

Bulgarian Language and Literature in Primary School
Обучението по български език и литература в началното училище

РОДНОЕЗИКОВИТЕ ЗАНЯТИЯ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ – РАБОТИЛНИЦА ЗА ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕГРАЛЕН ТИП КОМПЕТЕНТНОСТИ

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Преосмислят се някои от утвърдените разбирания за формиране на четивни и писмени умения в начална училищна възраст. Очакването е да се насърчи функционалната грамотност още от първите години на детето в училище.

Keywords: “talking child”, changing world, functional literacy, primary school

I. „Говорещото дете“ в променящия се свят – бъдеще, което вече се е случило

Глобализацията променя традиционните представи за разстояние, държавни граници, възможности за комуникация и прогрес. Образованието, науката, иновациите стават „ключ“ за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж, за нови работни места и нова посока на човечеството¹⁾. За да се обозначат настъпилите промени, се търсят разнообразни определения – „глобално общество“, „информационно общество“, „постиндустриално общество“. Чрез всяко от тези наименования се поставят различни акценти в сложността на света, но по същество се идентифицира „необикновена нова цивилизация – цивилизация на знанието“ (Truman, Dutton, 1992: 14). В тази цивилизация ефикасно и в големи количества се „предава... постоянно нарастваща и еволюираща маса от знания и ноу-хау, подходящи за... изграждане на основните умения, необходими за бъдещето“ (Делор, 1996: 38).

Актуалната ситуация поражда необходимост от преориентация на съществуващите методически системи. Пътят на промяната е:

– от езика, изучаван от ученика, към ученика, изучаващ езика в цивилизацията на знанието – в компютризираното общество, в медийното общество, в обществото на високите технологии, в мулти- и плурилингвалното общество...

В съвременния социум работа чрез езика е „сричането на буквара, актът на социализация в класната стая, ... търсенето на необходимата професионална информация, ... четенето за „убиване“ на транспортното или курортното „празно“ време, ... добиването на знания и умения за справяне с житейски задачи, сърфирането по... дигитални източници“ (Кьосев, 2013: 603). В този контекст актуалност добива въпросът:

– как още от старта в училище да „запалим искра“ у детето да общува осъзнато, отговорно, активно/интерактивно и резултатно чрез родния (българския) език в разнообразни области на речева дейност и социокултурни сфери, за да се реализира успешно в променящия се свят.

В статията се търсят отговори на поставения въпрос.

II. Компетентностите – постижимо предизвикателство в начална училищна възраст

„Възможно ли е компетентности да бъдат придобити в начална училищна възраст?“ – често питат студенти, учители, а и експерти. В задаването на този въпрос има логика, тъй като става дума за изграждане на сложни интегративни качества на личността. Основанията да се даде положителен отговор на поставения въпрос са няколко.

1. Известно е, че образователната сфера е консервативна. Съхранявайки добрите традиции, тя трябва да се развива като гъвкава и адаптивна система. Задача на съвременното училище е да формира умения за учене и модели за придобиване на компетентности в ранна възраст, чрез което да се открие ясна перспектива за овладяване на еволюираща маса от знания и набор ноу-хау, необходими за успешен живот в цивилизацията на знанието.

2. Освен това едни ще бъдат компетентностите и техните дескриптори в училище (в I – IV клас, в следващия етап на основната образователна степен и т.н.), други – в условията на формалното (институционално) образование след средното.

Компетентност и компетенция

Компетентността изисква доказана способност за използване на знания, умения и личностни/социални и/или методологични дадености в работни, учебни и др. ситуации. В Европейската квалификационна рамка способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност. От гледище на науките за образованието компетентността се разглежда като: мярка за учебно постижение, способност да се отговори на сложни изисквания чрез използване и мобилизация на психосоциални ресурси в определен контекст, способност да се прилагат адекватно резултатите от обучението според контекста (Радев, 2013: 178).

Компетентности се овладяват не само в училищна обстановка, но и под въздействие на цялостната културнообразователна ситуация, в която живее и се развива ученикът. Т.е. това са многомерни, полифункционални, надпредметни и междудисциплинни инструменти. Акцентът във всеки отделен случай е върху критическото мислене, творчеството, инициативността, решаването на проблеми, оценката на риска, вземането на решение и конструктивното управление на чувствата. Конструкт за реализация на компетентността е компетенцията. Понятията „компетенция“ и „компетентност“ са в съотношение: конструкт – реализация на конструкта (Димчев, 2010б: 222).

За да се постигне адекватност между личните способности и социални цели, от една страна, и между социалните цели на личността и целите на обществото, от друга страна, в процеса на обучението в училище се придобиват ключови компетентности – комуникативни, математически, дигитални, културни, социални, метакогнитивни и т.н.²⁾ В съвременни лингвометодически изследвания се посочва, че трябва да се разграничават: (1) ключови компетентности; (2) компетентности, релевантни за обучението по група предмети; (3) предметни компетентности (Димчев, 2010а:192).

