

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

Ангел Петров
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

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 една 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 ка-

то *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 учените 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, културологична 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 речеве 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 *дискурсия 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 такива умения са два вида:

а) *рецептивни* – на езиковите занятия те се представят посредством алгоритмичните действия на *дискурсия 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 дискурсни 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 етикетни-

те речеви 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 речеви (и неречеви) 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*; анализиранияте особености на социалния контекст дават достатъчно специализирана информация на ученика, за да може да отчете като неприемливи другите две предложени речеви 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, ка-

то 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 речеви 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 дискурсната техника разказване предполага засилена употреба на глаголи в създавания текст и т.н.

Овлабяването 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 дискурсната 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 същество¹.

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

¹ 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. Наблюдат 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.