

ТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИЧЕСКИ ВЪПРОСИ НА СЪВРЕМЕННОТО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Кирил Димчев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се прави опит да се даде отговор на нерешени теоретични и практически въпроси на обучението по български език, като се имат предвид постановки, формулирани в международни изследвания (и по-специално в PISA 2009 и PIRLS 2006). С оглед на целите на изложението се използват възможностите, които предлага анализът на обсъжданите проблеми на три равнища: *теория – норма – образователни практики*. Според автора в теорията на обучението по български език е определяща тенденцията за преход от апликационизъм към функционализъм. Обновяване на езиковото образование може да се постигне, като се реализира европейската образователна парадигма с хуманитарна антропологическа насоченост. От органичните връзки между език и култура се определя необходимостта от развиване на културоведски ориентирана методика. Съдържателните ядра в съвременната методика са свързани с понятията *език – текст – култура*.

На равнище на норма се коментира нуждата от актуализиране на държавните образователни изисквания и на учебните програми.

Чрез решаване на задачи, мотивирани от потребностите, възможностите и интересите на обучаваните, се реализират образователни практики в рамките на образователното взаимодействие. Това предполага постигане на личностно-ориентиран подход като едно от основните изисквания в европейското образователно пространство.

Keywords: functionality of Bulgarian Language Teaching, humanitarian anthropological orientation of Bulgarian Language Teaching, culturologically-oriented methodology, European educational paradigm

1. Приносът на обучението по български език (ОБЕ) за езиковото и социокултурното развитие на личността е обект на многобройни интерпретации. Популярни са неостаряващите идеи на А. Т.-Балан за българския език (БЕ) като „пръв и главен предмет“ в средното училище (Балан, 1954: 34). Според К. Величков матерният език е „средището, около което се движи цялата система на обучение, орган, без който никой учебен предмет не може да мине. Чрез него народите са се култивирали и са си създали свой особен национален образ; чрез него детската душа се възбужда към деятелност, която изострюва разума и създава почва за по-

никване на нови идеи, за възприемане на разни познания. Езикът сам по себе си е едно от средствата за националното възпитание“ (Величков, 1986: 7).

Класическа постановка, известна още от тезисите на Пражкия лингвистичен кръжок (Прага, 1929), е, че „...в училище **цел** (на езиковото обучение) е *практическото овладяване на езика с различните му функции, свързани с културния живот, овладяването на книжовните стилове*. (...). 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*“ (подч. мое – К.Д.)¹⁾.

В някои по-нови изследвания (вж. например PISA, 2009) се анализира способността на подрастващите да вникват в смислите на текстовете, да извличат информация, нужна за успешно участие в комуникативните актове. Правят се изводи за незадоволителната езикова култура на учениците от българските средни училища (срв. Петрова, 2010). Подобни заключения определят необходимостта от търсене на методологични и технологични решения за оптимизиране на практиките, използвани при изучаването на БЕ като първи език.

Задача на следващото изложение е да се отговори на въпроси, които не са разработени достатъчно в теорията и практиката на ОБЕ. С оглед на целите на статията се използват възможностите, които предлага анализът на обсъжданите проблеми, на три равнища: *теория – норма – образователни практики*.

2. Теория

2.1. В теорията на ОБЕ определяща е тенденцията за **преход от апликационизъм към функционализъм**. Това означава, че методиката на обучението по български език (МОБЕ) не се схваща единствено като приложна област, в която се използват сведения от различни сфери на човешкото знание – социология, културология, психология, лингвистика, дидактика и пр. **Функционалността** предполага търсене на оптимални решения за постигане целите на образователния процес: излиза се от идеята за системността на ОБЕ като изследователски предмет на МОБЕ и се отговаря на социалните и личностните потребности от езикова подготовка – на отделния индивид и на обществото в цялост.

Ценна от теоретична и практическа гледна точка е идеята, че обновяване на езиковото образование не е възможно, без да се реализира европейската образователна парадигма с **хуманитарна антропологична насоченост**.

