

ВЪЗМОЖНОСТИ НА ЕЗИКОВОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ ЗА РАЗВИВАНЕ РЕЧТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Мирослав Янакиев

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Темата, която ми предложи доцент Димчев, най-напред ми изглеждаше твърде странна. Аз се опитах да се вживея в нея, и видях, че всъщност това е една тема, която има толкова интимно отношение към преподавателите по български език и литература, колкото и към тези лингвисти, които искат да се занимават с *приложна лингвистика*, *прикладная лингвистика* на руски, *applied linguistics* според американците и англичаните.

Винаги съм смятал, че науката за езика има за задача преди всичко да обслужва обучението. Обучението по роден език и обучението по чужди езици. Но обучението по роден език – на първо място.

В нашия университет така се гледаше на нашето езикознание по времето, когато аз станах студент, от много малко хора. Така гледаше на езикознанието, направо мога да кажа, от преподаващите тогава в университета само професор Андрейчин. Всички останали наши университетски преподаватели смятаха, че това е работа на специален институт, учителски институт.

Стигало се е даже дотам, че наши видни лингвисти, като професор Милетич, в лекции са заявявали, че към обучението университетската наука няма никакво отношение.

Това е един според мен печален етап от историята на нашата лингвистика, етап изминал, но етап, който, за съжаление, живее с рецидиви в съзнанието на много наши по-възрастни преподаватели. У тях съществува едно особено чувство на обида от това, че тях ги смятат за специалисти от втора категория, и даже не от втора категория, от някаква друга категория, нямаща нищо общо с категорията на научния работник.

Това отношение на университетската наука в миналото към обучението по език, както професор Андрейчин тук изтъкна пред вас на предната среща, е отношение широко разпространено в целия свят. Много по-широко разпространено в миналото, отколкото сега, но все пак много разпространено и до ден-днешен в западните страни и в Съединените щати.

Аз присъствах на един доклад на професор Роман Якобсон – доклад, на който той, когато беше запитан какво е отношението му към работите на Хомски, Чомски, Шомски – по три различни начина произнасят тази фамилия, – професор Якобсон каза: „Хомски има повече привърженици в социалистическите страни, отколкото в Съединените щати и в Западна Европа“.

И защо? Защото в социалистическите страни мислят за обучението. Интересуват се от въпросите на синтаксиса с оглед на това как научните изследвания в областта на синтаксиса биха могли да подпомогнат обучението. Тоест за придобиването на това, което у Хомски се нарича *компетентност*, или *competence*.

Докато в западните страни съвсем не смятат, че университетската наука би трябвало да се занимава с тези въпроси.

Аз започвам с това припомняне на един от тезисите в доклада на професор Андрейчин, защото искам да стане ясно на какво се дължи един особен вид напрегнатост в отношенията между представителите на така наречената литературна наука и представителите на така наречената лингвистична наука, когато трябва да се реши как да се води обучението по предмета, наричан български език и литература в нашите училища.

У нас се създаде една такава, може би е силно да се каже, конфликтна ситуация, тя не е тайна за вас, във всеки случай създаде се напрежение в отношенията между лингвистите и литературоведите, когато се подготвяше проектът за новата програма за задължителното, всеобщото десетгодишно средно образование в нашата страна.

Ние, естествено, като лингвисти, трябваше да стоим в единия от двата лагера, и естествено, когато човек стои в единия от двата лагера, никак не му се иска да види и недостатъците в собственото си поведение и търси само у представителите на другия лагер агресивност, стремеж към заграбване на часове, работа, която да даде в резултат някакво преобладаване на занятията, които имат литературоведски профил, и така нататък.

Аз искам малко по-другояче да погледнем на нещата. Дотолкова, доколкото тази напрегнатост естествено ще трябва да се изживее, дотолкова, доколкото във вашето съзнание, като преподаватели, тя ще трябва мирно да съжителства, и литературоведските, и езиковедските интереси трябва да придобият някаква такава форма на мирно съжителство, ние трябва да видим и у лингвистите, ако не някаква вина, то поне някакви такива моменти в настроенията, в начина на мислене, които довеждат до напрегнатост в атмосферата. И от тяхна страна, не само от страна на литературоведите, така да се каже, от агресивните в случая.

Какви са тези моменти?

