

ИДЕИ И РЕАЛНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В 1. – 4. КЛАС

Станка Вълкова

Департамент за информация и усъвършенстване на учители – София

Резюме. В статията се разглеждат актуални проблеми на обучението по български език и литература в 1. – 4. клас. Разкриват се проблеми, които затрудняват усъвършенстването на обучението в контекста не само на най-новите теоретични изследвания, но и на постигането на заложените в учебните програми очаквани резултати. Обхващат се въпроси, свързани с овладяването на: функционална грамотност, комуникативна компетентност, знания за изучаваните езикови явления и умения да се прилагат в конкретни езикови и речеви ситуации, умения за възприемане на художествен текст. Търсят се нови аспекти на вътрешно-предметните връзки, които биха гарантирали по-качествено постигане на образователни резултати чрез обучението по всеки един от разделите на учебната програма. Прави се опит образователният процес по български език и литература да се представи с постигнатото и очакваното в контекста на европейските теории и практики.

Keywords: Bulgarian Language and Literature, lesson plans, interdisciplinary connections, quality of education

Реализирането на образователните приоритети в обучението по български език и литература (четене) в 1.– 4. клас изисква в центъра на педагогическата дейност да се постави субективният опит на всяко дете за осъществяване на речева комуникация в различни комуникативни ситуации, свързани с неговия житейски и речев опит. Това е една съвременна идея, произтичаща от концептуалните постановки за личностно ориентирано обучение и активно учене.

Идвайки в училище, малкият ученик показва определени умения за устно речево общуване. Обучението в началните класове е училищният период, в който той овладява писмената форма на речта – четенето, като разбиране и използване на информация от писмени езикови форми, и писането, като средство за разбиране и предаване на информация чрез писмени езикови форми (ПРОЕКТ PIRLS, BOSS, W., 2003: 79)

Идеята за овладяване от учениците в 1. – 4. клас на система от комуникативни умения за успешно речево общуване в различни комуникативни ситуации е обединяваща по отношение на четирите относително самостоятелни раздела на учебния предмет Български език и литература. В учебните програми началното ограмотяване се свързва с овладяването на система от четивни умения, обучението по български език – с овладяването на система от знания за езика и умения да се прилагат в практическа образователна дейност, литературното обучение – с овладяването на литературна компетентност. Формирането на комуникативноречеви умения е разделът, който представя овладяването на умения за създаване на определен тип текстове. Не могат сериозно да се оспорят формулираните цели на обучението и очакваните резултати от него по всеки раздел, защото те имат своята теоретична обосновка. Независимо от това структурирането на учебния предмет трудно се свързва с определението в учебните програми, което го представя като „единен“. Единен по отношение на какво? Дори в постановките, които обобщено разкриват същността и приоритетите на обучението в програмите за отделните класове, няма отговор на този въпрос. Не са разработени и представени параметри на вътрешнопредметни връзки, които обосновават единния характер на учебния предмет. Ясно е, че в практиката на който и да е учител обучението по всеки отделен раздел се осъществява самостоятелно и с много незначителни опити за реализиране на неговия единен характер.

Бих подчертала, че неудовлетворителните резултати от изследванията на уменията на малките ученици да четат с разбиране в известна степен са резултат и от липсата на концептуални и практико-приложни решения по поставения въпрос. На практика форматът на учебните програми за втори, трети и четвърти клас не позволява да се реализира идеята за овладяване на функционална грамотност. В първи клас началното ограмотяване само поставя началото за по-нататъшно усъвършенстване на четивните умения. Във втори, трети и четвърти клас процесът за овладяване на грамотността на ниво съдържателен превод при четене на различни типове текстове се прекъсва поради ориентирането на обучението в трите негови съставни части към специфичните цели, определени в учебните програми. Наблюденията на четенето с разбиране показват, че действително учениците трудно разграничават информация в научнопопулярен текст.

