

ЛИНГВИСТИЧНИ ЗНАНИЯ, КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТ, ФУНКЦИОНАЛНА ГРАМОТНОСТ

Йовка Тишева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Основната цел на статията¹⁾ е да се потърси отношението между три ключови области, с които са свързани задачите на обучението по български език. Лингвистичните знания са традиционно ядро на преподаването и оценяването на постиженията на учениците. Тук знанията за езиковите единици и правила се разглеждат като основа, върху която се развиват умения за прилагане на тези единици при реализирането на различните функции на езика. Развитието на функционалната грамотност се свързва с прехода от решаване на учебно-познавателни проблеми към реални казуси от различни функционални сфери.

Ключови думи: езиково обучение; комуникативна компетентност; функционална грамотност

1. Въведение

Водеща цел на съвременното езиково обучение е развитието на комуникативната компетентност на обучаваните. Знанието за/на езиковите средства се пречупва през спецификите на социокултурния контекст, в който функционира конкретният език, чрез което се цели повишаване на ефективността от езиковото обучение²⁾. В резултат на глобализацията и интернационализацията, които се проявяват във всички функционални сфери днес, особена важност придобива мултикултурното моделиране на езиковата компетентност като основа за „изграждане на толерантно общество, зачитащо културните различия и запазващо самобитността на националните традиции“ (Veselinov, 2006: 13). Тези тенденции определят езиковите образователни политики и намират отражение в държавните образователни изисквания за учебно съдържание по предмета български език и литература, като се детайлизират в учебните програми по български език за отделните класове. В нормативните документи се регламентира структурата на обучението по български език, което включва овладяване на знания, умения и отношения, чрез които учениците се запознават със системата на съвременния български книжовен език, от една страна, и развиват своята комуникативна ком-

петентност, от друга. Очакваните резултати от обучението не са ограничени само в областта на езиковите компетентности, а също отразяват комплексните цели на езиковото обучение: освен езиковите знания и умения учениците трябва да развият и своите комуникативни и социокултурни компетентности.

Основната цел на статията е да се потърси отношението между три ключови области, с които са свързани задачите на обучението по български език. Лингвистичните знания, които са традиционно ядро на преподаването и оценяването на постиженията на учениците, се разглеждат като основа, върху която се развиват умения за използването на езиковите единици. Развитието на функционалната грамотност се свързва с прехода от учебно-познавателни проблеми към реални казуси от различни функционални сфери.

2. За лингвистичните знания в обучението по български език

Дискусията за отношението между лингвистика, теоретичното описание на системата на съвременния български език и езиковото обучение има своя история (вж. прегледа на Angelova, 2017). В тази връзка се открояват два аспекта:

- лингвистичните изследвания, на които се основава преподаването, трябва да гарантират научната коректност на тезите, застъпени в обучението;
- необходимостта от актуализиране на теоретичните постановки в обучението по български език с оглед на актуалното състояние на лингвистичната наука (обогащаване на методиките с идеи от лингвистиката на текста, лингвистичната прагматика, социолингвистиката, приложение на електронните технологии и езиковите ресурси и др.).

Тезите, предложени в настоящата статия, следват идеята, че ако в обучението по български език се прилагат изследователски подходи, използвани в лингвистичните изследвания, ще се постигне „развитие на мисленето в рамките на понятийната система и граматичната структура на българския книжовен език, като: а) на базата на определена изходна информация се достига до дадено заключение; б) прехвърля се знание от един обект към друг на базата на сходство или различие; в) съставя се и се проверява лингвистична хипотеза“ (Коева, 2017: 524). Наред с това обаче не би следвало да се преекспонира теоретичната страна на лингвистичните знания, защото в духа на водещите цели на обучението по български език тези знания са основа и средство за социокултурно развитие на учениците.

