

*Inaugural Lecture  
Встъпителна лекция*

## ОТВЪД БАРИЕРАТА НА ЕЗИКА ИЛИ ЗА ИЛЮСТРАЦИЯТА В РАННОТО ЧУЖДООЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

**Весела Белчева**

*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

**Доц. д-р Весела Белчева** е преподавател по методика на немския език в Педагогическия факултет на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Завършва специалност „Немска филология“ през 2001 г. във Великотърновския университет. През 2009 г. защитава докторска дисертация на тема „Формиране на комуникативна компетентност у учениците от III – IV клас чрез работа с приказки (в ранното обучение по немски като чужд език)“. Хабилитира се през 2013 г. с изследване на тема „Илюстрацията в обучението по немски като чужд език в началното училище“. Автор е на статии, публикувани в научни списания и сборници в страната и чужбина, и на учебни помагала за студентите от педагогическите специалности на ВТУ. Научноизследователските ѝ интереси са съсредоточени върху ролята на литературните текстове и илюстрациите в чуждоезиковото обучение, върху лингвокултурологията и интеркултурната комуникация, върху историята на чуждоезиковото обучение в България.



В съвременната образователна парадигма чуждоезиковото обучение, както отбелязва Д. Веселинов, отдавна е надхвърлило традиционните граници на опозицията език – литература – странознание, излязло е от познатата рамка на класическия комуникативен модел и се е отворило към нови културологични и дидактически из-

мерения, а оттам и към нова творческа среда на преподаване и учене (вж. по-подр. Веселинов 2012: 7 – 8). Както е добре известно, идеално средство за чуждоезиково обучение няма (всички средства имат своите предимства и недостатъци), но във всяко дидактично средство могат да бъдат открити страни, които да го правят особено подходящо в отделни етапи на обучението. Тематиката на настоящата встъпителна лекция<sup>1)</sup> е ориентирана към разискване и обосноваване на „пригодността“ на илюстрациите за целите на ранното чуждоезиково обучение, накратко очертавайки тяхната същност, критерии за подбор и функции в това обучение.

Терминът *илюстрация* произлиза от латинската дума *illustratio*, която в превод на български означава *пояснение*. В по-широк план илюстрацията се определя като изображение под формата на картини, рисунки, диаграми, схеми, снимки и др., които най-често обясняват, интерпретират и конкретизират даден текст (Петров, 1977: 197). И тъй като терминът *илюстрация* е събирателно понятие за многообразието от нагледни изображения, той нерядко се отъждествява с *картина*, *изображение* и *рисунка* (Нанов, 1968).

Илюстрирането на учебниците води началото си от XVII в., когато Коменски публикува първия илюстриран учебник *Orbis sensualium pictus* (1658). Оттогава до днес илюстрациите са се превърнали в един от основните структурни компоненти на учебника, спомагащ за по-трайното запомняне и усвояване на учебния материал, за повишаване на интереса към съдържанието и за формирането на познавателна потребност у учещите (Петров, 1977: 197 – 198).

Подробно анализирайки мястото и ролята на илюстрациите в учебника, П. Петров подчертава, че те са важен източник на знания и необходимо средство за активизиране и развитие на мисленето и въображението. Според този автор „чрез илюстрациите взаимовръзките между предметите и явленията се възприемат от учениците много по-непосредствено и по-бързо, отколкото при четене на текста от учебника. Илюстрацията в учебника не само обяснява и допълва съдържащата се в текста информация за изучаваните обекти, но дава и нова, допълнителна информация за техните свойства и взаимоотношения“ (Петров, 1977: 199). Всъщност подобно тълкуване на дидактическия потенциал на илюстрациите прави и Франц Билмайер (2010), който разглежда картините като важно дидактично средство, при прилагането на което е важно да се вземат под внимание присъщите му характеристики, а именно:

а) картините са двуизмерни и представят това, което изобразяват, едновременно едно до друго. В процеса на обучението учещите принципно могат сами да определят последователността, в която ще „свалят“ информацията от картините, и какви взаимовръзки ще създадат. Оттук идва и скептицизмът при работата с картини в обучението – те не могат да бъдат „контролирано“ използвани, както текстовете;

б) „картините са бързи изстрели в мозъка“, т.е. те се възприемат и обработват бързо и без усилие и се запомнят много по-добре от думите и понятията;

в) „картините не само показват нещо, а преди всичко скриват много“ – те показват света като фрагмент и затова общи понятия като „плодове“ и „време“ не могат да бъдат картинно изобразени (картините трябва винаги да показват конкретно време или определен набор от плодове);

г) картините са „информационни носители“ и по правило се правят така, че адресатът да може без усилие да достигне до предлаганата информация. В процеса на обучение е важно учениците да мислят не само върху показваното, но и върху използваните за това картини и как те са представени. Това може да се постигне чрез използването на различни картини за едно и също обстоятелство (напр. на учещите могат да се покажат картини по една и съща тематика от учебници на различни издателства);

д) картините са „изказвания“, израз на нещо, и като такива могат да бъдат приемани в буквален и преносен смисъл (вж. по-подр. Билмайер, 2010: 8 – 12).

