, чиято понятийна същност не е изяснена (VI<sub>2</sub>: 42). В някои от учебниците понятието *граматическа свързаност* е съотнесено с термина *правилата на езика* – понятие, чиято съдържателна същност не е изяснена в аспекта, отнасящ се до текстовата свързаност: (V<sub>3</sub>: 26; VI<sub>1</sub>: 35). В учебника за пети клас на Т. Ангелова и колектив е направено само обобщението: „За да образуват изречение, думите трябва да са свързани помежду си чрез граматически връзки“ (V<sub>1</sub>: 42). Съотносим с лингвистичното понятие *повърхнинна свързаност* (що се отнася до глобалния му подаспект) е и терминът *номинативна верига*, който се появява във всички учебници за девети клас и в един учебник за осми клас (VIII<sub>3</sub>: 68, 87, 98, 104; IX<sub>1</sub>: 40; IX<sub>2</sub>: 16). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив се говори за *лексикални и граматични средства* за означаване на предмета на текста,

<sup>3</sup> Би могло да се разсъждава върху лингвистичната достоверност на твърдението: „Смисловото единство на текста се осъществява от следните текстообразуващи средства: думи и изрази, изграждащи номинативната верига; думи и изрази, ключови за темата на текста“ (IX<sub>3</sub>: 48).

които образуват номинативна верига (IX<sub>3</sub>: 47). В този учебник са използвани два синонимни термина – *номинативна верига* и *комуникативна верига* (IX<sub>3</sub>: 47 – 50, 53 – 54). В същия учебник е изведен принципът на структуриране на номинативната верига: „повторение без промяна на формата“, „замяна на основната форма на името с умалителна форма“, „промяна на граматичния признак неопределеност“ (IX<sub>3</sub>: 53). В учебника за девети клас на Т. Ангелова и колектив се говори за „назоваваща или номинативна верига – т.е. верига от имена“; посочено е, че „Броят на назоваващите елементи във веригата зависи от значимостта на даден обект за темата, както и от големината на цялостния текст“; обобщено е: „Средствата, с които изразявате една или друга номинативна верига (верига от имена), са езиковите средства, които осигуряват и свързаността на целия текст“ (IX<sub>1</sub>: 40).

**2.** Присъствието на информация за **начини и средства за текстова свързаност** е методически целесъобразна съвременна тенденция в разглежданите алтернативни учебници по български език. В учебника за пети клас на К. Димчев и колектив се говори за *свързващи думи в текста* (*местоимения, повторения на думи или на части от думи, синонимни замени на един израз с друг*) и се подчертава, че ще бъдат въведени и други *начини на свързване на изреченията в текст*, т.е. равнопоставени са понятията *начини и средства за свързаност*, не е неправено разграничение между тях (V<sub>3</sub>: 21). Терминът *начини за свързване на изреченията в текст* е въведен и в учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив, като са обособени четири начина: *повторение, замяна (чрез синоним, контекстов синоним, местоимения), добавяне, пропускане*<sup>4</sup> (VI<sub>1</sub>: 35 – 39). В раздела за упражнения на същата урочна статия (*Думата като морфологично средство в текста*)<sup>5</sup> (VI<sub>1</sub>: 36 – 38). В учебника за седми клас на М. Васева и В. Михайлова се говори за *езикови средства в художествения текст*, като те са разделени на две групи: *езикови средства за означаване на сходство* („Сходство в художествен текст се постига чрез използване на думи за предмети от обща област“) и *езикови средства за означаване на контраст*: („За художествения текст е характерно и използването на антони-

---

<sup>4</sup> Би могло да се обсъди и прецизира дали синонимите и повторенията е уместно да се третират като морфологични маркери за свързаност в текста.

<sup>5</sup> Предмет на бъдещи дискусии би могъл да бъде въпросът за лингвистичната прецизност и еднотипност на термините за едно и също езиково явление в различните учебници (особено в предвидените за един клас).

ми за означаване на контраст“ (VII<sub>1</sub>: 21). В задачите от раздела „Уп-  
ражнения за годишен преговор“ от учебника за седми клас на К. Дим-  
чев и колектив са използвани термините *езикови средства за свърза-  
ност на изреченията в текста и свързващи думи* (VII<sub>2</sub>: 149). В учеб-  
ника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив повторението е разгле-  
дано като *начин за свързване* (IX<sub>2</sub>: 16). Макар и лаконично, методи-  
чески целесъобразно е въведена информацията за имплицитни средс-  
тва на текстова свързаност в учебника за шести клас на Т. Ангелова и  
колектив: „Често пъти в текста свързаността не е изразена езико-  
во, но се подразбира от възприемащия. Така е в обявите, афишите,  
указателите“ (VI<sub>1</sub>: 38).

Терминологично прецизиран и теоретично обогатен е проблемът  
за начините и средствата за текстова свързаност във всички учебници  
за девети клас. В урочната статия „Смислово единство и езикова свър-  
заност. Употреба на имената и на местоименията“ от учебника за  
девети клас на Т. Ангелова и колектив повторението е разгледано ка-  
то *текстоизграждащ механизъм* (IX<sub>1</sub>: 39). В озаглавената „Средства  
за постигане на текстова свързаност“ първа част на урочната статия  
„Функции на езиковите средства в текста“ в учебника за девети клас  
на К. Димчев и колектив са изведени четири групи *средства с езиков  
характер: лексикални (повторение на лексикални единици със или без  
промяна на формата им, използване на синоними, антоними и др.);*  
*морфологични (местоименни замени, членни морфемни, видово-  
времеви форми на глаголите, наречия за изразяване на времеви,  
пространствени или логически отношения, залог, словообразовател-  
ни модели, съюзи и съюзни думи и т.н.); синтактични (синтактични  
синоними (перифрази), синтактичен паралелизъм, словоред и пр.);*  
*фонетични средства (звукови повторения, логически ударения, ин-  
тонация и др.),* и една група *средства с неезиков характер: стихот-  
ворни стъпки, римни схеми, пунктуационни знаци в писмените текс-  
тове, мимики и жестове в устната реч и др.* Езиковите средства за  
постигане на свързаност на текста са разпределени в три групи в зави-  
симост от спецификата на текста и от функцията, която изпълняват –  
„за изграждане на номинативни вериги в текста, например лекси-  
кални повторения, местоименни замени и т.н.“; „за общо лексикално  
и синтактическо изграждане на текста чрез посочване на времева  
последователност, логическа зависимост, пространствена близост  
или раздалеченост и пр.; с такава функция се подбират наречия, чис-  
лителни имена, съвместно употребени глаголни времена и т.н.“; за  
постигане на „стилистичен ефект, т. е. имат експресивна функция,

например различни видове паралелизъм (синтактичен, образен), перифрази за израз на отношение към означавания обект, асонанс, алитерация и рими в поезията“ (IX<sub>3</sub>: 54 – 55). Подчертано е, че функцията на граматическите средства „е повишаване информативността на текста“ (IX<sub>3</sub>: 53). Във втората част на същата урочна статия, под заглавие „Избор на езикови средства в текстове, предназначени за различни сфери на общуване“, е направено обобщението: „Езикът притежава богати ресурси от лексикални, граматични и фонетични средства, осигуряващи на участниците в общуването свободен избор, съобразен с комуникативната ситуация. Ограниченията в избора на езикови средства се обуславят от специализираните функции на текстовете, предназначени за определени комуникативни сфери, в които е задължително спазването на известни правила“ (IX<sub>3</sub>: 57). В този учебник са изведени и поредица от правила, определящи степента на задължителност и избор на езикови средства: „Изискванията за задължителност и свобода се отнасят до избора на текстообразуващи езикови средства за всеки текст, с цел да се означат предметът на общуване и темата; времето и събитията; говорещият (пишещият) и слушащият (четящият); отношението към предмета на общуване и оценката за него“ (IX<sub>3</sub>: 58). Изведено е обобщение за съотносимостта на степента на задължителност и свобода при избора на текстообразуващи езикови средства от стила и жанровата специфика на конкретния текст и от неговата структура и композиция.

Насочването към проблема за средствата за свързаност (в максимален обем и терминологична наситеност в учебниците за девети клас и в по-слаба степен в останалите учебници) е доказателство за нови комуникативни тенденции в учебното съдържание. Явен е стремежът в урочните статии за различните езикови единици от равнищата на фонетиката, морфологията, лексикологията, синтаксиса да се надхвърли традиционната рамка на изучаване и да се представя съответното езиково явление не само до равнището на изречението, а да се актуализират изводи за текстоизграждащата и текстосвързващата му роля. Слабост на учебниците за 5. – 8. клас е, че извеждането на ролята на езиковите единици в текста е епизодично и следва само логиката на представянето на материала по уроците от съответното равнище (лексикология, морфология, синтаксис), а не и някаква езикова системност или лингвометодическа логика по проблема. Текстосвързващата роля на единиците от лексикалното, морфологичното и синтактичното равнище е осмислена предимно в контекста на стиловата и жанровата предопределеност на текстовете. На пръв поглед нововъведените теми

„Думата като морфологично средство в текста“ (за 6. клас) и „Думата като лексикално средство в текста“ (за 7. клас) в учебниците по учебната програма от 2004 г. създават впечатление за изчерпателност и обобщеност на проблема за ролята на лексикалните и морфологичните средства като текстосвързащо средство. Вече бе коментирана съдържателната разнородност и терминологичната несъотнесимост на учебното съдържание в посочените урочни статии<sup>6</sup>. Но като методически целесъобразна в контекста на съотнесеност с целта на обучението по български език може да се отчете поставената с тези урочни статии тенденция на включване на аспекти от текстосвързващата роля на различните езикови единици в учебното съдържание.

При представянето на текстосвързващата функция на единиците от **лексикалното равнище** със засилена експликация в разглежданите учебници по български език за 5. – 9. клас е текстосвързващата роля на **повторението** (V<sub>1</sub>: 35; V<sub>2</sub>: 15; V<sub>3</sub>: 27; IX<sub>3</sub>: 53). В учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив са посочени разновидностите на повторението като начин за свързване на изреченията в текст: „Възможно е да бъде повторена дума без промяна; но може и да се добави прилагателно име – разширяващо повторението“ (VI<sub>1</sub>: 35). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив са използвани термините *лексикално повторение* и *повторение на лексикални единици със или без промяна на формата им* (IX<sub>1</sub>: 53). В някои учебници функцията на повторението като текстосвързащо средство е изведена съобразно със стиловата и жанровата принадлежност на текста: научен текст (V<sub>1</sub>: 91; VI<sub>2</sub>: 13; VIII<sub>3</sub>: 98; IX<sub>3</sub>: 51); художествен текст (V<sub>1</sub>: 111; VII<sub>2</sub>: 64; VIII<sub>3</sub>: 111); текстове документи (IX<sub>2</sub>: 16). В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова повторението е осмислено като синтактично художествено изразно средство, като граматическо средство за експресивност на изказа (VII<sub>3</sub>: 19, 72).

