

ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК (КАТО ПЪРВИ ЕЗИК) В „ОГЛЕДАЛОТО“ НА СЪВРЕМЕННОСТТА (Модели, концепти, парадигми)

Ангел Петров

Софийски университет „Св. Климент Охридски“ (България)

Резюме. В статията се обобщават диференциални признаци на понятието *парадигма*. Разграничават се няколко вида научни парадигми, в които се отразяват същностни и функционални особености на педагогическия дискурс *обучение по български език*. Такива са общообразователните *макро-* и *микропарадигми* (знания, умения и отношения (нагласи); преподаване, учене и оценяване и др.), частнометодическите *макро-* и *микропарадигми* (лингвистична, комуникативна, текстова; цели на обучението, средства за постигане на целите, очаквани резултати и др.). Обосновава се идеята, че осмислянето на теоретичните и на практикоприложните аспекти на посочените парадигми осигурява на занимаващите се с преподаване на български език като първи език в средните училища познание, което интензифицира професионалните им занимания и допринася за повишаване на езиковата култура на учениците.

Ключови думи: парадигма; обучение по български език; общообразователни парадигми; частнометодически парадигми; комуникативна компетентност

Понятието, което често ще се използва в настоящото изложение, е *парадигма*.

Споредизданието „Философски речник. Съвременни философия XIX–XX век, школи и направления“ *парадигма* е едно от основните понятия на съвременната философия. Въведено е в научно обращение от американския учен Томас Кун. „Означава съвкупност от убеждения, ценности и технически средства, приети от научната общност и осигуряващи научната традиция. Понятието *парадигма* е корелативно на понятието „научна общност“: според Томас Кун парадигмата е това, което обединява членовете на научната общност, и обратно, научната общност се състои от хора, признаващи парадигмата. По правило парадигмата намира място в учебниците или в класическите трудове на учените и определя години напред кръга от про-

блеми и методите за тяхното решаване в една или друга област на науката“ (Filosofski rechnik, 1993, p. 389).

В съвременния научен и образователен контекст понятието *парадигма* се определя най-често като *модел на разсъждаване (мислене)* за същността, функциите и конкретните проявления на явления, факти и процеси от действителността. Резултат от дейността *разсъждаване* е конструирането на системи, схеми, концепти, идеи, които са сложни мисловни построения и се отличават с висока степен на абстрактност. Откриват се и се осмислят инвариантни същности, правят се обобщения за взаимоотношения между зависими и независими помежду си понятия, верифицират се закономерности сред елементи от едно и също ниво на някаква системна цялост или между елементи от различни равнища в същата или в друга моделирана структура.

Научното проучване на фрагменти от действителността винаги се реализира чрез два типа дейности и в тях безусловно рефлектират аспекти на една или на няколко научни парадигми едновременно. Роланд Буркарт (Burkart, 2000, pp. 302 – 304) споделя мнението, че първата група дейности са свързани с процеси на *откривателството* – установяване на връзки между емпирично фиксирани факти; трупане на практически опит; формулиране на хипотези; конструиране на адекватни технологични решения. Втората група дейности включва алгоритмите на *обяснението* – по отношение на констатираните вече факти се търси отговор на въпроса „Защо?“; във връзка с установените взаимоотношения между фактите се пита „Как?“, чрез верификация на емпиричните хипотези се стига до значими изводи от теоретичен и от практикоприложен характер; създават се теоретични основания за съществуването на една наука. Съчетаването на конкретни операции с операции, които се отличават с причинноследствени и абстрактнологически характеристики, е предпоставка да се конструират *научни парадигми*, които притежават евристична и прогностична значимост.

Различните изследователски направления разполагат с парадигми, които във времето търпят специфични промени, т.е. развиват се по свои вътрешни закони. През годините важни въпроси от предметните научни области отпадат от зрителното поле на специалистите и тогава съществуващите парадигми се обогатяват с нови практики, с актуални за периода концептивни методологични ядра. Според Томас Кун смяната на стара с нова научна парадигма (в която и да е област на знанието) е закономерен процес, който е важна причина за интелектуалния и за социалния напредък на обществото (Kun, 1996, p. 34). Когато дискутира теоретичните доказателства за правото на съществуване на методиката на обучението по български език като самостоятелна наука, в своя труд „Основи на методиката на обучението по български език“ Кирил Димчев, опирайки се на схващанията на Томас Кун, обосновава правилността на възгледа, „че по пътя си към „нормалната наука“ всяка дисциплина достига до формиране на парадигма“ (Dimchev, 2010, p. 64).