Според Билмайер (2009) картините, освен че са „бързи изстрели в мозъка“, са така също и важно стратегическо средство. Както отбелязва авторът, ние разпознаваме много по-лесно картините, отколкото думите, помним ги по-дълго и по-добре, те по-бързо провокират нашата емоционалност. „Сблъсквайки“ се с даден текст, ние можем да изберем дали да го прочетем, или не, докато картината не ни дава тази възможност – „сблъсквайки“ се с нея, ние веднага я възприемаме. Рядко ни остава време по-задълбочено и целенасочено да я анализираме, тъй като картината, която току-що ни е била пред погледа, в следващия момент вече е заменена от друга. Освен това, по думите на Билмайер, е изключително трудно да се определи какъв точно смисъл има една или друга картина. За разлика от езика, при който конструирането на смисъла следва определени езикови норми и граматични правила, интерпретирането на смисъла на картините става на базата на уподобяване и асоциации или следвайки художествено-естетическия канон и мнението на експертите (Билмайер, 2009). Казано накратко, подобно на думите, картините също изразяват нещо (чрез линии, цветове, форми, пропорции и т.н.), само че това изразяване не следва синтактичните правила на езика и дискурса на текста. Интересно в тази връзка е становището на Лотар Микос, който смята, че нерядко комуникацията чрез картини може да бъде дори по-успешна от общуването с думи, тъй като тя се осъществява отвъд ограниченията на езика и словото, т.е. картините успешно могат да изразят онова, което не може да бъде казано с думи (Mikos, 1999; 2000). Според автора именно това прави картините така атрактивни в детска възраст, когато устната и писмената реч не са овладени в достатъчна степен и зрителното възприемане на света има водеща роля за децата.

Удачно дефинираната от Микос особеност на илюстрациите да са *носители на идеи* (Mikos, 1999), които могат да бъдат разбрани и без помощта на езика, потвърждава образователната продуктивност и универсалната при-

ложимост на това дидактично средство. Онагледяването има върху учещите същото силно въздействие, както например рекламните плакати, тъй като с негова помощ езикът до голяма степен може да бъде „опредметен“ (Hartmann/Strack, 2004: 30 – 34). Това опредметяване е важна опора, особено в обучението на деца, тъй като на базата на паралела между изображение и език думите и изреченията могат да бъдат по-лесно и по-трайно запомнени. Нека да напомним, че именно по тази причина в обучението по чужд език илюстрациите се използват най-вече с цел *семантизация* на новата лексика. Освен за разкриване значението на думите илюстрациите се използват така също за *визуализация* на езикови структури и граматични правила, като *стимул за създаване на текст* (напр. диалог, ролева игра, описание или сравняване на картини), за *поясняване на учебното съдържание*, за *оценяване* (в тестовите по чужд език нерядко се използват картини за проверка на различни умения и компетентности), за *организация и декорация на текста*. (Картините в учебника често се използват за поясняване на ситуация и на важно учебно съдържание, както и за стимулиране на репродуктивните реакции на учениците чрез задачи за номериране, съотнасяне на картина към текст и обратно.)

Предвид затрудненията, които може да предизвика използването на една или друга илюстрация в чуждоезиковото обучение, е необходимо да се следват някои *основни критерии*, по които да се извършва подборът на илюстрациите, така че да се улесни, а не да се затрудни усвояването на чуждия език. Дитрих Щурм например извежда като водещи при подбора на илюстрации следните критерии: *дидактическата цел* на илюстрацията, т.е. с каква цел се „появява“ дадена илюстрация на точно определено място в учебника/урока; *речевата интенция*, т.е. създава ли илюстрацията ситуативна рамка, ясно ли са изобразени героите и ролята им в дадената ситуация, видни ли са комуникативните им намерения, ясно ли са изобразени мимиката и жестовите на участниците в ситуацията; *макро-типографското оформление* – подредба и последователност на илюстрациите в учебника, респ. използваните от учителя дидактични материали, съотнесеност на илюстрацията/илюстрациите към текста, надписи към илюстрациите и т.н.; *техническото качество* – използваните в обучението илюстрации трябва да бъдат с високо качество, а не да „измъчват“ обучаващия и учещите. Това изискване се отнася както за илюстрациите в учебниците, така и за използваните от учителя ксерокопия (Sturm, 1991: 6).