Въпросът каква част от теоретичните лингвистични знания трябва да се включи в учебните програми, не е поставян само пред нашата образователна система. Както показват прегледите по тази тема, „По-голямата част от дебата за преподаване на граматика се съсредоточава върху основанията за преподаването ѝ, а не върху езиковото съдържание, което трябва да се преподава“ (Van Rijt, Swart and Corpen 2018). Същите автори обобщават, че преобладаващата част от лингвистичните понятия в учебните програми по роден/първи език са

от традиционната граматика, а преподаването на знания за езиковата система следва традиционните практики. За съжаление, този извод важи и за ситуацията в българското училище. В потвърждение ще припомним само „разрива“ между процедурите за определяне на частите на простото изречение. В духа на традицията е настояването да се задават въпроси, на които отговарят главните и второстепенните части на изречението. Въпросът *Какво?* обаче може да се зададе за повече от една част на изречението; думите *що* и *кого* едва ли са в активния речник на учениците, за да се използват като средства за разпознаване на допълнението в изречението. „Бедата на нашата школска практика е там, че задаването на въпросите се възприема като единствен начин да се открият функциите на думите в изречението“ (Barkalova, 1997: 16) Следването на традицията и предоверяването на „износения инструментариум на класическата граматика“ (Barkalova, 1997: 16) може да доведат до неверни резултати. Това не би се случило, ако в случая се използват еднозначните формални процедури за синтактичен анализ. Традиционната граматика е популярна и позната, с което се създава впечатлението, че чрез нея преподаването на знания за езика е по-лесно³⁾. От гледна точка на съвременната лингвистика обаче в случая се пренебрегва един сериозен недостатък на традиционните граматиките: те „са прескриптивни (предписващи), или по друг начин казано – нормативни. Основната им грижа е не да опишат езика такъв, какъвто е, а да наложат някаква норма за това, какъв трябва да бъде“ (Krapova, 2000: 20).

Лингвистичната информация, с която учениците се запознават и която би следвало да усвоят в процеса на обучението, за да развият в резултат на това определени умения и отношения, може най-общо да се групира така.

– Знания за езика като система

Учениците се запознават с елементите от различните езикови равнища, а учебното съдържание следва структуралисткия подход в езикознанието, който и досега е водещ в изследванията на българския език. Наред с това през кодифицираната книжовна норма се представят правилата за употребата на езиковите единици.

Резултатът от усвояването на този тип лингвистична информация може да се представи чрез формулата „Зная езика“ (която обаче не показва до каква степен знаещият може/умее да си служи с езиковите средства!). Владееенето на правоговорната, правописната, граматичната и лексикалната норма е необходимо, то е основа и предпоставка за добрата езикова култура на личността, но с това не се изчерпват комплексните цели на езиковото обучение. Разделянето на информацията за единиците по езикови равнища, представянето им сами за себе си, а не в системната им взаимовръзка, доста често води само до „декларативни“ механични знания за езика, илюстрирани с отделни примери, най-вече от художествени текстове. Ще се съгласим с констатацията на А. Дамянова, че „в българското училище, поне до VIII клас, текстът не заема централно място в учебното съдър-

жание, нито пък водещите образователни цели са свързани с прилежащите му умения... Доколкото присъстват, текстовете преди всичко (трябва да) илюстрират употребите на изучаваните лингвистични единици“ (Damyanova, 2011: 20). Знанията за фонемите, морфемите, думите и изреченията, освен че не са изведени на равнището на текста и комуникацията, са откъснати от „процедурните знания“ за операциите с признаците на езиковите факти; за последователните действия, насочени към постигане на конкретни прагматични цели, напр. при анализ и трансформация на текст, при осмисляне функциите на различни речеви употреби, при вникване в уместността им в определени условия⁴.

