

30 години педагогически факултет при Великотърновския
университет „Св. св. Кирил и Методий”
30 Years Faculty of Education of St. Cyril and St. Methodius
University of Veliko Turnovo

КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРЕРАЗКАЗВАНЕ (1.–4. КЛАС)

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий”
Педагогически факултет

Резюме. Защи́тава се необходимостта от компетентностен подход в началното училищно обучение по преразказване чрез първия (българския) език.

Keywords: competence approach, text reproduction training, Bulgarian as a first language, 1st–4th grade

1. Образованието на ХХІ век и обучението по български език в училище

Мисия на образованието е да отразява „движението” на света, в който живеем. То според Ж. Делор е изключително средство за демократичното развитие на човечеството – за израстването на личността и за изграждането на връзки между индивидите, групите и нациите (Делор и др., 1998: 13). Превръща се в непрекъснат процес. Неговите четири „стълба” са: да живеем заедно (*to live*); да придобиваме знания (*to learn*); да действаме (*to make*); да бъдем (*to be*) (Делор и др., 1998: 13). Това, по думите на И. А. Зимная, са **генерални компетентности**, необходими в съвременния свят. Актуален и днес се оказва древният афоризъм, че образованието е това, което остава след „забравянето” на всичко научено.

В съответствие със съвременната образователна философия обучението се организира според принципите на *постмодерното мислене*. Конструктивизмът става основа на образователни иновации (Радев, 2010). **Компетентността** се превръща в **приоритет на училището** (Радойновска, 2005). Тя изисква „...доказана способност за използване на знания, умения и личностни/социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие; в контекста на Европейската квалификационна рамка способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност” (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 124).

В процеса на училищното обучение се изграждат **ключови компетентности** – комуникативни, дигитални, социални и граждански, културни, за самос-

тоятелно учене и събиране на информация и т.н.¹⁾ Те са: многомерни; полифункционални; надпредметни и междудисциплинни; свързани с интелектуалното развитие. Интегрират прагматични, когнитивни и афективни елементи. Ключовите компетентности са *инструмент, чрез който младият европейец се справя с предизвикателствата на живота* (Hutmacher, 1996). Те „...отразяват не само опита на развитите страни, но и традиционните ценности на българското образование...” (Димчев, 2010б: 224). **Комуникативната компетентност**, като една от ключовите компетентности, е *трансверсална и фундаментална* (Мерджанова, 2005; Петров, 2009). Тя е *родово понятие* по отношение на *видовото понятие комуникативноречева компетентност* (Димчев, 1998: 61). В Общата европейска езикова рамка се говори за *комуникативна езикова компетентност*.²⁾ Този термин съответства семантично и функционално на термина *комуникативноречева компетентност* (Димчев, 2010а: 66). Социолингвистите определят комуникативноречевата компетентност като „миксер”, който балансира езикови, социални и психофизически фактори (Hymes, 1972: 35). Тя интегрира **езиково-комуникативна, функционалнопрагматична и социалноинтегративна комуникативна компетентност** (срв. Петров, 2005: 61). Осигурява **резултатно (правилно и комуникативноуместно) общуване чрез възприемането и създаването на текстове** (Димчев, 2010б: 225).

Международният подход към образованието слага отпечатък върху обучението по български език в училище. То се вгражда в **лингвометодически континуум на многоезичие и разноезичие**.²⁾ Дава своя принос за това, езиковото образование да се превърне в нещо повече от изучаването на езици и да обхване и предаването на културните и другите ценности в обществото (Обща европейска езикова рамка, 2010б: 11–19; Стойчева, 2006: 56). Проучва се *връзката между родноезиково и чуждоезиково обучение*. Тъй като *дихотомията роден език – чужд език* се оказва *недостатъчна*, за да се обхванат всички ситуации на обучението по български език в училище, се осмисля *инвариантното и вариантното при изучаването на българския език като първи език и като втори език* (Димчев, 2010а: 90–100). От значение е и това, че нашият език, макар да не е сред т. нар. „пазарни, маркетингови езици”, е един от *официалните езици на Европейския съюз*. Осъзнава се важността на грижата за опазване на самобитността му (Виденев, 2007; Пачев, 2007). Тъй като „...социокултурна идентичност се създава... на роден език” (Веселинов, 2006: 5), тук с предимство ще се разгледа **училищното обучение по български език като първи език**.³⁾