Волфрам Хош и Доминик Макеър (Hosch/Macaire, 1991), от своя страна, предлагат да се разграничават *общи и специфични* критерии при подбора на илюстрациите. Към групата на т.нар. *общи критерии* спадат: качеството на илюстрацията; естетическото оформление; съдържанието и темата на илюстрацията (могат ли да предизвикат интерес у учещите, съобразени ли са с житейския им опит); пространствената и времевата „отвореност“ на илюс-

трацията, т.е. поражда ли илюстрацията мисъл за някаква (пред)история; комуникативната „отвореност“ на илюстрацията, т.е. какво си мислят/какво си говорят лицата, изобразени на картината, какви са мимиките и жестовете им, каква е темата на техния разговор; съдържателната „отвореност“ на илюстрацията, т.е. има ли достатъчно елементи в картината, които пораждат предположения у учещите; предварителните знания, т.е. разполагат ли учещите с достатъчно фактологически и езикови знания, за да интерпретират картината и да „облекат“ своята интерпретация в думи. Към *специфичните критерии* Хош и Макеър отнасят автентичността на илюстрацията, нейната актуалност и социална „отвореност“, т.е. поражда ли илюстрацията размисъл за социалните и културните условия на живот в чуждата страна, страноведския опит и интеркултурните познания на учещите (Hosch/Macaire, 1991).

Не може да се отрече, че по същина критериите доста си приличат – различията са предимно в терминологичната формулировка, в обхвата и детайлизирането на отделните критерии.

Освен гореизброените критерии за подбор на илюстрациите значими за чуждоезиковото обучение са и техните функции – *семантизираща, стимулираща, граматикализираща, мнемотехническа и страноведско-интеркултурна функция* (Reinfried, 1998: 137 – 142).

*Семантизиращата функция* на картините може да се реализира на няколко равнища: на лексикално равнище – за въвеждане и разкриване на значението на новите думи; на пропозиционално равнище – за „превод“ на изказвания (особено популярна е тази функция по времето на аудио-визуалния метод на чуждоезиково обучение, когато една картина представя смисъла на едно изречение); на прагматично равнище – за представяне на комуникативния контекст (ситуативните картини улесняват разбирането, като информират например за външния вид на комуникативния партньор, за мястото на действието, за съдържанието на речевия акт посредством език на тялото, мимика и жестове); на текстуално-наративно равнище – за представяне на момент/част от случка или действие.

*Стимулиращата функция* на картините е особено популярна през 60-те и 70-те години на XX век, когато в обучението по чужди езици на по-малките ученици масово се интегрират т.нар. „истории в картинки“. Те имат за цел да стимулират учещите към устни и писмени изказвания под формата на кратки разкази, диалози, описания на действия и на картини. Тези поредици от картини направляват процеса на вербализация посредством опорни думи, помощни въпроси и целенасочени задачи. През 80-те години на XX век картините придобиват все по-голямо значение и в обучението на по-големите ученици, като основната им функция е да развиват не толкова техните репродуктивни умения, а продуктивността и креативността им. В този период се акцентира върху интегрирането на автентични картини в обучението, които имат за цел

да допринесат за по-широкото пространствено, времево, социално и комуникативно „отваряне“ на чуждоезиковото обучение (Reinfried, 1998: 138).

*Граматиализиращата функция* на картините е свързана с използването им в обучението по чужди езици като мнемотехнически опори за запомняне на граматически структури и правила. Интегрирани в граматически упражнения, картините изпълняват ролята на стимули за изпълнение на упражнението на принципа „prompting – fading“ (подсещане – забравяне) (вж. пак там, с. 139 – 140).

*Мнемотехническата функция* на картините се свързва най-вече с реформаторската педагогика, представителите на която са били твърдо убедени в помощната функция на картините за по-лесното запомняне на новите думи. Впоследствие емпирично е доказано, че действително по-ефективни са асоциациите картина – дума, отколкото дума – дума, като това се отнася за всички възрастови групи и типове учещи (вж. пак там, с. 140).

