

ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК – ИНСТРУМЕНТ ЗА ПРЕДОТВРЯВАНЕ НА ОТПАДАНЕТО ОТ УЧИЛИЩЕ

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Разглеждат се възможностите на интерактивното обучение по български език (като втори език) за предотвратяване на отпадането от училище.

Keywords: Bulgarian as a second language, interactive teaching, drop-out of school prevention

*За образованието ще кажа, че то е най-важното нещо,
с което ние – хората, можем да се занимаваме.*

Е. Линкълн

1. От монолингвизъм към мулти- и плурилингвизъм в езиковото образование на ученика

„Мултикултурната класна стая... става норма за съвременното училище“ (Иванов, 2008: 27). Осъществяващото се педагогическо взаимодействие „... не се изразява само в... обучение на деца билингви или пък в изучаване на културни артефакти. То има много по-широки и по-важни задачи. То е ефект от човешките отношения“ (Иванов, 2008: 27). В този текст ще разгледам един аспект на проблематиката – *преориентацията от монолингвизъм към мулти- и плурилингвизъм¹⁾ в езиковото образование на ученика.*

„Завършващите образованието си трябва да имат висока степен на грамотност по националния или официалните езици на страната. Освен това за процеса на межкултурна комуникация им е нужна компетентност в допълнителни езици. Тази потребност, належаща за съвременната икономика и за бъдещото икономическо развитие на обществото, е отразена в документи и стратегии на национално и европейско равнище. Приема се също, че тя е комплексен процес, който трябва да започне от най-ранна възраст... Политиката на многоезичие, и в този контекст ролята на училищата, е важен фактор в развитието на способността за комуникация през многото езикови бариери на континента. Пренебрегването на езиковото и мултикултурното образование не само предполага неравен старт за голяма част от завършващите, но и раз-

ширява... пропастта, която съществува... при входа в задължителното образование“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 13).

Днес училищното обучение по роден език и училищното обучение по чужд език се разглеждат като *подсистеми на една система* – езиково обучение. Езиковото обучение се превръща в *нещо повече от изучаването на езици* и обхваща и предаването на културните и на други ценности в съвременните общества. Целта е „...хармоничното развитие на личността на обучавания и осъзнаването на неговата идентичност вследствие на опита му, основан на различията в езиково и културно отношение“⁷⁾. Актуалността на тези въпроси ще нараства, тъй като усвояването на няколко езика е средство за взаимно разбиране между народи с различни култури и води до формиране на съзнание за европейска културна идентичност.

В нашето училище *българският език* е „*първ и главен предмет*“ (Т. А. – Балан). Чрез него се моделира речевото поведение на ученика като социална интеракция, като когнитивен процес, като идентификация и изява в съвременния свят. Гради се ментална схема, която служи за матрица при изучаването на следващи езици. Неоспоримо е, че компетентността *общуване на роден (български) език* е главна, най-важна ключова компетентност. Нейното „друго име“ е *езикова грамотност (literacy)*²⁾.

Езиковата грамотност е мощен инструмент за личен и обществен просперитет. Има определящо значение за способността на човека да се учи и да се развива през целия живот и да живее независимо, отговорно и успешно. Езиковата грамотност е основен инструмент за интелигентен и устойчив растеж на икономиката, за намаляване на бедността и подобряване на социалната система, за стимулиране на активното гражданство и социалното включване.

Тъй като двудялбата *роден език – чужд език* е *недостатъчна*, за да се обхванат всички ситуации на изучаването на българския език в училище, в научния дискурс все по-внимателно и отговорно се осмисля инвариантното и вариантното в *обучението по български език* като *обучение по първи език* и като *обучение по втори език*. Преди да разсъждаваме по проблема, трябва да сме наясно с основни понятия.

Роден език е езикът на първичната група, в която се социализира индивидът – семейството. Неприемлива е употребата на названието „майчин език“ поради емоционална конотация и неточност при обхващане на същността на явлениято „роден език“ (Виденев, 2000: 209).

Днес понятието и терминът „чужд език“ търпят промени. Тъй като европейските езици не са „чужди“ в обстановка на общност на европейските народи, навлиза употребата на алтернативни термини – „съвременни езици“, „други езици“, „нови езици“. Като се има предвид горепосоченото, се приема разбирането, че *чуждият език* е вид втори език, който се изучава в учебна обстановка, но не се използва в автентична речева среда.

Вторият език е познат от социокултурното обкръжение понякога само на рецептивно равнище, но в домашни условия се практикува етнодиалект на друг език. В повечето случаи вторият език е официален за страната, в която се изучава.