Същността на лексикалните категории синоними и антоними е представена почти във всички разглеждани алтернативни учебници, но текстосвързващата им функция е спомената само в няколко от тях (VII<sub>3</sub>: 68; VIII<sub>3</sub>: 88; IX<sub>1</sub>: 39; IX<sub>2</sub>: 22, 70). В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова като възможност за свързване на изреченията в текст (без понятийното им съотнасяне с термина средства за свързаност) са посочени *повторението* и **синонимите**: „Когато свързваме изреченията в по-големи или в по-малки текстове, използ-

<sup>6</sup> Виж С. Добрева. „Проблемът за текстовата свързаност в учебното съдържание по български език 5. – 9. клас“. В: Сборник от Международната конференция по повод на 40-годишния юбилей на ШУ „Епископ Константин Преславски“ (под печат).

ваме синоними или повтаряме някои особено важни думи“ (VII<sub>3</sub>: 68). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив върху основата на примери е изведена функцията на „синонимни изрази (перифрази), които преназовават предмета и подават нова информация за него“ (IX<sub>3</sub>: 47). В този учебник се говори за „различни видове синонимизация: лексикални синоними... контекстови синоними“ (IX<sub>3</sub>: 54). В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив синонимните текстови замествания са разгледани в контекста на стилового съвършенство и единство на речевите продукти, на съотносимостта им със сферата на общуване, за която е предназначен текстът (IX<sub>2</sub>: 16, 18, 22).

Информация за текстосвързващата функция на единиците от **морфологичното равнище** в учебниците за 5. – 8. клас е актуализирана само за някои класове думи (предимно **местоимения**) и за отделни езикови категории (глаголно време, залог). В урочната статия „Частни на речта. Местоимение“ от учебника за шести клас на К. Димчев и колектив в параграфа „Функции на местоимението в изречението и в текста“ е направено обобщението, че местоимението „изпълнява свързваща функция“ (VI<sub>3</sub>: 61). Лаконично, но достоверно възможностите на местоимението изобщо да изпълнява свързваща функция в текста са обобщени в учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова: „Когато свързваме изреченията в по-големи или в по-малки текстове... може също да заместим някои думи или изрази с местоимения или с наречия според граматическите правила“ (VII<sub>3</sub>: 68). Текстосвързващата функция на местоименията в учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив е изведена с правилото: „Във всеки текст или най-малкото в обособена негова част може да се посочи едно или повече лица или предмети, които са в центъра на описанието или повествованието. Естествено е в такъв случай тези лица или предмети да бъдат споменавани повече от един път. Местоименията са думи, които изглеждат създадени точно за това“ (IX<sub>2</sub>: 16). Текстосвързващата функция на местоименията в учебника за девети клас на К. Димчев и колектив е изведена с термина **местоименни замени** (IX<sub>3</sub>: 54).

Най-често учебниците представят възможностите за текстосвързваща функция на местоименията, като се обобщава теоретично тази функция само при **личните местоимения**: „служи за смислова и езикова връзка между изреченията в текста“, и в единични случаи е изведена текстосвързващата роля при показателните местоимения<sup>7</sup> (V<sub>3</sub>:

---

<sup>7</sup> Въпрос на бъдещи дискусии може да бъде достоверността на постановката: „Лично местоимение: ... служи за смислова и езикова връзка между изреченията

84 – 85). Понякога свързващата роля на местоименията е загатната имплицитно в направените изводи за функционалните характеристики на някоя част на изречението – например при извода за представянето на подлога чрез различни части на речта: съществителни, числителни, местоимения (V<sub>3</sub>: 44). Недоумение поражда фактът, че при представяне на граматическите признаци на поредица от местоимения се актуализира текстосвързващата роля на личното местоимение (в единични случаи на показателното и притежателното), а за подобни функции на относителното, въпросителното и други местоимения дори не се споменава. В някои учебници тази слабост е компенсирана в раздела за упражнения чрез задаване на въпрос за текстосвързващата функция на различен тип от личното местоимение, например за показателното местоимение (V<sub>1</sub>: 93). В параграфа „*Местоименията като наречия и като свързващи думи*“ от урока „*Местоимения*“ в учебника за шести клас на М. Васева и В. Михайлова е изведена ролята на въпросителните и относителните местоимения при свързване на простите изречения в сложно, без да се спомене или даде пример за аналогична функция на разглежданите местоимения в текста (VI<sub>2</sub>: 71). Единствено в учебника за седми клас на К. Димчев е отбелязана текстосвързващата роля и на притежателните местоимения: „*Притежателно местоимение: ... може да служи за връзка между изречения в текста*“ (VI<sub>3</sub>: 62).

Епизодични и несистемно представени в учебниците са обобщенията за текстосвързващата функция на други класове думи. Възможността на *наречията* да реализират връзка между изреченията в текста е представена чрез пример в два учебника (V<sub>3</sub>: 114; VI<sub>1</sub>: 37). Теоретично тази възможност е изведена в учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова (VII<sub>3</sub>: 68). Текстосвързващата функция на *съюзите* е обобщена с едно изречение и пример в учебника за пети клас на К. Димчев и колектив: „*Съюзите могат да служат за връзка между изречения в текста*“ (V<sub>3</sub>: 116). В учебника за шести клас на М. Васева и В. Михайлова при характеризиране на текста в научната сфера на общуване е изведена свързващата функция на *изрази*, подчертано е, че „*Научните текстове се отличават със специфични изрази, чрез които се означават причинно-следствени отношения – поради което, тъй като, в резултат на това, по тази причина и др.*“ и е даден пример, в който съюза *тъй като* и израза *за това* изпълняват свързваща функ-

---

в текста“; „показателно местоимение ... осигурява смислова и езикова връзка между изреченията в текста“ (курсив – авт. на статията) (V<sub>3</sub>: 84) .

ция в текста (VI<sub>2</sub>: 13). Може да се обобщи, че са единични случаите, при които се коментира ролята на изрази за осъществяване на свързаността в текста. В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова (макар и терминологично нехарактеризирани като свързващи думи или изрази) са посочени предложни и други изрази, които са подходящи за осъществяване на свързаност при преход от една подтема *„към друга подтема, за включване и подреждане на различни аргументи, за логически преходи – напр. преди всичко, по-нататък, от една страна, в заключение, може да се обобщи“* (VII<sub>3</sub>: 113). Извън обхвата на коментирания текстосвързваща средства остават граматическите категории. Само в учебника за девети клас на К. Димчев и колектив е теоретично обобщена ролята на **определителния член** като средство за постигане на текстова свързаност; ролята на определеността е изтълкувана в контекста на образуването на номинативни вериги: *„Определителният член насочва вниманието на читателя към предходно название на същия предмет; основната форма поражда очакване за повторно назоваване на предмета вече като определен“* (IX<sub>3</sub>: 53). В този учебник се говори за *преобразуване на езикови единици от една част на речта в друга част на речта, изразяване на логико-смислови отношения от вида противопоставяне, уточняване, присъединяване и т.н., за което се използват разнородни средства – съюзи, наречия, лексикализирани изрази“* (IX<sub>3</sub>: 54). Извън обхвата на класовете думи с коментирана текстосвързваща функция в учебниците по български език за 5. – 8. клас остават изцяло числителните имена и частиците, повърхностно и недостатъчно е обобщена текстосвързващата роля на словната трансформация и съюзите, на изразите, осъществяващи смислови преходи (Добрева, Савова 2004: 240 – 241).

Ползотворна тенденция в учебниците е насочването на вниманието към текстоизграждащата роля на някои класове думи, текстосвързващите възможности на техни граматически признаци: **съществителни имена** (V<sub>1</sub>: 120; V<sub>2</sub>: 15; V<sub>2</sub>: 78; VIII<sub>3</sub>: 87, 99); **прилагателни имена** (VIII<sub>2</sub>: 69); **глаголи** (VIII<sub>1</sub>: 39; VIII<sub>3</sub>: 69). В учебника на М. Васева и В. Михайлова предпочитаният вид на глагола (свършен/ несвършен) е представен в системата от глаголни времена; направен е изводът: *„В българския език съществува връзка между глаголното време и вида на глагола: в минало свършено време се употребяват глаголи от свършен вид; в сегашно и в минало несвършено време се употребяват глаголи от несвършен вид. За останалите глаголни времена говорещият е свободен да избира глаголи и от свършен, и от несвършен вид... В текст глаголните форми за време се употребяват*



в система. *Най-използваната система от глаголни форми за време в българския език е системата с основно минало свършено време*“ (VII<sub>2</sub>: 83, 94). Подчертано е, че в системата с основно минало свършено време, минало несвършено време, минало предварително време, бъдеще време в миналото; обяснени са техните значения в тази система (VII<sub>3</sub>: 94). Някои учебници представят съотнесеността между *глаголното време* и типа текст (описание, повествование, разсъждение); сферата, за която е предназначен текстът (V<sub>3</sub>: 100, 106, 120; VI<sub>3</sub>: 14; VII<sub>2</sub>: 102; VII<sub>3</sub>: 90; VIII<sub>2</sub>: 43; VIII<sub>3</sub>: 79, 92, 105; IX<sub>1</sub>: 44; IX<sub>2</sub>: 36;); жанра на текста (VII<sub>1</sub>: 11); обвързаността между глаголното време и характеристиките на текстопродуцирането – текст оригинал или репродуктивен текст (V<sub>1</sub>: 116, 75, 90, 103; VII<sub>3</sub>: 83, 95; VIII<sub>3</sub>: 80). В резюмето към урочната статия „Система на глаголните времена“ от учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив е отбелязано: „Ще придобиете умения за уместна съвместна употреба на глаголните времена в текста според изискванията на речевата ситуация“ (VI<sub>1</sub>: 92). В учебника за девети клас на същия авторски колектив уместно и съобразено с възрастта на учениците е извеждането на връзката между темата на текста, типа повествование (свидетелски/ несвидетелски разказ), типа текст по функционално-смыслова принадлежност (описание, повествование, разсъждение) и употребата на глаголните времена, наклонения и залози: „В повествователни текстове, където разказът се води от името на свидетел, се използва като основно глаголно време минало свършено време, а като допълнително глаголно време – минало несвършено време. Минало свършено време помага да се изразят протичащите действия, а минало несвършено време – да се опишат подробностите, обстановката на действията и т.н. В описателни текстове обикновено основно глаголно време е сегашното, когато се представят устойчиви признаци на лица, предмети и явления... при описание също се употребява минало несвършено време, когато се редуват елементи на повествование и на описание в текста. Когато разказът е несвидетелски, се предпочита сегашно историческо време. Тази употреба придава живост, образност при проследяването на събитието... Друг начин на езиково изразяване на несвидетелско отношение е използването на преизказни глаголни форми...“ (IX<sub>1</sub>: 43 – 44). В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова е представена много сполучливо схематична версия на възможните комбинации между основни и допълнителни времена в текстове описания, повествования, разсъждения; сред изведените характерни езикови особености на съ-

чинението разсъждение е: „Основното глаголно време е сегашно в значението си на обобщеност, на извършващо се по принцип, въобще. Съвместява се с форми на минало неопределено време и/или на преизказно наклонение“ (VII<sub>3</sub>: 103, 113).

