

на определено равнище на комуникативна компетентност. Начините и методите на преподаване на тези учебни предмети и в момента са подчинени на тази задача.

Целта на настоящата статия е да се постави за пореден път във фокуса на вниманието понятието *комуникативна компетентност*, като освен че то се дефинира, се посочват някои неясноти при описването на неговите обхват и значение. Задачите, които си поставя изложението, са следните:

- да се представят различни схващания за понятието *комуникативна компетентност*;
- да се представи мястото на изграждането на комуникативната компетентност в процеса на обучение по български език;
- да се посочат дефинициите за понятието *комуникативна компетентност* в настоящата нормативна база, свързана със системата на обучението по български език (по-специално в Наредба №5 от 2015 г. за общообразователната подготовка и Учебните програми (УП) по български език и литература за V, VI, VII клас, компонент *български език* (общообразователна подготовка);
- да се посочат несъответствията между дефинициите, залежали в различните източници;
- да се посочат negliжираните аспекти на комуникативната компетентност в изследваните документи.

Както е добре известно, комуникативната компетентност е термин, въведен в лингвистиката от Хаймс през 70-те години на XX век (Todorova, 2014: 24). Авторът се фокусира върху факта, че речта трябва да бъде не само граматически правилна, но и подходяща за конкретната речева ситуация. Необходимостта отчасти да се откъснем от академичното знание в полза на прагматичното, се разглежда днес в много по-широк контекст и не се отнася само до обучението по роден и чужд език. Огромната част от педагозите по света поставят в центъра на обучението не познанието по принцип, а онова познание, което ще позволи на ученика да опознае средата около себе си, да я обича и подобрява.

Изграждането на комуникативна компетентност не може да бъде еднократен акт. Това е сложен процес, който започва с раждането, би трябвало много активно да се развива в училищна възраст, но и да продължава през целия живот на човека.

Трябва да се има предвид, че и без помощта на училището, в рамките на своя живот в общностите, към които принадлежи, „нормално дете придобива знанието за изреченията не само като граматични, но и като уместни. Той или тя придобиват компетентност за това кога да говорят, кога не, и за това с кого за какво да говорят, кога, къде, по какъв начин. Накратко, детето е в състояние да реализира репертоар от речеви актове, да участва в речево събитие и да оценява тяхната реализация от останалите хора“ (Hymes, 1972: 277 – 278).

Задачата на учителя и на образователната система в цялост обаче е да се улесни този естествен процес, като се увеличат сферите на компетентност, като се изградят у учениците умения за създаване и рецепция на писмена реч, като се разширят уме-

нията за изграждане на устна реч, като се обогатят лексикалният и граматичният репертоар на ученика, като се разшири броят на жанровете и стиловете, които той познава, и т.н.

Обсегът на понятието комуникативна компетентност е обект на изследване от страна на Кънали и Суейн (Canale & Swain, 1980), като авторите приемат, че то е трикомпонентно и включва в себе си три други компетентности – граматическа, социолингвистична и стратегическа. По-късно единият от авторите – Кънали (Canale, 1984), добавя четвърти компонент – дискурсна компетентност.

Понятието комуникативна компетентност се използва широко и в българското езикознание (виж Pachev, 1998), и в педагогиката, и в множество други сродни науки. Колегите, които се интересуват от въпроси, свързани с методиката на обучението по роден или чужд език, разглеждат неговите методически аспекти и приложението му в образователния процес (Dimchev, 1998; Dimchev, 2010; Petrov, 1999; Petrov, 2000; Veselinov, 2000; Angelova, 2001b; Dimitrova, 2004; Eftimova, 2005; Georgieva, 2005; Kozareva, 2012 и мн. др.).

Освен модела на Кънали и Суейн (Canale & Swain, 1980, виж и Todorova, 2014), който вероятно е най-популярен, съществуват поне още няколко модела. Доста широк е моделът на Van Ek (1980), който смята, че в рамките на комуникативната компетентност трябва да включим лингвистичната, социолингвистичната, дискурсна, социокултурната, социалната и стратегическата компетентност.