Става ясно, че отношенията между понятията „втори език“ и „чужд език“ са отношения между *родово* и *видово* понятие.

„Разликите между изучаването на БЕ като първи език и като втори език са от психолингвистично и социолингвистично естество (подч. – М.М.). Усвояването на първия език е преход от нелингвизъм към монолингвизъм; резултатът е формиране на първична езикова компетентност. Изучаването на втория език е преход от монолингвизъм към билингвизъм. В първия случай от най-ранна детска възраст детето се запознава с речевата реализация на езиковите единици и постепенно достига до осъзнаването на езиковата система и на начините, по които тя функционира в различни социокултурни сфери. Във втория случай пътят е от системата към речта“ (Димчев, 2007: 3).

2. Началното училищно обучение по български език като втори език – инструмент за предотвратяване на отпадането от училище в следващи етапи и степени на образованието

Преждевременното напускане на училище влияе негативно върху различни сфери на живота – ограничава възможностите за личностен растеж, активно гражданство и социално включване, намалява шансовете за интелигентен и устойчив икономически растеж и др. Разработват се актуални образователни политики на европейско и национално ниво за справяне с този сериозен проблем³⁾.

„В България се наблюдава тревожно висок процент на децата в задължителна училищна възраст, които или не са обхванати от системата на образование, или впоследствие отпадат от нея. Най-голям е относителният дял на децата от рискови групи, и в частност сред ромското население (подч. – М.М.). Последицата е създаване на големи диспропорции в степента на образованост, в резултат на което относително компактни групи остават в периферията на обществения живот и са допълнително затруднени в интеграцията си. Този проблем има по-широки социални измерения и не може да бъде решен само с мерки в областта на образованието“⁴⁾. Идентифицират се *причините* за преждеременно напускане на училище – социални, етнокултурни, икономически, педагогически. Очертават се *мерки* на национално, регионално и училищно равнище за решаване на проблема⁸⁾.

Интерес в случая представляват *педагогическите причини*. Те имат съществено влияние върху отпадането от училище и се проявяват в различни направления. Според изследване на тема „Причини за отпадането от училище“, проведено от „Витоша Рисърч“, „макар две трети от отпадналите деца да смятат, че им е харесвало да ходят на училище, 47% определят изучава-

ния материал като много труден за тях, а 30% не са разбирали това, което им е преподавано (подч. – М.М.). Така... 41% от изследваните отговарят, че в училище не им е интересно⁶⁾. „Учителите са на мнение, че *голяма част от децата, срещащи трудности с ученето още в първи и втори клас, имат проблеми с говоренето и разбирането на българския език* (подч. – М.М.)“⁶⁾. От тук следва, че:

– ако в началото на училищното обучение компетентностите по общуване чрез официалния български език се формират устойчиво и удовлетворително, това ще предотврати/ограничи отпадането в следващи етапи и степени на образованието.

Езикът, в т.ч. и българският език като втори език, се учи преднамерено и непреднамерено, в училище и извън него. В училище той е основен инструмент за педагогическо взаимодействие и овладяване на знание (на занятията по всички учебни дисциплини) и единица на изучаване (на занятията по български език). Очевидна е многопосочността на разглежданата проблематика.

Овладяването на познания за българския език като (1) инструмент за общуване и (2) система и норма е обект на специализирана образователна грижа на *занятията по български език в училище*. В етапа I – IV клас, особено в ситуациите, когато българският език е втори език за децата, „под светлините на прожекторите“ е *комуникативно-речевата компетентност*. „Преведено“ на „езика“ на педагогическата практика, това означава:

– чрез възприемане и създаване на различни типове дискурси³⁾ (устни/ писмени; диалогични/монологични; оригинали / техни вторични версии и т.н.) да се постига резултатност (правилност и комуникативна уместност) на речевото общуване в разнообразни области на речева дейност (лична, образователна, обществена област) и сфери на комуникация (научна, естетическа и др. сфери).

Тук ще разгледам с предимство занятията по български език в началното училище. Ще потърся отговор на въпроса:

– как изучаването на българския език като втори език да се превърне в желано и възможно предизвикателство за малкия ученик.

Очакването е училището да бъде привлекателно място за всяко дете, независимо от неговия етнос, език, култура.

