

КАК ДА СЕ ИЗУЧАВА БЪЛГАРСКИЯТ ЕЗИК В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ? (РЕЗУЛТАТИ ОТ АНКЕТА СЪС СПЕЦИАЛИСТИ ФИЛОЛОЗИ)

Кирил Димчев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Обект на анализ в статията е състоянието на обучението по български език в средното училище. За отправна точка на анализа са послужили отговорите на 15 въпроса, зададени от К. Исса в книгата „На изток от Драгоман (15 въпроса за българския език)“. Анализират се отговорите на избраните от авторката респонденти на въпроса „Как да се преподава български език в училище?“. Основната теза на автора е, че много от слабостите в езиковото образование се дължат на недостатъчното съобразяване със специфичните му функции и с начините, по които тези функции се реализират. В съществуващите справочници има неуточнени или остарели постановки и това се отразява на езиковата култура на широки обществени среди, при издаването на учебници за средните училища, при подготовката на студенти – бъдещи учители, и пр. Статията завършва с посочване на актуални, но все още нерешени проблеми на обучението по български език.

Keywords: specifics of the subject *Bulgarian* as a first language, optimization of Bulgarian language teaching, functional technological solutions, updating of educational content.

1. За дейците в сферата на езиковото образование е от значение да бъдат запознати със съществуващите в обществото виждания за постиженията и слабостите в тази сфера. Това определя интереса към книгата на К. Исса „На изток от Драгоман (15 въпроса за българския език)“⁽¹⁾. Въпросите са зададени на 15 „видни български интелектуалци, изявени личности, защитници на езика ни“⁽²⁾ (11 езиковеди, 2 литературоведи, 1 изкуствовед и 1 специалист по теория на рекламата).

Книгата е зов да тачим езика си като крепост на българщината; да не занемаряваме това, което ни прави българи. В публикацията авторката насочва вниманието си към **три основни проблема**, отнасящи се до състоянието на:

- българската книжовна реч;
- изследванията върху съвременния български книжовен език;
- изучаването на българския език в средното училище и в университета.

Кредото на К. Исса е категорично заявено: „Главната идея, която имах при съставянето на анкетната карта, е, че социолингвистиката единствена дава информация за реалното състояние на езиковите зависимости в обществото ни“ (с. 18).

2. Обект на анализ в предлаганата статия са отговорите на избраните от авторката респонденти на въпроса „Как да се преподава български език в училище?“. Прави впечатление, че: 1) някои от изразените мнения се основават на впечатления предимно от ученическите години; 2) проявява се интерес към отделни страни на образователния процес по български език – например матурите, тестовите, правописната култура и пр.; 3) много често за състоянието на езиковото образование се съди само по учебниците по български език, без да са ясни достатъчно функциите им, без да се държи сметка за това, че учебниците са само отправна точка при организиране на образователния процес, а резултатите от този процес се нуждаят от всестранно проучване.

3. Със статията се цели да се изрази позиция по включените в книгата отговори и *становище* за *състоянието на обучението по български език*. Съзнателно в изложението по-нататък не се посочват имената на респондентите, чиито отговори се коментират.

Основната ми теза е, че много от слабостите в езиковото образование и в оценяването на резултатите от него се дължат на недостатъчното съобразяване със специфичните му функции и с начините, по които те се реализират. В широките обществени среди са популярни сравнения за езиковата образованост „сега“ и „преди“, но без да се отчитат разликите в социокултурната действителност. В такъв контекст неуместно звучат обобщения от рода на: „Ние виждаме, че учителите по български език вече не са добри, силно са демотивирани и нямат нищо общо с нашите. Затова не ги уважаваме“ (стр. 15). За да се стигне до подобни обобщения обаче, са нужни изследвания на колективи от методици, лингвисти, психолози, културолози и др. върху постиженията и слабостите на образователния процес.

За разлика от други учебни дисциплини българският език като учебен предмет не е разказвателен. Няма пряка връзка между обучението по български език и науките за българския език. Текстът в урочните статии не е предназначен за запаметяване и преразказване, а съдържа само инструкции за речева дейност (в устна и в писмена форма). За оценяване на усвоеното не се разказва например съдържанието на урочната статия за сложно съчинено съединително изречение. Целта е да се види доколко учениците познават лингвистичните понятия като елемент от общата култура на подрастващите³⁾; доколко са запознати с ефекта от употребата на сложни съчинени съединител-

ни изречения (съюзни и безсъюзни); доколко ги използват в писмената реч с правилна пунктуация, в устната реч – с подходяща интонация.