От изложените примери се вижда, че в урочните статии се коментират частично текстосвързващите характеристики на единиците от лексикалното и морфологичното равнище. Синтактичното равнище се споменава в учебниците предимно с оглед на възможностите за пропускане на подлога и сигнализацията му чрез окончанието на глагола сказуемо (VI<sub>1</sub>: 38; VIII<sub>3</sub>: 68). В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив са направени изводите: „В повечето случаи се изпускат части на изречението, които вече са казани, но е възможно да се изпусне нещо, което се появява в текста по-късно... Изпускат се всякакви части на изречението... не според това коя е по-главна, а според това коя може да се възстанови от контекста... Изпускането е толкова естествено в разговорната реч... Освен от контекста липсващата част на изречението може да се възстанови от ситуацията, в която протича разговорът“ (IX<sub>2</sub>: 18). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив се говори за „изпускане на част от изречението (главна или второстепенна)“ (IX<sub>3</sub>: 54).

**3. Проблемът за текстовите грешки** присъства непоследователно в разглежданите алтернативни учебници. Отделни типове грешки се споменават без единна система и логика, с разнороден терминологичен апарат, съотнесим по-скоро с предмета на стилистиката, отколкото с граматиката на текста. Самото понятие *текстови грешки* е въведено само в учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив (VI<sub>1</sub>: 38). В същия учебник е използван няколко пъти и друг термин (в теоретични изводи или при упражнения) – *грешки при свързването на изреченията*: „Ако се познават и прилагат начините за свързване на изреченията, както и езиковите средства, с помощта на които изреченията образуват текст, се избягват грешки при свързването на изреченията“ (VI<sub>1</sub>: 35, 128). Недоумение поражда фактът, че в учебника за осми клас на същия авторски колектив са изведени видовете езикови грешки (словообразователни, морфологични, синтактични, правоговорни, правописни, пунктуационни), но сред тях не са посочени текстовите грешки (VIII<sub>1</sub>: 51). Като положителна може да се оцени тенденцията на даване на примери за текстови грешки, независимо от терминологичното им обозначение като *стилистични грешки* (IX<sub>2</sub>: 26) или като *езиково-стилни грешки, нарушаващи смисловото единство на текста* (IX<sub>3</sub>: 50). Макар и терминологично характеризирани

като стилно-езикови грешки, в учебника за девети клас на К. Димчев и колектив прецизно и систематизирано са изведени поредица от нарушения не само в стилового единство на текста, но и в неговата свързаност. Тези грешки са обособени в две групи: *неясноти в изказа, които пораждат двусмислици (неуместна употреба на видовете местоимения (и различните техни форми), когато не насочват еднозначно към определен обект от предходното изречение; изпускане на част от изречението, когато с нея се означава предмет от един и същи род и едно и също число, както и предметите от предходни изречения); еднообразие на езикови средства при изграждане на номинативната верига (неуместно повторение при изграждане на номинативната верига) (IX<sub>3</sub>: 50).*

Независимо от терминологичната нееднородност най-често в учебниците за 5. – 9. клас (и в теоретичната им част, и в частта за упражнение) се извеждат грешките при употреба на местоимения в текста: *„Една от често допусканите текстови грешки е неправилна замяна на име с местоимение“ (VI<sub>1</sub>: 37).* Предмет на коментар са само грешките при употреба на личните местоимения с текстосвързваща роля. В учебника за пети клас на Т. Ангелова и колектив се говори за *„Грешки при употребата на лични местоимения“* и сред тях е изведена *двусмислицата*, когато местоимението се съотнася с две думи с еднакви морфологични показатели (V<sub>1</sub>: 91). Като двусмислици са характеризирани и в още два учебника местоименни употреби с неясен смисъл поради съотносимост в предходен контекст с два елемента с еднакви морфологични показатели за род/число (V<sub>3</sub>: 15; IX<sub>2</sub>: 48). В раздела за упражнение към урочната статия *„Съчинение разказ по преживяна случка“* от учебника за шести клас на М. Васева и В. Михайлова се говори за *неуместно* използване на местоименни форми (V<sub>2</sub>: 143).

В учебниците, макар и неразглеждано като текстова грешка, присъства представянето на неуместната употреба на повторения. Тази ненужна повторителност, експлицирана предимно в контекста на стиловата определеност на текстовете, е включена в учебното съдържание с разнороден терминологичен апарат. В учебника на К. Димчев и колектив се говори за *неуместни повторения*: *„Повторенията в речта могат да бъдат уместни и неуместни (V<sub>3</sub>: 27).* В учебника за шести клас на същия авторски колектив се говори за *ненужни повторения*. В урочната статия *„Безподложни и безлични прости изречения“* е отбелязано: *„С безподложните изречения се избягват ненужни повторения на подлози“ (VI<sub>3</sub>: 30).* В параграфа *„Функции на местоимението в изречението и в текста“* от урочната статия *„Частни на речта. Мес-*

тоимение“ на същия учебник е направено обобщението: „С употребата на местоимения речта става по-кратка и по-стегната. Избягват се ненужни повторения“ (VI<sub>3</sub>: 61). В урочната статия „Сложно съставно изречение с подчинено определително изречение“ от учебника на К. Димчев и колектив за седми клас е направено обобщението, че „Не се препоръчва повторението на едни и същи съюзни връзки“ (VII<sub>3</sub>: 49). В учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив се говори за *неправилно добавяне* (има се предвид започване на ново изречение с неподходящо по смисъл наречие) и *неправилно пропускане*<sup>8</sup> (VI<sub>1</sub>: 37 – 38). В едно от упражненията на урочната статия „Просто изречение“ от учебника на М. Васева и В. Михайлова за шести клас се изисква редактиране на *излишни повторения* в текста (VI<sub>2</sub>: 21). В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив се говори за *излишни повторения* (IX<sub>2</sub>: 18). Като методически целесъобразна в някои учебници може да се определи тенденцията за препоръчване на редакторски процедури с цел отстраняване на повторенията чрез замяната с местоимения или синоними или чрез съкращаване, когато думата се подразбира (V<sub>3</sub>: 27; VI<sub>1</sub>: 36).

В използваните през последните години и неодобрените за учебната 2011 – 2012 г. учебници по български език за гимназиален етап на средна образователна степен на М. Васева и колектив проблемът за текстовата свързаност присъства системно и задълбочено. Учебникът на този авторски колектив за девети клас включва осем урочни статии по проблема за свързаността, които върху основата на добре подбрани примери въвеждат понятията: текстообразуващи средства, функции на различните части на речта като свързващо средство в текста, функции на граматическите категории (зalog, обособени части, словоред) като свързващо средство в текста, номинативни вериги, тематична мрежа, стилистични грешки в номинативните вериги и др. Този учебник много успешно продължава започналата тенденция от учебниците на същия авторски колектив за прогимназиален етап на основна образователна степен – тенденция на осмисляне на лексикалните и морфологичните единици като средство за означаване на предмета в текста и на съществената информация за него, т.е. като означаване на предмет, признак и обстоятелство, от една страна, и като свързващо средство, от друга.

---

<sup>8</sup> Подлежи на дискусия лингвистичната прецизност на примера, даден за текстовата грешка неправилно пропускане: „Според мен е лесно да си млад. Нямаш големи ангажименти освен Ø за училище“ (VI<sub>1</sub>: 38).

Прегледът на терминологичния апарат в одобрените алтернативни учебници за 5. – 9. клас позволява да се изведе обобщението за положителната тенденция на включване на методически добре адаптиран текстолингвистичен понятиен апарат и за смислова, и за граматическа свързаност на текста. Системно организирана и терминологично прецизирана, във всички разглеждани учебници присъства проблематиката за смислова текстова свързаност. Проблемът за граматическата свързаност е представен откъслечно, несистемно в учебниците за 5. – 8. клас. С теоретична пълнота (макар и с известна лингвистична непрецизираност и терминологична нееднородност и обремененост) се характеризира изясняването на този проблем в учебниците за девети клас. Предизвикателство пред съвременния образователен дискурс остават проблемите за разнородната терминологична характеристика на едно и също понятие от темите за граматическата текстова свързаност (в отделните – а понякога и в един и същ – учебници и класове); начините и средствата за свързаност; за различния обем от начини и средства, предвидени за осмисляне; за липсата на система при представянето на текстосвързващата функция на различните лексикални, морфологични и синтактични единици; за все още едностранчивата обвързаност на текстоизграждащите средства предимно със стиловата определеност на текста и недостатъчната информация за подобна обвързаност при текстосвързващите средства; за недостатъчната акцентираност върху текстовите грешки и начините на отстраняването им. Не за първи път се прави изводът, че обвързването на проблемите на текстолингвистиката и стилистиката при представянето на темите за свързващите средства, от една страна, може да се отчете като положителна тенденция, но от друга, поставя проблема за методическите последици от образователен дискурс в контекста на необособена специфика на две различни езиковедски дисциплини и техните специфични термини (Добрева, Савова 1988: 10). Направеният преглед на терминологичния апарат в алтернативните учебници по български език за 5. – 9. клас предполага и изводите за необходимостта от подобряване на системата на представяне на понятиятния апарат за свързаността на текста; за промени в подхода при въвеждането на всяка лексикална, морфологична и синтактична единица, даваща възможност да се осмисли нейната функционалната натовареност и в контекста на текстосвързващите ѝ възможности. Открит остава и въпросът за технологичните аспекти на преподаване на понятията за текстова свързаност в ситуацията на променената съвременна езикова реалност, за търсенето на адаптивна методика, заинтригуваща и полз-

вателите на киндъл, чиято характеристика може да бъде пресемантизираната максима на Р. Декарт (представена в учебника по български език за пети клас на Т. Ангелова и колектив) от „Мисля, следователно съществувам“ в „Общувам, следователно съществувам“!

## ЛИТЕРАТУРА

- Димчев 1998:** Димчев, К. *Обучението по български език като система*. София: Сиела, 1998.
- Димчев 2010:** Димчев, К. За отношенията между езикова компетентност и езиковедска компетентност. // *Методика на обучението по български език. Реалности и тенденции*. В. Търново: Знак 94, 2010, 111 – 117.
- Добрева, Савова 1988:** Добрева, Е., И. Савова. Система на свързаните с текста понятия в учебното съдържание по български език IV – VII клас. // *Български език и литература*, 1988, № 3, 2 – 13.
- Добрева, Савова 2004:** Добрева, Е., И. Савова. *Текстолингвистика. Уводен курс*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2004.
- Савова 2000:** Савова, И. Към обучението в лингвистичен анализ на текст: типове повърхнинни връзки. // *Тенденции в обучението по български език*. Съст. М. Васева и др. София: Булвест 2000, 2000, 77 – 90.
- Учебни програми 2003:** *Учебни програми I част за задължителна и профилирана подготовка IX, X, XI и XII клас. Културнообразователна област: Български език и литература*. София: МОН, 2003.
- Учебни програми 2004:** *Учебни програми I част за V, VI, VII, VIII клас. Културнообразователна област: Български език и литература*. София: МОН, Главна редакция на педагогическите издания, 2004.