3. Мотивацията на ученика да изучава официалния български език като втори език

Мотивацията стои в основата на всеки *успех*. Така е и при езиковото обучение. За изучаването на езика като *първи език* и като *втори език* важно значение имат *мотивационни фактори от социокултурно естество*. Докато при изучаването на първия език водещи са духовни мотивационни фактории (социокултурна идентичност, традиции, обичаи и т.н. – т.е. потребност от себеактуализация), при изу-

чаването на втория език приоритетни са мотивационни фактори от прагматично естество (комуникация, личностна реализация и др. под. – т.е. трансцендентални потребности). Това е важен проблем, изискващ самостоятелно внимание. Тук ще поставя акцент върху това, че „всеки учител неминуемо посочва като фактор за ефективност и резултатност на учебния процес наличието на мотивация и нагласи у учениците да учат... *Проблемът може би не е в това, каква (входна) мотивация за учене имат учениците, а как (и дали можем) да им въздействаме за формиране на позитивна нагласа за учене, т.е. как да управляваме мотивацията за учене* (подч. – М. М.)“ (Гюрова, 2014: 328).

Мотивацията за учебна дейност е система от мотиви за учене или вътрешни подбуди, главно осъзнати, по силата на които ученикът усвоява знания и умения, формира навици и привички, изпълнява учебните си задължения и учебни дейности, насочени към развитие, усъвършенстване и самоусъвършенстване на способностите и личността си. **Като всяка мотивация, и мотивацията за учене може да бъде външна и вътрешна.** Например за детето външната мотивация за учене се изразява в желание да направи впечатление на някого, да получи награда и др. под. Когато у ученика е налице потребност да се справя добре с учебния материал и да бъде успяващ, говорим за мотивираност за действие/за учене. Мотивацията за учене е в основата на формирането на нагласа („установка“) за учене. С други думи, за да се формира нагласа за учене, би трябвало да се помогне на ученика „да види“, да приеме ученето като потребност. В сравнение с мотивите *нагласата* се намира по-дълбоко в психиката на личността и е много по-сложна от тях.

Върху мотивацията и нагласите на учениците да учат влияят *различни фактори* – обективни и субективни. „Използването на *потребностите от личностен характер като мотиви за учене* би следвало да бъде част от стратегията на учителя за управление на мотивацията за учене. Процесът е значително по-лесен в един *интерактивен учебен процес*, при който се използват *междупersonностните взаимоотношения като средство и фактор на управлението на мотивацията за учене* (подч. – М. М.)“ (Гюрова, 2014: 333). **Реализират се всички важни характеристики на човешкото учене, които са в основата и на мотивацията на учениците за учене:**

– *желанието да учиш и да успяваш; ученето чрез действие; положителните чувства; придаването на смисъл (осмисляне/„асимилиране“ на новото знание)* (Гюрова, 2014: 335 – 337).

4. Интерактивността в обучението на малкия ученик по български език като втория език

4.1. Конструктивизмът – философска основа на иновации в училищното обучение. Интерактивност

За да придобие младият гражданин на Европа качествено образование, *конструктивизмът* става философска основа на иновации в обучението, про-

веждано в училище. Той е „...**върхът на пирамидата на интерактивността**“ (Радев, 2013: 188).

Интерактивността (от англ. inter – взаимно; act – действие) в училищното обучение е основана на „...**взаимодействие на субект-субектна основа, на самостоятелно овладяване на познания, на нова култура на учене чрез многоаспектни контакти със средата и включване в единство на продуктите и механизмите на мислене и дейност...**“ (Лукова-Тодорина, 2010: 1). Осигурява се отвореност, вариативност и демократичност на образователния процес съобразно с индивидуалната типология на отделните участници. **Осъществява се процес на самоорганизация и собствено построяване на знания, извършващи се от детето индивидуално и кооперирано.** Преминава се „...от състояние на пасивност (гледам, слушам, започвам, възпроизвеждам) към активност (учудвам се, търся, изследвам, проучвам, изразявам своето мнение, питам, правя изводи, изслушвам и споделям, творя)“ (Василева, 2004: 135). Синтезирано и метафорично казано: учениците „**виждат**“ „**жизнеспособността в самите себе си**“ (Дж. Кембъл). Фасилитирането (улесняването) е основен ангажимент на педагога. „В съвременния свят на информационно насищане училището не е единственият, а в много случаи не е и основният източник на информация за децата. Това предопределя и новата роля на учителя – превръщането му **от монополист на знанието в миналото в медиатор между информационния хаос и подредените знания днес**“⁽⁴⁾. „Не е правилно да се смята, че... активността на учителя отстъпва място на активността на учениците... Активността на учителя приема други форми“ (Радев, 2013: 154 – 155). „Преведено“ на езика на педагогическата практика, това означава, че „най-големият знак за успеха на един учител е да може да каже: „**Сега децата ми работят, сякаш не съществувам**“ (М. Монтесори).