За да се опитам да ви представя как стоят нещата, вече струва ми се по-трезво, по от някаква дистанция на съвременната наука, аз ще се опитам най-

напред да обясня, за да постигна с вас обща основа за дискусия, какво трябва да разбираме под развитие на речта?

Какво трябва да разбираме под езиково обучение?

И какво трябва да разбираме под литературно обучение?

Аз неслучайно използвам нецесивния модален глагол *трябва*. Защото тука аз съм принуден да постулирам тези обяснения. Тоест да ви помоля да приемете това, което аз ще кажа, защото, ако ние не приемем това, което аз сега ще ви предложа във вид на постулат, тоест „*трябва*“, ние няма да можем да разискваме полезно. Но се надявам, че формулировките, които ще дам, ще бъдат достатъчно трезва основа за разискване.

Какво ще разбирам аз, когато по-нататък говоря за възможностите, които предлага езиковото и литературното обучение в работата по развитие на речта на учениците?

Какво трябва да разбираме под развитие на речта?

Или по-добре нека да се разберем, какво трябва да разбираме под развита реч?

Да си представим такава обстановка. Вдигат един ученик и го карат да разкаже урок по история. Ученикът започва да разказва: „А-а-а, ъ-ъ-ъ, м-ъ-ъ, а-а-а, българската ъ-ъ държава, ъ-ъ царство, ханство ъ-ъ е основано о-о-от, от, от хан Аспарух, във шестстотин и-и осемдесет и първа година“.

Развита ли е речта на този ученик?

Ние не можем да кажем сега развита ли е, или не е. Ние можем да кажем само това, че ако запишем на магнетофонна лента този негов отговор и почистим всичките тия озвучени паузи, ще получим нещо, което е идеално: „Българската държава, царство, ханство е основана от хан Аспарух през шестстотин осемдесет и първа година“. Всичко е наред в тази фраза. Но мъкането, хъкането, тези така наречени озвучени паузи създават впечатлението, че ученикът няма достатъчно майсторство на говора.

Аналогичен пример аз мога да дам с някаква писмена работа на ученика. Като я погледнеш, още веднага казваш: „М-ъ-ъ, простак!“ . Буквите не може да изписва – една по-едра, друга по-дребна; с такива кандидатстудентски писмени работи аз съм имал неприятности и сам. Знам колко ми е трудно да преодолея първото си впечатление, че я е писал неграмотен човек. А четеш тези разиграни букви, които нямат точно определен размер, една – малко по-висока, друга – малко по-ниска, слиза редът надолу или се качва нагоре, четеш и търсиш правописна грешка.

Няма правописна грешка. Първата, втората страница, четеш и търсиш стилно-езикова грапавина, даже почваш да се заяждаш – няма я. Дочитаеш до края работата, почваш да мислиш как е разпределено съдържанието. Има си там увод, добър увод, има си изложение, има си заключение. Какво да правиш с такъв човек?

И когато аз съм разговарял със свои колеги и съм показвал тия писмени работи, съм казвал: „Шест?“; „Хайде, бе, шест на такава работа! Той е неграмотен човек!“; „Е, добре, виж, провери, гледай там какво има. Има ли някаква грешка, за която да се...?“; „Абе, такъв почерк! Това е неграмотен човек, това е простак!“.

Това е резултатът от първото впечатление, това е резултатът, който е аналогичен с мънкането, за който тука се опитах да ви дам някаква представа.

Вероятно имате такива ученици и вие, сигурен съм, че имате.

Развита ли е речта на този ученик?

Мисля, че не.

Въпреки че той в някои отношения е ученик напълно, така да се каже, издържан, добър, можем да кажем даже отличен. В друго отношение той не е.

Как да постъпим ние с тези ученици?

Това е една проблема, над която ние рядко мислим.

Може би даже ще се разпределят чувствата и интересите у вас. Една част ще бъде съгласна с това: този ученик наистина не заслужава отлична оценка, затова защото мънка, и затова защото почеркът му е почерк на неграмотен човек; а други ще кажат: ама чакайте, дайте да се абстрахираме от тая страна, която наричат външност на писмената работа – по-рано имаше даже една оценка в училищата, прилежание, в която се включваше този момент: чистотата на оформянето на писмената работа, сега няма такава оценка. Но тази оценка караше учителя да се абстрахира от подобни неща.