Различни автори, като например Palmer (1978), Paulston (1974) и Widdowson (1971), смятат, че комуникативната компетентност трябва да бъде разграничена от лингвистичната компетентност. Комуникативната компетентност в тяхното виждане се отнася до езиковите знания и способности, като цяло, лингвистичната компетентност се отнася само до правилата на граматиката. Според модела на Allwright (1979) пък лингвистичната и комуникативната компетентност имат широко общо поле, но и свои специфики, като някои аспекти на езиковата са странични за комуникативната компетентност, въпреки че като цяло езиковата компетентност е част от комуникативната.

По-опростено виждане представя Anchondo (2018: 184), чието мнение е, че комуникативната компетентност има лингвистичен и прагматичен компонент. Подобна позиция има и Мандева, според която (Mandeva, 2010: 90) „[п]онятието комуникативна компетентност е с по-широко значение от понятието езикова компетентност, защото включва не само знания за езиковия код, за подсистемите на езика, но също така знания и умения те да се ползват по най-добрия начин в съответна речева ситуация“.

Както се вижда, налице са множество различни модели, но все пак голяма част от авторите приемат комуникативната компетентност като включваща следните компоненти.

А. Лингвистична компетентност – тя се свързва с овладяването на езиковата норма (Hristozova, 2009). Според Fisher (1984: 35) „лингвистичната компетентност

може да бъде мислена като знанието на изучаващия за структурите и речника на езика и неговата способност да продуцира и разбира добре формулирани изречения в езика⁽⁴⁾. Хаймс приема, че тя се припокрива с понятието граматическа правилност, а Кънали и Суейн – с граматическата компетентност, която включва знания за езиковия код (граматически правила, речник, произношение и пр.) (Dörnyei & Thurrell, 1991: 16).

К. Димчев използва и понятието езиковедска компетентност (Dimchev, 2010: 67), като включва в нея „овладяването на лингвистични понятия и термини – инструмент за усвояване на създаден в науките обществен опит под формата на знания, умения и навици“. Самият автор обаче споменава, че този тип компетентност е свързан с когнитивната функция на езика, а не с прагматичната, така че можем да допуснем, че езиковедската компетентност не се припокрива напълно с лингвистичната компетентност, която е по-тясно понятие и има по-прагматично значение. В същото време, виждането на Христозова (Hristozova, 2009) за лингвистичната компетентност до голяма степен съответства на езиковедската компетентност, формулирана от Димчев: „**Лингвистичната компетентност е способността да се разпознават, назовават и определят лингвистичните понятия, да се борави с лингвистичните факти** от фонетиката, морфологията, лексикологията, синтаксиса и стилистиката, да се владеят **нормите** на правописа, правописа и пунктуацията. Лингвистичната компетентност всъщност е **теоретичната обезпеченост и практическата приложимост на лингвистичните понятия**. Лингвистичната компетентност е **сборът** от правилно, вярно, точно и пълно формулирани **лингвистични понятия**“ (Hristozova, 2009).

Когато фокусът е прагматичен, може би по-подходящо е определението, дадено от Т. Шопов, а именно, че лингвистичната компетентност е способността да се разбират и съставят смислени изказвания в съответствие с правилата на даден език (Shopov, 1998). И в тази дефиниция познаването на системата на езика е задължително условие, но от съществено значение е прилагането му в практиката, погледът е функционално-прагматичен. Чрез прагматиката значението се свързва с употребата. При нея особено място придобива човекът като активен субект (Dridze, 1980: 6, виж и Stoyanova, 2004: 10). Прагматичната оценка на един текст зависи, в крайна сметка, от пълноценността на осъществяваната комуникация (Dobрева & Savova, 2000: 101). Ако приемем, че лингвистичната компетентност е част от комуникативната компетентност, а комуникативната компетентност е тази, която ни позволява да създаваме текстове, които са граматически правилни и адекватни за съответната ситуация, поради което постигат ефекта, който целят, то тогава посочените по-горе от Христозова лингвистични знания надвишават многократно необходимите за пълноценно общуване в обществото.

Може да се зададе и въпросът в каква степен лингвистичната компетентност се припокрива с т.нар. езикови компетентности, заложили като област на компетентност в Приложение № 1 към чл. 6, ал. 1, т. 1 от Наредба №5 от 30.11.2015⁵⁾.