Предимствата на интерактивността в езиковото училищно обучение са защитени убедително в теоретичен и в практически план. Най-съществените сред тях при изучаването на българския език, вкл. и особено като втори език в етапа I – IV клас, са: 1) чрез осъществяващото се активно взаимодействие между участниците в образователния процес се пробужда естествена потребност у детето за интензивно и отговорно общуване чрез официалния български език; 2) извършва се преориентация при овладяване на познанието – *от Трябва да... към Искам да..., Мога да...,* в резултат на което ученето протича в условия на психологически комфорт и генерира творческа енергия; 3) компетентностите по възприемане и създаване на дискурси се формират в единство с градежа на социални, емоционални и метакогнитивни компетентности. Детето се учи **как да мисли, а не какво да мисли** (М. Мийд). Иначе казано:

– с желание и интерес се градят интегрален тип компетентности, позволяващи на ученика да „прави неща“ чрез официалния български език в разнообразни ситуации от своя живот и да утвърждава Аза в системата от Азове.

4.2. Екипно обучение

За да функционират резултатно групите за обучение чрез взаимодействие, участниците, включени в тях, трябва да се научат да мислят за групата като за *екип*. На старта в училище учениците учат по двойки, за да започне безболезнено преодоляване на егоцентризма в мисленето и речта. Постепенно започва работата в екип, съставен от три-четири деца (Василева, 2004: 154).

При *екипното обучение* се реализира вид съвместна дейност в малка група с хетерогенен състав, което позволява на членовете ѝ да си взаимодействат и сътрудничат, да си разпределят ролите и задълженията, да си влияят и помагат взаимно, за да изпълнят успешно общите си цели. Насърчава се индивидуалната експресия и се гради общност. Синтезирано и метафорично казано: училището става „място за деца“, където „населението“ се превръща в „общество“.

В педагогическата литература се отделя специално внимание на: принципите и нормите в екипа; общуването в екипа; ролята на учителя; функциите на лидера (отговорника) на екипа; ролите на членовете на екипа. Ще разгледам някои от тези въпроси. Участниците във всеки екип изпълняват определени роли, адекватни на целите на съвместната дейност. Става дума за *ролите*: *лингвистична* (специалисти по терминология и лексика, съгласуване, правопис, пунктуация, намиране на синоними и т.н.); *комуникативна* (отговорници за взаимно слушане, за яснота и разбираемост на мненията, за коректни отношения); *оценъчна* („памет“ на екипа, „пазач на времето“, оценяване на изпълнението на задачите); *роли в образованието* (производител на хипотези, проверител на работата, „доставчик“ на примери). При *сформирането на екипите* и разпределението на ролите се съблюдават определени *изисквания*.

1. В екипа се интегрират участници с различни характеристики (по етнос, пол, успеваемост и т.н.).

2. Вземат се предвид предпочитанията на учениците за партньори. Ако се прояви враждебност или дискриминация в екипа, се променя съставът му.

3. Всеки ученик има определени по-високи компетентности и свои предпочитания към дадена роля. Добре е ролите да се сменят, за да се работи върху всички аспекти на комуникацията.

4. Решенията в екипа се вземат не само от лидера (отговорника), а и от всеки член – всеки участва в обсъждането, в изпълнението на задачата, учи се да поема отговорност и да съзнава своята значимост за синергетичния резултат.

5. Независимо дали задачите са общи за екипите, или са диференцирани, децата в класа са запознати с всички задачи и имат възможност да чуят и видят реализацията им, да дискутират и изискват допълнителна информация.

Независимо от образователните предимства на екипното обучение, то не бива да се абсолютизира. Необходим е *баланс* между груповите, колективните и междуиндивидуалните форми на обучението лице в лице.

4.3. Интерактивни методи/техники на обучение

Като отправна точка при класифицирането на методите на обучение в дидактиката се приемат разнообразни признаци. В. Гюрова разграничава активни и интерактивни методи на обучение. *Активни методи на обучение* са онези методи, които импулсират учениците не просто да запомнят и възпроизвеждат информация, а да я „...погледнат от различен зрителен ъгъл, да я преосмислят или преподредят“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 44). *Интерактивните методи на обучение* „...изискват партньорски взаимоотношения, диалогов вид комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учещи, между учещите и интерактивната мултимедия, между учещия/учещите и обучаващия. В резултат на взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение по определен въпрос и при двете страни“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 44). „Вътре“ в интерактивните методи на обучение се диференцират различни групи – ситуационни, дискуссионни, емпирични (опитни) методи. С оглед на езиковото образование в училище интерактивните методи на обучение се разглеждат в контекста на различни компетентности по общуване, формиращи се чрез тях – комуникативно-речеви, езиковедски, културологични компетентности и др.