А има и обратни примери.

Със студенти аз съм имал такива твърде неприятни случаи – започва студентът да говори и говори прекрасно, гладко, сладко. Записваш го на магнетофонна лента, след това прослушваш лентата фраза по фраза и се питаш: „С какво ме този човек омая, та съм му писал пет?“.

Нищо вътре няма, куп от празни фрази. Логика – няма. Връзки, конектори, както се наричат в съвременната лингвистика, от изречение до изречение няма.

Или пък друга, красиво написана писмена работа, едри хубаво подредени букви като мъниста нанизани, с абзаците, с всичките му там такъми, със завърнкулките на буквите – на главните букви, на малките букви даже. Всичко обмислено.

А гледаш на първия ред се мъдри някаква форма „социализама“, след това на втория ред виждаш веднага едно „голями“ с Я, на третия ред виждаш, че подлогът е забравен, мъжки род, и глаголната форма вече е в женски род. Гледаш, гледаш – хубаво, чисто, на пръв поглед, красиво, жално ти е да го напъриш с червеното мастило. И то над тия, може би редки случаи, ние, уви, рядко мислим.

Аз не знам колко са чести и колко са редки, но те говорят за едно, тези случаи, че ние нямаме все още достатъчна научна формулировка, на която да

се опрем, когато казваме: „Речта на този ученик е развита реч. А на другия не е развита реч“.

Как можем да дефинираме при това положение понятието *развита реч*?

Аз дадох елементарни примери, но смятам, че те може да се транспонират, за да видим в цялост проблемата. Не можем да определяме развитието на речта или степента на развитието на речта само по една страна, само по две страни или по три страни. Очевидно степента на развитието на речта се определя от някаква съвкупност, от някакво множество показатели и в това множество ние все още нямаме представа за относителното тегло на отделните показатели, съставлящи множеството.

Сега да кажа нещо и по понятието езиково обучение.

Под езиково обучение ние също разбираме неща, които трудно може да се обединят под едно название. Това е най-напред обучението, което ни дава възможност да налепим етикетчета, характеризиращи различните сегменти, отрязъци от съобщението в изрази с определени етикети – съществително, прилагателно, суфикс, корен, окончание, окончание за мъжки род единствено число или за трето лице множествено число сегашно време и тъка нататък.

А от друга страна, под езиково обучение ние имаме желание да разбираме и обучение, което дава в резултат езиково поведение на ученика с повече възможности, отколкото преди това обучение.

Как става етиктирането на отрязъците от съобщението, ние общо взето знаем. Друг въпрос е дали това етиктиране е в съгласие със съвременната логика, с другите науки в тяхното съвременно състояние – и обществени, и естествени. Но все пак ние знаем там как трябва да водим обучението.

Но как трябва да водим езиковото обучение, та след като един ученик е научил какво е съществително, да престане да прави груби грешки, когато употребява съществителни имена, ние все още не знаем. Трябва да си го признаем чистосърдечно.

Именно това са имали предвид университетски преподаватели, като професор Милетич, когато са казвали, че университетът няма да се занимава с тия въпроси. Професор Милетич просто по този начин е декларирал безпомощността си да реши тези проблеми на училището. И това личи от неговите статии в „Училищен преглед“, специално една статия, озаглавена „Синтактични въпроси“, която много пъти се споменава в историята на нашата лингвистика и на нашата методика на езиковото обучение.

Но едно е засега ясно, необходимо е да видим все пак, че езиковото обучение има два компонента: единият – етиктирането; другият – усъвършенстването на изрази. Това съзнават и преподавателите по български език и литература и като виждат, че езиковото обучение от първия тип, етиктиращото, не дава възможност да управляват усъвършенстването на изрази на ученика, решават, че трябва да се изолира, да се елиминира граматиката, и да започнат

да развиват речта на ученика с някакви други похвати, които не използват граматическото обучение, с някакви похвати, които са по-близки до литературното обучение, тъй като при литературното обучение ние се стремим да дадем на ученика възможност да прояви активност в изразяването.

Следователно уроците по развитие на речта се оказват в представата на тези наши преподаватели част от обучението, което наричаме литературно.

А да видим сега какво представлява литературното обучение.