БЕ не е един от така наричаните напоследък „пазарни езици“, „маркетингови езици“⁽²⁾. Безспорен факт е обаче, че всички езици имат *културна значимост* – факт, който обуславя необходимостта от развитието на **културоведски ориентирана методика**. Специфично за нея е, че тя се интересува не само от системата от функции на феномена език (комуникативна, познавателна, кумулативна, смислооформяща, естетическа, фатична и др.), но и разглежда БЕ като предмет,

който изгражда мирогледа на обучаваните, влияе върху формирането на техния менталитет и на представата им за езиковата картина на света, служи като проводник на националната култура, спомага за трансформиране личността на подрастващите, за превръщането ѝ в носител и творец на културата. С такава цел в културоведски ориентираната методика фактите на културата се интерпретират в перспективата на тяхното когнитивно, аксиологично, дейностно и пр. предназначено овладяване³⁾. Европейските схващания за ефективно обучение включват усвояване на техники, с помощта на които се формират нагласи да се продължава самостоятелно езиковото образование след приключване на училищния курс.

За да бъде по-голямо практическото значение на МОБЕ за оптимизиране на езиковото и социокултурното развитие на всеки носител на БЕ, са нужни сведения за „срезове“, които характеризират еволюцията в процесите, протичащи в идиолектите на подрастващите. Става дума за отчитане особеностите на „междинните им езици“⁴⁾ – в предучилищна възраст, в училищни условия (например в 4. клас, 7. клас, 10. клас, 12. клас), след завършване на средното образование. За съжаление все още не е създаден корпус от ученическа реч, нужен за „проучване на напредъка и постиженията на учениците в процеса на ОБЕ, резултатността от използването на алтернативни учебници, усъвършенстването на комуникативноречевата и социалнокомуникативната компетентност на учениците, оценяване и измерване не само на знанията по БЕ на учениците, но и на техните умения да си служат с текстове в определен социокултурен контекст, да общуват приемливо“ (Ангелова, 2004: 38).

2.2. Общопризнати са функциите на **комуникативността** като социологическо, социокултурно, методическо и пр. понятие. Комуникативността не е основна цел на ОБЕ, както твърдят много методици. Цел на образователния процес в средното училище е формирането на хармонични личности, а комуникативността е само средство за постигане на тази цел; тя „не е общоприета аксиома, върху която не може да се спори“ (Радкова, 2005: 128).

Надценяването на ролята на комуникативността и подценяването на езиковедската и културоведската подготовка чрез ОБЕ много често се дължи на несъобразяването с разликите между усвояването на първия език и изучаването на втория език. За подобно смесване допринася и безкритичното позоваване на постановки от „Общата европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване“ (Рамка, 2006), които обаче се отнасят до изучаването на втори език. Ако се пренебрегват разликите между понятията *първи език* и *втори език*, препоръчваните технологични решения могат да имат ограничена функционалност, тъй като важат за прехода от монолингвизъм към билингвизъм. Очевиден факт е обаче, че учениците – носители на БЕ, притежават комуникативноречева компетентност, достатъчна за ограничените им комуникативни потребности. Следователно проблемът при изучаването на БЕ като първи език е не формирането на първоначална комуникативноречева компетентност, а усъвър-

шенстването ѝ с оглед на реализацията на обучаваните в нови за тях социокултурни сфери. Това определя нуждата от изследване идиолектите на подрастващите *преди и след образователния акт* – и по-конкретно проучване на дискурсните техники под формата на лексикални, граматични и фонетични елементи, подбрани и съчетавани в съответствие с изпълняваните комуникативни задачи и с условията на общуване. За съжаление такива изследвания у нас са рядкост.

2.3. В методиката на обучението по български език става все по-актуална идеята за **посткомуникативност** – понятие, което органично свързва схващането за езика като средство за общуване с необходимостта да се усвояват декларативни и процедурни знания за системата на съвременния български книжовен език в цялото му многообразие от стилове и регистри⁵⁾. Осъзнава се, че е ограничена експликативната стойност на комуникативността при изясняване на начините, по които речевото общуване се оптимизира. Такава експликативна стойност има триадата: *1. проучване на речевата практика на обучаваните, 2. осмисляне, структуриране и обогатяване на речевия им опит, 3. достигане на оптимално равнище на речевата им практика* (срв. Димчев, 2010: 97–106). Само по този начин в единство може да се осмисли информацията за функциите и структурата на БЕ и да се овладяват комуникативноречеви умения за използване на езиковите средства в различни комуникативни ситуации и социокултурни сфери; да се осъществява връзка между информационните и операционалните страни на езиковите занятия.

Да се прилага един-единствен подход (комуникативен, дискурсен, когнитивен и пр.) при изучаване на човешката реч като комплексно, многопластово явление, не отговаря нито на спецификата на изследвания обект, нито на сегашното състояние на науките.