Познаването на теорията на парадигмите и осмислянето на техните диференциални признаци от занимаващите се с педагогически и с методически изследвания учени е важна предпоставка за по-доброто разбиране на сложните процеси, които протичат в днешните хуманитарни науки (преди всичко в науките за езика и за образованието). Обученият в очертаната посока преподавател със сигурност ще притежава интелектуални и професионални способности да „гледа през двойна оптика“ различните проявления на образователния дискурс, в който е пряк участник. Веднъж, от позициите на планиращ, организиращ, ръководещ и контролиращ учебните дейности по време на занятията (т.е. като анализатор на системата отвътре), и втори път, като осмислящ учебната действителност в качеството ѝ на съвкупност от константни и променливи фактори, които определят инвариантни, повтарящи се закономерни проявления в конкретната учебна практика (т.е. като анализатор на системата отвън).

Обучението по български език (като първи език) в средното училище е сложен процес на педагогическа интеракция, който притежава характеристики на специфична *социална система*. Върху нея оказват въздействие различни както обществени, така и личностни фактори. Държавата с културните си структури, конкретните политики на най-важната образователна институция (Министерство на образованието и науката) с произтичащите от тях особености на т. нар. *социална поръчка* към завършващите средно образование, актуалното състояние и развитието в определен времеви етап на науките за езика и за образованието (лингвистика, педагогика, методика, социология, психология и др.) са сред основните променливи величини, които очертават зависимостта на езиковото образование от външни за учебния процес по български език фактори. Не трябва да се подценява и фактът, че като актанти в педагогическия дискурс (пряко и/или непряко) участват учители, ученици, родители, министерски експерти, журналисти и др., които имат различен образователен, възрастов, психологически и пр. профил, но всички динамично се включват със свои мнения, коментари и препоръки, когато възникнат дискуссионни проблеми в училищната практика. Това многообразие на *човешкия фактор*, което очертава спецификите на образователния процес отвътре, допълнително усложнява връзките между отделните елементи на системата на обучение по български език.

Представените дотук особености са основание да се твърди, че когато се осмислят характеристиките на съвременното състояние, в което се намира обучението по български език (като първи език) в българското средно училище, необходимо е да бъдат конструирани различни *научни парадигми*, чрез отнoshенията между чиито елементи да се мисли за един реалистичен образ на днешното състояние на езиковото образование. В изложението, което следва, се прави опит да се моделират някои от по-важните измежду тези парадигми,

а предназначението на текста е да се докаже, че осмислянето им е предпоставка да се оптимизира реалната практика и да се постигат високи учебни резултати. Казано с други думи, чрез размисъл върху научните основания, посредством които се представя педагогическата система, да се прагматизира образователният процес по български език, за да може безпроблемно да се осъществи една от основните образователни цели – завършващият средното училище зрелостник да бъде *компетентен комуникатор* с високо равнище на функционална грамотност (чрез четене) и да притежава ценностна система, която отговаря както на нуждите на обществото, така и на убежденията на самия млад човек като активен гражданин.

Когато средното образование се интерпретира като *интерактивен процес*, който в продължение на повече от десетилетие съпътства индивидуалното израстване на младия човек и развива и усъвършенства когнитивните, прагматичните и аксиологичните характеристики на неговата личност, като методологична основа на този процес се очертават особеностите на *общообразователна парадигма*, в която могат да бъдат разграничени две съставляващи я части:

а) *общообразователна макропарадигма*, която включва елементите *знания, умения и отношения (нагласи)*;

б) *общообразователна микропарадигма*, която се състои от елементите *преподаване, учене и оценяване*.