Ако ние се опитаме да видим в рамките на литературното обучение как се осъществява усъвършенстването на езиковия израз на учениците, ние много бързо ще се уверим, че работата върху развитието на речта на ученика отива в литературното обучение, така да се каже, като резултат от безпомощността да я пратим тая работа някъде другаде. Не знаем къде да я пратим. И понеже знаем, че предметът се състои от две части – езиково и литературно обучение, щом езиковото не върши работа, трябва, естествено, да искаме от литературното обучение да върши тая работа.

А литературното обучение съвсем не е готово да я върши. Но то има едно предимство – литературното обучение ние не знаем какво представлява. Просто съвсем не ни е ясно. За езиковото обучение знаем конкретно – съществително, прилагателно, числително. А за литературното обучение ние имаме такава представа, която в математиката се нарича допълнение до отчетното множество. Тоест всичко, което не е езиково, трябва да бъде някъде. И като няма къде да е, там, където е неясно, там ще отиде – при литературното обучение.

Ако ние се опитаме да уточним съдържанието на понятието литературно обучение, ние много лесно ще видим, че уточним ли това понятие, работата върху развитието на речта ще избяга и от литературното обучение. Защо?

Работим при езиковото обучение със съществителни, прилагателни, числителни, сложни, прости изречения, звучни, беззвучни съгласни, гласни и така нататък.

А в литературното обучение ние също имаме нужда от някакъв набор от понятия термини и така както виждаме този набор, събран в Речника на литературните термини, ние много скоро ще се убедим, че там сме още по-зле, отколкото сме в езиковото обучение. Ние трябва да научим учениците да познават в някакъв текст, че имат работа с разказ, в друг текст – че имат работа с повест. Елементарен пример – да ги накараме да научат, че в някакъв стих те имат работа с ямб, а в друг стих, да кажем, със силабично стихосложение. Тоест все същите етикети.

Само че разликата между граматическите етикети и тези етикети е в това, че когато вие попитате даже тези, които съчиняват разказ, какво е разказ, вие ще получите такова разсейване на отговорите, че в края на краищата можете само да се отчайте. Бих могъл тука да ви демонстрирам отговора на Йордан

Радичков и на Хайтов на въпрос, зададен от една дипломантка от Ленинградския университет, за това какво е повест. Горе-долу отговорът на Радичков е такъв: ами повест това е нещо по-голямо от разказ и по-малко от роман. Да, повест е нещо, което се заплаща по-малко от роман, и затова ние предпочитаме да пишем романи, въпреки че те сега са по-малки, защото ще получим по-голям хонорар. Това е почти дословно отговорът на Радичков. И почти дословно такъв отговор дава Хайтов на въпроса.

Но това са тези, които правят романите и повестите, и разказите. А ние можем да намерим в учебниците по теория на литературата някакви, аз ще кажа направо, псевдодефиниции или квазидефиниции, които много лесно ще бъде за един мислещ граматически и лингвистично специалист да разобличи като псевдодефиниции или като квазидефиниции, но не това е тука нашата задача. Аз исках просто да покажа, че ако ние развитието на речта го даваме така, с лека ръка на литературната част от обучението по български език и литература, даваме го само защото не можем да го вземем в езиковото обучение, поне досега.

Вие искате да видите как изглежда едно такова преподаване? Вие можете да запишете на магнетофонна лента начина, по който се развива речта например, когато се прави урокът за приветствие, и вие ще видите една такава бедна етикетаща процедура, каквато даже на уроците по езикознание не можете да видите.

Приветствието ти беше целенасочено, приветствието ти беше художествено, приветствието ти беше разнообразно, или обратното – приветствието ти беше сухо, безжизнено. Това са редовните отговори, които вие, като учители, слушате от учениците, и сами, като учители, давате, когато оценявате продукцията на един ученик в уроците по развитие на речта.

И така аз се опитах да дефинирам трите понятия, които са ни необходими за по-нататъшната работа.

Развитата реч представлява реч, която ние можем да оценим като развита само с някаква съвкупност от показатели, а не с един-единствен показател. И не бива да оценяваме само с един-единствен показател.

Второ, езиковото обучение е обучение, което по предимство у нас е етикетащо до най-последно време и едва напоследък правим опити да надмогнем представата за единствено възможно обучение чрез лепене на етикети от този тип.