Например четат кратък текст за кораловите острови, взет от детска енциклопедия. Когато им се постави задача да подчертаят думи, чието значение не разбират, се оказва, че всички деца подчертават две от думите, обяснени чрез изречението, в което са употребени. При изпълнение на задача да свържат две картинки с подходящи изречения от текста, децата в трети и четвърти клас свързват и двете картинки с едно и също изречение, без да разберат, че предметът е един и същ, но в двете изречения е представен, гледан от различни страни.

През последните години овладяването на комуникативни умения за успешно устно или писмено общуване се разглежда в една по-обща перспектива на цялостно развитие на учениците в началните класове, като „задължително условие е да се осигурят психогенетични и епистомологични рамки, които имат предвид действителността и постоянните промени, настъпващи във взаимовръзката на детето с околния свят“ (Коен, 1984:52). Защищава се идеята за „функционална педагогика“, за осъществяване на естествен път за овладяване на комуникативна компетентност чрез използване на техники на обучение, които разкриват значението на общуването чрез езика в комуникативни ситуации, близки до житейския и до речевия опит на учениците, да се реализират разнообразни целеви постановки при създаване на речеви продукти (дискурси) при говорене и писане. Овладяването на езика се възприема като придобиване на езикови навици и то може да се мотивира единствено от необходимостта да се общува чрез езика (Гудман, 1993).

Проблемът, свързан с овладяването на комуникативна компетентност от учениците в началните класове, не е нов. В методиката на обучението по български език той често е бил дискуссионен с извеждане на различни акценти: лексикални и логически упражнения, свързани с назоваване, сравняване, със създаване на набор от въпроси за свободно разказване; устно и писмено съчиняване – „най-доброто мерило за успеха по матерен език в едно училище – ...короната на обучението на езика“ (Грънчаров, 1906). Още по това време се заражда идеята за преработване (редактиране) на текстове: преобразуване на разказ или описание в диалог, съкращаване, разширяване, промяна на подредбата, писане в стихотворна форма.

В съвременното начално училище по програма в самостоятелния раздел обучението се свързва преди всичко със създаването на преразкази и съчинения, чието съдържание се извлича от различни източници: текстове, серия от картини, дадено начало, даден край, герой от познат текст, по въображение и т.н. На пръв поглед обемът и съдържателната определеност на образователния процес могат да гарантират владееене на определено ниво на комуникативна компетентност. Проблемът е, че писането на текстовете не се свързва с овладяване на набор от конкретни умения, които изграждат тази комуникативна компетентност на съответното ниво за отделните класове. Не са разработени очаквани резултати за уменията, които учениците трябва да овладеят във всеки клас, за да могат „умело и правилно“ (Грънчаров, 1906) да преразказват или съчиняват.

Подготовката на учениците за реализиране на тази дейност по-често води до форматиране на съдържание и структура на текста за целия клас, без да се постига постепенно освобождаване от помощта на учителя и по-сериозни опити за самостоятелно подбиране на информация за съдържанието на текста, за неговото планиране и дори редактиране особено по отношение на

правописа. Като учебно съдържание не са представени достатъчно точно и ясно алгоритми и техники на обучение, които осигуряват възможност учениците активно да реализират овладените начини на работа при създаване на продуктивни текстове. Те трудно разработват своя вътрешна програма за писане, показана със словесни ключови опори за съдържанието на текста, който създават.

Към това следва да се добави, че в образователния процес рядко и не достатъчно сполучливо се използват разнообразни похвати за мотивиране на речево-творческата дейност: за пораждаване на желание да се пише, на интерес, за стимулиране на въображението и емоционалната нагласа, което е особено наложително за децата в началното училище.

Още по-сериозни са проблемите, свързани със съдържанието и организацията на поправката на писмените текстове. Класно-урочната организация на образователния процес затруднява учителя да отчита и ръководи индивидуалната работа на ученика над собствения му текст. Ориентацията към типичните грешки в съдържанието и правописа преобладава и това намалява ефективността на този урок. Интерактивното обучение предлага интересни педагогически модели, но те все още трудно навлизат в практиката. За да се реализират, е необходимо учениците особено в трети и четвърти клас да овладяват умения за самостоятелно ползване на инструкции от учителя.