От езиковата системност се определя необходимостта от системност в изучаването на езиковите факти в училище. Не е възможно да се говори за сложно съчинено съединително изречение, без да бъде осмислена същността на: *изречение, просто изречение, сложно изречение, съюзно свързване, безсъюзно свързване; начини, по които* се осъществява съюзното и *безсъюзното свързване* и т.н. Комплексността на речевите изяви на учениците предполага осмисляне на същността на тези понятия.

Сложността на учебния предмет български език като първи език се дължи на многоаспектността на използваните в речта езикови факти. Затова се налага на занятията да се изучават фонетика, морфология, синтаксис, лексикология, стилистика, текстология, правопис, правоговор, пунктуация и пр. Първостепенна е ролята на лингвистичната информация за формиране у учениците на:

- умения за лингвистичен анализ;
- умения за създаване и преобразуване на текстове, с помощта на които се общува.

Работата с текстове налага да се отчитат особеностите в смислите и начините, по които те се изразяват. Това изисква репертоарът от дискурсни техники да се обогатява чрез подбор и съчетаване на различни езикови единици.

Нелогични са твърдения от рода на: „Не е ясно какво искаме: да се знае езиковедската теория или децата да имат речева култура. Сега в учебниците е един миш-маш“ (с. 238). Това е неочаквано жестока присъда над езиковедската теория, която е противопоставена на речевата култура. Още по-неочаквана е безапелационната реакция: „Миш-машът трябва да се махне от тях (от учебниците – К.Д.) веднага!“ (с. 238). Не се взема под внимание **ролята на лингвистичната теория за постигане на правилност и уместност на речта**. Пренебрегва се станалата класическа постановка от тезисите на Пражкия лингвистичен кръжок: „Необходимо е усвоените знания да се обобщават в знания за езиковата система; за ученика осъзнаването на езиковата система и работата с нея има и друго значение в сравнение с практическото обучение. Осъзнаването на системата е важно за езиковата практика, в която става въпрос за съзнателно целево изразяване и създаване на текстове, олицетворяващи функциите на книжовния език“ (цитирано по М. Виденов, Българската езикова политика. София, Международно социолингвистическо дружество, с.275).

Друг е въпросът каква теория, в какъв обем и по какъв начин е нужно да се осмисля от учениците.

4. Цитираните разсъждения се допълват от други: „...филологическата наука е обърнала изцяло гръб на училището. На практика за езиковедите училището не съществува“ (с. 248).

За респондентите съществува само понятието учебник по български език; не съществуват (или не се познават!) учебни помагала като учебна тетрадка, сборник с тестове, сборник със задачи за свободноизбираема подготовка, сборници със задачи за създаване и редактиране на текстове... Не се осмислят разликите във функциите на учебника, който предлага системни лингвистични знания, и на посочените учебни помагала, предназначението на които е формиране и усъвършенстване на умения. Информацията в учебниците се отличава със системност и пълнота с цел учениците да правят справка в случаите, когато това им е необходимо. Учителят следва да се съобразява с разнообразието в идиолектите на учениците и да поставя акцент на моменти от изложението в урочната статия, които имат отношение към допускани отклонения от книжовните и стиловите норми. В този смисъл, ако ученик или ученици не употребяват например формите *четял*, *четели*, а ги заменят с *чел*, *чели*, учителят използва похвати, чрез които учениците осмислят информацията за разликата между едните и другите форми, а от учебните помагала избира за изпълнение задачи, съдействащи за отстраняване на допусканите грешки. За учениците, в речта на които няма такава грешка, подобна информация има само общообразователна стойност и е от значение при възприемането на нюанси в изразяваните смисли. Определящи в случая са технологичните решения на учителя. Той трябва да познава постиженията и слабостите на всеки свой ученик и да организира уроците така, че те да протичат под формата на поставяне и решаване на задачи, свързани с конкретни прагматични цели. В това се заключава и единството между основните подходи в съвременното обучение по български език като първи език – когнитивен, прагматичен, културологичен.