Не е функционално използването на различни етикети като *комуникативно-ориентирано обучение, комуникативно обучение* и пр., ако не са изяснени достатъчно диференциалните признаци на тези характеристики (срв. Петров, 2002: 7; Петров, 2005: 76–82)⁶⁾. Разсъждавайки по въпроса за комуникативността, Т. Ангелова отбелязва: „Не ми е известно да има специалисти по езиково обучение, поставящи си за цел създаването на езиково обучение, което да не е комуникативноориентирано. По-скоро е нужно да се търси убедителен отговор на въпроса, как да се схваща комуникативната ориентация“ (Ангелова, 2004: 99)⁷⁾.

2.4. Изучаването на БЕ в европейски контекст извежда на преден план понятието за *култура*⁸⁾. Европейските методически концепции свързват *език с култура*. Напоследък е модерно да се говори за **хуманизация на образованието**, но не се отчита достатъчно, че престижно място на „връх в пирамидата от образователни функции“ заема обогатяването на културата на подрастващите. Съдържанието на образованието се обвързва с всички значения на културата в съвременното ѝ разбиране: информационно, фактологично, духовно, поведенско и т.н.

Преди да бъдат изяснени задълбочено методологичните и технологичните аспекти на „културноориентираното образование“, се заговори за „интеркултурно образование на уроците по БЕ“ (срв. Падешка, 2010).

Параметрите на културноориентираното образование и на интеркултурното образование все още не са достатъчно добре изяснени. Почти винаги в научната литература понятията *културологична (културна) компетентност* и *интеркултурна компетентност* се разглеждат като синонимни, докато очевидно в случая става въпрос за отношенията между родово и видово понятие (срв. Димитрова-Гюзелева, 2007).

Културологичната (културната) компетентност е свързана както с познаването и разбирането на чужди култури, така и преди всичко с правилната оценка на родното културно наследство. Интеркултурната компетентност реализира уменията, изградени в процеса на обучение по първи език, и ги надгражда с уменията да се сравняват, анализират и оценяват различни култури. Акцентът в случая се поставя на толерантността към другите, към говорещите на различни езици, към културите на носителите на тези езици. При културологичната (културната) компетентност толерантността предполага познаване, разбиране и приемане на културните различия, проявяващи се в рамките на повече или по-малко хомогенна социална група; на общество, обединено от обща история и национален език. Тези факти дават основание да се погледне по нов начин на изучаването на БЕ като първи език; *да се преоткрие ролята на културата в общия образователен процес*, защото в световен план научната парадигма вече е утвърдила културата като значим социален и образователен фактор.

Културологичният аспект в ОБЕ като първи език се заключава в последователното преподаване и изучаване на езика не само като знакова система, служеща за комуникация и познание, а и като **културен код**, с помощта на който се предава натрупаната през вековете информация (информацията за това, как народът е възприемал и възприема света, как твори, как оценява заобикалящата го действителност, как формира своето специфично „културно огледало“ и по този начин изгражда свой национален менталитет и картина на света). Особено важно е как народът отразява културната информация в конкретния език на различни равнища – граматично, лексикално, стилистично и пр.

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

Осмислянето на *отношенията между език и култура* е в основата на **съдържателните аспекти на ОБЕ**. Единствено на занятията по БЕ подрастващите се запознават с националноспецифичните особености на речевото общуване на БЕ; с езиковите средства (лексика, синтаксис, дискурсни техники), използвани с по-голяма честота в различни социокултурни сфери, с употребата на синтактични синоними с предпочитание на именни или глаголни

форми, с глаголната система, с речевия етикет и пр. По това обучението по български език *се отличава от останалите дисциплини, тъй като при тях спецификата на дискурса в БЕ не заема приоритетно място на цел*. А както основателно твърди Ж.-Ф. Лиотар, „Знанието е най-ценното нещо в съвременния свят“ (Лиотар, 1996: 45). Според Е. Бенвенист връзката между концептите *език – култура – личност* е увеличителната леща, с помощта на която се вниква в материалната и в духовната същност на етноса като цялост и на отделния индивид в частност (Бенвенист, 1974: 45).