2. Компетентностен подход в обучението по първия (българския) език в началните класове

Компетентността е необходимост в съвременното общество (Равен, 2002). Предвид това в *училищното обучение по български език* се осъществява „движение” от **знаецентристки към компетентностен подход** (Димчев,

2010б: 219–232). Той се основава на *речеви дейности*, съставна част от по-широк *социален контекст*.

В педагогическата наука **подходът** се определя като *обща позиция, приема-на за провеждане на познанието, обучението, образованието* (Радев, 2005: 70). „Тази позиция се избира (1) в зависимост от приетата философия...; (2) в зависимост от разбирането за образованието като процес; (3) в зависимост от търсената смяна на съществуващото положение и предлаганите алтернативи” (Радев, Александрова, 2009: 86). Подходът е определящ за стратегиите и методите на обучение (Димчев, 2010б: 220).

Компетентностният подход обединява и поставя в йерархия различни подходи – *прагматичен, когнитивен, културологичен, личностноориентиран, дейностноориентиран подход*. За да се обоснове *полиподходността в образованието и обучението*, се приема *концепцията за четирите равнища на методологическия анализ* на И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин – философско равнище, общонаучно равнище, конкретно научно равнище и методическо равнище (Блауберг, Юдин, 1973). Във всяка йерархическа структура равнището се определя от равнището над него. На първото равнище, философското, е системният, генетически, еволюционен подход. На второто равнище общонаучното се намира междудисциплинарният, комплексен, синергетичен, функционален подход. На равнището на конкретните науки или на група науки, например психолого-педагогическите, са културологичният, личностноориентираният, дейностноориентираният подход и т. н. На това равнище се диференцират онези подходи, които се отнасят към образованието. Тук е мястото на **компетентностния подход като определящ за целите и резултатите от образованието**. В този смисъл на методическо равнище компетентностният подход е **системен, междудисциплинарен**. Той има *хуманистична насоченост*. Характеризира се и със *социални*, и с *личностни*, и с *дейностни аспекти*; има и *прагматическа*, и *когнитивна*, и *културологична роля*. Засилва *полифункционалната и практическата ориентация на образованието* (Зимная, 2004: 16).

Предимствата на компетентностния подход при организацията и осъществяването на образователния процес в училище са: допринася се да се *йерархизират компетентностите, които са най-значими при подбора на елементите от учебната информация и служат за пълноценно развитие на учещите*. Амбицията е *ученикът да умее да анализира своите образователни постижения и да ги прилага в училищна и извънучилищна обстановка, за да решава важни задачи, необходими за социалната му реализация*. Избягва се „раздробяването” на *усилията по различните учебни дисциплини и се осъществява адекватно оценяване на практическите резултати*. Разгледан в лингвометодически континуум, **компетентностният подход на занятията по български език е структуроопределящ** – създава основа за изучаване на следващи езици.