Очевидна е безсмислеността на обобщения, допуснати в отговори на анкетираните, от типа на следните: „Правописът е кодифициран и закостенял. Той, както стана ясно, не ги (обществените промени – К.Д.) следва. Това обезсмисля (?)⁵⁾ прагматичния подход. Дори добрите ученици, успели да схванат съдържанието на учебния материал (?), не могат да се ориентират в практиката, нито да разберат защо хората не спазват правилата. Когнитивният подход в този смисъл повишава (?) единствено лингвистичната им компетентност... За повечето учители езиковата култура означава писане по правилата на отдавна кодифицирания правопис и верни (?) морфологични и синтактични анализи“ (с. 239). Ако се върна към примера с *четели* – *чели*, налага се изводът за необходимостта от органична връзка между когнитивен и прагматичен подход: учениците, които допускат грешка, осмислят необходимостта от употреба на *четели* вместо *чели* и изпълняват задачи – в началото под контрола на вниманието, а след това и автоматизирано. Неясно е откъде се съди, че за повечето учители „езиковата култура означава писане по правилата на отдавна кодифицирания правопис и верни морфологични и синтактични анализи (?)!“.

Част от отговорите дават основание да се стигне до извода, че много от респондентите не правят разлика между декларативни знания и процедурни знания, от една страна, общообразователни и комуникативноречеви умения, от друга. Всичко, което се усвоява според тях, се смята за знание. Не се търси причинно-следствена връзка между знанието, схващано като „осмисленост на определена информация“ и „прилагане на тази информация при решаване на прагматични задачи“. В този контекст принципен е въпросът как **се разглеждат начините, по които се формират умения?** В литературата се представят няколко възможности, измежду които основни са:

- чрез имитиране на готови образци (неикономичен и нерационален начин);
- чрез осмисляне на лингвистичната същност на езиковите факти и създаване на собствен опит за прилагане на знанията за тези факти;
- чрез съчетаване на възможностите на двата начина, като акцент се поставя на формирането на собствен речев опит.

6. **„Кой български език да се изучава в училище?“** Въпросът звучи странно, но поставянето му е предизвикано от разсъжденията на един от респондентите: „В училище граматиката на българския език трябва да се преподава в тясна връзка с езика на изучаваната литература. Граматическите правила да се изучават, като се търси и тяхното осъществяване (?) в литературата“ (с. 247).

Безспорно е важно да се осмисля използването на езиковите средства в естетическата сфера, но днес акцент се поставя на уменията да се изпълняват задачи в различни социокултурни сфери, а не само в естетическата! Звучи несериозно препоръката на някои да се преподава „по начина, по който говори с децата главният герой на главния (?) български роман в главата (?) „Изпитът“ от Иван Вазов“ (с. 248).

7. С основание повечето респонденти се противопоставят на изучаването на описателна граматика в прогимназията. Не се казва обаче каква друга граматика „предлага“ съвременното българско езикознание. Защото – какви други модели на описание на езиковата ни система са обосновани, за да може от тях да се създаде съдържателен модел на училищното езиково образование (в съответствие с неговите съвременни функции). В отговорите се преповтарят верни постановки от рода на: „Родният език трябва да се преподава прагматично, а не теоретично, трябва да се изграждат трайни речеви умения, а не да се забурят термини“ (с. 251). Трябва, трябва..., но как?

Какви са реалностите в това отношение? Достатъчно е да се припомним, че „Граматика на съвременния български книжовен език“ е публикувана през 1982, 1983 г. Първият том на „Речник на българския език“ е от 1977 г., том 13. (буква П) е от 2008 г. Липсват съвременни изследвания по лексикология и фразеология, социолингвистика и т.н. Крепяща е нуждата от модерна стилистика, в която да се интерпретират комуникативните възможности на

езиковите средства, предпочитани в различни стилове и регистри, в различни комуникативни ситуации и социокултурни сфери.

В съществуващите справочници има противоречия, неуточнени постановки и това се отразява на езиковата култура на широки обществени среди, при издаването на учебници за средните училища, при подготовката на студенти – бъдещи учители, и пр.