– Знания за метаезика, чрез който се описва езикът

Тъй като езикът е едновременно и обект на преподаване, и средство, чрез което се описва този обект⁵, в процеса на езиково обучение трябва да се въведе и определен обем от лингвистични термини. Резултатът от усвояването на тези знания може да се представи като „Зная лингвистичната терминология“. След като теоретичните основи на обучението по български език са в полето на традиционната граматика, и понятията, които се използват за анализ и характеристика на езиковите факти, са традиционните. Противоречията между традицията и актуалното състояние на лингвистичните теории и проучвания се проектира обаче и в терминологията. Един от малкото примери за актуализиране на термините, представен в новите понятия, е замяната на дискуссионното *преизказно наклонение с преизказни глаголни форми* в учебната програма за VII клас в сила от учебната 2018/2019 г. По-обезпокоително е, че практиката в обучението продължава да е ориентирана към научаване на списъци от понятия, откъснати едно от друго. Това води до изместване на акцентите от функционирането на явленията към терминологичното им обговаряне и механичното възпроизвеждане на дефиниции, илюстрирани с изолирани примери. Усвояването на терминологичен минимум по български език е необходимо; така се формират и теоретичните основи на чуждоезиковото обучение. Когато обаче дефинициите не се операционализират, учениците ги знаят/възпроизвеждат, но не умеят да ги приложат при анализ на конкретните езикови факти, лингвистичните знания са самоцелни; термините се учат, защото трябва да се знаят, без да се мотивира необходимостта от това знание. Освен за целите на школския „разбор“ не се показват други случаи, в които усвоените термини може да се приложат, напр. при решаване на лингвистични казуси, коментари на правописни или правоговорни въпроси, аргументиране на начините, по които се пишат или произнасят конкретни езикови единици, и под. Преподаването следва структурата на академичната (научна) граматика и се изчерпва с преподаване на метаезика, вместо да е насочено към реализацията на езиковите средства, което показва, че очакваната в началото на XXI век преориентация, свързана със съчетаване на системноструктурния принцип с комуникативноречевия подход в обучението, все още не е завършена.

3. Комуникативната компетентност

Идеята за представяне на езиковата система като функционираща система, а на езиковите единици – като средства за постигане на различни комуникативни цели в различни речеви ситуации, е в основата на съвременното езиково обучение, което цели развитие на компетентности, а не само усвояване на (теоретични) знания. „Знаниецентристият подход, при който на Знанието (с главно З) се отделя приоритетно място в йерархията от средства за постигане на образователните цели, ограничава функционалността на езиковите занятия. Компетентностният подход предлага възможности за комплексно и интегративно развиване на нагласи за действие, за формиране на жизнена позиция, за социализация на подрастващите.“⁽⁶⁾

Извеждането на компетентността (владееенето, умението) като водещ концепт в обучението се свързва с промяната на лингвистичната научна парадигма, реализирана през 60-те години на XX век чрез направеното от Н. Чомски разграничение между езикова компетентност (езиковата способност на човека; *linguistic competence*) и нейната реализация (*linguistic performance*). При формулиране на постулатите на генеративната граматика първоначалното дефиниране на компетентността е свързано с „лингвистичното знание, което индивидът притежава“ (*knowing*), а не с използването, прилагането на знанието (*doing*). През 70-те години разбирането се променя и оттогава понятието се използва със значение, отправящо към езиковата употреба и уменията за използване на езиковите средства.

Комуникативната компетентност се определя като комплекс, съставен според концепциите на различните изследователи от различен брой компоненти: граматична, дискурсна, социолингвистична, социокултурна, стратегийна, социална, прагматична (вж. напр. обзора на Eftimova, 2005). Тук ще бъде представена наложилата се в нашата научна литература четиридялба.

– Граматична (лингвистична) компетентност: включва знания за граматиката и за речника на езика. Те определят избора на лексикални средства за предаване на определена информация и свързването на правилните форми на тези думи в словосъчетания и изречения.

– Дискурсна компетентност: основава се на знания за средствата, чрез които се изграждат текстовите единици, както и за типовете текст, които се използват в различни сфери и ситуации, напр. при диалогична или монологична реч, при директно или опосредствано общуване, в медийната комуникация и др.

– Социолингвистична компетентност: включва знания за това кои езикови средства са подходящи в различни контексти или речеви ситуации. Запознаването с езиковите регистри, с териториалните и груповите варианти на езика позволява при конструиране на изказване говорещият да направи избор на адекватни средства от вече усвоените речникови и граматични ресурси. В случая изборът ще е мотивиран от темата, ситуацията и отношенията между участниците в общуването, а не от граматичната норма.