Разглеждайки модела на комуникативната компетентност на Хаймс, Христозова (Hristozova, 2009) приема, че понятието езикова компетентност е синонимно на понятието комуникативна компетентност. Подобна формулировка обаче звучи необосновано. Нещо повече, в залегналия в цитираната наредба ДОС двете понятия, но употребени в множествено число (*езикови компетентности, комуникативни компетентности*), се срещат разделени.

Във вече споменатата Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка употребеното в единствено число понятие *комуникативна компетентност* липсва. Във въведения ДОС (Държавен образователен стандарт) се активира понятието *ключови компетентности*, които са:

1. компетентности в областта на българския език;
2. умения за общуване на чужди езици;
3. математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;
4. дигитална компетентност;
5. умения за учене;
6. социални и граждански компетентности;
7. инициативност и предприемчивост;
8. културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
9. умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт (Наредба №5, 30.11.2015, ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г.)⁶⁾.

Намирам за изключително полезен интегративния поглед, при който обучението по различните учебни предмети развива повече от една от посочените компетентности. В същото време, понятието комуникативна компетентност, което, както посочихме, би трябвало да бъде родово по отношение на компетентностите, залегнали като цел на обучението по български език, се появява само в множествено число, отделено е от социокултурните и езиковите компетентности и включва в себе си уменията за *четене, писане, говорене и слушане* (само при описването на областите на компетентност в началната степен на обучение комуникативните компетентности са наречени комуникативноречеви – стр. 8).

Очевидно и в посочената наредба езиковите компетентности са използвани като синоним на лингвистичната компетентност. Добро впечатление прави фактът, че като резултат от обучението по български език се очаква лингвистичните знания да бъдат използвани операционално, напр. като резултат от обучението по БЕ в начален етап ученикът се очаква да „[о]бразува различни по цел на изказване и по състав изречения в зависимост от комуникативната ситуация“ (с.7); в прогимназиалния етап се очаква да: „[в]ладее езикови средства, свързани с фонетични, с морфологични, със синтактични и с лексикални явления, и ги използва уместно в речевата практика. Служи си с разно-

образни синтактични конструкции и използва синонимни варианти **според целта на общуване** (*удебел. мое, Б.Т.*)“, и т.н. В същото време, отделянето на езиковите и комуникативните компетентности остава немотивирано и връзката на тези понятия с понятието комуникативна компетентност (в ед.ч.) продължава да бъде неясна.

Б. Социолингвистична/социокултурна компетентност. Както вече бе споменато, първоначално Кънали и Суйн приемат, че социолингвистичната компетентност съчетава социокултурната и дискурсната компетентност, т.е. и използването на подходящи за ситуацията езикови средства, и комбинирането на езиковите средства за създаването на свързан текст според изискванията на жанра (Todorova, 2014: 25). След отделянето на дискурсната компетентност още от Кънали някои автори приемат, че социолингвистичната и социокултурната компетентност са синоними (Eftimova, 2005). В ДОС се предпочита понятието социокултурна компетентност. Според модела на Ван Ек обаче (Van Ek, 1985: 374 – 380) социолингвистичната компетентност и социокултурната компетентност се различават. „Социолингвистичната компетентност се заключава в умението да се подбере нужната лингвистична форма в зависимост от условията на комуникативния акт: ситуация, комуникативна цел и намерение на говорещия, социална и функционална роля на участниците в комуникацията. [...]Социокултурната компетентност включва запознаване с националнокултурната специфика на речевото поведение на носителите на езика“ (Hristozova, 2009). Както виждаме, в първия случай Ек включва понятия, свързани с микросоциолингвистиката, а във втория – тези, които са свързани с макросоциолингвистиката⁷⁾. Ето защо може да се заключи, че подобно раздробяване не е оправдано. В резултат на процесите на глобализация все по-често ще бъдем участници в мултикултурно общуване и познаването на националнокултурните особености на комуникантите ще се превърне в базово условие за постигане на успешна комуникация.