8. Безспорен факт е, че **главният фактор** за резултатност на образователния процес по български език е учителят. От неговата подготовка, от интересите му, от технологичните му умения и пр. зависи дали ще се използва методика, адекватна на нуждите, възможностите и интересите на учениците, защото изучаването на българския език като първи език предполага отчитане на особеностите на идиолектите на всеки от участниците в образователния процес.

Независимо от официалните стандарти и програми, с помощта на учебниците и учебните помагала и преди всичко въз основа на професионален анализ на постиженията и слабостите на обучаваните учителят си създава собствена методика, която непрекъснато доразвива и усъвършенства.

9. Термините са „сечиво“ на всяка наука. Те са инструмент, с помощта на който се характеризират признаците на езиковите явления. Системността на езика не позволява механично да се зачертава в програмите и в учебниците един или друг термин – да се говори за несвършен вид на глагола, а да се „олекотява“ учебното съдържание, като „се съкращава“ свършеният вид например; да се изучават само звучните съгласни, само някои видове изречения и т.н.

Езиковите понятия и съответстващите им термини се отличават със системност. Поради това например е възможно да не се въвежда терминът „морфема“ (както не са предвидени за изучаване термините *лексема*, *синтаксема*, *текстема*...). Но подобни „корекции“ трябва да се правят много внимателно; освен това необходимостта от въвеждането на термините морфема и лексема е различна.

Казаното означава несъгласие с „утвърдената“ от МОМН технология – на 10–15 години да се „оптимизира“ учебната документация, без тя да бъде рецензирана, без да бъде подлагана на публично обсъждане. „Назначена“ комисия изработва документи, които е възможно да бъдат несъобразени с преобладаващите становища на учителството. Не се предвижда изразяване на мнения на учители, методици, лингвисти... А изобщо не се говори за опитна проверка!

Обобщението, което може да се направи, е, че у респондентите, избрани от К. Исса, преобладава скептицизмът по отношение на подобряването на езиковата култура на широки обществени среди. Причините за това са много, но от тях би следвало да бъдат отбелязани две:

- незаинтересуваността на ИБЕ към БАН и на университетските езикови катедри към проблемите на езиковото образование;

- неоправданите надежди, възлагани на МОМН като ръководеща и координираща институция, която е задължена да организира взаимодействието между пра-

ктици и теоретици (методици, лингвисти, педагози, психолози, културолози и др.) с цел оптималното осъществяване на функциите на обучението по български език.

Актуални и трудни за решаване в този контекст са проблеми от типа на:

– Защо все още няма стандарти за оценяване, които да дадат яснота **какво, как и с каква цел** да оценяваме?

– Разполагаме ли с адекватни технологии за оценяване равнището на комуникативноречевата, езиковедската и културологичната подготовка на подрастващите?

– Защо форматът на матурите по български език в XII клас не е съобразен с учебните програми, т.е. с предвидените за изучаване в IX–XII знания и умения?

– Каква оценка заслужава тромавата управленска политика на МОМН, което следва да организира дискусии по въпроси, все още ненамерили отговор в теорията и практиката на езиковото образование?

БЕЛЕЖКИ:

1. Исса, К. *На изток от Драгоман (15 въпроса за българския език)*. ИК „Знак 94“, 2012, 280 с.
2. Пос. съч., с. 12. Тук и по-нататък посочваните страници са от цитираната книга.
3. Така, както елемент от общата им култура са понятия като общество, култура, атом, клетка, континент и т.н.

HOW TO STUDY BULGARIAN AT SECONDARY SCHOOL? (Results of a survey with philologists)

Abstract. The object of analysis in this article is the state of teaching Bulgarian at secondary school. The answers to 15 questions asked by K. Issa in her book „East of Dragoman (15 questions about Bulgarian language)“ were used as starting point of the analysis. Selected answers to the question „How to teach Bulgarian language at school?“ are analyzed. The main thesis of the author is that many of the weaknesses in language education are due to insufficient compliance with its specific functions and with the ways these functions are realized. In existing reference materials there are some unspecified or outdated formulations which affect the language culture of the wide public, the publishing of textbooks for secondary schools, the preparation of students as future teachers, etc. The article ends by indicating some current but still not resolved issues of Bulgarian language teaching.

Professor Kiril Dimchev

✉ Sofia University „St. Kliment ohridski“
1504 Sofia, 15 „Tsar Osvoboditel“ Blvd
kirildimchev@abv.bg

Методика