Триадата от концепти в рамките на *първата* от посочените парадигми в училищната практика е възприето да се определя като модел на система, представяща *учебното съдържание* на дисциплината „Български език“. Посредством нормативизиране (чрез официалната учебна документация – Държавни образователни стандарти и Учебни програми) учебното съдържание става задължително за всички участници в обучителните процеси и е предпоставка за трансформацията му в педагогически дискурс, чрез който учениците от 5. – 12. клас овладяват различни по вид, структура и функции *знания, умения и отношения (нагласи)*. Такива са например следните.

Знания: за езикови единици от различни езикови равнища; за правилата, по които езиковите единици функционират в речевата практика; за същността на текста и за основните видове текст – според сферите на общуване (разговорен, научен, официално-делови, медиен, художествен) и според функционално-смисловите типове реч (повествование, описание, разсъждение); за изграждането и развитието на съвременния български книжовен език; за системата от норми на съвременния български книжовен език; за функционалните стилове и за стиловите норми на съвременния български книжовен език; за същността и функциите на езиковата култура на личността; за различни лингвистични и речеведски понятия и съответните им термини и терминологични словосъчетания и др.

Умения: за учебен лингвистичен анализ (т. нар. езиков разбор) – фонетичен, лексикален, синтактичен, морфемен, морфологичен, словообразователен, стилистичен, правописен, правоговорен, пунктуационен, текстолингвистичен и др.; за възприемане, анализ и тълкуване на текстове; за създаване и редактиране на текстове; за прилагане в речевата практика на правописни, пунктуационни, правоговорни и др. норми и правила; за работа с речници, езикови енциклопедии, различни източници на информация и др.

Отношения (нагласи): овладяване на система от ценности; изграждане на критерии за оценка; стимулиране на творчески способности; развиване на умения за общуване с културни артефакти; осъзнаване ролята на родния език за опазване на българската национална идентичност, на функциите му да предава през вековете на идните поколения памет за българската народност, традиции, религиозни вярвания и др. (Uchebni programi, 2017 – 2021).

Наличието на втора *общообразователна парадигма*, т. нар. *микروпарадигма*, както беше посочено, се отнася до концептите *преподаване*, *учене* и *оценяване*. Чрез посочената триада овладяването от учениците на *знания*, *умения* и *отношения (нагласи)* придобива форма на ситуативна конкретизация в рамките на актуален педагогически дискурс. Така информацията, налична в различни източници, практическата дейност на човека като елемент от неговото прагматично ориентирано поведение в действителността, ценностите като абстрактни системи от пожелателни форми на мислене се превръщат в елементи от индивидуалното човешко (ученическо) битие, стават част от структурата на подрастващата млада личност.

В научната литература е прието разбирането, че „основното дидактическо отношение е отношението преподаване – учене. То не само поражда всички останали отношения, но възплъщава същността на обучението и спецификата на дидактическата гледна точка към него. От тази гледна точка преподаването и ученето не съществуват независимо, а само в тяхното единство“ (Chavdarova-Kostova, Delibaltova, Gospodinov, 2012, p. 232). Независимо от наличието на различни схващания за същността на понятието *преподаване* в педагогическата книжнина се е наложило становището, че тя най-релефно изпъква, когато се характеризират *функциите* на феномена, йерархизирани в изследване на Пламен Радев по следния начин:

- *управленски функции* – целеполагане и планиране, организиране и координация и оценка на компоненти от процеса на обучение;
- *информационни функции* – информационно осигуряване на различни равнища;
- *моделиращо-формираща функция* – използване на методи за индуциране на различни функции на ученика;
- *операционно-техническа функция*;
- *диагностично-прогностична функция* (Radev, 1997, p. 103).

Същността на *ученето* в процеса на обучението е подробно интерпретирана от дидактическа гледна точка в станалия класически монографичен труд на Марин Андреев „Процесът на обучението. Дидактика“ (Andreev, 1996, pp. 74 – 76). Някои от основните особености на *ученето* според М. Андреев са обобщени от авторите на цитирания по-горе труд по педагогика така:

- *ученето* в обучението е целенасочен и рационално организиран процес;
- особеностите на обучението позволяват стабилизиране на регулативната функция на *ученето*;
- *ученето* се реализира като преодоляване на противоречия;
- *ученето* не е само регулиран, но и регулируем фактор за развитие на самоорганизацията на учениците;
- *ученето* е социално мотивиран процес (Chavdarova-Kostova, Delibaltova, Gospodinov, 2012, p. 245).