При определяне на ДОС, и по-специално в Приложение № 1 към чл. 6, ал. 1, т. 1, където се представят очакваните резултати от обучението по български език, социокултурните компетентности имат запазено място, като липсват само при описването на областите на компетентност и на очакваните резултати в началния етап на обучение. В останалите етапи на обучение те са представени най-напред и от тяхното формулиране виждаме връзката на този тип компетентности с изграждането на комуникативна компетентност – така например в резултат от обучението си по български език в прогимназиалния етап ученикът трябва да „разбира зависимостта на езиковите средства от речевата ситуация и ги използва в съответствие с нея“; да „разпознава вида на текста според сферата на общуване“; да „владее речевия етикет при публично общуване“; да „разказва, преразказва, описва, задава въпроси и дава отговори по поставена от друг или по избрана от него тема“; да „изразява твърдения и

се аргументира“; да „търси, извлича, подбира и използва информация от различни видове текст и от различни информационни източници за решаване на комуникативни задачи“; да „разбира инструкции и работи по зададен модел в училищна и в извънучилищна среда“ (стр. 9 – 10). В първия прогимназиален етап ученикът трябва да умее да: „разграничава видовете функционални стилове (разговорен, художествен, научен, официално-делови, публицистичен); разбира отношението между речево поведение и особеностите на конкретната комуникативна ситуация; оценява идеи, тези и аргументи съобразно своя опит; търси, извлича, обработва и използва информация от различни информационни източници за решаване на комуникативни задачи; представя различни видове информация по зададени параметри“ (стр. 12). В резултат от обучението във втория гимназиален етап се очаква, че ученикът ще: „съобразява езиковия си изказ с различни типове ситуации в социокултурните сфери; оценява идеи, тези и аргументи в съответствие със своя опит и спрямо познанията, които има за гражданското общество; търси, анализира и синтезира информация от различни информационни източници, обработва я и я използва за решаване на комуникативни задачи; подбира самостоятелно начините за успешно публично представяне на различни видове информация“ (стр. 14)⁸. Всички тези знания, умения и компетентности са безспорна част от онова, което Хаймс включва в обсега на понятието *комуникативна компетентност*, а именно изискването речта да бъде освен граматически правилна, и подходяща за конкретната комуникативна ситуация.

В. Стратегийна/стратегическа компетентност – тя „включва умения да се преодоляват прекъсвания в общуването чрез използването на вербални и невербални стратегии, да се преодоляват „сривове“ в комуникацията“ (Efimova, 2005). Много автори наблягат на изследване на правилните стратегии в процеса на изучаване на чужд език, но сривовете могат да се случат и при общуване на майчин език (Dörnyei & Thurrell, 1991). Стратегийната компетентност е често подценявана, но и много важна, защото тя позволява на комуникантите да общуват адекватно дори при липса на достатъчно знания и опит (виж Todorova, 2014: 25). Развиването на стратегийна компетентност не е засегнато в ДОС. В същото време, тенденцията към приобщаващо образование и стремежът за задържане на учениците в училище изискват да се помисли за възможности за адекватно развиване и на този тип компетентност.

Г. Дискурсна компетентност – тази компетентност е в пряка връзка с понятието дискурс, което най-кратко може да бъде определено като *текста в неговия контекст*. Христозова (Hristozova, 2009) приема, че „под дискурсна компетентност се разбира способността да се използва определена стратегия за конструиране и интерпретация на текста“. По-широко е виждането на Петров (Petrov, 2000), според когото дискурсната компетентност (ДК) „пред-

ставява конструктор, който в речевата практика се реализира чрез различни по генезис и специфика речеви умения, разглеждани в тяхното взаимодействие за постигане на оптимално речево общуване“; и на Кирова (Kirova, 2001), която я дефинира като „способността за възприемане и създаване на подходящи текстове за наличните събеседници в актуалния канал с оглед на поставените цели“. Последната дефиниция твърде много доближава обхвата на понятието дискурсна компетентност до комуникативната компетентност.