Училищното обучение по български език като първи език има най-голям принос за **усъвършенстването на комуникативноречевата компетентност**. Това се осъществява във **взаимодействие** със строежа на **езиковедски, културологични и други ключови компетентности** – за самостоятелно учене и събиране на информация, социални и емоционални и т.н. „**Езиковедската (лингвистичната) компетентност** се определя чрез декларативните знания на индивида за езика като средство за общуване и като семиотична система от знаци” (Димчев, 2010а: 114). Тя е *експлицитно знание, знание какво*, взаимодействащо си с езиковата компетентност (Радкова, 2010). **Езиковата компетентност** е *процедурно знание, знание как*. Чрез нея „...се решават определени комуникативни задачи, създават се и се възприемат устни и писмени дискурси...” (Димчев, 2010а: 114). **Културологичната компетентност** изисква познаването и разбирането на *чужди култури*, но също така и *преди всичко* правилната оценка на *родното културно наследство*. Тя гради основа за строежа на *мултикултурната компетентност*. **Ще се обобщи: от комплексността на речевите актове произтича изводът, че при работа с текстове в образователния процес се проявява взаимосвързаността и функционалната зависимост между лингвопрагматичния, лингвокогнитивния и културологичния подход. С приоритет се ползва подходът, който произтича от спецификата на изучавания обект** (Димчев, 2010б: 219–232).

Компетентностният подход на занятията по български език в училище води до обогатяване на идеята за **комуникативността** в езиковото обучение с идеята за **посткомуникативността**. Посткомуникативността разглежда образователния процес като речево общуване, което обаче се провежда качествено само при наличието и на процедурни, и на декларативни знания (Радкова, 2005: 131). **При изучаването на българския език като втори език, особено в етапа 1. – 4. клас, в езикови ситуации, в които в населеното място официалният (българският) език, е втори език⁴⁾, комуникативността няма методическа алтернатива. Това обаче не е аксиома, когато обучението е по първия език. В периода на началната училищна възраст първият език е преди всичко инструмент за общуване, а след това – обект за анализ. В родноезиковото обучение на децата доминира лингвопрагматичният подход. Това обаче не отменя задачата той да се допълва и обогатява с възможностите на лингвокогнитивния и на културологичния подход.** В предучилищна възраст първият език се овладява в една „затворена” езикова среда (семејство, приятелско обкръжение и др. под.), без задължително осмисляне на лингвистичната му същност. В условията на училищното обучение социалната практика на детето се усложнява. Поражда се необходимост от усъвършенстване на комуникативноречевата компетентност, в т. ч. и чрез овладяването на знания по теория на първия език. Не бива да се омаловажават и възможностите на културологичния

подход – чрез езика се пренася културното знание, изгражда се „картина за света”, утвърждават се социални идеали и се формират индивидуални ценности (Хъдсън, 1995: 105 – 107). **Ще се обобщи: класическата метафора на Т. А. Ладиженска за обучението по роден (руски) език като единство на „два предмета в един учебен предмет” (Ладиженска, 1979: 152) днес трябва да се допълни. Осъществява се интеракция на три предмета в учебния предмет български език – език, речево общуване (текст) и култура. Търсеният ефект е да се осигури оптимално езиково и социо-културно израстване на детето предвид изискванията на съвременния свят, от една страна, и неговите потребности, интереси, възможности, от друга страна.**

3. Компетентностен подход в обучението по преразказване чрез първия (българския) език – 1. – 4. клас

Преразказната дейност изпълва „...огромна част от комуникативното пространство на всяка човешка култура...” (Георгиева, Добрева, 2002: 27). В методически план това означава, че обучението по преразказване чрез първия (българския) език в началните класове е „двигател” за развитие на личността в много посоки” (К. Димчев). То съдейства за качественото провеждане на обучението в училище. Акумулира овладяването на интегрален тип компетентности, нужни за „живата” речева практика на малките ученици.

В условията на дидактическия дискурс в училище преразказването се съотнася с рецептивно-продуктивните речеви дейности, извършвани от децата за удовлетворяване на комуникативните им потребности. То е процес, при който учениците, адекватно на поставена от учителя комуникативно-речева учебна задача⁵, със свои думи, автентично (пълно/частично) пресъздават (част от) съдържанието на слухово, зрително или слухово-зрително възприет чужд наративен текст (езиков/синкретичен със словесен компонент). Предвид речевата форма, в която протича, преразказната дейност бива устна и писмена. Според нормативните документи за началните класове обект на специално организирано обучение са техниките на подробното и на краткото устно и писмено преразказване, макар че в методическия дискурс се споделят съмнения доколко смисловото и езиково компресиране на текста е във възможностите на малките ученици (Георгиева, 2005: 98). Продуктът, получен от преразказната дейност на децата в училище, е ученически преразказ – устен и писмен (Георгиева, Добрева, 2002: 32–42).