Третият член от разглежданата парадигма – *оценяването* – е от изключителна значимост за ефективността на учебния процес по различните дисциплини в средното училище. „Оценяването на знанията, уменията и компетенциите на учениците е един от най-важните елементи на образователния процес. Ефективността на управлението на качеството на образователния процес до голяма степен зависи от правилната му организация. Образованието във всички форми не може без редовна и обективна информация за това как учениците усвояват материала. Чрез оценяването се установява „обратна връзка“, която позволява да се оцени динамиката на усвояване на учебния материал, реалното ниво на овладяване на системата от знания, а анализът на тази информация позволява да се направят корекции в организацията на образователния процес“ (Todorova, 2021, p. 173).

Специфичният характер на елементите от анализираната триада понятия в разглежданата *парадигма* е интерпретиран подробно с оглед на обучението по европейски езици в изданието „Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване“ (OEER, 2006). За преподаването и изучаването на език (има се предвид като чужд) в Рамката се посочват следните особености: „...при изучаването, преподаването и изследването на езика се използват такива методи, които се смятат за най-ефективни за постигане на целите, договорени в светлината на нуждите на отделните обучавани в техния социален контекст. Ефективността зависи от мотивациите и характеристиките на обучаваните, както и от естеството на човешките и на материалните ресурси, които могат да бъдат използвани. Спазването на този фундаментален принцип непременно води до голямо многообразие от цели и дори още по-голямо многообразие от методи и материали“ (OEER, 2006, p. 174).

Същността на *оценяването* на езиковите знания и на комуникативните умения на обучаваните лица в рамката се представят чрез опозиции от ви-

дове оценяване, които се противопоставят както по отношение спецификата на оценяваните обекти, така и по отношение на използваните оценителски технологии. Дава се съвет всеки преподавател сам да прецени кои от видовете оценяване са от най-голямо значение за нуждите на неговите ученици и биха били най-ефективни за тях, а също така – кои са най-целесъобразни и приложими в конкретните учебни условия (OEER, 2006, pp. 224 – 235).

От представените в OEER становища за възможните видове оценяване може да се направи следното обобщение относно ефективната приложимост на някои от тях в съвременното *комуникативно ориентирано обучение по български език*. На първо място това са *текущото* и *формиращото оценяване*, които съпътстват цялостния образователен процес по български език в средното училище, насочени са приоритетно към *анализ* и *оценяване на постиженията* на учениците и като резултат се очаква постигане на *обективно оценяване на владенето* на езикови средства с цел изграждане на умения за успешно участие в процесите на комуникацията. За да има повече обективност в оценителските процедури, се използва също така *направляваното оценяване*, т.е. субективността на екземинатора, произтичаща от общото му впечатление за постиженията и слабостите на учениците, се ограничава от наличието на специфични критерии, които се прилагат при оценяване на конкретни аспекти от проявите на учениците с оглед на овладени лингвистични знания и/или комуникативни умения, т.е. прилага се *аналитично оценяване* (Petrov, 2012, pp. 213 – 219).

Елементите на представените *общообразователни макро- и микропарадигми* в учебната практика влизат в преки взаимоотношения със съдържателни звена на друга група *макро- и микропарадигми*, които могат да се определят като *частнометодически*. Те са наречени така, защото техните съставки пряко отразяват функциите на *обучението по български език* като учебен предмет в средното училище – да съдейства учениците да развият и да усъвършенстват своята лингвистична, комуникативна и обща култура (Dimchev, 2010, p. 42).