Въпреки сравнително голямото единодушие на авторите по отношение на комплексния характер на комуникативната компетентност, въпреки че още в Наредба №2 от 2000 г. и свързаните с нея ДООИ за УС по БЕЛ са посочени езиковите и социокултурните компетентности като частите от комуникативната компетентност, които трябва да бъдат развити в различните етапи на обучение, и в многократно цитираната Наредба № 5, и в учебните програми по БЕЛ, компонент *български език*, за V, VI и за VII клас (общообразователна подготовка) комуникативните, социокултурните и езиковите компетентности са разделени, като се уточнява, че „в учебната програма като комуникативни компетентности се определят компетентностите на учениците да възприемат и да създават различни текстове“⁽⁹⁾. Приветствам решението в краткото представяне на учебната програма да се уточни какво точно се има предвид под комуникативни компетентности в конкретните документи. В същото време, подобно терминологично несъответствие би могло да породи объркване сред онези, които са пряко свързани с образователния процес, и затова е добре да се работи по неговото отстраняване. Според мен много по-добре би било *комуникативните компетентности* в учебните програми да бъдат заменени с термина *речеви компетентности*. Въведено още от Сосюр в началото на XX век⁽¹⁰⁾, разделението език – реч вече е напълно възприето в езикознанието. Виждането за езика като система, като готов продукт, за разлика от речта, която е индивидуален акт на волята и разума (Saussure, 1999: 21 – 22), позволява да приемем, че терминът *речеви компетентности* е подходящ за употреба вместо комуникативни компетентности. Halliday & Hasan също възприемат тази идея и разглеждат дори висшата езикова и комуникативна единица – текста, едновременно като продукт и процес (Halliday & Hasan, 1990: 10).

Интересно е, че дискурсната и стратегийната компетентност въобще не се споменават в различните учебни програми въпреки тяхното разработване в методическата литература. И ако различните аспекти на дискурсната компетентност имат пряка връзка със задачите за развиване на социокултурната компетентност, поставени в ДОС и УП, то стратегийната компетентност като че остава на заден план. А добре знаем, че грамотността е „като съвкупност от знания, умения и *стратегии* (курсив мой, Б.Т.), които личността формира и развива през целия си живот“ (*Предизвикателства пред училищното образование*, PISA 2012⁽¹¹⁾, по Nikolova, 2015: 60).

Ако проследим конкретното съдържание на понятията езикови и социокултурни компетентности, залегнали и в Наредба №5 за общообразователната подготовка, по тяхното описание би могло да приемем, че това са лингвистичният и прагматичният компонент на комуникативната компетентност. Тази практика на двуделене е залегнала още в предишни нормативни документи. Ефтимова (Eftimova, 2005) споменава, че „[в] Държавните образователни изисквания за учебно съдържание (2000) са утвърдени термините езикова и социокултурна компетентност, като социокултурната компетентност се оказва сбор от знанията и уменията, включвани в дефинициите за социалингвистичната, дискурсна, стратегийната компетентност“.

В заключение може да се каже, че въпреки единодушието, че в училище трябва да се развива комуникативната компетентност на учениците, остава не съвсем ясна формулировката на това понятие. За щастие, в Наредба № 5, както и в самите учебни програми сравнително ясно са посочени знанията и уменията, които учениците би трябвало да развиват по време на обучението си, за да се достигне до определени резултати в края на съответните етапи на обучение. Друг въпрос е доколко препоръчителното разпределение на учебното съдържание в отделните програми позволява при всички случаи да се постигне тази амбициозна задача. Това обаче е въпрос, който изисква самостоятелно задълбочено разглеждане.

БЕЛЕЖКИ

1. Повече за ключовите компетентности и мястото им в процеса на обучение по български език виж Padeshka (2018).
2. Препоръка 2006/962/ЕО на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 г. относно ключовите компетентности при обучение през целия живот; <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090>
3. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание по български език [ДОИ за УС по БЕ] <https://www.mon.bg/bg/100105>
4. “linguistic competence may be thought of as the learner’s knowledge of the structures and vocabulary of the language and his ability to produce and comprehend well-formed sentences in the language”.
5. https://www.mon.bg/upload/2341/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka_1.pdf
6. https://www.mon.bg/upload/2341/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka_1.pdf
7. Според Большая Российская Энциклопедия макросоциалингвистиката анализира езиковите процеси и отношения в държавите, големите региони, големите социални групи (напр. разделението по признаци като образование, възраст); микросоциалингвистиката изследва тези процеси и отношения в относително неголеми групи, напр. в семейството. (БРЕ). Retrieved from <https://bigenc.ru/linguistics/text/4245207> [14.07.2018]

8. https://www.mon.bg/upload/2341/nrdb5_30.11.2015_obshtoobr_podgotovka_1.pdf
9. Учебни програми по български език и литература, компонент български език, за V, VI, VII клас (общообразователна подготовка), Приложение № 8 към т. 8, Приложение № 14 към т. 14, Приложение № 16 към т. 16, достъпни на <https://www.mon.bg/bg/28>
10. „Курс по обща лингвистика“ на Ф. дьо Сосюр излиза от печат през 1916 г., публикуван от учениците му Шарл Баи и Албер Сеше с техен предговор.
11. Предизвикателства пред училищното образование, PISA 2012, www.ckoko.bg/page.php?c=11&d=22