## УЧЕБНИЦИ

- V<sub>1</sub>** Т. Ангелова, Й. Тишева, К. Алексова, В. Кръстева. *Български език за 5. клас*. София: Азбуки – Просвета, 2006.
- V<sub>2</sub>** М. Васева, В. Михайлова. *Български език за пети клас*. София: Просвета, 2006.
- V<sub>3</sub>** К. Димчев, И. Комарска, А. Петров. *Български език за пети клас*. София: Булвест 2000, 2010.
- VI<sub>1</sub>** Т. Ангелова, Й. Тишева, К. Алексова, В. Кръстева. *Български език за 6. клас*. София: Азбуки – Просвета, 2007.
- VI<sub>2</sub>** М. Васева, В. Михайлова. *Български език за шести клас*. София: Просвета, 2007.
- VI<sub>3</sub>** К. Димчев, А. Петров, И. Комарска, М. Падешка. *Български език за шести клас*. София: Булвест 2000, 2007.
- VII<sub>1</sub>** М. Васева, В. Михайлова. *Български език за седми клас*. София: Просвета, 2008.

- VII<sub>2</sub> К. Димчев, А. Петров, М. Падешка. *Български език за седми клас*. София: Булвест 2000, 2008.
- VII<sub>3</sub> П. Костадинова, К. Велинова. *Български език за седми клас*. София: Анубис, 2008.
- VIII<sub>1</sub> Т. Ангелова, Й. Тишева, Г. Дачева, Ц. Милчева. *Български език за осми клас*. София: Азбуки – Просвета, 2009.
- VIII<sub>2</sub> Т. Бояджиев, В. Попова и колектив. *Български език за 8. клас*. София: Анубис, 2009.
- VIII<sub>3</sub> М. Васева, В. Михайлова. *Български език за осми клас*. София: Просвета, 2009.
- IX<sub>1</sub> Т. Ангелова, П. Костадинова, А. Кичукова. *Български език за 9. клас. Задължителна подготовка*. София: Просвета, 2001.
- IX<sub>2</sub> Т. Бояджиев, В. Попова и колектив. *Български език за 9. клас. Задължителна и задължително избираема подготовка*. София: Анубис, 2001.
- IX<sub>3</sub> К. Димчев, И. Комарска, А. Петров. *Български език за девети клас. Задължителна подготовка*. София: Булвест 2000, 2002.

## **ЗА ОЦЕНЯВАНЕТО НА ДЪРЖАВНИТЕ ЗРЕЛОСТНИ ИЗПИТИ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА ИЛИ ЗА АПОРИИТЕ НА БЪЛГАРСКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА**

*Екатерина Петкова*  
*Хуманитарна гимназия „Дамян Дамянов“, гр. Сливен*

### **ON EVALUATING STATE FINAL EXAMS IN BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE OR ON APORIAS IN THE BULGARIAN EDUCATION SYSTEM**

*Ekaterina Petkova*  
*Damyan Damyanov Humanities High School in Sliven*

The following text attempts to highlight, focusing on one of the controversial aspects of teaching literature – the evaluation of the final exams in Bulgarian secondary schools, comparing it with the international educational standards and showing its logical interdependence with the aporia of the Bulgarian education system. The title may possibly be a little misleading, because what we have in mind is not exactly the way this evaluation is done, but uncertainties, deformations, institutional intention that the young generation be evaluated „soothingly“, although, at the same time, their abilities and needs are shockingly „underestimated“.

**Key words:** evaluation, Bulgarian education system, scientifically applicable science achievements, knowledge, language, literature and socio-cultural competences

Във времето на грандиозни промени, засягащи абсолютно всичко в страната, отношението към образованието, и в частност литературното, е показателно за начина, по който обществото се опитва да съвмести „старо“ и „ново“, „заварено“ и „прииждащо“, предишна и сега конструираща се групова идентичност, някогашни и току-що формулирани основания и цели на колективното битийстване. За съжаление, конституирането на литературнообразователен модел, фун-



диращ в настоящето бъдещното развитие на нашите деца, се оказва вече повече от две десетилетия нерешим проблем.

Основание за подобна констатация дава неведнъж прозвучавалата в публичността тревога заради отсъствието на ученикови литературни компетенции, заради нежеланието да се четат художествени произведения и „неразбирането“ им от страна на подрастващите, заради информационната претовареност и слабото ни представяне на международната образователна сцена. Поради което и самостоятелните издания и специализираните текстове в периодичния печат поставят много често литературното образование в центъра на образователния дебат.

Проблемът се оказва нерешим **въпреки безспорните постижения на българската научна мисъл** през последните две десетилетия. Редица ценни публикации с научен и научно-приложен характер като критическите текстове на К. Протохристова, В. Стефанов, Ал. Кьосев, М. Кирова, А. Личева, И. Пелева, А. Хранова, И. Русков и мн. др.; като разработките с преобладаващо методологичен характер на Р. Йовева, Вл. Атанасов, М. Герджикова, А. Дамянова, Е. Кръстев, Р. Радев, С. Райчева, П. Гарушева, Т. Тенева и пр. са безспорно в помощ на литературнообразователния процес. Всички тези изследвания дават възможност да се проследят промените (съответни на провокациите на настоящето) в литературноисторическия и литературнокритическия дискурс, в методологическите нагласи спрямо литературата като учебен предмет, спрямо цялостния литературнообразователен процес.

Иначе казано, днешното българско литературно образование се намира в парадоксална ситуация: изключително стойностни литературоведски изследвания, актуални методически постановки и... слаба педагогическа практика!

Едва ли точно това изследване ще даде изчерпателен отговор на въпроса: „Защо става така?“. Настоящият текст опитва да хвърли известна светлина, съсредоточавайки се върху един от проблемните литературнообразователни аспекти – оценяването на държавните зрелостни изпити по български език и литература, съпоставяйки го (оценяването) с международните образователни изисквания/резултати, извеждайки логичната му взаимоотношеност с апориите на българската образователна система. Възможно е заглавието да действа подвеждащо, защото не толкова начинът, по който се оценяват резултатите от държавните зрелостни изпити по български език и литература, се има предвид<sup>1</sup>, а неяс-

---

<sup>1</sup> Той не е труден за разгадаване, въпреки че с него биват запознавани конкретно само учителите, включвани в националните зрелостни комисии, останалите се „до-

нотите, деформациите, институционалният стремеж да бъде „успокояващо оценено“ подрастващото поколение, въпреки че паралелно с това неговите потребности и възможности са шокиращо „подценени“.

Предисторията е следната:

1. През 2003 г. е публикувана учебно-изпитната програма по български език и литература за държавните зрелостни изпити. (Виж МОН 2003)<sup>2</sup>. В нея след учебното съдържание са представени следните образователни изисквания:

### *III. Оценявани компетентности*

#### *1. Езикови компетентности:*

- Умее да възприема смисли от текстове с различни съдържателни, функционални и езикови особености и да обработва получената информация в съответствие с поставената задача*
- Умее да изгражда цялостен и завършен текст, който отговаря на изискванията за нормативна правилност и комуникативна целесъобразност*
- Умее да подбира и да съчетава езикови средства, като се съобразява с предмета на общуване и с конкретната комуникативна задача*
- Умее да подбира и да съчетава езикови средства със стилов белег, предпочитани при общуване в различни функционални сфери*
- Владее и умее да прилага лексикалната норма на съвременния български книжовен език*
- Владее и умее да прилага граматичната норма на съвременния български книжовен език*
- Владее и умее да прилага правописната норма на съвременния български книжовен език*
- Владее и умее да прилага пунктуационната норма на съвременния български книжовен език.*

#### *2. Литературни компетентности:*

- Разбира условия характер на художествената литература*

---

сещат“ по изнесената скала за оценяване от образователното ведомство и по поднесените в публичното пространство коментари на образователните чиновници.

<sup>2</sup> МОН е абривиатура на Министерство на образованието и науката; от 2009 г. институцията носи наименованието МОМН (Министерство на образованието, младежта и науката) – бел. моя – Е. П.

- Познава посочените автори и творби и свързаните с тях процеси в българската литературна история
- Притежава знания за строежа и функционирането на художествената творба
- Интерпретира художествения смисъл от конкретен литературен текст.

Възниква логичният въпрос как подобни знания и компетентности да бъдат обвързани с житейската практика (да припомним, че любимата фраза на Сенека: „Не за училището – за живота да се учим!“<sup>3</sup>, се преекспонира в образователното пространство като главна образователна цел)<sup>3</sup>, т.е. сама по себе си учебно-изпитната програма предполага „знаене“, а не „можене“.

2. Еквивалент на породените въпросителни е и изпитният формат на държавния зрелостен изпит и съответно системата („скалата“) за оценяването му. Ето как обясняват от образователното ведомство същината на зрелостния тест:

*„Държавният зрелостен изпит по БЕЛ е задължителен за всички зрелостници. Учебно-изпитната програма е съобразена с учебното съдържание, усвоено в задължителния за всички училища минимален брой часове. На изпита ще се проверяват знания и умения и по двата компонента на предмета – български език и литература.*

*Всеки един зрелостник има възможност да работи върху следните задачи:*

- *тестови задачи със структуриран отговор, в които от четири възможни отговора само един е верен;*
- *тестови задачи със свободен отговор;*
- *задача за създаване на аргументативен текст, свързан с художествена творба или с откъс от нея.*

*Често ни питат дали е задължително създаването на текст. Не е задължително...*

*Авторите и творбите в учебно-изпитната програма са съобразени с учебната програма, като посочените в учебно-изпитната програма автори са представени с редуциран брой творби. **Не се***

<sup>3</sup> В много от своите постановки институцията се позовава на идеята за житейска приложимост на придобитите знания, умения и „отношения“ в училище. Напр. докладът на МОМН, изнесен на 7.12.2010 г. (относно резултатите от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009), започва с „*Non scholae, sed vitae discimus*“ („Учим не за училището, а за живота“, PISA 2009).