Частнометодическата макропарадигма е съставена от:

а) *лингвистичен елемент*: предлага идеи и дава насоки как езикът да се изучава с инструментариума на съвременните науки за езика – лингвистика, социолингвистика, текстоллингвистика, прагмалингвистика; с типичната за езикознанието като наука кохерентна прогресия при последователно насочване вниманието на обучаваните лица към различните езикови равнища – фонетично, лексикално, граматично, текстово, стилистично; с акцент върху изясняване на отношенията между феномени като *езикова система – езикова норма – кодификация на езиковата норма*; с формиране на лингвистично мислене посредством изграждане в съзнанието на учениците на *модел на езиковата система* и др.;

б) *комуникативен елемент*: предлага идеи и дава насоки как учениците да овладеят умения за *ефективна комуникация*, като усъвършенства уменията

им да възприемат, тълкуват и създават текстове; налага образователни перспективи по „линията“: *узус* (употреба, вероятно със стилно-езикови грешки) – работа върху овладяване на *книжовни норми и правила* (осмисляне на базисна езиковедска проблематика) – *узус* (предполага се вече без стилно-езикови грешки или с по-малко такива грешки); наред с класическата опозиция, популярна в традиционната езикова методика като отношение между *правилност* на езиковия изказ – *неправилност* на езиковия изказ, акцент се поставя на съвременната дискурсна „мантра“: *уместност* на езиковия изказ – *неуместност* на езиковия изказ;

в) *текстов елемент*: предлага идеи и дава насоки как учениците да развият и да усъвършенстват своята *функционална грамотност* чрез четене на текстове; осигурява средства за подобряване на *критическото мислене* чрез средствата на разсъждаването; развива *общата култура*, като запознава подрастващите с явления и факти, които имат историческа и културна стойност.

Частнометодическата микропарадигма се изгражда от следните елементи:

а) *цели* на обучението по български език:

- когнитивни цели;
- прагматични (функционални) цели;
- аксиологични цели;

б) *средства* за постигане на целите на обучението по български език:

- учебно съдържание по български език;
- дидактически и методически принципи на обучението по български език;
- дейности в обучението по български език;
- организационни форми на обучението по български език;
- система от педагогически средства в обучението по български език;
- дидактическа технология;

в) *крайни резултати* от постигане на целите.

Като *частнометодически микропарадигми* могат да бъдат посочени още елементи от спецификата на урока по български език и елементи от модел на учебника по български език.

Урокът по български език се представя чрез следните елементи на съответната микропарадигма:

- функции на урока по български език;
- съдържание на урока по български език;
- структура на урока по български език;
- технология на урока по български език.

Частнометодически микропарадигми на учебника по български език са:

- педагогическа парадигма;
- лингвистична парадигма;
- семиотична парадигма (Dimchev, 2010, p. 191).

Обща характеристика на елементите на посочените *частнометодически*

микрорадиогми е, че те в дейностен план се трансформират в стъпки от алгоритъма на *методическия анализ* – основен инструмент на специалиста, който е решил да изследва сложното социално поле на педагогическата интеракция в часовете по български език.

Като *частнометодическа микрорадиогма* може да се представи и системата от *компетентности*, постигането на които се дефинира като водеща цел на обучението по български език в средното училище. Предлагащото изложение е проект, който е в процес на уточняване, но дава основания и насоки да се мисли за разнообразяване на досега съществуващите компетентности в актуалните учебни програми по български език.

Резултатите от обучението по български език в края на основната училищна степен се изразяват в оптимално овладяване на различни аспекти (елементи) на *комуникативната компетентност*, която се възприема като глобална цел на обучението по български език в средното училище, а именно:

а) *езикови компетентности*:

– *фонетична компетентност* – знания за: отношение между звук и буква; звукови промени в думата; подвижно Ъ; непостоянно Ъ; променливо Я и др.;

– *лексикална компетентност* – знания за: отношение между речниково и граматично значение на думата; многозначност на думата; синоними; омоними и др.;

– *морфологична компетентност* – знания за: съществително име; видове местоимения; глагол и време на глагола; нелични глаголни форми и др.;

– *синтактична компетентност* – знания за: просто изречение; главни части на простото изречение; второстепенни части на простото изречение; сложно съчинено изречение, сложно съставно изречение, видове подчинени изречения и др.;