Литературното обучение е обучение, което няма достатъчно ясна физиономия и поради развитието на речта се препраща там, където изобщо много неща, ако не всичко, не са достатъчно ясни.

Сега вече смятам, че съм в състояние да мина към втория раздел – как съвременната наука за всички видове съобщения, тоест лингвистиката в широк смисъл на думата, или общата семиотика, си представя развитието на речта.

Ако ние използваме постиженията на съвременната лингвистика така, както я знаем от времето на Бодуен де Куртене или Фердинанд де Сосюр насам, у нас няма да съществува нито сянка от съмнение, че уроците, свързани с развитието на речта, са уроци лингвистични, езиковедски.

Фердинанд де Сосюр, както знаете, разясни, че лингвистиката има два обекта – единият обект е езикът (*langue*), другият обект е словото, езиковата продукция, наричано обикновено на български и на руски *реч*, на френски *parole*, дума, съобщение, израз.

Знаменателен е фактът, че приемникът на катедрата на Фердинанд де Сосюр – Шарл Бали, започва да се занимава именно с речта и става, можем да кажем така смело, корифей в областта на тази част от лингвистиката, която именно с речта се занимава и която от времето на Шарл Бали насам наричаме стилистика.

Щом става дума за реч, за съобщение, ние не можем да не мислим за работата на Шарл Бали и на неговите последователи – и във Франция, и в целия свят.

Какво представлява речта, така както си я е представял Фердинанд де Сосюр, след като ние знаем, че Фердинанд де Сосюр е оставил на катедрата като свой приемник Шарл Бали? Тоест – чрез делото на Шарл Бали.

Речта, parole, на Шарл Бали представлява продукцията на изрази, която всеки човек – всеки човек! – при определени обстоятелства оценява от гледище на този ефект, който тя ще даде, когато попадне у адресата, у този, за когото е предназначена. Оттук и названието на стилистиката на Бали *експресивна стилистика*, стилистика, която има предвид израза като нещо, което трябва да даде ефект у този, който възприема речта.

След като ние имаме представа за тази страна на учението на Сосюр-Бали, ние веднага можем да си обясним на какво се дължи това, че съвременната стилистика в съзнанието на последователите, съратниците на Шарл Бали във Франция, се превръща в наука за избора на изразни средства. Терминът *choix* – избор, подбор на изразното средство, на експресията, защото *експресия, expression*, е израз по начало, изразно средство. Това е основната задача на стилистиката.

Какво означава да развиваме ние речта? Още в първи клас вече трябва да се настроим да даваме възможност на ученика да съпоставя няколко възможни израза и да избира от тези няколко възможни израза най-подходящия. Ако ние това нещо не отчитаме, ние не можем да водим обучение, което да наречем достойно обучение по развитие на речта.

За да можем по-нататък да се споразумеем по това как в стилистиката можем да си представим работата върху развитието на речта, аз искам да ви обърна внимание и върху няколко други понятия, които съвременната стилистика изисква да бъдат поставени в основата на работата върху развитието на речта, макар че те не са популярни.

Това е едно разграничение, което би трябвало да направим най-напред от психологическо гледище.

Когато някой човек каже нещо или пише нещо, той е импулсиран, подтикнат е към изразяването, към продуцирането на съобщение, писмено или устно, и ние трябва да видим какви са тези импулси, подтици, които го карат да продуцира съобщението.

Ще видим импулси от два вида. Първия вид можем да наречем ситуативни или ситуационни, втория вид – стилистични.

Какво представляват ситуативните импулси? За тези импулси полският лингвист Манчак използва един такъв термин „*Co je to?*“ импулс, „Какво е това?“, „Що е то?“ импулс. Тоест, обучаваният, обикновено детето, вижда някакъв предмет и пита „Какво е това?“. Отговор се получава. Това е, да кажем, огнище или това е ръжен, или това е пирустия. Или това е амеба, ако гледа ученикът под микроскоп.

Ситуативният импулс е ситуацията. Показва се на детето нещо, това нещо то иска да назове, и непременно това трябва да е предмет. А може да бъде действие. При действието въпросът малко по-друго се поставя: „какво правиш, бабо?“ или „какво правиш, татко?“. А това е също „*Co je to?*“ импулс, „Що е то?“ импулс.