Фактът, че езикът е едновременно (1) средство за общуване и (2) знакова система, поражда дискусии относно изучаването на лингвистични понятия и закономерности, т.е. за развиване на езиковедска компетентност чрез занятията по първи език (вж. Димчев, 2010 а, Радкова, 2010). Неоправдани са опитите да се разглеждат като еднозначни понятията *езикова компетентност* и *езиковедска компетентност* (Радкова, 2010). Пренебрежителното отношение към функциите на езиковедската компетентност в системата на ОБЕ⁹) означава подценяване на ролята на първия език в езиковото и социокултурното развитие на индивида. В специализираната литература се определят функциите на първия език като „металингвистичен инструмент“, улесняващ изучаването на втория език. Д. Веселинов има всички основания да твърди, че „социокултурната идентичност се създава на роден, а не на чужд език“ (Веселинов, 2006: 5).

2.6. От особена важност за теорията и практиката на ОБЕ е какви са **отношенията между различните подходи, прилагани на езиковите занятия**. От комплексността на речевите актове произтича изводът, че при работа с текстове в образователния процес се проявява взаимосвързаността и функционалната зависимост между прагматичния, когнитивния и културологичния подход. В образователната парадигма се отчита изтъкнатата взаимосвързаност. С приоритет се използва подходът, който произтича от: спецификата на изучавания обект; образователните цели; слабостите, които се допускат при работата над този обект.

Значимостта на всеки подход е в зависимост от мястото му в общата схема. Слабост е, който и да е от подходите да се разглежда като панацея за решаване проблемите на езиковото образование. Неправомерно е да не се отчитат същността и предназначението на езиковата дейност. Според авторитетното становище на Ст. Буров „...езиковата дейност на човека трябва да се разбира не само като употреба на езика в комуникативния процес, но и като ментална и интелектуална дейност, свързана със съзнанието и мисленето“ (Буров, 2004: 7).

За преодоляване на слабости в образователния процес се поставят акценти, произтичащи от използването на определен подход. *Комуникативният подход* се схваща като водещ при създаване, възприемане и редактиране на текстове. *Когнитивният подход* има предимства при целенасоченото овладяване на нови за ученика дискурсни техники, както и при работа над допускани от него езикови слабости (граматични, лексикални, стилови; правописни, пунктуационни и пр.); това „об-

вързва“ когнитивния подход с действието на комуникативния подход. Комплексно се работи за осъществяване на *културологичния подход* чрез избор на подходящи текстове, чрез акценти на определени страни от съдържанието им и т.н.

Във всеки урок се осъществяват предварително набелязани образователни ефекти, разграничават се *основни задачи*, свързани с темата му, и *допълнителни задачи*, които произтичат от необходимостта да се работи комплексно над текстове. В този смисъл определянето на даден подход като единствен, като най-важен ограничава резултатността на езиковите занятия (срв. Димчев б: 326).

2.7. Еволюцията в схващанията за **същността на езика** и за **механизмите на неговото усвояване** налага да се постави акцент върху спецификата на т.нар. дидактическа транспозиция. За разлика от други учебни предмети (география, биология, история и т.н.), които отразяват в минимизиран вид постановки от съответните науки, българският език се характеризира „с многообразие и разноликост“ (Хаджов, 1941: 15). Занятията за същността и функциите на видовете текст, както и занятията по стилистика, синтаксис, морфология, словообразуване, фонетика; правоговор, интонация, правопис и т.н. са обединени от необходимостта да се обогатява *културата на речта, езиковедската компетентност и общата култура на подрастващите*. Това извежда на преден план като съдържателни ядра в ОБЕ понятията **език – текст – култура**. Без овладяване на езиковите норми не е възможно практикуването на езика. За да бъдат схващани стилистичният ефект от употребата на определени явления, както и ефектите от преднамереното нарушаване на нормите, е нужна езикова подготовка, която според данните на съвременната когнитивна психология предполага овладяване на знания (декларативни и процедурни), умения и навици (общообразователни и комуникативнопрактически); система от компетенции (обща и частна – включващи личностни характеристики на индивида).