*изисква от учениците да наизустяват аргументативни текстове върху всяка една от тях. И според учебната програма, и според учебно-изпитната програма учениците **трябва да познават посочените автори и творби** и свързаните с тях процеси в българската литературна история. Това са основните знания, които се очаква да проявят във връзка с посочените творби.*

*Важно е зрелостникът да има изградени умения за създаване на аргументативен текст, за да може да интерпретира художествения смисъл от конкретен литературен текст. Общият максимален брой точки при **решаване на тестовите задачи** е 70. За всеки **верен отговор** на тестовите задачи се присъждат от 1 до 5 точки. Задачата за създаване на **аргументативен текст** се **оценява** максимално с 30 точки в зависимост от проявените оценявани компетентности. Полученият брой точки се трансформира в цифрова оценка по шестобалната система и отразява степента на овладяване на съответните компетентности...“*

*(Милена Иванова, експерт по български език и литература в МОН).*

**Важно** „е зрелостникът да има изградени умения за създаване на аргументативен текст“, **но не е задължително!** Нещо повече, дори и по никакъв начин ученикът да не се е справил с коментара (който в края на краищата е действителната илюстрация на способността за логически обвързани, аргументирано подкрепени смислови конструкции, за критично и самокритично мислене, за литературно образование, а не обучена личност), успешно положеният изпит е гарантиран. Успехът за „зрялост“ е валидизиран и при убедително несправяне на зрелостника с изпитния тест. В изнесената скала за оценяване на МОНН оценка „среден“ започва от 23 точки:

Оценка	Точки
Слаб 2	до 22,5 т. вкл.
Среден (3,00 – 3,49)	<b>23 т.</b> – 40,5 т. вкл.
Добър (3,50 – 4,49)	41 т. – 58,5 т. вкл.
Много добър (4,50 – 5,49)	59 т. – 76,5 т. вкл.
Отличен (5,50 – 5,99)	77 т. – 94,5 т. вкл.
Отличен 6	95 т. – 100 т.

(Виж МОН 2008)

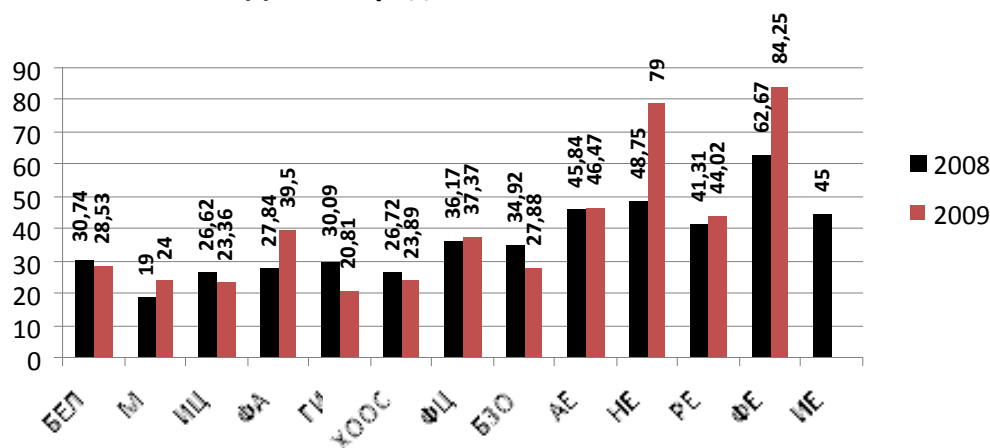
При положение че има въпроси, които се оценяват с пет точки, достатъчно е ученикът да реши четири въпроса и половина от подобно естество. Излиза, че от четиридесет възможни въпроса и един за коментар, ако зрелостникът се справи с една минимална част от тях (почти една десета), средната оценка е защитена. Може би благодарение на взетите мерки за сигурност<sup>4</sup>, може би поради ефикасността на литературнообразователния процес в българското училище, но факт е, че с минимални усилия резултативността на държавните зрелостни изпити е факт.

Изнесените резултати в следващите редове сочат удовлетворение на образователното ведомство от постигнатото:

---

<sup>4</sup> Всъщност мерките, които взема образователната институция за „опазване тайната“ на изпитните материали, са изключително неадекватни спрямо образователната действителност. Сред тях са: видеонаблюденията – камерите са монтирани в училищата по проект на образователното министерство – те обаче не предлагат звуков запис, а визуални картини, които не обхващат цялата класна стая (и с този факт учениците отдавна са наясно); подписаните „н“ на брой клетвени декларации за липса на конфликт на интереси (голяма част от учителите ги подписват, работейки в различни частни фирми, предлагащи образователни услуги, в които дават частни уроци на същите ученици, на които преподават в училище, това обаче според образователните чиновници може да бъде проверено само при жалба от родители, към настоящия момент липсват сведения за жалби от подобно естество?!); пристигащите в деня на изпита (в ранни зори) засекретени изпитни материали, чието отваряне започва в 7:40 ч. (в училището) и в рамките до 8:00 ч. трябва да бъдат размножени и раздадени на учениците (понякога това са до 200 – 300 теста на брой в едно училище, а всеки тест е от по 6 – 7 листа), за което, както и за цялата организация по провеждането на ДЗИ, носи отговорност единствено и само директорът на училището. Като прибавим към това и запечатването на училищата от предния ден и „разпечатването“ им в деня на изпита в присъствието на полицейски служител, както и съществуващите вероятности за проблеми от техническо естество – спиране на тока, блокаж на копирната техника и т.н., става видима стресовата атмосфера (за работещите в образователната гилдия, не за учениците, те оперират успешно със съвременните комуникативни технологии и искрено се забавляват със създадените мерки „за сигурност“), която неизвестно как допринася за повишаване на изпитните резултати. А не можем да подминем и факта, че само преди една година от самото ведомство изтече „изпитна“ информация и именно благодарение на служител на ведомството „държавната тайна“ беше вече „публична тайна“!

Сравнение на среден брой точки верни отговори от ДЗИ по предмети за 2008 и 2009 г.



(Виж МОМН 2009)<sup>5</sup>

### ОБЩИ ИЗВОДИ ЗА ДЗИ 2010<sup>6</sup>

- **Резултати, съизмерими с резултатите от ДЗИ 2009**
  - Същите са по БЕЛ, английски език, немски език, испански език: устойчиви – 2008 г., 2009 г. и 2010 г.
  - Среден успех по БЕЛ за 2010 г. – „добър“ 4,31, а за 2009 г. – „добър“ 4,28
- **Най-високите резултати – отново на изпита по чужд език, но резултатите са по-ниски като цяло**
  - Предметът се избира главно (но не само!) от зрелостници, обучавани в профилирани гимназии или в ЗИП<sup>7</sup>
- **Зрелостниците продължават да се справят значително по-добре с въпросите със затворен отговор**
  - Намалява разликата в успеваемостта между отворени и избираеми и по БЕЛ в полза на отворените
  - Учениците започват да работят все повече и все по-успешно с текст.

(Виж МОМН 2010а)

<sup>5</sup> Сравнението е представено в обобщените резултати от държавни зрелостни изпити 2009 – септемврийска сесия.

<sup>6</sup> От общите изводи, изнесени от институцията по всички предмети, са подбрани само в частта БЕЛ – бел. моя – Е. П.

<sup>7</sup> ЗИП – задължително избираема подготовка – бел. ред.

Все още не е представен официално анализ на резултатите (от държавните зрелостни изпити) за 2011 г.

Как обаче коментират тези постижения анализаторите?

Държавните зрелостни изпити (матурите) като ключов елемент от системата за външно оценяване за учениците от последния гимназиален клас са въведени за първи път в края на учебната 2007/2008 година. На фона на изнесените резултати от просветните чиновници образователните експерти (учени, изследователи, които с години следят и анализират българското образование) сочат следното: *„Резултатите от първите матури бяха по-скоро високи, тъй като по политически съображения тестовете бяха разработени така, че да не затруднят учениците“* (Захариев 2009: 133). Тестовете за съжаление продължават да се разработват (и оценяват) „така“ и тъй като за изпитите във ВУЗ изискванията са доста по-високи, амбициозните ученици не посещават системно учебните занятия в последния гимназиален клас, за да наваксват необходимите знания чрез частни уроци, а демотивираните – защото така или иначе матурата е лесна и с малко усилия може да бъде защитена „средната“ оценка<sup>8</sup>. Удовлетворението на „институцията“ от резултатите от държавните зрелостни изпити се намира в странно (и не чак толкова странно) несъответствие не само със становището на анализаторите, а и с резултатите от международните образователни изпитвания.

Регулативните процеси, протичащи в европейското образователно пространство, правят съпоставими образователните системи на отделни страни, както и техните системи за оценяване. Интерес представляват постиженията на българските ученици според резултатите от международните изследвания за оценяване на постиженията в образованието PISA<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Образователната институция обаче не отчита този факт и чрез т. нар. „мобилки“ брой (в буквалния смисъл) зрелостниците в класните стаи, санкционирайки „неуспелите“ да ги задържат в училище.

<sup>9</sup> Програмата за международно оценяване на учениците PISA е разработена от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) през 90-те години като периодично международно стандартизирано оценяване на 15-годишните ученици. Тя възниква в отговор на необходимостта от разработване на индикатори за сравняване на качеството на образованието в отделните държави. Програмата се осъществява съвместно от ОИСР и от държави, които не членуват в организацията. Началото е поставено през 2000 г., когато е осъществен първият 3-годишен етап на проекта – PISA 2000. В него се включват 43 държави. В настоящия четвърти етап на изследването – PISA 2009, участват 68 държави от цял свят. Повече от 1 милион 15-годишни ученици от цял свят са се включили в

**PISA 2000:** Около 4000 български ученици участват в заключителната фаза на първия етап на програмата през 2002 г. (PISA+). Основната оценявана област е грамотността по четене, определяна като *способността да се разбира, използва и осмисля писмен текст за постигане на определени цели, за задълбочаване на познанията и за активно участие в обществения живот*. Според показаните резултати **България е сред най-слабо представящите се страни**, от 41 изследвани страни българските ученици имат 33-ти резултат по математика и литература и 30-ти резултат по естествени науки.

**PISA 2006:** В третия етап на програмата се включват 4600 ученици от 181 училища в цялата страна. В тестовите книжки преобладават въпросите по природни науки (биология, химия, физика и природна география). Според концепцията на програмата грамотността по природни науки включва „познание по природни науки“ и „познание за природните науки“. Задачите изискват от учениците да определят научни проблеми, да обясняват природни процеси и явления и да използват научни данни за аргументиране на заключение. Учениците се оценяват по скала, която съдържа шест равнища на трудност, като всяко ниво носи различен точков бал. **Сред 57-те държави в PISA 2006 България е на 42-ра позиция със средна стойност 434 точки.** По този показател тя попада в една група с Чили, Сърбия, Уругвай, Турция, Йордания, Тайланд и Румъния. Момчетата са постигнали среден резултат от 426 точки, а момичетата – 443 точки. България е сред държавите (Германия, Франция, Белгия, Япония, Австрия, Австралия, Израел и др.), в които се наблюдават сравнително високи равнища на колебания както между резултатите на учениците от различни училища, така и на учениците от едно училище (Виж МОН 2007б).

---

програмата до днес. Програмата се провежда през три години. PISA не е пряко свързана с изискванията на националните учебни програми, което я прави приложима и достъпна за повече държави. Измерват се постиженията, за да се определи доколко 15-годишните ученици, които са в края на задължителното си обучение, са подготвени за съвременното общество на познанието. Тъй като PISA е ориентирана към бъдещето (към способността на учениците да използват познанията и уменията си в условията на реални житейски ситуации), измерват се компетентности, които се приемат като особено важни за самостоятелната обществена реализация и успешната адаптация на младия човек към променящата се реалност. Оценяването обхваща три познавателни области: четене, математика и природни науки. Във всеки етап акцентът се поставя върху една област, а другите две са представени относително по-общо (PISA 2000 – четене, PISA 2003 – математика, PISA 2006 – природни науки, PISA 2009 – четене). България участва в PISA 2000, PISA 2006, PISA 2009.