– Стратегийна компетентност: изгражда се чрез комплексни знания за цялостния процес на комуникацията. Включва умения за избор на подходящи средства във връзка с комуникативната цел, на средства за управление на комуникативния процес, за преодоляване на сризове или бариери в общуването и под.

Дейностите по развиване на умения, свързани с първия от компонентите на комуникативната компетентност – лингвистичната компетентност, и сега присъстват в практиката на обучението по български език. Знанията за езиковите единици и за кодифицираните правила трябва да се разглеждат като предпоставка, основа, но не крайна точка в развитието на комуникативната компетентност. Лингвистичната информация следва да се обвърже с функциите на езика: инструментална, регулаторна, интерактивна, персонална, евристична, креативна и информативна и от представяне на граматични парадигми да се върви към операционализирането им.

Методологичната рамка, в която ефективно да функционира такъв тип езиково обучение, е комуникативният подход. Въведен е в началото на 70-те години на миналия век от британски и американски учени в обучението по английски като втори или чужд език с цел по-ефективно развитие на умения за успешно общуване. Акцентът е поставен върху комуникативното взаимодействие както като средство, така и като крайна цел на езиковото обучение. На обучаваните, вместо запаметяване чрез упражнения за заместване или трансформация (pattern drills), насочени към овладяване на граматични или лексикални единици, се предлагат задачи, обвързани с конкретни комуникативни ситуации. Запознаването не само с отделни езикови елементи, а с реални речеви дейности, в които тези елементи се реализират, подпомага ученето. Комуникативните задачи повишават мотивацията при усвояването на учебното съдържание. Критерий за успешността на езиковото обучение не е механичното възпроизвеждане на дефиниции или разпознаване на граматични форми, а степента, в която обучаваните прилагат знанията за граматиката и речника (езикова компетентност) в свързани смислово и логически текстове (дискурсна и стратегийна компетентност), които са подходящи за съответната ситуация за постигане на конкретни цели (социолингвистична и стратегийна компетентност). Тези резултати могат да бъдат постигнати чрез преориентиране на обучението от репродуктивните към продуктивните комуникативни дейности; подбор на учебни материали според нуждите на учениците и формулиране на комуникативни задачи според интересите на групата; използване на автентични текстове от различни стилове и жанрове; свързване на езиковото обучение в класната стая с реалните речеви ситуации, в които учениците участват.

4. Функционалната грамотност

В последните години развитието на *функционалната грамотност* на учениците също е сред задачите на обучението по български език. За да представим съдър-

жанието, което влагаме в това понятие, ще предложим сравнение с някои сродни понятия, без да претендираме за изчерпателност при прегледа на съществуващите мнения. *Грамотността* се свързва, на първо място, с умението за възприемане на писмен текст (четене), но предполага и умения за създаване на писмен текст (писане). Със същото значение се използват *езикова грамотност* и *базова грамотност*. Езиковата грамотност е основа за формиране и развитие на личността, защото осигурява достъп до знания, разширява сферата на социалните контакти, създава условия за по-добра професионална реализация. Езиковата грамотност е условие и за развитие на четивната грамотност. Според концепцията на PISA *четивната грамотност (грамотността по четене)* е съвкупност от умения за „разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и удовлетворяване на потребности“ (Petrova, 2010: 23). В случая е важно не само възприемането на писмения текст. Прочитането му е предпоставка за следващите дейности, които грамотният по четене може да извърши: разбиране на информацията, изразяване на мнение, аргументиране, съпоставка, формулиране на изводи, приложими в ситуации, свързани с участието на личността в социалния живот.