При това видът на информацията слага отпечатък върху *механизмите на нейното усвояване*. Единствено рационален път при работа над пунктуационни умения например е овладяването на декларативни знания за закономерностите, на които се подчинява българският синтаксис. Осмислянето на семантични, лексикални, словообразователни, морфологични и други закономерности е условие за трайно усвояване на правописа. Не е възможно да се обогатява речта, без учениците да се запознават със същността на синтактичната синонимия (декларативни знания) и без да създават собствен опит за употреба на синтактични синоними, изразяващи различни отсенки на мисълта (процедурни знания, комуникативноречеви умения и пр.). Целесъобразният подбор на функционални еквиваленти, предпочитани в различни комуникативни ситуации и социокултурни сфери, се нуждае от стилистични знания и умения, от знания и умения, свързани със същността и предназначението на текста. Оценката за степента на функционалност на образователните практики е в зависимост от: целите на конкретния урок; учебното съдържание; възрастовите и психофизиологичните особености на подрастващите; равнището на тяхната езикова подготовка и т.н.

3. Норма

3.1. **Нормативните изисквания** към организацията и осъществяването на занятията по БЕ се отразяват в системен вид в държавните образователни изисквания (ДОИ) и в учебните програми. Тези нормативни изисквания трябва да отговарят на въпросите:

- какво и с каква цел да се преподава и да се изучава;
- въз основа на какви принципи и на какви технологични решения да се преподава и да се изучава;
- какво и как да се оценява.

3.2. Известно е, че ДОИ са за *учебно съдържание* и за *оценяване*. Липсата на ДОИ за оценяване се отразява неблагоприятно върху оптималното организиране и протичане на образователния процес, включващ *преподаване, учене и оценяване*.

3.3. От дълго време се коментира нуждата от **актуализиране на ДОИ и на учебните програми**. Изтъкват се няколко аргумента.

– От нормативните документи не става ясно какви са инвариантните зависимости между езикова и литературна компетентност.

– Не се обсъжда въпросът за баланса в отношенията между езикова и литературна подготовка в началните класове, прогимназията и гимназията.

– Независимо от тезиса за комуникативната компетентност като „основна цел на ОБЕ“, логиката на разпределение на изучавания материал и обемът на изучаваната информация водят до извода, че в нормативните документи приоритетно място заемат традиционни постановки от описателната граматика. Не е случаен фактът, че в хипертрофиран вид се представят знания за езиковата система, а на „граматиката на комуникацията“ се отделя периферно място. Това впечатление се засилва и с последните указания на МОМН „комуникативната парадигма“ да бъде представяна отделно от сведенията по граматика, лексикология, фонетика и стилистика.

– Преобладава линейното подреждане на учебната информация, в което намира израз приоритетното място на лингвистичните знания и на езиковедската компетентност в образователния процес, а не комплексното представяне на информацията, което е адекватно на същността на комуникативноречевите актове.

Комуникативната ориентация на езиковите занятия предполага в система да се представят „по вертикалата“: 1. комуникативните задачи, които подрастващите трябва да умеят да изпълняват; 2. изразите, с помощта на които се реализират определени комуникативни намерения; 3. граматичните, лексикалните и фонетичните средства за вербализация на „езика на смислите“; 4. дискурсните техники, в които намира израз комплексността на речевите изяви при изпълняване на съответните комуникативни задачи.

– Условие за успешно осъществяване на комуникативна ориентация на образователния процес е да бъдат вземани под внимание отношенията между декларативни и процедурни знания.

Съвременната когнитивна психология разглежда декларативната памет като резервоар (тезаурус) от факти, за които имаме познание и опит; различава се от процедурната памет, съдържаща правила за действия, чрез които се управлява овладяването на умения.

Според Дж. Андерсън (1987: 369) процедурното правило включва две съставки: условието, уточняващо обстоятелствата, при които е уместно да се използва действието, и действието като резултат от прилагане на процедурното правило. Процедурното знание е когнитивният аспект на действието и определя какво поведение „да се избере“. Подборът е резултат от съответствието между съществуващите знания в паметта и условията, при които се осъществява действието. Тези постановки на когнитивната психология се отнасят в пълна сила за ОБЕ, чрез което се овладяват знания за същността и функциите на езиковата система и умения – според сполучливия израз на О. Дюкро – „с думи да се вършат дела“ (Дюкро, 1980: 206).