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Т. (2001a). Новата учебна програма по български език за XI клас през погледа на специалиста по методика. *Български език и литература (електронна версия)*, 2001/5 – 6]. <https://liternet.bg/publish/tangelova/11.htm>
- Ангелова, Т. (2001b). *Работа над микротекста на занятията по български език. V – VII клас. Автореферат на дисертация*. София: Св. Кл. Охридски.
- Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система*. София: Сиела.
- Димчев, К. (2010). *Методика на обучението по български език. Реалности и тенденции*. В. Търново: Знак'94.
- Димитрова, М. (2004). Училищното образование и книжовният български език. – *Закопи за езика*. София: Хейзъл, 67 – 93.
- Добрева, Е. & Ив. Савова (2000). *Текстолингвистика*. Шумен: Еп. К. Преславски.
- Дридзе, Т.М. (1980). *Язык и социальная психология*. Москва: Выс. школа.
- Ефтимова, А. (2005). Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. – *Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София: Булвест 2000, 65 – 72.
- Георгиева, М. (2005). Толерантност и обучение по български език в условия на билингвизъм. – *Образование и толерантност*. Шумен.
- Христонова, Г. (2009). Лингвистичната компетентност – същност и основни характеристики. *Български език и литература (електронна версия)*, 2009/3.
- Кирова, Л. (2001). Изисквания за компетентност в съвременната езикова комуникация. – *Обучението по български език в началото на XXI век*. Ч. 2. Смолян, 2001, с. 30 – 37.
- Козарева, В. (2012). Социокултурен аспект на комуникативната компетентност в предучилищна възраст. *Реторика и комуникации*, 5/2012.

- Мандева, М. (2010). За комуникативно ориентираното родноезиково образование (I – IV клас). *Педагогически алманах*, № 1, 83 – 108.
- Николова, М. (2015). Проектно базирано обучение по български език и литература. *Български език и литература*, vol. 57, 1/2015, 59 – 77].
- Пачев, А. (1998). Езиково съзнание и комуникативна компетентност – социолингвистични перспективи (сс. 230 – 263). В: Димитрова, Ст. (ред.) *Езиково съзнание (сборник студии)*. София: Наука и изкуство.
- Падешка, М. (2018). Ключовата компетентност „Общуване на роден (български) език“ в парадигмата на ключовите компетентности. *Български език и литература*. 60(3), 309 – 324.
- Петров, А. (1999). Проблемите за дискурса и дискурсната компетентност на ученици в теорията и практиката на обучението по български език. *Български език и литература (електронна версия)*, 1999/2 – 3.
- Петров, А. (2000). *Дискурсният анализ в обучението по български език V – VIII клас*. София: Булвест 2000.
- Петров, А. (2001). Обучението по български език – обучение по култура (Опит за футурологичен анализ). *Български език и литература (електронна версия)*, 2001/2 – 3.
- Петров, А. (2018). Урокът по български език в съвременния образователен контекст. *Български език и литература*. 60 (3), 279 – 292.
- Соссюр Ф. де (1999). *Курс общей лингвистики*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета.
- Шопов, Т. (1998). *Вторият език. Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език*. София: Кл. Охридски.
- Стойанова, Б. (2004). *Структура на публицистичния текст. Дисертация*. Благоевград.
- Тодорова, Б. (2014). *Стилистика на българския език*. Благоевград: Н. Рилски.
- Van Ek, J. A. (1980). *Threshold level English*. Pergamon: Oxford.
- Веселинов, Д. (2000) Чуждоезиковото обучение в Европа – характеристика и тенденции. – *Тенденции в обучението по български език*. София: Булвест 2000, 177 – 190.
- Widdowson, R.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford Univ. Press.