Учебните програми разписват като очакван резултат уменията на учениците устно да преразказват откъси от чужд текст и да разказват за свои преживявания. Това изискване предполага в педагогическата практика да се реализират техники на обучение, които подпомагат овладяването на набор от умения за изява на учениците при устно общуване. На този етап този въпрос не се решава пълноценно особено по отношение на монологичната форма на устната реч. Устното преразказване или съчиняване присъстват предимно в урока за подготовка на писането на такива текстове и по-скоро помагат на учениците да запомнят съдържанието на текста, който се преразказва или съчинява. По-добре се работи с диалогичната форма в обучението по български език.

Ако съотнесем предвиденото в учебните програми за раздела „Формиране на комуникативно речеви умения“ и начин, по който то се реализира в практиката, към някои методически решения в тази насока от традицията в миналото, не можем да не посочим стесняването на вариативните възможности за упражняване на уменията за създаване на елементи от текст и на цял текст с отчитане на различните нива на приложение на езиковите знания и умения: смислов контекст на видовете прости изречения, смислова връзка между изречения, смислов контекст на връзката между граматичното и лексикалното значение на думите, избор на дума според смисловия контекст на изречението и текста, постигане на лексикална съчетаемост и т.н. Независимо от това, че в

програмите по български език е записано като очакван резултат учениците в четвърти клас да могат да създават и употребяват синтактични варианти, това изискване трудно се реализира.

Безспорен е фактът, че учениците трябва да владеят определен обем езикови знания и умения за тяхното прилагане при изпълнение на езикови задачи, за да могат успешно да преразказват и съчиняват. В контекста на съвременните изисквания учебните програми за обучението по български език определят комуникативната ориентация като основен подход, налагащ езиковите знания и умения за тяхното приложение да се свързват с овладяването на комуникативни умения, като се отчита спецификата и взаимодействието на езика и речта. Ако при изучаването на езиковите явления се разбира тяхната лингвистична същност в обем, определен от програмите, и мястото им в системата и структурата на езика, то в речта езиковото явление функционира, като се променя и обвързва смислово, граматически, синтактически с другите елементи в потока на говорене и писане. В първия случай търсим характерното за езиковото явление, което го отделя от останалите, а във втория се проявяват уменията за избор, съчетаване, трансформиране на езиковите елементи, за „правене“ на варианти и тяхното съотнасяне към комуникативна ситуация или тематична насоченост. Налага се в системата от уроци да се проектира реализирането и на двата аспекта, за да се намерят методически варианти, които гарантират осъществяването на комуникативна насоченост в обучението по български език.

Резултатите от обучението по български език никога не са показвали много ниска степен на владеење на уменията за разпознаване на изучаваните езикови явления, за правилно образуване на техни изучавани граматични форми и съотнасянето им едни към други: звуковете и буквите, думата и нейния звуков състав, думите и техните граматични значения, думите и изреченията, изреченията и текста. Независимо от това не бихме могли да твърдим, че в езиковото обучение успяваме да постигнем:

1. По-широко присъствие на образователни дейности, чрез които се актуализира речевият опит на учениците като опора за разбиране на лингвистичната същност на изучаваното, на правописната норма – на приликата или разликата между *какво прави* и *как трябва да го прави*.

2. По-активно използване на разнообразни техники на обучение за овладяване на точна обобщена представа за същността на изучаваното езиково явление, за откриване на прилики и разлики, за самостоятелно наблюдение и обясняване на езикови факти, за преоткриване на явлението в непознати до този момент езикови варианти и др.

3. Използване на разнообразни техники на обучение за овладяване на умения от учениците чрез четене да откриват и извличат ключова информация: от определение, от таблици и схеми, представящи граматичните особености на изучаваното, от текст.

4. Да се разработват достатъчно разнообразни комуникативни ситуации, чрез които да се упражнява правилна и целесъобразна употреба на езиковите явления.