4. Образователни практики

4.1. ОБЕ се реализира чрез образователното взаимодействие, при което се изпълняват задачи с помощта на система от образователни практики. Всяка практика предполага осъзнаване на нейните функции (към постигането на какви образователни цели е ориентирана) и прилагане на адекватни действия на преподаване, учене и оценяване. Основната слабост, която се отразява върху вземането на решения за оптимизиране на образователния процес, е, че не се изследва автентична информация за протичащите процеси на езиковите занятия. Нужни са проучвания върху интеракцията, под формата на която протича образователният процес, както и обосновка на оптимални решения за организацията на тази интеракция. В момента се забелязват случаи, представящи резултати от експерименти, в които подборно се описват практики с цел да се илюстрират авторски тези. Най-голям интерес за МОБЕ са ученическите постижения, *оптимални* за условията, при които протича образователното взаимодействие; за психофизиологичните и социокултурните характеристики на обучаваните; за равнището на езиковата им подготовка и т.н.

4.2. На изискванията на европейското образователно пространство отговарят практиките, чрез които се реализира **личностноориентиран подход**. Той предполага:

- самостоятелност на обучаваните в образователния процес: в целите на обучението, в избора на похвати, предпочитани от подрастващите;
- опора на овладените от учениците знания и привличане на тези знания при осмислянето на новата учебна информация;
- отчитане на социокултурните особености на учениците и поощряване на стремежа им да бъдат „самите себе си“;
- съобразяване с емоционалното състояние на обучаваните, с ценностната им система;
- преход от авторитарен към демократичен стил на преподаване, като се поставя акцент на функциите на преподавателя като помощник, консултант, съветник.

Стремежът е на личностноориентираните езикови занятия да се постига: гъвкавост при определянето на целите, подбора и организацията на съдържанието; използване на автентични текстове; избор на теми за обсъждане; привличане на актуални материали (не на последно място с помощта на интернет). В крайна сметка се цели обучаваните да бъдат мотивирани самостоятелно да търсят информация, да правят самостоятелни изводи и обобщения. От значение са „диалоговите похвати“ в обучението, прилагани в индивидуални или групови форми на взаимодействие; осигуряване на пространство за личностни изяви на подрастващите при решаване на познавателни и комуникативнопрактически задачи.

4.3. Личностноориентираният подход, приоритетен за практиките в европейското образователно пространство, изисква да се обръща по-голямо внимание на **общото и различното в изучаването на БЕ като първи език, като втори език, като чужд език**¹⁰⁾. След професионално осъществено изследване на М. Георгиева „Обучението по български език в условия на билингвизъм“ (Георгиева, 2004) се налага в много по-голяма степен „светлините на прожектора“ да се насочват към спецификата на образователните практики, от осмислянето на които зависи резултатността на езиковите занятия с деца – носители на различни етнодиалекти.

Европейските перспективи в социокултурното ни развитие поставят като важни задачи:

- да се проучват въпросите, свързани с изучаване на БЕ от деца на имигранти, живеещи у нас;

- да се изясняват проблемите в обучението на децата на български преселници в различни краища на света, за които българският книжовен език е втори език.

4.4. Обемът на изложението не позволява да се представят всички аспекти на разглежданите проблеми. Не мога обаче да пропусна да отбележа образователните практики, отнасящи се до **оценяването на резултатите от образователния процес**. Всеки теоретик и практик трябва да бъде наясно с отговора най-малко на три въпроса:

- *какво оценяваме* – комуникативноречевата, езиковедската и културологичната подготовка на подрастващите;

- *как оценяваме* – чрез анализ на текстове и на тестове (в този случай е нужен обективен отговор: разполагаме ли с адекватна технология за оценяване равнището на комуникативноречевата, езиковедската и културологичната подготовка на подрастващите);

- *с каква цел оценяваме* – отчитаме ли културологичната подготовка на учениците; не страдат ли от субективизъм начините за оценяване на комуникативноречевата компетентност.

4.5. Когато се говори за *слабости в оценяването*, трябва да се посочи, че една от причините за тях е *тромавата управленска политика на МОМН*. Вече стана дума за нуждата от ДОИ за оценяване.

Публична тайна е, че форматът на матурата по БЕ в 12. клас не е съобразен с действащите учебни програми. Проверява се равнището на знания, умения, компетенции, които не са предвидени за изучаване в 9.–12. клас.

4.6. Може да се съжاليا, че детайлно представените от Св. Петрова резултати от участието на България в програмата за международно оценяване на ученици (PISA, 2009) изобилстват с количествени сведения, без да се интерпретират в достатъчна степен същностни характеристики на проведеното експериментално проучване (срв. Петрова, 2010). Ползена би била информацията за качествени данни, анализирани при оценяването, за да се усвояват технологични решения, нужни за обновяване на образователния процес по БЕ. В това отношение трябва да се оцени като щрих в приобщаването на ОБЕ към европейското образователно пространство издаването на сборник със задачи на международната организация, за да могат „500 педагози да се подготвят за по-добро и качествено преподаване“⁽¹¹⁾. Принос за технологичното обновяване на образователния процес са издадените примерни задачи от програмата за международно оценяване на учениците на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (вж. по-подробно по този въпрос PISA, 2009; Ангелова, 2011).