Една и съща дейност или действие се определя като *метод на обучение* или като *техника* в зависимост от целите, за които се прилага, и времето, което отнема. Например в определени случаи интерактивна техника може да бъде част от метод – мозъчната атака като стартов елемент на метода панелна дискусия.

Специално ще отбележа, че „*Формите на взаимодействието чрез фасилитиране нямат статут на методи на обучение* (подч. – М.М.)“ (Радев, 2013: 233).

4.4. Интерактивно обучение по български език като втори език – IV клас

4.4.1. Формиране на компетентности, свързани с възприемане на устни и писмени дискурси в разнообразни сфери на комуникация

Възприемане на устни дискурси

Светкавица

Това е „...техника... за бърза проверка на знанията или отношенията на учениците към даден проблем... С учебна цел учителят внезапно хвърля предмет (лек, мек, удобен) към определен ученик, задавайки въпрос, който изисква кратък отговор“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 48 – 49).

По време на урок по български език за затвърдяване на знания и формиране на комуникативно-речеви умения на тема „*Числителни имена*“ в подготвителния структуроопределящ компонент учителят разказва накратко на децата

приказката на Ран Босилек „*Най-голямото богатство*“. Чрез техниката светкавица се търси отговор на въпросите: *За какво се разказва в приказката?; Кои са героите?; С кой от тях искаш да си приятел? Защо?* Подобряването на компетентности, свързани с възприемане на устен дискурс, води до задълбочаващо се опознаване на епистемологични аспекти на културата. Ученикът формира социални и индивидуални ценности – чрез езика застава „на стража пред доброто“. На основата на записани ключови думи от приказката (*трима приятели, богатство, първият приятел, вторият приятел, третият приятел, здраве*) се извършва актуализация на знания и опит във връзка с темата и типа/вида на урока – диференцират се числителните имена; определя се кои от тях са бройни числителни имена и кои са редни числителни имена.

Възприемане на писмени дискурси Трите (четирите, петте...) важни неща

Чрез техниката се избягва „раздробяване“/отклоняване от съществената информация. Ползва се при **обобщение в края на урок, като насочва вниманието към важни акценти**. Чрез тази техника също така се реализира „прехвърляне на мостове“ от стар към нов урок и от новия към следващия“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 67).

В условията на урок по български език за овладяване на лингвистични знания и началното им прилагане в речевата практика на тема „*Прилагателно име*“ в подготвителния структуроопределящ компонент учителят поставя учебна задача на четвъртокласниците: „*Прочетете текста „Как са изглеждали първите книги*“. Задава въпросите: *За какво се разказва? Кои са трите най-важни неща, които разбирате от текста?*“. Учениците отговарят. Прави се сравнение с предварително записани отговори на въпросите от учителя (компютърна презентация) и се достига до общ извод. Обогаत्या се комплекс компетентности, нужни за „живата“ практика на малкия ученик – комуникативно-речеви, когнитивни и метакогнитивни компетентности. Следва диференциране на сложни прилагателни имена, употребени в предложения текст от „*Детска енциклопедия за световната цивилизация, обичаи и нрави*“. Осъществява се нужната актуализация на знания и опит във връзка с темата и типа/вида на урока.

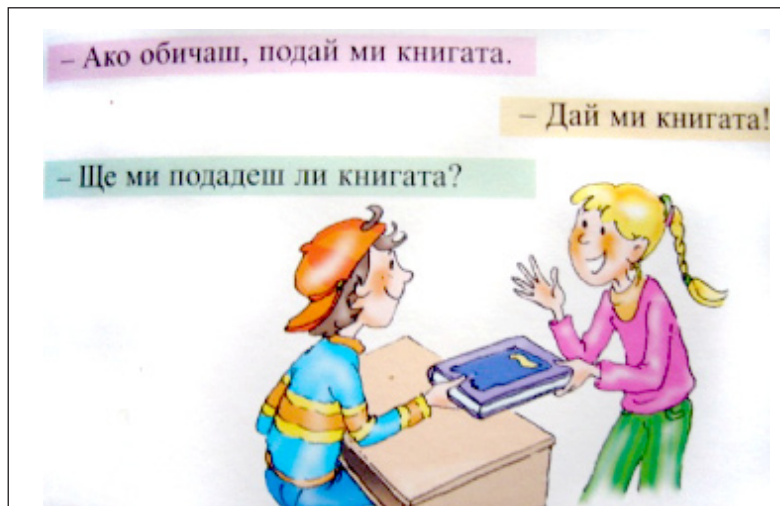
4.4.2. Формиране на компетентности, свързани със създаване на устни и писмени дискурси в разнообразни сфери на комуникация

Създаване на устни дискурси Ролева игра

Ролевата игра „...изисква от някого да бъде „някой друг“ в една въображаема ситуация... Методът е подходящ за формиране на умения за адекватно реагиране в определена ситуация... Всяка ролева игра има следните елементи: ролева ситуация, място на действието и действащи лица (реални и въоб-

ражаеми), които влизат в определена роля“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 63). Познати са различни видове ролеви игри – симулационни, ситуационни, драматизации.