**PISA 2009:** България участва и в четвъртия етап на програмата PISA 2009. Основното изследване е проведено през април – май 2009 г. В него са включени около 4700 ученици, родени през 1993 г., от 180 училища в цялата страна. Подобно на PISA+ основната оценявана област е грамотността по четене. **Резултатите от PISA 2009 поставят България на 46-а позиция сред 65-те участници в PISA 2009<sup>10</sup>.** Другите държави със среден резултат, който не се отличава значително от този на България, са Тайланд, Румъния, Уругвай, Мексико, Сърбия, Тринидад и Тобаго. **Близо 41% от 15-годишните в България са под критичния праг на грамотност. В другите страни средният процент е 24%.** Анализът сочи, че българските ученици не могат да осмислят, анализират и оценяват добре предоставената им информация, затрудняват се да разчитат графики и диаграми. Според анализа на националните данни от PISA 2009 училищната система в България се характеризира със следните най-важни особености:

- нисък среден резултат на учениците и в трите оценявани области;
- много висок дял ученици с резултат под критичния праг и в трите оценявани области;
- широко отворена „ножица“ между най-ниските и най-високите резултати на учениците в PISA 2009;
- относително нисък дял на учениците с високи постижения;
- значителна разлика между резултатите на учениците с различна училищна подготовка и в трите оценявани области.

(Виж МОМН 2010б)

Изнесените данни изискват не само „отрезвяване“ на институцията, но и незабавни мерки. На сериозен анализ подлежат системата на оценяване (видно е, че сама по себе си *Наредба 3 от 15 април 2003 г. за системата на оценяване* не може да реши този проблем), несъмнено и оценяването на държавните зрелостни изпити, както и механизмите за мотивация и стимулиране на образователните ни постижения. Експертно изследване сочи обаче апатичното поведение на българската институция спрямо незадоволителните резултати от европейските образователни тестове: *„Европейският съюз... не разполага с обща рамка за оценка на ученическите постижения. Но след приемането на Лисабонската стратегия започна използването като общ индикатор на резултатите от някои международни тестове като*

<sup>10</sup> Резултатите на българските ученици са обявени на 7 декември 2010 г. в официален доклад на МОМН.

*PISA, който измерва степеня на грамотност сред 15-годишните ученици. По всичко личи, че този мек подход не оказва съществен ефект в България. Резултатите от тестовете на учениците не предизвикаха оживен дебат с мащаба на дискусиите в други страни членки очевидно поради факта, че тези резултати не са част от задължителния процес на мониторинг“ (Захариев 2009: 135 – 136).*

Излиза, че експертите не дават основание за институционално блаженство, европейските ни „постижения“ – също, и трябва с горчивина да приемем факта, че съвременното училище „поражда асоциации с паноптикума на Бентам – в центъра – кула, от която се наблюдава периферията – килиите с широки прозорци, за да са „под око“ по всяко време, без наблюдаваните да съзират наблюдателите си“ (Йовева 2002: 28).

Предметът „Литература“ и неговото преподаване в училище подлежат на непрекъснати обновления в теоретичен план. Те се обуславят от съвременните изисквания към личността, от актуалните литературоведски идеи, от модерните педагогически концепции за непрекъснато (т. нар. перманентно) образование<sup>11</sup>, от психологическите теории за общуването в училище (като цикличен, динамичен и непрекъснато протичащ процес между ученици и учители), които отреждат на учителя ролите на информатор (да предава знания), на събеседник, на съветник, на помощник (фасилитатор), на приятел (когато влиза в неформално общуване със своите ученици), на полеви образец (модел, личен пример), на експерт, на координатор. Днес искаме училището да бъде максимално обвързано с актуалната отвъдучилищна реалност и заедно с това да създава у ученика усет, че е ценен и обгрижен в своята общност. Нека не забравяме обаче, че прагматизирането на теорията предполага фундирането ѝ в същността на литературно-образователния процес, в неговата структура и цялостна организация. А това е осъществимо единствено при наличието на институционална воля. Единствено волята на държавния апарат създава възможното поле за действие на всички, които работят в образователната сфера, конципира нормативната база, очертаваща свода на литературното образование и същността на образователния процес в отделните степени и класове.

И каквито и обновления в системата да съзираме, след като **учебното съдържание е непроменено от близо половин век, а**

---

<sup>11</sup> Идеята всъщност не е нова, в една или друга форма тя може да бъде открита във философско-педагогическите възгледи на Сократ и Платон, както и в ред по-късни класически педагогически постановки.

учебните цели предполагат – нерядко и **налагат** – **обучение**, а не образование<sup>12</sup>; „знаене“ от репродуктивен тип, а не „можене“, след като изнасяните от ведомството резултати за успеваемостта на българския ученик (включително и от държавния зрелостен изпит) по никакъв начин не се съотнасят с реалността, няма как да не стигнем до следните размисли:

1. В „нормотворческата си мисия“ (Йовева 2002) държавният апарат изолира българските учени от училищното образователно поле.

2. Държавният апарат изолира учителите от българската наука.

3. Когато става въпрос за същностни, а не козметични промени, от образци се нуждаят и двата субекта на литературнообразователния процес: и ученикът, и учителят; а единственият квалификационен жест към учителя са септемврийските съвещания в началото на всяка учебна година, на които основно се дават инструкции за учебното съдържание, вариантите на учебници, броя на писмените работи и никъде не се споменава за новите научни тези и постановки, за нови ръководства и помагала. Ако все пак учителят се реши да повиши квалификационната си степен, то ще е на негова отговорност и за негова „сметка“.

Ако към „пейзажа“ бъдат добавени и все по-растящото нежелание на учениците да четат художествени произведения (а да четат е първото и неотменно условие за работата по литература), и неефективността на класно-урочната система (дори при старание на учителя да се съобразява с индивидуалните възможности и наклонности на учениците тя до голяма степен ги унифицира поради своята същност – в рам-

<sup>12</sup> В разработката на А. Дамянова „Конструктивизмът – новата образователна парадигма“ този факт е обстойно коментирани: „В подготовения от МОН през 2003 г. „пакет“ за обучение на учители по проекта „Модернизация на образованието“, финансиран от Световната банка, конструктивисткият дизайн на ученето беше „преведен“ като „конструктивистки дизайн на обучението“ – при положение че конструктивизмът в образованието изрично подчертава решаващото различие между обучение (*training*) и учене (*learning*)! Трудно е да се допусне, че става дума за езиково недоразумение. Другото допускане е за опит за симулация на промяна с цел запазване на статуквото. Може би тук трябва да си дадем сметка за „несъзнаваното“ на държавния апарат, който от времето на ранната модернизация (след Освобождението) до днес продължава да поддържа образователна система, „насочена изключително към възпроизвеждането на държавата“ и нейните институции. А онова, което мотивира конструктивистката образователна парадигма, е общественият интерес – не този на управляващите, които по думите на Кант (май актуални и днес) „разглеждат своите поданици само като инструменти за осъществяване на целите си“ (Дамянова 2005).

ките на 45 минути трябва да бъдат обхванати 18 – 26 (вече до 29) ученици, съгласно с Наредбата за пълняемост на паралелките), и недостатъчният хорариум часове за задълбочен интерпретативен подход към художествените текстове – може би донякъде ще се намери обяснение за съвременните образователни апории.

И за това, защо Вазов, „най-четеният“ писател на българската нация, въпреки „новите прочити“ и въпреки демонстрираните нови подходи в съвременните методически разработки, „не се разбира“ от учениците.

На учениците им е трудно да разбират не само текстовете на Вазов, трудни са им за разбиране и Ботев, и А. Константинов, и Славейков, и Яворов... цялата българска класика, цялата литература, защото и те, и учителите им останаха неразбрани. Защото новите методически тези, присъстващи в Методиката на Р. Йовева, в Методиката на Е. Кръстев, в отделни монографични издания, в сборници с методически разработки, в публикациите в раздел „Методика“ на сп. „Български език и литература“, не стигат нито до учителите, нито до учениците. Нещо повече, дори и ако все пак отделният учител по собствена инициатива се посвети на тяхното издирване, няма как те да бъдат приложени в реалния литературнообразователен процес.

Може би защото между развитието на научните и научно-приложните дисциплини и състоянието на институционализираното литературно образование у нас няма правопрпорционална зависимост. А може би и защото: *„Не зная точка в историята на българското училище, в която да е било така жално отстъпчиво пред натиска на родители и ученици. Едно от изискванията им – по-леки учебни предмети, по-леко учене и завършване и без онази отживелица „матурата“. А от всички предмети най-жалко отстъпчива се видя литературата. Еднокое си произведение било отживяло времето си, станало много трудно разбираемо – да се съкрати. Не съм чувал (но знае ли човек?) математици, химици да са съкращавали показно части от своя предмет, да са го опростявали показно, та да се харесат някак на ученици, родители и другите около тях. И тези науки също са зависели от идеологеми, но далеч не така, както литературата, литературознанието и тяхното преподаване“* (Георгиев 2010: 82).

Констатациите дотук нямат претенция да са изчерпателен анализ на българската образователна система, каквато е след 1989 г.; идеята е да се открие същностното, тенденциите, перспективите в нейното развитие. Тяхното разглеждане налага извода, че фундаменталната промяна на образованието (за която бленуваме вече повече от двадесет го-

дини) не е възможно, ако не съотнасяме специфичното му съдържание и неговите социални функции към днешния и утрешния ден.