За *функционална грамотност* започва да се говори през 60-те години на XX век във връзка с дейностите на ЮНЕСКО за ликвидиране на неграмотността сред възрастните. Постепенно понятието разширява значението си и днес, според документите на същата организация, означава уменията за четене, писане и смятане (умения за обработка на информация от математиката и природните науки), осигуряващи ефективно включване в дейности за усъвършенстване на личността и развитие на обществото. В Националната стратегия за насърчване и повишаване на грамотността (2014 – 2020) функционалната грамотност се определя като „способността на личността да *открива, подбира, извлича, анализира и синтезира информация от различни по своя характер източници и да я използва за създаване на текст в зависимост от конкретния контекст за постигане на дадена цел*“. В доста публикации на български език, вкл. и на ЦОПУО във връзка с PISA, се използва терминът *четивна грамотност* като синоним на *функционална грамотност*.

В обучението по български език се работи с текстове, но ако целта е освен разширяването на лингвистичните знания да се развива и функционалната грамотност, очевидно традиционните текстови анализи не са достатъчни. Както беше посочено и в предходната част, работата с автентични текстове от различни стилове и жанрове, разнообразяването на тематичния обхват ще провокират разширяването на представата за текста като средство и за предаване на информация, и за реализиране на определени цели. Чисто езиковите задачи за средствата, чрез които се изграждат текстовите елементи, може да се съчетаят с формулиране на съждения и изводи, свързани с прочетеното. Ако новата информация от текста се свърже с общия фонд от знания (личния и социалния опит) на учениците или се пренесе към ежедневните им дейности за решаване

на конкретни житейски задачи от различни сфери, ще се постигнат резултати и в трите представени тук полета. Учениците ще знаят от какво е изграден текстът, с какви езикови средства се предава конкретната информация (лингвистични знания), ще свържат текста с определена комуникативна ситуация и функционална сфера (комуникативна компетентност), а чрез работата върху текста за развиване на умения за изразяване на мнение, за съпоставяне, оценка и мотивация ще са подготвени за прехода от решаване на учебно-познавателни проблеми към реални казуси (функционална грамотност).

БЕЛЕЖКИ

1. Текстът е представен като доклад на Форума „Изследователски подходи в обучението по български език“, организиран от Института за български език „Проф. Любомир Андрейчин“, БАН, на 28 октомври 2019 г., вж. (<https://ibl.bas.bg/forum-vizsledovatelски-podhodi-v-obutchenieto-po-balgarski-ezickv-2019/>).
2. За методическите конструкции първи, роден, втори, чужд език, родноезиково, чуждоезиково обучение се използват различни понятия (вж. прегледа на Koleva-Zlateva, 2016). Обектът на анализ тук се означава като обучение по български език, което препраща към използваното в нормативните документи за обучение по български език и литература.
3. В потвърждение на това традиционно схващане ще посочим, че в текст, публикуван през 1961 г., М. Янакиев пише: „За недостатъците на традиционната лингвистика вече не можеше да се мълчи. Оказа се, че тази лингвистика, така усърдно защищавана от педагозите като „лесна, понятна, достъпна“, за „простата машина“ е по-непонятна, по-недостъпна от „трудните“ теории на структуралистите“ (Yanakiev, 1961: 53).
4. Димчев, К. Методиката на обучението по български език в съвременното научно пространство. Електронно списание LiterNet, 2010, № 6 (127).
5. Езиковите единици се описват чрез езикови средства, а не чрез абстрактни символи.
6. За граматично ориентираното обучение по български език вж. наблюденията на А. Петров (Petrov, 2011: 41–42).
7. Димчев, К. От знаниецентристки подход към компетентностен подход на знанията по български език. Електронно списание LiterNet, 2011, № 4 (137).

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Т. (2017). Съвременни лингвистични идеи, обогатяващи обучението по български език. *Български език и литература*, 1, 18 – 27.
- Бъркалова, П. (1997). *Българският синтаксис – познат и непознат*. Пловдив: Паисий Хилендарски.