Става ясно, че образователната грижа над преразказната дейност на децата е отклик на потребностите на живота. Важен е отговорът на въпроса: как обучението по преразказване чрез първия (българския) език в началните класове се вписва в съвременното европейско образователно пространство – как в него се проектира компетентностният подход; комуникативно ли е, или е посткомуникативно това обучение.

Действащите нормативни документи по български език за началния етап на основната образователна степен са методически „непрозрачни“ – не са конкретизирани знанията (декларативни и процедурни) и комуникативноречевите умения, които се градят у учениците чрез преразказна дейност. В учебниците по български език на децата е поставен акцент върху това, как се преразказва, но извън контекста на това, на кого, защо, къде се преразказва. Напр.: „Когато преразказваме, предаваме със свои думи всички основни моменти в текста в тяхната последователност“ (Танкова, Иванова, Чернева, 2003: 85). *Формулираните учебни задачи не са съобразени с речева ситуация, т.е. не са комуникативноречевни.* Напр.: „Направете преразказ на баснята, като си помагате с картинките“ (Танкова, Иванова, Чернева, 2003: 87). **По този начин създаването на текста остава „затворено“ в дидактизирана форма; не подготвя децата за „живата“ речева практика.**

Оптимистичните ефекти от проведено експериментално изследване ме окуражават да защита **необходимостта от компетентностен подход в обучението по преразказване чрез първия (българския) език в 1. – 4. клас.**

Обучението по преразказване чрез първия (българския) език в началното училище е подчинено на най-общата цел на образованието в училище – хармонично, максимално развитие на потенциала на всеки ученик като инструмент за пълноценна социална реализация. То е в субординация и на водещата цел на училищното обучение по български език – подобряване на езиковата подготовка на детето като средство за езиково социокултурно развитие. Негова цел е: да се формират компетентности, нужна на малкия ученик автономно и рефлексивно да решава комуникативни задачи от автентичната си социална практика чрез преразказна дейност на първия (българския) език. Това означава: да се изгради комплекс от знания, умения, отношения за самостоятелно, достоверно устно/писмено препредаване на (част от) съдържанието на достъпен чужд повествователен текст (художествен/научнопопулярен; познат/непознат) чрез преразказна техника (подробно/кратко преразказване) и собствени езикови средства предвид нормите на книжовния език и изискванията на речеви ситуации от области на автентичната детска речева дейност — лична, обществена, образователна област. **Водещи са лингвопрагматичните цели.** За постигането им се решават **междинни цели: лингвокогнитивни цели; цели, общи за обучението по всички учебни предмети.** Лингвокогнитивните цели са: да се формира начална езиковедска компетентност за същността и функциите на преразказната дейност и на преразказа в речеви ситуации, характерни за автентичната социална практика на малкия ученик. **Целите, общи за обучението по всички учебни предмети, са: културологични; свързани с изграждането на компетентност за самостоятелното учене и събирането на информация и с формирането на социална и емоционална компетентност.**