5. Поставените за разглеждане в статията въпроси са много и с различни аспекти. Някои от тях все още не са намерили отговор в теорията и практиката на образованието – у нас и в световен мащаб.

Важността на езиковото образование обуславя нуждата от дискусии с цел да се търсят *оптимални решения на проблеми с приоритетна стойност за езиковото и социокултурното развитие на подрастващите*.

БЕЛЕЖКИ

1. Цит. по Виденов 2003: 273.
2. Според А. Л. Бердичевски „маркетинговите езици“ са „езици на отделни лица или предприятия, съвместно образуващи конкретен пазар. Тези езици се подчиняват на вътрешно присъщи социокултурни и икономически норми на функциониране. По своя икономически потенциал те се отличават значително, но по културната си значимост всички маркетингови езици са еднакви (Бердичевски, 2002: 15).
3. Присъединявам се към постановката на Ричли Х. Крейпо, според когото „културата не е предопределена биологически (...). Поведението, което е ръководено от културата, се усвоява, а не се наследява биологически. Определени аспекти на една култура хората учат преднамерено. Други аспекти се усвояват чрез пряко или непряко наблюдение на чуждото поведение (...). Тези аспекти на културата, на които ни учат експлицитно, често ни се представят като правилното поведение“ (Крейпо, 2000: 26).
4. Терминът *междинни езици* се предпочита в методиката на чуждоезиковото обучение с цел да се означава „миксът“ от първи и втори език, когато вторият

език е недостатъчно овладян и се проявява силна интерференция и трансфер. В текста *междинен език* се използва като метафора, с която се бележи преходът от домашен език към книжовен език, в случаите, когато домашният език не съвпада с книжовния език.

5. Срв. у А. Радкова: „Посткомуникативността (...) предполага виждания за езиковото обучение като общуване, което може да се проведе само при наличието на процедурални и декларативни знания“ (Радкова, 2005: 135).
6. „Овладяването на дискурсни техники е важна комуникативнопрактическа цел на съвременното *комуникативноориентирано* обучение по български език“ (Петров, 2002: 7); „Комуникативното обучение е *утрешното* обучение по български език“ (Петров, 2005: 76).
7. Вж. по-конкретно по този въпрос в 3.3.
8. В ДОИ се използва понятието *социокултурна компетентност*. Известно е, че в специализираната литература се разграничава *социална компетентност* от *социокултурна компетентност*. Те са органично свързани, тъй като е невъзможно съществуването на култура без социум, както и на социум без култура. В някои случаи двете понятия са в отношения на комплементарност. Все пак *социалната компетентност* е по-широко по обем понятие. То е комплексно и съдържа социални, емоционални и когнитивни елементи (например натрупване на информация, умения за извличане, обработка и оценка на информацията), поведенчески умения (умение да се разговаря; да се формира поведение, съобразено с изискванията на социалната група и с условията на общуването). *Социалната компетентност* включва способността на личността „да функционира“ в определен социален контекст, което предполага съобразяване с културните особености на членовете на обществото (*социокултурна компетентност*), познаване и използване на различни регистри на речта, на социалната маркираност на езиковите средства (*социолингвистична компетентност*) и др. С основание Ю. С. Степанов твърди, че принципите за подбор на езиковите средства са в сферата на социалното.
9. Срв. Димчев, 2010 в: 126–142.
10. Вж. по-подробно у Димчев, 2005.
11. Цитатът е от съобщение, публикувано в бюлетина на „Teacher.bg“ от 29.08.2011 г.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Т. (2004). *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. София: ИК „СЕМА РИ“.
- Ангелова Т. (2011). *Четенето и читателската култура. PIRLS 2006*. София: Изд. „Просвета“.
- Андерсън (1987). Anderson, J. R. Skill Acquisition: Compilation of Weak – Method Problem Solution. – *Psychological Review*, № 94.
- Балан, А. Т. (1954). *Нова българска граматика за всякого. Свезка първа*. София.