И вторият вид импулси, това са стилистичните импулси. Какво представляват те?

Това са импулси, които можем да наречем „*Jak mówić?*“ на полски, „Как да го кажа?“. Това са импулси, при които се предполага, че обучаваният вече разполага с повече от един израз за назоваване на ситуацията, в която е попаднал. И трябва да избере. Оттук и терминът, който е удобно да бъде използван – стилистичен, вместо „Как да го кажа?“, „Как сказать?“ в руски.

При изкуствените импулси ние се срещаме с това, което наричаме дидактика или обучение. Изкуствените импулси са импулсите, които ние намираме в учебния процес. Ние можем да възпроизведем ситуацията изкуствено, ситуацията, в която трябва да възникне въпросът „Що е то?“, и тогава имаме „Що е то?“ мимезис, или ситуативен мимезис, а можем да възпроизведем изкуствено и ситуацията „Как да кажа?“ – „Как да кажа?“ мимезис.

Всички импулси може да се сведат към тези категории, затова аз няма да се опитвам да давам по-разгъната обосновка на тази класификация. Ще кажа само, че когато ние водим обучение, ние постоянно си служим с тези изкуствени импулси по всички предмети, без изключение.

И затова трябва да смятаме, че по всички предмети, абсолютно по всички предмети ние развиваме речта на ученика. Нещо повече – въпреки че такива изследвания не са правени, а би трябвало да бъдат направени, – аз съм сигурен, че ако разгледаме цялата съвкупност от учебни дисциплини в училището, относителният дял в развитието на речта с помощта на езиковото обучение

и на литературното обучение ще бъде нищожен. Ние трябва съвсем ясно да си представим нещата такива, каквито са. Развитието на речта главно, преди всичко чрез ситуативния импулс се води в останалите учебни дисциплини. Не и в предмета български език и литература.

Даже да изчислите часовете, които отделя ученикът за развитие на речта си по пътя на „Що е то?“ по български и по останалите предмети, ще стане ясно, че ние имаме много малък дял в този вид работа. И не можем да имаме по-голям дял, няма защо да се стремим към това.

Вторият тип и естествени, и изкуствени импулси – стилистичните – се оставя, предоставя ни се от всички преподаватели по всички дисциплини на откуп, така да се каже. Преподавателите по останалите предмети смятат, че това не е тяхна работа – да учат учениците да избират между няколко възможни изрази един, когато разказват урока, когато задават въпроси във връзка с урока.

Разбира се, това не означава, че добри учители по тези дисциплини не правят и стилистичен мимезис. Но масовото явление е друго. Това се предоставя на учителя по български език.

И оттук една задача, която според мене е много важна, която не бива да подценяваме, това е постепенно учителят по български език и литература да стане инициатор на едно движение за въвеждане и на стилистични импулси в обучението по развитието на речта във всички предмети.

Мен ми се струва, че ние трябва да „заразим“ останалите преподаватели с бацила на стилистиката, а не да се опитаме да приберем при себе си този вид импулсация за развитието на речта и да смятаме, че със собствени сили ние ще можем да развиваме обучението по линията на „Как да кажа?“ за всички предмети.

При това за българския език и за литературата също – трябва тука веднага да обърнем внимание – ясно се разграничават двата типа обучение. И в обучението по български език и литература ние се срещаме с „Що е то?“ импулси, когато преподаваме терминологията – съществително, прилагателно, сложно изречение и там, вокали, консонанти, по литература, когато говорим за поанти даже, ако искате, и за развръзка, за стилно-езикови изразни средства. Това е все „Що е то?“ мимезис.

Но редом с това обучение тука вече в предмета по български език и литература ние се срещаме с другия компонент, другата съставка стилистичната съставка. Стилистична съставка, на която, аз мисля, ние трябва много сериозно да гледаме като на една от най-перспективните, и при това най-перспективните за цялостния учебен процес съставка.

Ако ние сами „заразим“ обучението си с „Как да кажа?“, „Кой от няколко възможни изрази да избира?“ и след това постепенно, без злоба, човешки да накараме и най-напред учителите по история да мислят за това, след това да накараме учителите по естетика да мислят за това, след това да накараме

учителите по психология и по логика, ако я има логиката, впрочем я няма, да мислят за това, и после да бръкнем нататък и към така наречените точни науки, към математиката и към естествената история, тоест биологията, и към физиката, и към химията, ние непременно ще постигнем, именно тогава ще постигнем този, така ще реализираме това искане, което пред нас предявяват ръководителите на работата върху програмите, новите програми – обучението по български език и литература да стане обучение, което да ръководи, да насочва обучението и по всички останали предмети.