А именно: да се развие културологичната компетентност чрез изграждането на ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции за българския език като „културно огледало на света”; да се подобри компетентността за самостоятелно учене и събиране на информация чрез стабилизирането и обогатяването на общоучебните умения; да се развият социалната и емоционалната компетентност чрез формирането на социални умения, необходими за синергетична учебна речева дейност. Учебното съдържание е единство от постижими за учениците знания, умения, отношения. Интеграцията, прирастът, адаптацията и реорганизацията на знанията, уменията и отношенията в автентичен за детето социално-речев континуум формират компетентност. Следователно: знанията са чистата форма на учебното съдържание, уменията и отношенията са действената форма на учебното съдържание, а компетентностите – тяхната интеграция в специфичен контекст (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 117). Знанията (процедурни/езикови и декларативни/езиковедски) са съобразени с психологията на възрастта на малките ученици. Диференцирани са по критерия *необходимо и достатъчно*. С подчертана тежест в учебното съдържание са **уменията**. *Водеща* роля имат **комуникативноречевите умения**. Това са умения за: *ориентация в речева ситуация, планиране, реализиране и контролиране на устната/писмената преразказна дейност предвид изискванията на речевата ситуация*. Имплицитно се формират **общоучебни и социални умения** – напр. умения за ползване на речници, за намиране на информация в детска енциклопедия и т.н.; умения за синергетична учебна речева дейност. **Отношенията** са комплекс от ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции за ролята на българския едик като културен код. „Преведено” на „езика” на методиката, това означава: *ангажимент на учителя е изходните наративи за преразказна дейност да формират у учениците отношение към езика и културата ни, да възпитават „в българщина и характер”* (Т. А.-Балан). Изискването е особено актуално на фона на ценностния срив в обществото и нарастващата агресия в езиковата ситуация на България (Димчев, 2010а: 172–178; Проданов, 2005). **Ще се обобщи: „под светлините на прожекторите”** (К. Димчев) е комуникативноречевата компетентност. Тя се усъвършенства във взаимодействие с овладяването на езиковедски, културологични и други ключови компетентности – за самостоятелно учене и събиране на информация, социални и емоционални. Търсеният ефект е ученикът с „думи да върши дела” (Дюкро) в разнообразни ситуации от живота, а училището да бъде „място за деца” (Х. Плакроуз), където „населението” се превръща в „общество” (В. Стефанов). Накратко казано: става дума за компетентностен подход, за посткомуникативност в обучението по преразкаждане чрез първия (българския) език в началния училищен етап.

4. Заключение

Наблюденията в образователната практика, контент анализът на ДОО за учебно съдържание в 1.–4. клас, на учебните програми и на учебниците показват: задължителен е актуален „прочит“ на нормативните документи по български език за началния училищен етап. За да „премине“ образованието в „бъдеще време“ (А. Тофлър).

БЕЛЕЖКИ

1. Ключови компетентности (2007). Ключови компетентности. Европейска референтна рамка. МОН, София.
2. Обща европейска езикова рамка (2006). Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна.
3. **Български език като първи език** – *Роден език* е езикът на първичната група, в която се социализира детето. *Неприемлива* е употребата на названието *майчин език* поради емоционална конотация и неточност при обхващане същността на понятието роден език (Виденов, 2000: 209). *Обучението по български език като първи език* се осъществява в ситуации, в които българският (официалният) език е роден език за децата. Предвид нееднородността на ученическия колектив на старта в училище, се диференцират *два подтипа* в рамките на *основния тип* – педагогическото общуване е с ученици, чиито родители и близки са представители на а-езиковата формация; педагогическо общуване е с ученици, чиито родители и близки са представители на б- и с-езиковите формации (срв. Димчев, 2010а: 93–94). *А-езиковата формация* е най-престижна – съобразена е с нормата на книжовния вариант на езика. При *б-езиковата формация* в книжовния език се забелязват диалектни остатъци. *С-езиковата формация* се характеризира с диалект, претърпял минимално въздействие на нормата на книжовния вариант на езика (Виденов, Байчев, 1999: 51–55). *Обща задача* на училищното обучение по български език като първи език в двата подтипа е издигане равнището на непреднамерено формираната в предучилищна възраст комуникативноречева компетентност. *Инвариантното* е свързано с акцентите, които се поставят (Димчев, 2010а: 93–94).
4. **Езикови ситуации в районите със смесен етнически състав** – Според *степената на общуване на първия и на втория език* се обособяват *три групи езикови ситуации в районите със смесен етнически състав* (Георгиева, 2002: 4–24), които очертават съответни *подтипове в училищното обучение по български език като втори език*.
5. **Учебна задача** – Тя е „...преднамерено създадена... образователноцелева система... с... елементи: неизвестно, входящи данни, условия и ограничения за тяхното преобразуване, за да се превърне неизвестното в известно“ (Радев, 2005: 272). При *комуникативноречевата учебна задача* речевото действие се осъществява спрямо *точно определени условия на речево общуване* (предмет; комуниканти; обстановка; цел) (Танкова, Влашева, 1997: 115).