5. Да не се пренебрегва пропедевтичната работа в обучението по български език. Така, както децата се учат да говорят и слушат в предучилищна възраст, могат и в началните класове да овладяват някои модели на изказ по аналогия при общуване с езика в различни ситуации, свързани с житейския им опит.

Нека анализираме едно конкретно наблюдение от дейността на ученици в трети клас. То се свързва с резултати от следните дейности: да прочетат учебната задача, да подчертаят ключови думи, които посочват какво трябва да се прави, да изпълнят задачата и да опишат какво и в каква последователност са правили, като използват глаголи. Много малко ученици, при уговорката, че те успяват в обучението по български език, можаха да се справят. Резултатът показва трудностите, които срещат третокласниците дори при разбирането на условието на учебната задача, а те са още по-сериозни при обясняване на извършеното. Нека все пак не забравяме, че подобни дейности съпътстват обучението по математика. Фактът, че в трети клас учениците се затрудняват да пренесат овладени умения, подсказва, че те рядко или никога не са изпълнявали подобна дейност дори в часовете за самоподготовка.

В началните класове се отделя много внимание на овладяването на правописни умения. В края на четвърти клас резултатите от диктовката на националния изпит са добри. Можем ли да бъдем успокоени? Да, ако се приеме, че диктовката е най-точният инструмент за отчитане на степента на овладяване на правописни умения. Не, ако анализираме състоянието на правописните умения в текстове, създадени самостоятелно от учениците. И този случай показва нарушената връзка между езиковото обучение и преразказването и съчиняването, недостатъчно последователното реализиране на комплексния характер на обучението по български език, недостатъчното присъствие в образователния процес на речеви дейности в писмена форма, които задължително изискват отчитане на правописната правилност.

Точност и яснота на изказа е идея, която присъства като изискване в обучението по български език, но неговата реализация не постига възможно най-добри резултати. Първо, в лексикалната работа има приоритет овладяването на знания – например за синоними, антоними, на думи с пряко и преносно значение. Практикоприложните образователни дейности за разбиране на лексикалното значение на думи, които липсват в речника на учениците, за назоваване на форми, цветови нюанси, нравствени качества или емоционални и психологически състояния, за избор на подходяща дума според смислов контекст навлизат в последните години в педагогическата практика, но все още не е натрупан достатъчно добър педагогически опит за използване на разнообразни техники на обучение и за обвързване на лексикалната работа с решаване на конкретни речеви задачи.

В края на седемдесетте години се прие нов подход в работата с литературното произведение в началните класове. Започна преодоляването на обяснителното четене и реализирането на идеята обучението да се съобрази с психологическите особености на възприемането на художествения текст от учениците в тази възрастова група и с неговата природа като произведение на изкуството. Не бихме могли да отречем постигнатото. Урокът по литература има своя цел, съдържание и структура, произтичащи от образно-емоционалната същност на творбата, която е в центъра на възприемането. Добре познати и използвани са описаните техники на работа с художествения текст, като подборното четене, четенето със задача, отговора на въпрос и др. И въпреки това на националния изпит учениците срещат затруднения да изберат от текста съдържателни елементи, които доказват качествата на литературния герой чрез неговите постъпки или чрез неговата реч, да открият думи, изрази и изречения, с които се описва външен вид на героя и др. Учениците и в четвърти клас се затрудняват да подчертаят изрази или изречения, които по смисъл са свързани с най-важното, което съобщава епизодът. Явно идеята за четене с разбиране трябва да намери нови подходи и техники за овладяване на умения четящите да се ориентират по-добре първо в конкретното съдържание на художествения текст и тогава да пристъпват към разсъждения за негови художествени детайли.

Още един факт влиза в противоречие със системата на обучение по предмета. В четвърти клас учениците се запознават ограничено с някои особености на текста разсъждение, но още в първи клас те отговарят на въпроси по литературен текст и този отговор по същество е също разсъждение, колкото и да си затваряме очите за това. В практиката това противоречие съпътства работата на учителя до четвърти клас.