- Дамянова, А. (2011). Как българските ученици да постигат по-убедителни резултати по четивна грамотност. *Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009*. София: Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование, 5 – 34.
- Ефтимова, А. (2005). Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: Булвест-2000, 65 – 72.
- Коева, С. (2017). Изследователски подходи в науката за езика и езиковото обучение. *Български език и литература*, 5, 518 – 533.
- Колева-Златева, Ж. (2016). Типология на преподаването на българския език в психолингвистична перспектива – проблеми, нерешени въпроси, последици. *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě III*. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy university, 105 – 115.
- Кръпова, И. *Лекции по езикознание*. Пловдив: Сема 2001.
- Петров, А. (2011). Подобряване на функционалната грамотност на учениците в V – XII клас чрез обучението по български език. *Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в PISA 2009*. София: Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование, 35 – 64.
- Петрова, С. (2010). *Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009*. София: Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование.
- Веселинов, Д. (2006). Европейските измерения на съвременното чуждоезиково обучение. *Образование*, 6, 12 – 34.
- Янакиев, М. (1961). Дихотомизмът в езиковото изследване. *Език и литература*, 1961, 1, 53 – 55.

REFERENCES

- Angelova, T. (2017). Savremenni lingvistichni idei, obogatyavashti obuchenieto po balgarski ezik. *Balgarski ezik i literatura*, 1, 18 – 27.
- Barkalova, P. (1997). *Balgarskia sintaxisis – poznat i nepoznat*. Plovdiv: Paisii Hilendarski.
- Damyanova, A. (2011). Kak balgarskite uchenitsi da postigat po-ubeditelni rezultati po chetivna gramotnost. *Tematichni analizi na rezultatite na balgarskite uchenitsi pri chetene v PISA 2009*. Sofia: Tsentar za kontrol i otsenka na kachestvoto na uchilishtnoto obrazovanie, 5 – 34.
- Eftimova, A. (2005). Kam obsht model na komunikativnata kompetentnost v ezikovoto obuchenie. *Komunikativnata kompetentnost v savremennia nauchen diskurs*. Sofia: Bulvest-2000, 65 – 72.

- Koeva, S. (2017). Izsledovatelski podhodi v naukata za ezika i ezikovoto obuchenie. *Balgarski ezik i literatura*, 5, 518 – 533.
- Koleva-Zlateva, Zh. (2016). Tipologia na prepodavaneto na balgarskia ezik v psiholingvisticzna perspektiva – problemi, neresheni vaprosi, posleditsi. *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě III*. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty Masarykovy university, 105 – 115.
- Krapova, I. (2000). *Lekcii po ezikoznanie*. Plovdiv: Sema 2001.
- Petrov, A. (2011). Podobryavane na funktsionalnata gramotnost na uchenitsite v V – XII klas chrez obuchenieto po balgarski ezik. *Tematichni analizi na rezultatite na balgarskite uchenitsi pri chetene v PISA 2009*. Sofia: Tsentar za kontrol i otsenka na kachestvoto na uchilishtnoto obrazovanie, 35 – 64.
- Petrova, S. (2010). *Uchilishte za utreshnia den. Rezultati ot uchastiето na Bulgaria v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite PISA 2009*. Sofia: Tsentar za kontrol i otsenka na kachestvoto na uchilishtnoto obrazovanie.
- Van Rijt, J., P. de Swart & P. Coppen. (2018). Linguistic concepts in L1 grammar education: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 34(5), 621 – 648.
- Veselinov, D. (2006). Evropeyskite izmerenia na savremennoto chuzhdoezikovo obuchenie. *Obrazovanie*, 6, 12 – 34.
- Yanakiev, M. (1961). Dihotomizmat v ezikovoto izsledvane. *Ezik i literatura*, 1961, 1, 53 – 55.

LINGUISTIC KNOWLEDGE, COMMUNICATIVE COMPETENCE, FUNCTIONAL LITERACY

Abstract. The main aim of the article is to discuss the relationship between the three key areas related to the tasks of Bulgarian language teaching. Linguistic knowledge is the traditional core of teaching Bulgarian at school. The knowledge of language units and rules is the basis upon which the communicative skills to apply them in various situations are developed. Functional literacy is related to the transition from pattern drills and “artificial” textbook’s materials to real cases from different functional areas.

Keywords: linguistic knowledge; communicative competence; functional literacy; language teaching

✉ **Prof. Dr. Yovka Tisheva**
University of Sofia
11, Tzar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: tisheva@uni-sofia.bg