## ЛИТЕРАТУРА

- Георгиев 2010:** Георгиев, Н. *Учител по литература ли? Не съм от тях*. София: Просвета, 2010.
- Дамянова 2005:** Дамянова, А. Конструктивизмът – новата образователна парадигма? // *Електронно списание LiterNet*, 10.12.2005, № 12 (73), 16.10.2011 <<http://liternet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>>.
- Захариев 2009:** Захариев Б. Образователна система. // *Нерешените задачи на държавите от петото разширяване. Сравнителен доклад. Доклад за България*. Редактор Мила Вълкова. София: Издателство на Институт „Отворено общество“, 2009, 133 – 136.
- Йовева 2002:** Йовева, Р. Механизми на властта и диалогът в литературно-образователния дискурс. // *Български език и литература*, 2002, № 2 – 3, 22 – 30.
- МОН 2003:** МОН. Учебно-изпитна програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература (изм., бр. 80 от 12.09.2008 г., в сила от 12. 09. 2008 г.). // *Наредба № 1 от 11.04.2003 г. за учебно-изпитните програми за държаните зрелостни изпити*, Приложение № 1 към чл. 4, т. 1.
- МОН 2007:** МОН. *Природните науки, училището и утрешният свят – резултати от участието на България в PISA 2006*. 04.12.2007. [www.mon.bg](http://www.mon.bg). 06.11.2011 <[http://www.mon.bg/left\\_menu/projects/jointprojects/07-12-04\\_PISA.html](http://www.mon.bg/left_menu/projects/jointprojects/07-12-04_PISA.html)>.
- МОН 2008:** МОН. *Държавни зрелостни изпити. Скала за оценяване*. 06. 11. 2011 <[http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/top\\_menu/-general/dzi/dzi2008/08-06-13\\_dzi\\_skala\\_ocenjavane.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/-general/dzi/dzi2008/08-06-13_dzi_skala_ocenjavane.pdf)>.
- МОМН 2009:** МОМН. *Обобщените резултати от държавни зрелостни изпити 2009 – септемврийска сесия*. 06.09.2009. [www.mon.bg](http://www.mon.bg). 06.11.2011 <[http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/top\\_menu/general/dzi/dzi2009/rezultati\\_dzi\\_septemvri-2009.ppt](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/top_menu/general/dzi/dzi2009/rezultati_dzi_septemvri-2009.ppt)>.
- МОМН 2010а:** МОМН. *Резултати от ДЗИ 2010*. 06.11.2011 <<http://rezultati.zamaturite.bg/uspeh/>>.
- МОМН 2010б:** *Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване PISA 2009*. 07.12.2010. [www.ckoko.bg](http://www.ckoko.bg). 06.11.2011 <<http://www.ckoko.bg/images/-stories/book-2010>>.
- Сенека 2011:** *Цитати, мисли и фрази на Луций Аней Сенека (3 г. пр. н. е. – 65 г.)* // [www.google.bg](http://www.google.bg), 16.10.2011 <<http://pojelaniq-bg.net/citati-misli-frazi-na-seneka.html>>.

**ХУДОЖЕСТВЕНИ ОБРАЗИ НА КОМУНИКАЦИЯТА  
(КЪМ НЯКОИ ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РАБОТА  
С РАЗКАЗИТЕ НА ЙОРДАН ЙОВКОВ  
В ЧАСОВЕТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА)**

*Цветелина Драганова*

*Френска езикова гимназия „Антоан дьо Сент-Екзюпери“, Пловдив*

**LITERARY IMAGES OF COMMUNICATION (ON SOME  
ASPECTS OF WORKING WITH YORDAN YOVKOV'S SHORT  
STORIES DURING BULGARIAN LANGUAGE AND  
LITERATURE CLASSES)**

*Tsvetelina Draganova*

*Antoine de Saint-Exupéry French-Language High School in Plovdiv*

Taking a cue from the premise that the purpose of Bulgarian language and literature (BLL) studies is to instil civil competence in students, the present text analyses the thematic potential of a specific aspect of Jordan Jovkov's works. A battery of examples illustrates the theme of communication and language that features prominently in Jovkov's stories thus relating the different classes within the general scheme of BLL classes that are devoted to the Bulgarian literary canon and the communicative nature of the modern world.

**Key words:** Bulgarian language and literature studies, the Bulgarian literary canon and civil competence, language and communication

Изграждането на гражданско познание, нагласи и ценности е устойчива линия, неотменно пронизваща образователните процеси и практики в различни познавателни области, зложени в системата на общото образование в българското училище. Динамизирането на обществения живот в национален контекст, на интеграционните и на глобализационните процеси в европейски и в световен мащаб превръща работата по гражданско образование на българските ученици не просто в предписан, а в закономерно утвърждаващ се компонент, който разширява хоризонтите на педагогическите възможности и интен-

зифицира, както никога досега, образователната среда. От друга страна, подобно осъзнаване води до откриването на очевидни дефицити и неусвоен потенциал.

Настоящият текст споделя разбирането, че значимостта на образованието по български език и литература днес се утвърждава чрез способността му да се динамизира и обогатява в този контекст. Освен всичко друго това означава и готовност да прочетем с учениците си по нов начин – с нова мотивация и с по-различна сетивност, авторите и творбите от националния литературен канон. Без да оказваме „насилие за осъвременяване“, да видим онези съдържащи се в тях смислоторящи възможности, чрез които ще можем по-активно и пълноценно да диалогизираме със своето време.

Като стъпваме върху класически в българското литературознание концепции и прочити на Йовковото творчество, насочваме вниманието си към някои особености, за които хипотезата е, че не се фокусират в достатъчна степен в преподавателската практика по български език и литература. Отдавна изследователите на Йовковата проза са доказали наличната в нея подчертано семиотична художествена вселена. В учебните часове тя би могла по-целенасочено да бъде обгледана и осмислена през темата за общуването. Йовковите герои не просто „четат знаци“ – те се оказват истински „преподаватели“ по комуникация. Силата на думите и на мълчанието, визуалното като код и езика на жестовете, мощта на колективния разказ и на слуха, демонизирането и митологизирането като подходи в изграждането на публични образи, ролята на медиатора и на лидера на влияние – тези елементи от съвременните модели на публична комуникация можем да разпознаем и да разглеждаме с учениците си при работата с Йовковия художествен свят.

Социалността на Йовковите герои е във фундамента на тяхното мислене и поведение – независимо от своята често пъти „интровертна“ нагласа и от разгръщащите се интензивни вътрешни сюжети те са изправени пред окото и ухото на другия и всичко, което съставлява техния вътрешен живот, рано или късно намира излаз и бива споделено. С известно преувеличение може да се каже дори, че действията в Йовковите разкази се случват, за да бъде говорено за тях – говорене в различните модуси на времето и истинността („предговаряне“, предположение и очакване на нещо, което предстои; разговаряне, което катализира и се явява ядро на действието; ословесяване на нещо, което вече се случило, отглас, тълкуване, словесна памет). Не е случайно, че в редица разкази важното събитие не е дадено пряко пред читателя, а за него се разказва,

както и че у Йовков често се срещат герои, функционални главно в ролята си на разказвачи и словесни коментатори на случващото се. С възхитителна художествена последователност Йовков гради един подчертано словесен свят, в който артикулирането, ако не генерира директно събдването, то поне активно го обглежда, коментира, емоционално изразява. Свят, изтъкан от сложна мрежа от комуникативни актове и жестове, върху които следва да се рефлектира по-дълбоко.

Целта на настоящия текст не е да прави подробен анализ на темата, нито да конкретизира възможните методически стъпки, а само да насочи вниманието и да очертае едно тематично-проблемно поле, в което могат да се развият многообразни подходи и решения. В контекста на дълбинната религиозност на Йовковото художествено мислене словото „помни“ своята библейски първозданна сила и битийна мощ. Респективно мълчанието никога не е просто отсъствие на думи – то е (отвъд)словесен жест със силна комуникативна стойност. Ето защо въпросите кой, как, на кого и за какво говори или мълчи у Йовков са ключови.

Героят, който има „големия кураж да нарича всяко нещо направо с името му“ (Рачо Самсара), и онзи, у когото връзката между означавано и означаемо се е разпаднала необратимо (Люцкан в един от последните епизоди в разказа „Последна радост“) – между тези два модуса на словесно поведение, почти произволно илюстрирани с един от ранните разкази на твореца, се разполага богата палитра от действия, които разкриват Йовков и героите му като самородни учители по комуникация, развиващи способността да разбираме другите и света около себе си и да им въздействаме. На свой ред финалът на разказа насочва към проблема за човешката същност и смисъла на съществуването като своеобразна битка на интерпретации (разговорът между санитарния полковник и младия офицерски кандидат). Така темата за назоваването на „нещата“ като фундаментално човешко действие може да бъде открита с учениците още в първите часове от работата с Йовковото творчество.

Оттук насетне всеки един от разказите може да предложи интересен ракурс към нея. В „Песента на колелетата“, в „По жицата“ и в „Серафим“ можем да се насочим към различни примери за силата на човешкия разказ. Не иначе, а именно в разказа на Джапар се завръща при своите „мъртвият“ Чауш Ибрям и това разказано завръщане просветлява погледа на Сали Яшар, за да го доведе до осъзнаването, че истински значимо е онова, което се случва „**между хората**“ (*подч. мое*). Мълвата за бялата лястовица, стигнала до Гунчо чрез устата на куми-



цата Стоеница, е онзи важен катализатор на дългото пътуване по друмищата на надеждата, а „казването“ на Моканина пък е емоционално-психологическият център на сюжета. Без да види дори лицето на страдащата Павлина, само след като „дочува“ разказа ѝ, Серафим от едноименния разказ е докоснат и провокиран за действие.

Интересна и сходна комуникативна структура откриваме в „Другоселец“ и „Албена“ въпреки сюжетните различия между двата разказа. Общност от хора, повече или по-малко анонимно човешко множество – синекдоха на патриархалното общество, и герой „провокактор“ (другоселецът, Албена), извършил нещо извънмерно и донякъде неразбираемо за мащабите на това общество – персонажна конфигурация, която предполага напрежение и конфликт. И двата разказа проследяват емоционално-психологическата динамика на това взаимоотношение, в чиято „крива“ ключови се оказват двама герои – Торашко каменарят и дядо Власю. Особени, белязани представители на същата тази общност, те се оказват способни на изправарващо разбиране на дълбинния смисъл на ситуацията и интуитивно влизат в ролята на „медиатори“, насочващи погледа и на другите – в единия случай към белезите на страданието, а в другия – към нищетата на лишения от красотата свят. Тъкмо техните реплики „пречупват“ логиката на действието, за да отворят в него значимото второ равнище, независимо от развързката, която и в двата случая следва Йовковите моралистично-философски възгледи.

Може би най-богат художествен ресурс с оглед на поставената тема дават разказите от цикъла „Старопланински легенди“. Още на паратекстово равнище повествователят заявява високия статут на словото – кристализирало в себе си памет за отдавна отминали събития, то генерира техните вторични художествените версии. А в отделните текстове е налице такава богата хореография на словесно поведение, която би могла да бъде самостоятелна изследователска задача в часовете по български език и литература. Преподавателят може да поведе учениците си на среща със силата на колективния разказ в „Божура“ (всичко, което се случва в разказа, е предхождано от нещо, което се говори „по всички порти“), „Кошута“ (където говорят жените, овчарите, „циганите дървари“, Муца Стоеничина), „През чумавото“ (разказът започва със знаменателното „чу се“ и през цялото сюжетно време проследява верига от „казвания“). В „През чумавото“ може да бъде наблюдавана и интересна типология на публичното общуване. В дрехата на един архаичен на пръв поглед сюжет разказът проследява актуални и различни комуникативни модели на справяне в

ситуация на криза: слуха като средство с мощно въздействие върху колективното и индивидуалното въображение, ролята на героя медиатор, чиято функция е да „сговаря“ различните групи в рамките на общността (дядо Нейко муфтаря), значимостта на водача като лидер на мнение, онзи, чиято интерпретация се налага като монополна и по този начин управлява мисленето и поведението (хаджи Драган). Независимо че утопичната, религиозна в същността си философия на Йовков откроява като най-значим акта на говорещото мълчание (в образа на Тиха), авторът се извява като добър познавач на механизмите, управляващи социалното взаимодействие.