В европейската теория и практика се разработва идеята да се чете за удоволствие. В обучението по литература не можем на този етап да посочим какво в нашата работа гарантира четене за удоволствие на едно детско стихотворение, на приказка или дори на разказ, който ни среща с вълшебни герои. Струва си да се мисли и търси промяна и в тази насока.

И още един аспект – вътрешнопредметните взаимодействия предполагат възприемането на художествения текст „да отвори вратите“ за пораждање на богати асоциации, на ярки образи. Особено значение има приобщаването на учениците към образно-емоционалните функции на словото не само чрез определянето им като изразно средство, а и чрез целенасоченото свързване на думата или израза с различни представи, които те пораждаат: зрителни, слухови, осезаеми, във връзка с нюанси на човешки преживявания, поведенчески реакции в конкретни ситуации. Важно в случая за децата в началните класове е те да бъдат подкрепени с колкото може повече сетива при възприемането. Само по този начин учениците могат да се водят към овладяване на езикови

възможности за назоваване на действия, състояния, цветове и форми, качества и предмети, свързани с това, което преразказват или съчиняват, с изпълнението на езикови задачи в обучението по български език. Освен това художественият текст дава образци за композиране, за целесъобразен избор на думи, за вариативни начини на конструиране на изречения, за потребността да се отнасяш внимателно към написаното или казаното.

Не бива да отхвърляме постигнатото, но се налага да го усъвършенстваме. Предложеният подход позволява очертаните проблеми и повдигнатите въпроси да се дискутират, да се търсят нови възможности за усъвършенстване на технологията и техниките на обучение, като се осмислят и естествено се впишат в системата на работа съвременни педагогически решения, които са свързани с използването на компютърни технологии, на интерактивни методи на обучение, на различна организация на образователния процес. Обсъждането е наложително и поради това, че се готвят нови програми за обучението по български език и литература в 1. – 4. клас.

ЛИТЕРАТУРА

- Сб. „*Комуникативната компетентност в съвременния научен курс*“. София, 2005
- Димчев, К. (2005). *Езикознание. Езиково обучение. Методика на езиковото обучение*. С.
- Петров, А. (2012). *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език*. С.
- Гудман, К. (1984). Как децата се научават да четат и пишат. – *Перспективи*, 1984, № 53.
- Коен, Р. (1984). Ранно усвояване на четенето: състояние на въпроса. – *Перспективи*, 1984, № 53.
- Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика*. М.
- Гюрова, В., Божилова В., Вълканова В., Дерменджиева Г., (2006). *Итерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова*. С.
- Бергер, Е., Фукс Х. (2007). *Комуникация, обучение, презентация*. С.
- Василева, Е. (2002). *Детето в началното училище*. С.
- Георгиева, М. (2001). Типология на ученическите текстове. – *Български език и литература*, 2001, № 5 и 6.
- Грънчаров, Д. (1906). *Съчиненията в основните училища*. Пл.
- Вълкова, Ст. (1996). *Формиране на комуникативно речеви умения в началното училище*. С.
- Вълкова, Ст. (2013). *Прочети ме. Книжка за четене с разбиране*, С.
- Вълкова, Ст. (2013). *Прочети ме! Разбра ли ме?! Книжка за четене с разбиране във втори клас*. С.

BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT THE ELEMENTARY LEVEL – IDEA VS REAL

Abstract. The article examines current problems of Bulgarian Language and Literature training in the grades 1st to 4th. It points to problems that hinder the improvement of education in the context of the latest theoretical research and the achievement of the results expected by the current curriculum plans. Some of the questions discussed are functional literacy, communicative competences, language skills and knowledge, the ability to analyze works of fiction. The article looks for new interdisciplinary connections, which would guarantee high-quality education results through study of each of the lesson units. There is an attempt to describe the education process for Bulgarian Language and Literature through the success of European practices and theories.

Assos. Prof. Stanka Vulkova, PhD

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
Department for Information and In-Service Training of Teachers
1619 Sofia, 224 Tsar Boris III Blvd.
088 557145