- Бенвенист (1974). Бенвенист, Э. *Общая лингвистика*. Москва: „Наука“.
- Бердичевски (2002). Бердичевский, А. Л. *Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе*. – РЯЗР.
- Буров, Ст. (2004). *Познанието в езика на българите*. Велико Търново: „Фабер“.
- Величков, К. (1986). По преподаването на български език (До г. г. училищните инспектори). – *Училищен преглед*, № 1.
- Веселинов, Д. (2006). Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. – *Образование*, № 5.
- Виденов, М. (2003). *Българската езикова политика*. София: Международно лингвистическо дружество.
- Георгиева, М. (2004). *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.
- Димитрова-Гюзелева, Св. (2007). *Професионална подготовка на учителя по чужд език*. София: Изд. „Нов български университет“.
- Димчев, К. (2005). Понятията първи език и втори език в съвременния научен дискурс. – Във: *Езиковедски приноси в чест на чл.-кор. акад. Михаил Виденов*. София: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.
- Димчев, К. (2007). Отношения между езикова компетентност и езиковедска компетентност. – *Съпоставително езикознание*, № 1.
- Димчев, К. (2010а). За търсенията в съвременната методика на обучението по български език. – Във: *Методика на обучението по български език. Реалности и тенденции*. Велико Търново: Изд. „Знак ’94“.
- Димчев, К. (2010 б). Лингвометодически и социокултурни аспекти на езиковото обучение. – Във: Димчев, К. *Езикознание. Езиково обучение. Методика на езиковото обучение*. София: Изд. „БУЛВЕСТ 2000“.
- Димчев, К. (2010 г). *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“.
- Дюкро (1980): Ducrot, O. *Dire et ne pas dire. Principes des sémantiques linguistiques*. Paris: Ed. Herman.
- Крейпо (2000): Крейпо, Р. Х. *Културна антропология. Как да разбираме себе си и другите*. София: „Лик“.
- Лиотар (1996): Лиотар, Ж. -Ф. *Постмодерната ситуация*. София: „Наука и изкуство“.
- Падешка, М. (2010). Обучението по български език и идеята за интеркултурното образование. – *Български език и литература*, № 5.
- Петров, А. (2002). *Овластяване на дискурсни техники чрез обучението по български език*. София: „БУЛВЕСТ 2000“.
- Петров, А. (2005). *Комуникативното обучение по български език. – Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики*. София: Фондация „Млада България“.

- Петрова, Св. (2010). *Училище за утрешния ден. Резултати от участие-то на България в програмата за международно оценяване на ученици. PISA 2009*. МОМН, София: Изд. „Център за контрол и оценка на качеството на образованието“.
- PISA 2009: *Подготви се за PISA! Четене. Примерни задачи от PISA на ОИСП*. (Превод от английски език). София: Изд. „Просвета“.
- Радкова, А. (2005). Предкомуникативност, комуникативност и посткомуникативност в езиковото оценяване. – Във: *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: „БУЛВЕСТ 2000“.
- Радкова, А. (2010). Още веднъж за езиковедската компетентост. – *Български език и литература*, № 5.
- Рамка (2006): *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: „Релакса“.
- Хаджов, Ив. (1941). *Методика на обучението по български език (бележки)*. София: „Т. Ф. Чипев“.

THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES OF CONTEMPORARY BULGARIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract. In the paper an attempt has been made to give an answer to unresolved theoretical and practical issues of Bulgarian Language Teaching having in mind formulations laid down in international studies (in PISA 2009 and PIRLS 2006 in particular). With a view to the objectives of the statement, the opportunities have been used that the analysis of the discussed problems offers at the three levels of theory – norm – educational practices.

According to the author, in the theory of Bulgarian Language Teaching the tendency for a transition from applicationism to functionalism is crucial. The renovation of language education can be achieved through the realization of the European educational paradigm with an anthropological orientation. It is from the organic connections between language and culture that the necessity of development of culturologically-oriented methodology should follow. Its core areas are linked to the concepts of language – text – culture.

At the level of norm the need for actualization of the State Educational Requirements and curricula has been commented.

The educational practices are oriented to a solution of tasks adequate to the needs, possibilities and interests of growing ups. The aim is a personality-oriented approach to be realized that is fundamental for the European Education Space.

Prof. Kiril Dimchev

✉ Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Sofia, Bulgaria
e-mail: kirildimchev@abv.bg