В условията на урок по български език за затвърдяване на знания и формиране на комуникативно-речеви умения на тема „Общуване чрез езика“ в операционалния структуроопределящ компонент учителят въвежда комуникативна ситуация от „живата“ практика на малкия ученик:



Обсъжда се: кой какво казва, кой какъв е. След това учителят разпределя децата по двама (по чин). Всеки ученик „влиза“ в определена роля – на „временен“ адресант и „временен“ адресат. Учебната задача е: „Как детето ще поиска книга от свой съученик през междучасието? Какво ще отговори другарят му? Съставете кратък устен разговор“. Създадените дискурси градят основа да се осмисли ролята на етикетните лингвистични и паралингвистични знаци за хармонизиране на речевото общуване в битовата сфера на комуникация. Това е *особено необходимо* на фона на нарастващата агресия в обществото, а оттук и сред учениците (при това още от I клас!).

Създаване на писмени дискурси Съчинения

„Много често думите асоциации от мозъчната атака се използват като основа за различни писмени и/или устни съчинения: съчинения по опорни думи...; метод на сюжетните линии... Различните съчинения могат да се дават като индивидуална, групова или колективна задача“ (Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006: 54 – 55).

В условията на урок по български език за затвърдяване на знания и формиране на комуникативно-речеви умения на тема „*Съществителни имена*“ в оценъчно-затвърждаващия структуроопределящ компонент учителят поставя въпрос на четвъртокласниците: „*Какво знаете за Велико Търново?*“. Отговорите се записват върху постер и се обсъждат. Достига се до извод, че Велико Търново е живописен град, водещ културен център в България и др. под. По ключови думи от мозъчната атака (*град, река, Велико Търново, Янтра, Царевец* и т.н.) децата, разпределени от учителя в екипи, записват кратък текст, чрез който да рекламират града в интернет пред свои връстници от страната. Създадените писмени дискурси са основа да се разпознаят употребени съществителни имена; да се диференцират нарицателните и собствените имена; да се актуализират правилата за морфологична употреба на главни букви. Така лингвистичното познание се трансферира в нова ситуация, на по-високо равнище на осмисленост, автономност и поемане на отговорност.

Дейност по проект

Проектът изправя детето пред необходимостта да търси решение на задача от живота, да мисли креативно и рефлексивно, да общува и действа активно и интерактивно, да проявява чувство за отговорност, да съзрява интелектуално и нравствено. Създава се ученическа общност, която споделя своите въпроси и решения. Всеки проект е уникален. Ученици с различни умения взимат еднакво участие при решаване на проблем от действителността, който те са избрали заедно.

Обобщителните уроци по български език са свързани с предварителна подготовка на учениците. Тя се осигурява чрез система учебни задачи за актуализация на опита и приложение на знанията, уменията, отношенията (компетентностите). Във връзка с подготовката на урок за обобщаване и систематизиране на лингвистична информация на тема „*Строеж на езика*“ учителят въвежда в образователния процес ситуация от автентичната социална практика на четвъртокласниците: „*Училищната библиотека организира литературен конкурс за деца „Най-добър разказвач на приказка“. За победителите ще има интересни награди. Предлагам да участвате*“. Поставя следната учебна задача за работа в екип: „(1) Припомнете си приказките: „Салико“ (Й. Нунев), „Делба по братски“ (българска народна приказка), „Дръвчето със златните плодове“ (турска народна приказка). Обсъдете с коя от тях ще се представите на конкурса. (2) Кой е най-интересният епизод от приказката? (3) Запишете заглавието на избраната приказка. Преразкажете писмено най-интересния епизод от нея“.

Текстовите първоизточници за писмено преразкаждане са достъпни за малките ученици – по обем, тематика, сюжет, стилно-езиков аранжирмент. В предходни уроци по литература учителят целенасочено е подготвил четвъртокласниците за активна и интерактивна учебна дейност – чрез интер-

претацията на художествените текстове са осмислени съдържанието, наративните фрагменти, представящи отделни сюжетни елементи (епизоди), композицията; изяснени са непознати думи; диференцирани са характерни езикови средства (ярки епитети, метафори, идентифициращи изрази и др. под.); изготвен е план на приказките.