В лицето на герои като Шибил и Индже за пореден път (след Сали Яшар) откриваме езика на мълчанието и чрез него – още веднъж стойността на словото. На пръв поглед в „Шибил“ диалозите и посланията са основно портретно, предметно и пейзажно семиотизирани, но във финала на разказа авторът доказва, че е верен на себе си. В думите на Мурад бей („*Какъв юнак (...) какъв хубавец! (...) Не, чорбаджи, такъв човек не бива да умре!*“) е вложена онази така важна за разбирането на взаимоотношенията в неговия художествен свят словесна оценка, която **другият** дава. Поредно доказателство за дълбинната социалност на всеки човешки акт и жест. В „Индже“ Йовков усилено води към архетипната сакрална същност на словесните превъплъщения. Въпреки че самият герой е една от емблемите на Йовковото художествено мълчание, всички значими събития, които тъкат сюжетния ход, са ословесени от някого от другите герои, успоредени са със съответни на същността им „изговаряния“. Анатемосан е Индже и страховити разкази се чуват за него в битуването му на злодей, изграден е демонизиращ публичен образ, би казала модерната наука за публичната комуникация. „*Разнесе се пак славата на Индже, заговориха за него всички*“, т. е. почти митологизиран е героят, когато вече се е завърнал към човешката си. Основополагащ е този преход за посланията на разказа, а в различните етапи на пътя особено важни са диалозите – между Индже и дядо Гуди, между Индже, себе си и другите на финала. За Йовков няма да е достатъчно героят да се пречисти и да понесе наказанието си, без да осъзнае дълбоката същност на случващото се. А сигурен израз на това осъзнаване е словото, обърнато към другия („*Много майки съм разплакал... Доjde и моя ред.*“).

Не е нито в целите, нито във възможностите на настоящия текст да изчерпи многобройните примери и художествени ситуации, които щедро предлага Йовковата проза и които могат да бъдат обект на преподавателското внимание и импулс за педагогическото взаимо-

действие в учебните часове. Функцията на посочените тук е да илюстрират разбирането, че случващото се в езика – този инструмент за социално действие и взаимодействие – е дълбинното събитие в художествената вселена на Йовков. И да напомнят богатите възможности, открити пред преподавателя по български език и литература – да подпомага изострянето на вниманието и чувствителността на учениците към възможностите на словото и към скритите му на пръв поглед енергии. Да разгръща с тях, стъпка по стъпка, онова активно отношение към възможността с думи да се променят светове и да се строят нови. Може би един утопичен преподавателски хоризонт, но нима именно в такива не е вгледано всяко образование?

#### ЛИТЕРАТУРА

**Йовков 1976:** Й. Йовков. *Събрани съчинения*. т. II., София: Български писател, 1976.

## L'UTILISATION PÉDAGOGIQUE DES BLOGS

*Svitlana Koloda*

*Institut pédagogique des langues étrangères de Gorlovka, Ukraine*

## THE PEDAGOGIC UTILISATION OF BLOGS

*Svitlana Koloda*

*State Foreign-Language Institute of Pedagogy in Gorlovka, Ukraine*

In the article the definition „blog“ and its main didactic features are defined from the position of computer linguo-didactics. Considered are some didactic methods of using blog's technology in teaching a foreign language at school and at university, with consideration of professional teachers-to-be. The author of the article proposes practical approaches for using blogs during lessons and in extra-curricular activities. Special attention is paid to using blogs during teaching foreign languages out of a verbal environment.

**Key words:** blog, blog's technology, French language as a foreign one, authentic resources of multimedia, CALL, Internet-supported teaching

La didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressé aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe. A ce niveau aussi il est classique de distinguer la fonction d'information, qui permet l'accès délocalisé à des ressources multimédias authentiques, et la fonction de communication, qui permet aux enseignants et aux élèves d'entrer en contact à distance, voire de collaborer à des projets.

Parmi les différents moyens de TICE, la technologie des blogs nous semble très perspective pour la formation de la compétence communicative et socioculturelle.

Commençons par une définition très synthétique: un “blog” est un site Web personnel composé essentiellement d'actualités, publiées au fil de l'eau et apparaissant selon un ordre ante-chronologique, susceptibles d'être commentées par les lecteurs et l'auteur et le plus souvent enrichies de liens externes.

On constate tout d'abord que l'on a affaire à une modalité asynchrone. Concernant la modalité, il s'agit d'écrit et d'images, ces dernières pouvant être plus ou moins présentées. La structure de communication est mixte: à un premier niveau il s'agit d'une modalité "un vers tous", puisqu'un blog est un site personnel, mais à un second niveau, la possibilité existe pour les visiteurs d'ajouter des commentaires reliés à chacun des billets; ces commentaires sont alors visibles par tous. Il faut encore souligner l'importance des liens externes, pour lesquels un emplacement fixe, à gauche ou à droite des billets, est prévu et qui permet souvent d'insérer un blog dans un réseau thématique ou social.

Toute utilisation pédagogique d'un outil doit tenir compte de ses caractéristiques, telles qu'on les a définies plus haut. En ce qui concerne le blog, son caractère personnel, sa structure chronologique et sa possibilité d'être relié à un autre blog ou site constituent les trois spécificités à partir desquelles des usages pédagogiques peuvent être imaginés. Il serait par exemple dommage de ne faire utiliser un blog à un étudiant que pour publier les résultats d'une recherche ponctuelle: la dimension chronologique ne serait alors pas exploitée.

Pendant l'étude professionnelle du FLE, le blog est un bon outil pour les groupes de futures enseignants en stage pédagogique: en vue d'une plus grande réflexivité et d'une mutualisation des expériences. On pourrait aussi imaginer de faire réaliser à un groupe d'étudiants, "un journal de bord" de leur apprentissage. Le blog peut également être utilisé comme espace d'enseignement, sur lequel les étudiants réalisent des tâches ou des scénarios pédagogiques proposés et accompagnés par l'enseignant (un parcours sur Internet, l'étude d'un genre journalistique, des activités de vocabulaire, des jeux pour travailler la grammaire, etc.).

Le blog peut également constituer un outil complémentaire au travail réalisé en classe, sur lequel les apprenants peuvent se rendre depuis leur ordinateur personnel ou depuis les postes informatiques de l'établissement. Le professeur peut ainsi utiliser le blog comme support de cours dans lequel il publie des résumés de son cours ou propose une trace écrite du contenu le plus important à retenir. L'enseignant peut aussi proposer sur un blog des ressources en ligne commentées, des activités pédagogiques ou des conseils de lecture qui compléteront les sujets abordés en classe, ou encore insister sur une compétence particulière (la lecture, l'écriture etc.).

Le blog peut servir d'espace de communication entre professeur et élèves, par exemple pour mettre en évidence des problèmes spécifiques apparus en classe et en discuter avec les élèves, réfléchir sur le déroulement des cours, ou encore poursuivre les discussions entamées en

classe. L'enseignant peut également proposer des permanences virtuelles pendant lesquelles les élèves peuvent lui poser des questions.

On pourrait encore utiliser les blogs dans une perspective d'écriture créative, en faisant narrer des voyages fictifs. Il faut encore rappeler la possibilité de la plateforme Wiki. En utilisant cette technologie, on pourrait former la compétence communicative (compréhension écrite, production écrite). L'enseignant peut ainsi inviter ses apprenants à publier des commentaires ou des billets sur différentes questions : commentaire d'une citation, réaction à la lecture d'un texte en ligne proposé par le professeur, dictionnaire de classe (le professeur propose chaque semaine une expression idiomatique, les étudiants doivent écrire/inventer la définition, trouver des exemples contextualisés, ou encore proposer un équivalent en langue maternelle).

Mais il y a aussi des possibilités extraordinaires pour les classes du FLE en dehors des pays francophones. Dans ce cas il manque pour les étudiants de pratique orale et de l'ambiance langagière. On pourrait pratiquer des blogs pour les élèves français (p.ex.: [www.wapeduc.net](http://www.wapeduc.net)) ou bien créer son propre blog. Je propose d'écrire chaque semaine un petit article, concernant une expression idiomatique avec quelques exemples de son emploi et leur traduction en ukrainien. Les étudiants peuvent faire un commentaire sur une référence culturelle inexistante en Ukraine. Outre cela, les étudiants doivent écrire des billets à partir d'une expression figée avec le contexte d'emploi.

Par ses fonctionnalités, les blogs favorisent le partage des connaissances et la construction coopérative de projets pédagogiques entre étudiants ou entre les membres d'une communauté éducative. En effet, chaque participant peut créer des messages et répondre aux autres, contribuer à l'enrichissement et à la mise à jour des informations dans un même contexte de travail. Le blog permet également à chacun de disposer à tout moment d'une vue globale de l'ensemble des informations.

Le blog peut constituer un outil intéressant pour des projets tels que la création d'une newsletter de la classe, regroupant les articles écrits par les étudiants et leurs photos, une radio (en utilisant la technologie du Podcast), un journal de classe, un roman photo, le journal d'un voyage scolaire.

Beaucoup d'enseignants qui commencent à utiliser en classe les blogs pensent que le facteur de nouveauté suffit à susciter chez les apprenants l'envie de les utiliser. Or, les blogs fonctionnent lorsque les apprenants prennent l'habitude de s'en servir. Si les élèves ne sont pas encouragés à mettre à jour régulièrement leur blog, ils risquent de s'en

désintéresser. Pour maintenir l'intérêt des apprenants, l'enseignant pourra se tenir à quelques règles; par exemple répondre rapidement aux messages postés par un bref commentaire, poser des questions sur ce que l'apprenant écrit pour créer le désir d'écrire, encourager les apprenants à lire et à répondre à leurs camarades, exiger que les élèves participent à l'alimentation du blog et faire de cette activité un devoir de classe, encourager les apprenants à poster sur le blog leurs devoirs au lieu de les remettre uniquement à l'enseignant.

#### LITTÉRATURE

- Kashtuk 2008:** Кашук, М. С. Мультимедиа технологии в обучении французскому языку. // *Иностранные языки в школе*, 2008, № 8, 100 – 103.
- Lancien 1998:** Lancien, T. *Le Multimédia*. Paris: CLE International, 1998.
- Louveau, Mangenot 2007:** Louveau E., F. Mangenot. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2007. <[http://www.franccparler.org/-parcours/blogs\\_applications.htm#temoignages](http://www.franccparler.org/-parcours/blogs_applications.htm#temoignages)>.

Всички статии, включени в поредицата Научни трудове на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ – Филология, са рецензирани.

All contributions to the Paisii Hilendarski University of Plovdiv Bulgaria Research Papers in Philology have been peer-reviewed.

**Пловдивски университет  
„Паисий Хилендарски“**

**НАУЧНИ ТРУДОВЕ**  
том 49, кн. 1, сб. Г, 2011

***Филология***

*Предпечатна подготовка: Гергана Георгиева*  
*Печат и подвързия: УИ „Паисий Хилендарски“*

Пловдив, 2012  
ISSN 0861-0029