*Страноведско-интеркултурната функция* на картините придобива актуалност след развитието на концепцията за интеркултурна ориентация на чуждоезиковото обучение през 90-те години на XX век. Ролята на посредник между културите първоначално изпълняват снимките на географски обекти, исторически събития, паметници, улици и сгради. Впоследствие в обучението навлизат илюстрациите и снимките от ежедневието – реклами, табели, плакати, снимки на магазини, жилища, ресторанти, храни (вж. пак там, с. 140 – 141).

От психолого-педагогическа гледна точка интерес буди и въпросът доколко използваните в обучението илюстрации са разбираеми за учещите. В търсене на отговор на този въпрос Вайденман описва в свое изследване конкретните цели, на които се подчинява интегрирането на илюстрациите в обучението (Weidenmann, 1989, 1991a, 1991b). Авторът стига до извода, че най-често илюстрациите се прилагат в обучението като *стимул за говорене и разговор* (подтиква учещите към изразяване на мнение, опит, тълкувания на дадена ситуация), като *помощно средство за разбиране и запомняне на нов езиков материал* и като *средство за организиране на учебното съдържание, респ. урока*.

В зависимост от конкретното въздействие на дадена илюстрация върху ученето и усвояването и върху самия учещ Вайденман систематизира четири основни *психолого-педагогически функции* на картините: *активираща функция* – имат например пиктограмите. Използвани в обучението, те имат за цел бързо да ориентират учещия, като „извикват“ в съзнанието му вече съществуващи логически схеми. Дизайнът им е силно опростен и стилизиран, така че да активира у учещия вече съществуващите познавателни структури, без да дава нови знания. *Конструираща функция* – имат например *поредиците от картинки*, приложени в обучението, те могат да помогнат на учещия да си изгради когнитивен модел от вече познати за него елементи. Такава конструираща функция притежават например картинките в готварските книги за деца и възрастни, кар-

тинките в упътванията и указанията за употреба на дадена стока, които поетапно илюстрират отделните фази на приготвяне или употреба на някакъв продукт. *Фокусираща функция* – имат например илюстрациите с възпитателен характер, тяхната цел е да диференцират, респ. коригират, вече съществуваща логическа схема, сценарий (skript) или когнитивен модел у учещия. (Вайденман илюстрира тази функция, като дава пример с картина на опасни предмети в домакинството, т.е. съществуващата вече у учещия логическа схема „кухня“ той разглежда от аспекта на опасността. Кухнята изпълнява ролята на фон, а фокусът е насочен върху опасните предмети, намиращи се в кухнята – ел. печка, ютия, нож, тостер и т.н.) *Ерзац-функция*, т.е. заместваща функция, имат илюстрациите, „транспортиращи“ и онагледяващи някаква важна за учещия информация, за която той няма достатъчно предварителни знания (например устройство на клетката). Такива илюстрации са много информативни и „натоварват“ учещия с много допълнителни знания (Weidenmann, 1991б).

Като анализира психологическите функции на илюстрациите, Вайденман подчертава, че за целите на обучението илюстрациите трябва да се подбират не толкова според външните си характеристики, а по-скоро според познавателните структури на учещия в дадената област. (Например колкото и атрактивно да е изобразено устройството на клетката, то трудно може да бъде разбрано от деца. Същото важи и за илюстрациите на политически събития – Втората световна война, падането на Берлинската стена и др., които могат да бъдат разбрани единствено от по-възрастни учещи – бел. В.Б.). В зависимост от тези познавателни структури една и съща илюстрация може да изпълнява при различните учещи различни функции. Ако имаме налична цялостна познавателна структура, то тогава илюстрацията ще изпълнява активизираща функция. Ако познавателната структура е откъслечна, тогава илюстрацията ще има конструираща или фокусираща функция. При пълното отсъствие на познания илюстрацията ще има заместваща/ерзац-функция. В този смисъл, за да бъде максимално ефективно интегрирането на дадена илюстрация в обучението, тя трябва да бъде съобразена най-вече с функцията, която ще изпълнява спрямо учещия, а така също и с наличния му познавателен и житейски опит (Weidenmann, 1991б: 34 – 39). В този ред на мисли всеки учител по чужд език би могъл да използва в учебния процес различни по вид, но съобразени с възможностите на учещите, илюстрации. Тези илюстрации трябва да допринасят не само за формирането на езикови знания, но така също и за изграждането на потребност от разнообразни културни занимания, индивидуални творчески изяви на учещите и естетическо отношение към действителността (Кутева, 2000: 230 – 231).