В условията на обобщителния урок по български език създадените ученически подборни писмени преразкази са отправна точка да се осмислят особеностите на текста като езиков феномен и като комуникативно явление (дискурс). Работата по проекта продължава в следващи уроци – по български език (редактиране), по изобразително изкуство (илюстриране). Приключва извън пределите на класната стая – в библиотеката.

Чрез описания метод на обучение се илюстрират *интрадисциплинната интеграция* (вътрешнопредметна връзка на равнище обучение) и *интердисциплинната интеграция* (междупредметна връзка на равнище обучение), осъществяващи се при изучаването на българския език, в т.ч. и като втори език, в училище. Взаимодействат си различни форми на обучение според място на провеждане и според структурите – класни урочни и класни неурочни форми. Реализира се *хоризонтална интеграция* – учебните съдържания и училището се „потапят“ в живота. Чрез сътрудничеството между училището и библиотеката се гради „мост“ *между формалното, неформалното и информалното езиково образование на ученика.*

5. Вместо заключение – да научим детето да „прави неща“ чрез официалния български език

Един от най-утвърдените изследователи на „детските умове“ – Дж. Холт, пише: „Ние научаваме да вършим нещо, докато го вършим. Няма друг начин“ (Канфийлд, Хансен, 1997: 161). В контекста на езиковото образование тази мисъл се „чете“ така:

– *детето научава как чрез езика да „прави неща“ в разнообразни ситуации от своя живот, докато чрез езика „прави неща“ в разнообразни ситуации от своя живот. Няма друг начин.*

Споделеното в статията е израз на това разбиране.

В съвременния научен дискурс е неоспоримо, че *прагматично (комуникативно) ориентираното езиково обучение* е „*утрешиното обучение*“. Наблюденията ми в практиката обаче показват, че на занятията по български език в началното училище приоритет е познанието за езика като система и норма. Работата с дискурси се изтласква в т.нар. „уроци за текста“ – за подготовка, създаване и подобряване на различни видове преразкази/съчинения.

Описаните форми, методи/техники на обучение по български език (като втори език) *не изчерпват* всички технологични варианти за интерактивност. Те насочват вниманието към необходимостта на *езиковите занятия в началното училище да се провежда целенасочена и системна методическа работа за възприемане и*

създаване на разнообразни типове дискурси, функциониращи интензивно в комуникативни ситуации от „живата“ социална практика на детето.

Представените форми и методи/техники на езиково обучение са апробирани в мултикултурна училищна среда – гр. В. Търново. Задължително е да се има предвид, че „обучението по български език като втори език в училище, особено в началния си етап, трябва по-определено да се обвърже... със спецификата на конкретна група езикова ситуация в районите със смесен етнически състав. Тази ситуация оказва съществено влияние върху равнището на владее на българския език на старта в училище и върху произтичащите методически решения за постигане на регламентираните образователни стандарти в края на IV клас“ (Мандева, 2014: 6).

БЕЛЕЖКИ

1. Възприема се новата терминология на Съвета на Европа в областта на езиковата политика. Например опозицията *полиглосия* – *мултилингвизъм* е разширена форма на традиционната опозиция *диглосия* – *билингвизъм*. Понятието *мултилингвизъм* е със значение „...ползване на няколко езика в даден географски регион (изразяващо се във владее и ползване на няколко преливащи се книжовни норми и „устни“ териториални говори)“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 17). Понятието *плурилингвизъм* се свързва с „...владее на няколко езика... и се противопоставя на географското определение на границите, в които се ползват в ежедневно общуване няколко езика, изразено с термина мултилингвизъм“ (Стойчева, Чавдарова, Веселинов, 2011: 17). Специално внимание заслужава въпросът за формирането на индивидуалния плурилингвизъм и ролята на образователните институции в този процес.
2. Думата *грамотност* се употребява в смисъл и на езикова грамотност (*literacy*), и на математическа грамотност (*numeracy*), и на грамотност в областта на природните науки и технологиите. Следователно думата функционира в тесен смисъл – езикова грамотност (*literacy*), и в широк смисъл – комплекс от грамотности. В основата на езиковата грамотност (*literacy*) са компетентности по четене и писане на родния език или на езика, официален за дадена страна, но също така и други компетентности (по слушане и говорене).
3. Предпочита се терминът „дискурс“ пред термина „текст“, тъй като в лингвистиката с дискурса се означава общуването, „потопено“ в живота, интеграцията на текста и социалния контекст.
4. Национална програма. (2006). Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.). <http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovanie.pdf> (26.01.2015).