Как може да стане това по-конкретно?

Вие знаете, много пъти сте го чували от мен това, че науката започва с меренето. В скоби – Менделеев. Не съм аз, Менделеев го е казал. Науката почва от момента, в който ние почваме да измерваме. Дотогава, докато ние не почнем да измерваме, няма наука.

Можем и други цитати да дадем, и Маркс там може да бъде използван, и Лайбниц може да бъде използван, и Хегел може да бъде използван, но Менделеев е достатъчно ярък, достатъчно авторитетен представител на наука, която не е мерила преди, и сега мери – химията.

Щом като ние искаме да решаваме въпроса „Как да кажа?“, а не въпроса „Какво е това?“, в обучението ние трябва да свикнем много бързо, много интензивно да въвеждаме в съзнанието на учениците представата за необходимост да проверяват себе си, след като са продуцирали някакъв текст – написали са си домашните, да кажем, – за това колко е добре написан този текст.

Тъй като съобщението, писмено или говорно, записано на магнетофонна лента, се поддава на мерене, в това никой не се съмнява, на нас просто ни остава да го измерим. Да намерим начините, мерните единици и да почнем да ги използваме в работата си.

Но веднага трябва да кажем – необходимо е да разграничаваме два вида мерене. Едното мерене можем да наречем *глотометрия*, мерене на текста, *glotta* – език, *метрия* – както в геометрия, мерене. Глотометрията се дели на Цвирнеровата фонометрия, на Гринберговата морфометрия, на лексометрията или лексиметрията на Гиро, общо можем да кажем – глотометрията, тоест мерене на всичко, което има в текста.

И вторият вид мерене, което общо има название *психометрия*, мерене на ефекта, който дава текстът, съобщението.

Без да правим и двата вида мерене, без да научим и учениците да правят и двата вида мерене, ние няма да вървим напред така, както Менделеев иска от нас. Вярно е, че науката почва от момента, в който почваме да мерим, но вярно е също така, че когато продуцираме някакъв текст, ние го продуцираме винаги с цел той да бъде възприет от някого, да бъде „изконсумиран“. А химиците в такъв случай се превръщат незабавно във фармаколози, в хора, които непременно трябва да знаят какво са направили, и същевременно трябва

ва да знаят кой може да изяде това, което са направили, и какво впечатление ще получи този, който го е изял, от така направеното съединение. Аз казвам най-грубо „изял го е“, може да го е използвал. Да легне на него, ако е дунапрен, и да му е приятно от това, че е мек достатъчно, или да не му е приятно, ако е мек, но мирише.

Ако ние бързо свикнем с това да съпоставяме резултатите от двата вида мерене, ние непременно ще направим, аз съм сигурен в това, гигантска крачка напред не само в обучението по български език и литература, но в обучението във всички предмети у нас, ще дадем, така да се каже, тон.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. В архива на професор Мирослав Янакиев са запазени доста магнетофонни записи. Част от тях представляват записи на лекции, изнасяни от видни учени, други представляват работни материали – разговорни текстове, тестове, отговори на изпитни въпроси, демонстрации на фонетични характеристики на разнородни езици.

Един от записите е на лекцията „Възможности на езиковото и литературното обучение за развиване речта на учениците“, която професор Янакиев е изнесъл през 1974 година пред университетски семинар с преподавателите по български език и литература.

Лекцията е доста дълга – целият звуков запис е достъпен на страницата miryan.org в рубриката „Фоноархив“. Там е достъпен и писмен текст, максимално близък до звуковия запис.

Списание „Нуждоезиково обучение“ публикува началната, общометодическата част от тази лекция с минимални редакции и съкращение. Текстът е предоставен от Александър Иванов, организатор на miryan.org.

OPPORTUNITIES OF LANGUAGE AND LITERARY LEARNING FOR DEVELOPING STUDENTS' SPEECH

✉ **Prof. Miroslav Yanakiev**
Sofia University
Sofia, Bulgaria