Разбира се, най-голямото предимство на всяка една използвана в обучението илюстрация е, че тя дава на обучаващия и на учещите голяма творческа свобода и това я прави много „по-ценна от хиляда думи“ (Weidenmann, 1991б: 46). Тази позиция е идентична със становището на Пл. Легкоступ, който подчер-

тава, че „значението на картината за развитие на свързаната реч е голямо. Яркостта и конкретността на изображението задържат вниманието на децата върху предложената тема, изострят възприятията им, дисциплинират мисленето им и те по-леко организират мислите си, като тяхната реч постепенно става логична, доказателствена. [...] При умело насочване на активността към измисляне на нови и интересни случки, към продължаване на сюжета във времето, детското въображение става по-богато, все по-леко се откъсва от непосредствената нагледна опора, а картината постепенно се превръща само в повод, стимул да се разказва по темата, загатната чрез изображението“ (Легкоступ, 2006а: 42).

В този ред на мисли, едва ли има съмнение, че съвременното чуждоезиково обучение се нуждае от преоценка на ролята на илюстрациите. Тази преоценка е необходима предвид факта, че една от силните страни на изкуството е, че в голяма степен спомага за непреднамереното, спонтанно усвояване както на знания, свързани с чуждия език, така и на знания, свързани с чуждата култура. Общувайки с изкуството, детето се учи *да наблюдава, да концентрира вниманието си и да запомня* (Легкоступ, 2006б: 24).

#### БЕЛЕЖКИ

1. Встъпителната лекция след придобиване на академичната длъжност „доцент“ е изнесена на 28 ноември 2013 г. в зала 404 на Корпус V на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“.

#### REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Белчева, В. (2012). *Илюстрацията в обучението по немски като чужд език в началното училище*. Велико Търново: Ивис.
- Билмайер, Фр. (2010). *Картините и обучението. Някои бележки за използването на картини в обучението*. – Начално образование, бр. 3, 4 – 16.
- Веселинов, Д. (2012). Чуждоезиковото обучение – нови изследователски ракурси. – *Чуждоезиково обучение, кн. I*, 7 – 8.
- Кутева, В. (2000). *Педагогика*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.
- Легкоступ, Пл. (2006а). *Изкуство, творчество, интелектуално възпитание*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.
- Легкоступ, Пл. (2006б). *Изобразително изкуство. Възпитателни, терапевтични и корекционни аспекти*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Нанов, Л. (1968). *Български синонимен речник*. София: Наука и изкуство.
- Петров, П. (1977). *Съвременни изисквания към учебника*. София: Народна просвета.
- Billmayer, F. (2009). *Die vielen Bilder als Herausforderung für die Bildkompetenz*. In: Bering, K., R. Niehoff (Hrsg.). *Bildkompetenz(en) – Beiträge*

*des Kunstunterrichts zur Bildung*. Oberhausen: ATHENA, 2009; URL: [http://www.bilderlernen.at/theorie/Viele\\_Bilder\\_Duessel.pdf](http://www.bilderlernen.at/theorie/Viele_Bilder_Duessel.pdf) [7.12.2011]

Hartmann, M., D. Jacobs-Strack (2004). *Die gute Darbietung*. In: *Pädagogik*, Heft 3/2004, 30 – 34.

Hosch, W., D. Macaire (1991). *Landeskunde mit Bildern*. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 5/1991, 20 – 27.

Mikos, L. (1999). *Visuelle Kompetenz und Bilderfahrungen als Element der Sozialisation*. In: *Medien · Impulse*, März '99.

URL:[http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kompetenz/27\\_mikos.pdf](http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kompetenz/27_mikos.pdf) [7.12.2011]

Mikos, L. (2000). *Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente*. URL:<http://www.medienpaed.com/00-1/mikos1.pdf> [7.12.2011]

Reinfried, M. (1998). *Die Funktion von Bildern in Lehr- und Lernmaterialien*. In: *Udo O. H. Jung (Hrsg.). Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 137 – 142.

Sturm, D. (1991). *Das Bild im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch 5/1991*, 4 – 11.

Weidenmann, B. (1989). *Das Bild im Sprachunterricht: Lernhilfe oder Lerngegenstand?* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 15*. München: iudicium.

Weidenmann, B. (1991a). *Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern*. In: *Fremdsprache Deutsch 5/1991*, 12 – 17.

Weidenmann, B. (1991b). *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim und Basel: Beltz.

## BEYOND THE LANGUAGE BARRIER OR ABOUT THE ILLUSTRATION IN THE EARLY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

✉ **Dr. Vesela Belcheva, Assoc. Prof.**

University of Veliko Tarnovo

2, T. Tarnovski Str.

Veliko Tarnovo, Bulgaria

E-mail: [vbeltscheva@yahoo.com](mailto:vbeltscheva@yahoo.com)