– *стилистична компетентност* – знания за видовете текст според сферите на общуване: разговорен, научен, художествен и др.; различните видове функционални стилове и др.;

– *текстова компетентност* – знания за: текста като езикова единица и като комуникативно явление; текста в общуването – речева ситуация, текста в официалното и в неофициалното общуване; строеж на текста; повествованието, описанието и разсъждението в текста и др.;

б) *езиковедски (лингвистични) компетентности*:

– *понятийна езиковедска компетентност* – знания за: основни и периферни езиковедски понятия като *език*, *текст*, *реч*, *граматика* и др., и закономерности – *звукови закони*, *лексикална съчетаемост*, *синтактична синонимия* и др.;

– *терминологична езиковедска компетентност* – знания за термини и терминологични словосъчетания, които са инструменти на познанието в обучението по български език като *речево общуване*, *езиково правило*, *синтаксис*, *дума*, *изречение* и др.;

– *анализационна езиковедска компетентност* – знания за: видове учебен езиков анализ (езиков разбор); за видовете учебен текст (текстолингвистичен) анализ;

в) *функционални езикови компетентности*:

– знания за правилата на книжовния български език – граматични, лексикални, правописни, пунктуационни и др.;

– умения за прилагане на правилата на книжовния български език – в училищен и в извънучилищен контекст, в чужди и в собствени текстове;

– знания за видовете стилово-езикови грешки: граматични, лексикални, стилистични, правописни, пунктуационни, правоговорни и др.;

– умения за предотвратяване и редактиране на стилово-езикови грешки: прилагане на алгоритмите за редактиране на стилно-езикови грешки в различни комуникативни контексти;

– умения за прилагане на алгоритми на различните видове учебен езиков анализ (езиков разбор) и текст (текстолингвистичен) анализ – фонетичен, лексикален, морфемен, морфологичен, синтактичен, стилистичен, правописен, правоговорен, пунктуационен, интонационен и др.;

г) *функционални текстови компетентности*:

– умения за възприемане, интерпретиране, критически анализ (акцент върху критическото мислене на подрастващите!) и оценяване качествата на текстове (устни и писмени) с различни съдържателни, функционални, структурни и езикови особености – преразкази, описания, повествования, разсъждения, есета, текстове с функция социализация на учениците (молби, покани, заявления и др.) и др.;

– умения за създаване на текстове (устни и писмени) с различни съдържателни, функционални, структурни и езикови особености – преразкази, описания, повествования, разсъждения, есета, текстове с функция социализация на учениците (молби, покани, заявления и др.) и др.;

– умения за извличане на информация от текстове и прилагане на информацията в конкретни житейски казуси (акцент върху функционалната грамотност на подрастващите!);

д) *метакогнитивни компетентности*:

– умения за самостоятелно учене и придобиване на знания чрез: работа с разнообразни източници на информация – книги, енциклопедии, речници, медийни материали с научнопопулярен характер;

– умения за обогатяване на познанието за езика, обществото и природата чрез: използване на електронни източници на информация, изкуствен интелект;

– умения за трансфер: на знания и умения, придобити в училищна среда в социалните и личните сфери на автентичната комуникация;

е) *социално-емоционални и граждански компетентности*:

- знания за (нагласи към) общественото устройство – *държавни институции, родови обединения* и др.;
- знания за (нагласи към) *законите, правилниците и разпоредбите*, регламентиращи рационален живот в държавата;
- знания за (нагласи към) етническите характеристики на населението (*произход, религиозни вярвания, традиции*);
- знания за (нагласи към) правилата и конвенциите при различни форми на вербално и невербално общуване.

В продължение на няколко дни умувах как да завърша този текст. Интуитивно усещах, че финалът трябва да е едновременно рационален и патетичен. Тогава си спомних за един цитат, който моят Учител по методика Кирил Димчев обичаше да споменава по различни поводи. Тук ще използвам цитата, като го включа в контекста на своите разсъждения.