ЛИТЕРАТУРА

- Веселинов, Д. (2006). Европейски измерения на съвременното чуждо-езиково обучение. *Образование*, 5.
- Виденов, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София.
- Виденов, М. (2007). Европейският съюз и предизвикателствата на българските езиковеди. *Филологически и методически изследвания*. Пловдив.
- Виденов, М., Байчев, Б. (1999). *Великотърновският език. Социолингвистическо проучване на великотърновската градска реч*. Второ преработено издание. Велико Търново.
- Георгиева, М. (2002). *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен.
- Георгиева, М. (2005). *За ученическите писмени текстове в началното училище. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София.
- Георгиева, М., Добрева, Е. (2002). *Писмените ученически текстове. Първа част: репродуктивни текстове*. София.
- Делор, Ж. et al. (1998). *Образованието – скритото съкровище*. София.
- Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система*. София.
- Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново.
- Димчев, К. (2010б). *Основи на методиката на обучението по български език*. София.
- Ладиженска, Т. А. (1979). Учебникът по руски (роден) език и въпросите на свързаната реч на учениците. *Съвременни проблеми на обучението по роден език*. София.
- Мерджанова, Я. (2005). Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка. *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София.
- Пачев, А. (2007). България и българският език в Европейския съюз. *Български език и литература, 1*.
- Петров, А. (2005). Комуникативната компетентност на учителя по български език. *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София.
- Петров, А. (2009). *Ключовата компетентност „Общуване на роден език” и обучението по български език. Отклонението като норма*. Шумен.
- Проданов, В. (2005). Ценност и образование. *Педагогика, 4*.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив.

- Радев, Пл. (2010). *Конструктивистка училищна дидактика*. Пловдив.
- Радев, Пл., Александрова, А. (2009). *Философия на образованието*. Велико Търново.
- Радев, Пл., Легкоступ, Пл. Александрова, А. (2011). *Основи на училищната педагогика*. Пловдив.
- Радкова, А. (2005). Предкомуникативност, комуникативност и пост-комуникативност в езиковото оценяване. *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София.
- Радкова, А. (2010). Още веднъж за езиковедската компетентност. *Български език и литература*, 5.
- Радойновска, Б. (2005). Компетенциите – приоритетна цел на образованието. *Педагогика*, 5.
- Стойчева, М. (2006). *Европейска езикова политика*. София.
- Танкова, Р., Власева, Т. (1997). *Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи*. Пловдив.
- Танкова, Р., Чернева, К., Иванова, В. (2003). *Български език за втори клас*. София.
- Хъдсън, Р. Д. (1995). *Социолингвистика*. София.
- Блауберг И. В., Юдин, Э. Г. (1973). *Становление и сущность системного подхода*. Москва.
- Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва.
- Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. Москва.
- Hutmacher, W. (1996). *Key competencies for Europe/Report of the Symposium Berne. Switzerland, 27– 30 March*.
- Hymes, D. (1972). *Models of Interaction of language and social life. Directions in sociolinguistics*. New York.

COMPETENCE APPROACH TO THE TEXT REPRODUCTION EDUCATION (1st–4th GRADE)

Abstract. The article supports the necessity of a competence approach to the text reproduction education in Bulgarian as a first language in 1st - 4th grades.

Assoc. Prof. Mariana Mandeva, PhD
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo
E-mail: mandeva_m26@abv.bg