5. Препоръка на Съвета. (2011). Препоръка на Съвета от 28 юни 2011 г. относно политики за намаляване на преждевременното напускане на училище. Официален вестник на Европейския съюз, 01. 07. 2011, С 191/1.
6. Проект. (2006). Проект „Предотвратяване на отпадането от училище в България“. МОН и УНИЦЕФ. <<http://www.unicef.bg/public/files/press/12.pdf>> (26.01.2015).
7. Рамка. (2006). Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна, Изд. „ReLaха“.
8. Стратегия. (2013). Стратегия за превенция и намаляване дела на отпадащите и преждевременно напусналите образователната система (2013 – 2020) < www.strategy.bg/FileHandler.ashx?fileId=3302> (09. 02. 2015) .

ЛИТЕРАТУРА

- Василева, Ем. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Виденов, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София: Изд. „Делфи“.
- Гюрова, В. (2014). Управление на нагласите и мотивацията на учениците за учене. *Педагогика*, 3.
- Гюрова, В., Божилова, В., Вълканова, В., Дерменджиева, Г. (2006). *Интерактивността в учебния процес*. София,: Изд. „Европрес“.
- Димчев, К. (2007). *Междукултурната компетентност и проблемите на обучението по български език като втори език*. <http://www.poi-2007br5.hit.bg/K_Dimchev.htm> (12. 01.2015).
- Иванов, И. (2008). *Проблеми на педагогическата работа в мултикултурната класна стая. Многообразие без граници*. В. Търново: Изд. „Фабер“.
- Канфийлд, Дж., Хансен, М.-В. (1997). *Пилешка супа за душата. 101 истории, които стоплят сърцето и възвисяват духа*. София: Изд. „Кибеа“.
- Лукова-Тодорина, Д. (2010). *Създаване на интерактивна образователна среда (теоретични и приложни аспекти)*. <http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/04/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf> (12.01.2015).
- Мандева, М. (2014). За езиковите ситуации, в които децата изучават българския език като втори език – „доклад“ по един „ненаписан доклад“. *Образование*, 6.
- Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- Стойчева, М., Чавдарова, С., Веселинов, Д. (2011). *Езикови политики. България – Европа*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

REFERENCES

- Vasileva, Em. (2004). *Savremennoto nachalno uchilishte – realnost i predizvikelstva*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Videnov, M. (2000). *Uvod v sotsiolingvistikata*. Sofiya: Izd. „Delfi“.

- Gyurova, V. (2014). Upravljenje na naglasite i motivatsiyata na uchenitsite za uchene. *Pedagogika*, 3.
- Gyurova, V., Bozhilova, V., Valkanova, V., Dermendzhieva, G. (2006). *Interaktivnostta v uchebniya protses*. Sofiya,: Izd. „Evropres“.
- Dimchev, K. (2007). *Mezhdukulturnata kompetentnost i problemite na obuchenieto po balgarski ezik kato втори език*. <http://www.poi-2007br5.hit.bg/K_Dimchev.htm> (12. 01.2015).
- Ivanov, I. (2008). *Problemi na pedagogicheskata rabota v multiklturnata klasna staya. Mnogoobrazie bez granitsi*. V. Tarnovo: Izd. „Faber“.
- Kanfiyld, Dzh., Hansen, M.-V. (1997). *Pileshka supа za dushata*. 101 istorii, koito stoplyat sartseto i vazvisyavat duha. Sofiya: Izd. „Kibea“.
- Lukova-Todorina, D. (2010). *Sazdavane na interaktivna obrazovatelna sreda (teoretichni i prilozhni aspekti)*. <http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/04/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf> (12.01.2015).
- Mandeva, M. (2014). *Za ezikovite situatsii, v koito detsata izuchavat balgarskiya ezik kato втори език* – „doklad“ po edin „nenapisan doklad“. *Obrazovanie*, 6.
- Radev, Pl. (2013). *Entsiklopediya na naukite za obrazovaniето*. Plovdiv, UI „Paisiy Hilendarski“.
- Stoycheva, M., Chavdarova, S., Veselinov, D. (2011). *Ezikovi politiki. Balgariya – Evropa*. Sofiya, UI „Sv. Kliment Ohridski“.

TEACHING BULGARIAN LANGUAGE – A MEANS OF DROP-OUT OF SCHOOL PREVENTION

Abstract. The possibilities of interactive teaching Bulgarian as a second language for drop-out of school prevention are discussed in the article.

✉ **Assoc. Prof. Mariana Mandeva, DSc**
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Veliko Tarnovo, Bulgaria
E-mail: mandeva_m26@abv.bg