Познанието за различните научни парадигми, които методологически обосновават теоретични и практически аспекти на педагогическия дискурс на занятията по български език, обогатява професионалната компетентност на учителя и му помага „да не допусне да се превърне в занаятчия, а да се запази като творец“ (Hadjzhov, 1941, p. 6).

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (1996). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Буркарт, Р. (2000). *Наука за комуникацията*. В. Търново: Издателство ПИК.
- Димчев, К. (2010). *Основи на методиката на обучението по български език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Кун, Т. (1996). *Структура на научните революции*. София: ИК „Петър Берон“.
- ОЕЕР (2006). *Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване*. Варна: РЕЛАКСА.
- Петров, А. (2012). *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език*. София: Булвест 2000.
- Радев, Пл. (1997). *Същност и техники на ученето и преподаването*. Пловдив: Макрос 2000.
- Тодорова, С. (2021). Оценяване в процеса на обучение. Форми и методи на проверка и оценка на учебните постижения. В: *Преподаване и учене в средното училище*. В. Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“.
- Учебни програми (2017-2021). *Учебни програми по БЕЛ*. Сайт на МОН.

- Хаджов, И. (1941). *Методика на обучението по български език (бележки)*. София: Т. Ф. Чипев.
- Чавдарова-Костова, С, В. Делибалтова, Б. Господинов (2012). *Педагогика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Философски речник (1993). *Съвременни философи XIX – XX век, школи, направления*. София: Издателство ГАЛ-ИКО.

REFERENCES

- Andreev, M. (1996). *Protsesat na obuchenieto. Didaktika*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Burkart, R. (2000). *Nauka za komunikatsiyata*. V. Tarnovo: Izdatelstvo PIK.
- Chavdarova-Kostova, S., V. Delibaltova, B. Gospodinov (2012). *Pedagogika*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Dimchev, K. (2010). *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Filosofski rechnik (1993). *Savremenni filosofi XIX – XX vek, shkoli, napravleniya*. Sofia: Izdatelstvo GAL-IKO.
- Hadzhov, I. (1941). *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik (belezhki)*. Sofia: T. F. Chipev.
- Kun, T. (1996). *Struktura na nauchnite revolyutsii*. Sofia, IK „Petar Beron“.
- OEER (2006). *Obshta evropeiska ezikova ramka. Uchene, prepodavane, otsenyavane*. Varna: RELAKSA.
- Petrov, A. (2012). *Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik*. Sofia: Bulvest 2000.
- Radev, Pl. (1997). *Sashtnost i tehniki na ucheneto i prepodavaneto*. Plovdiv: Makros 2000.
- Todorova, (2021). *Otsenyavane v protsesa na obuchenie. Formi i metodi na proverka i otsenka i otsenka na uchebnite postizheniya*. V: *Prepodavane i uchene v srednoto uchilishte*. V. Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo „Sv. sv. Kiril i Metodii“.
- Uchebni programi (2017 – 2021). *Uchebni programi po BEL*. Sait na MON.

TEACHING BULGARIAN LANGUAGE (AS A FIRST LANGUAGE) IN THE “MIRROR” OF MODERNITY (Models, Concepts, Paradigms)

Abstract. The article summarizes the differential features of the concept of *paradigm*. Several types of scientific paradigms are distinguished, which reflect the essential and functional features of the pedagogical discourse of *Bulgarian language teaching*. These are general educational *macro- and microparadigms* (knowledge, skills and attitudes; teaching, learning and assessment, etc.), and specific methodological *macro – and microparadigms* (linguistic, communicative, textual; goals of education, means of achieving goals, expected results, etc.). The idea is that understanding the theoretical and practical aspects of the aforementioned paradigms provides those involved in teaching Bulgarian as a first language in secondary schools with knowledge that intensifies their professional activities and contributes to enhancing the language culture of students.

Keywords: paradigm; Bulgarian language teaching; general educational paradigms; special methodological paradigms; communicative competence

✉ **Prof. Dr. Angel Petrov**

Publons: ABA-6485-2020

ORCID iD: 0009-0005-8647-7911

Faculty of Slavonic Studies

University of Sofia “St. Kliment Ohridski”

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: anpet@slav.uni-sofia.bg