REFERENCES

- Allwright, R. (1979). Language learning through communication practice (pp. 167 – 182). In: Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Anchondo, E. L. (2018). The Tourism Students' Awareness of Communicative Competence in an English as a Foreign Language Context. *European Scientific Journal*, 14 (5), 184 – 204.
- Angelova, T. (2001a). Novata uchebna programa po bulgarski ezik za 11. klas prez pogleda na spetsialista po metodika. *Balgarski ezik i literatura (elektronna versiya)*, 2001/5 – 6.
- Angelova, T. (2001b). *Rabota nad mikroteksta na zanyatiyata po bulgarski ezik. V – VII klas. Avtoreferat na disertatsiya*. Sofia: Sv. Kl. Ohridski.
- Canale, M. (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting (pp. 107 – 122). In: Rivera, C. (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. & M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1 – 47.
- Dimchev, K. (1998). *Obuchenieto po bulgarski ezik kato sistema*. Sofia: Siela.
- Dimchev, K. (2010). *Metodika na obuchenieto po bulgarski ezik. Realnosti i tendentsii*. V. Tarnovo: Znak'94.
- Dimitrova, M. (2004) Uchilishtното образование i knizhovniyat bulgarski ezik. – *Zakoni za ezika*. Sofia: Heyzal, 67 – 93.
- Dobрева, E. & Iv. Savova (2000). *Tekstolingvistika*. Shumen: Ep. K. Preslavski.
- Dörnyei, Z. & S. Thurrell (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*. 45(1), 16 – 23.
- Dridze, T. M. (1980). *Language and social psychology*. Moskva: Vys. shkola.
- Eftimova, A. (2005) Kam obsht model na komunikativnata kompetentnost v ezikovoto obuchenie. – *Sbornik v chest na 70-godishninata na prof. Kiril Dimchev*. Sofia: Bulvest 2000, 67 – 72.
- Georgieva, M. (2005). Tolerantnost i obuchenie po bulgarski ezik v usloviya na bilinzvizam. – *Obrazovanie i tolerantnost*, Shumen.
- Fisher, R.A. (1984). Testing written communicative competence in French. *Modern Language Journal*. 68 (1). 13 – 19.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1990). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Oxford Univ. Press.
- Hendrickson, J. M. (1991). On Communicative Language Teaching. *Hispania*, 74 (1), 197 – 198.
- Hristozova, G. (2009). Lingvistichnata kompetentnost – sashtnost i osnovni karakteristiki. *Balgarski ezik i literatura (elektronna versiya)*, 2009/3.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence (pp. 269 – 293). In: Pride, J.B. & Holmes, J. (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.

- Kirova, L. (2001). Iziskvaniya za kompetentnost v savremennata ezikova situatsiya. – *Obuchenieto po bulgarski ezik v natshaloto na XXI vek*. Chast 2. Smolyan, 30 – 37.
- Kleinsasser, R. C. & K. Sato. Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *Modern Language Journal*, 83(4), 494 – 517.
- Kozareva, V. (2012). Sociocultural aspect of the communicative competence in preschool education. *Rhetoric and Communications E-journal*, Issue 5, September 2012.
- Mandeva, M. (2010). Za komunikativno orientiranoto rodnoezikovo obrazovanie (I – IV klas). *Pedagogicheski almanah*, 1, 83 – 108.
- Nikolova, M. (2015). Project-Based Bulgarian Language and Literature Learning. *Bulgarian language and literature*, vol. 57, 1/2015, 59 – 77.
- Pachev, A. (1998). Ezikovo saznanie i komunikativna kompetentsiya – sotsiolingvisticni perspektivi (pp. 230 – 263). In: Dimitrova, St. (Ed.) *Ezikovo saznanie (sbornik studii)*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Padeshka, M. (2018). The key competence “communicating in Bulgarian” in the paradigm of the key competences. *Bulgarian language and literature*, 60(3), 309 – 324.
- Paultston, C. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 8, 347 – 362.
- Petrov, A. (1999). Problemite za diskursa i diskursnata kompetentnost na uchenici v teoriyata i praktikata na obuchenieto po bulgarski ezik. *Balgarski ezik i literatura, (elektronna versiya)*, 1999/2 – 3.
- Petrov, A. (2000). *Diskursniyat analiz v obuchenieto po bulgarski ezik V – VIII klas*. Sofia: Bulvest 2000.
- Petrov, A. (2001) Obuchenieto po bulgarski ezik – obuchenie po kultura (opit za futurologichen analiz). *Balgarski ezik i literatura (elektronna versiya)*, 2001/2 – 3.
- Petrov, A. (2018). Bulgarian language lesson in contemporary educational context. *Bulgarian language and literature*. 60 (3), 279 – 292.
- Saussure, F. de (1999). *Course in General Linguistics*. Ekaterinburg: Ural Univ. Press.
- Savignon, S. J. (1987). Communicative Language Teaching . *Teaching Foreign Languages*. 26 (4), 1987, 235 – 242.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*. 25 (2), 261 – 277.
- Shopov, T. (1998). *Vtoriyat ezik. Aspekti na teoriyata i praktikata na obuchenieto po angliyski ezik*. Sofia: Kliment Ohridski Univ. Press.
- Stoyanova, B. (2004). *Struktura na publitsistichniya tekst. Disertatsiya*. Blagoevgrad.

- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*. Vol. 39 (1), Jan.1985.
- Todorova, B. (2014). *Stylistics of the Bulgarian language*. Blagoevgrad: Neofit Rilski Univ. Press.
- Van Ek, J. A. (1980). *Threshold level English*. Pergamon: Oxford.
- Veselinov, D. (2000). Chuzhdoezikovoto obuchenie v Evropa – harakteristika i tendentsii. – *Tendentsii v obuchenieto po bulgarski ezik*. Sofia: Bulvest 2000, 177 – 190.
- Widdowson, R.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford Univ. Press.

SOME NOTES ON THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND ITS PLACE IN THE BULGARIAN LANGUAGE TEACHING PROCESS

Abstract. The article presents different viewpoints on the concept of communicative competence discussing its scope and meaning as well as the relationship between communicative competence and some close terms such as linguistic competence, language competence, discourse competence, socio-cultural competence and strategic competence. The author argues that communicative competence is a generic term and the other types of competence are its components. Furthermore, the paper aims to show the importance of developing communicative competence in the process of Bulgarian language teaching according to the new Bulgarian normative basis, to reveal the existing definitions of the terms, to present the relationship between the concepts of communicative competence and key competence. The author puts the accent on the existing terminological vagueness and suggests a possible solution to it.

Keywords: Bulgarian language teaching; communicative competence; language competence; speech competences

✉ **Dr. Bilyana Todorova, Assist. Prof.**
South-West University “Neofit Rilski”
66, Ivan Mihaylov St.
2700 Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: bilyanatodorova@swu.bg

ПРЕЗ УНИВЕРСАЛНИЯ ЕЗИК НА МАТЕМАТИКАТА КЪМ УНИКАЛНИЯ СВЯТ НА РОДНОТО

(Интерактивен урок с междупредметна връзка
Български език и Математика, V клас)

Ива Шейнова, Костадинка Христова

Профилирана гимназия „Константин Фотинов“ – Самоков

Резюме. Днешният ученик, благодарение на интернет, има неограничен достъп практически до цялото човешко знание, до най-различна информация. Една от най-важните задачи на образованието днес е да помогне на младите хора да изградят умения за ориентация в информационния поток. Методическото обновление на преподаването е едно от най-големите предизвикателства пред съвременната образователна система. За да е в крак с динамиката на днешния живот, обучението трябва да излезе от досегашните си модели, които залагат на еманципирането на отделните учебни дисциплини, и да подчертае синергетичното взаимодействие между тях.

В статията се предлага модел на урок, основан на междупредметните връзки, като се съчетават две учебни дисциплини – български език и математика. Много често тези два предмета се мислят като взаимноизключващи се, без каквито и да е допирни точки. Ние смятаме, че в полето на знанието няма разделителни линии. Онова, което някои виждат като граница, за нас е връзка. Ако се погледне така на различните науки, то става ясно, че те взаимно се допълват, а когато това се използва в обучението, тогава може да се получи нестандартен, интересен и забавен урок.

Ключови думи: интерактивни методи; междупредметни връзки; български език; математика

Концепция на урок с връзка между учебните предмети „Български език“ и „Математика“

1. Организация на класа за урока

Класът (27 ученици) се разделя на два отбора. За всеки от тях е излъчен координатор, чиято задача е да отразява резултатите от работата на съответния екран. Отборите преминават през три мисии, като за тяхното изпълнение се формират конкретни екипи от по 2-ма или 3-ма ученици.

Учениците изпълняват индивидуални задачи в рамките на екипната работа.