*Ключовата компетентност **Общуване на роден език** – „другото име“ на езиковата грамотност (literacy)*

Първата, най-важна ключова компетентност на ученика е ключовата компетентност **Общуване на роден език**. Нейното „друго име“ е езикова грамотност (literacy). Езиковата грамотност е главно човешко право, но и главна човешка отговорност. В цивилизацията на знанието тя е мощен инструмент за личен и за обществен просперитет.

Езиковата грамотност изисква компетентности по четене и писане на родния език или на езика, официален за дадена страна, но също така и други компетентности – по слушане и по говорене. Диференцират се различни нива на езикова грамотност – базова, функционална, комплексна грамотност (по PISA). Базовата грамотност изисква основни умения за четене и за разбиране на текст, както и за писане и за правилна употреба на езика (ниво 1. по PISA). Функционална грамотност се свързва с разбиране, осмисляне и използване на писмени текстове за постигане на конкретни цели, за развиване потенциала на личността и за нейното пълноценно участие в обществения живот (ниво 2. по PISA). Комплексната грамотност изисква компетентности по създаване, разбиране, тълкуване и критическа оценка на писмена информация (ниво 3. и следващи по PISA).

В научния дискурс се изразяват критични оценки, че „подходът на PISA привилегирова четенето като учене, а това е само една част... на четенето“ (Къосев, 2013: 439). Могат да се конкретизират редица „хуманитарни проблеми“, свързани с желанието за четене, удоволствието от четенето и др., но на преден план тук ще изведе предимствата на PISA. Именно: фокус върху функционалната грамотност („чета, за да уча през целия живот“, а не „уча се да чета“); дългосрочност и представителност на изследването; сравнителен подход; насоченост към качеството на образованието; многомерна контекстуализация на получените резултати; практическа роля насоченост. Това позволява да се формулират препоръки за образователни промени и политики, базирани върху надеждни емпирични данни.

III. Родноезиковите занятия³⁾ – работилница за придобиване на интегрален тип компетентности в начална училищна възраст

(1) Главна ценност в образователната система е ученикът. Всяка идея за развитие на училищното образование трябва да бъде осмисляна през призмата на тази ценност.

(2) Образованието на XXI век е образование, свързано с еволюираща маса от знания и набор ноу-хау.

(3) От гледна точка на родноезиковото обучение, същественото е да научим ученика още от старта в училище осъзнато, отговорно, активно/интерактивно и резултатно (правилно и комуникативно уместно) да действа чрез езика в разнообразни комуникативни ситуации.

(4) Тази задача се реализира на занятията по всички учебни предмети, по време на извънкласни и извънучилищни дейности и т.н. Но все пак главната отговорност е на родноезиковото обучение.

(5) На родноезиковите занятия се гледат интегрален тип компетентности, помагачи на ученика да решава комуникативни задачи от автентичната практика.

– Чрез възприемането и създаването на устни и писмени дискурси се строят и подобряват комуникативноречеви, културологични и когнитивни (езиковедски) компетентности.

– Работата с речници, енциклопедии, урочни статии, литература за деца и т.н., извършвана от ученика индивидуално и кооперирано, позволява да се стабилизират и обогатяват метакогнитивни и социални компетентности.

– Формират се интегрален тип компетентности – комуникативноречеви, културологични, когнитивни (езиковедски), метакогнитивни и социални, позволяващи на детето автономно, осъзнато, отговорно и резултатно „с думи да върши дела“ в разнообразни области на речева дейност и сфери на комуникация.

(6) Постига се хармонично, многомерно изграждане на личността в съответствие с изискванията на света, в който живеем, и възникналите нови потребности на „говорещото дете“.

(7) Представените разбирания предопределят концепция за съдържание на училищното обучение, основана на изместване на приоритета от фактологичното знание към компетентностите. Образованието се структурира около темите за практически умения и действия в живота. Иначе казано: фокусът на внимание се пренасочва от академичната грамотност към функционалната грамотност.

IV. Две „аксиоми“ в училищната практика, по които непременно трябва да се дискутира

Наблюденията ми в училищната практика – I – IV клас, извеждат на преден план две „аксиоми“.

(1) Тъй като при постъпването си в училище детето, за което официалният български език е първи език, притежава относителна комуникативна зрялост на нивото на устното общуване, широко разпространено е схващането, че на родноезиковите занятия не е необходима интензивна образователна грижа за подобряване на компетентности по възприемане и произвеждане на устни дискурси.

(2) По отношение на методическата работа с писмени дискурси утвърдените разбирания са: (2.1) след началното оgramотяване (I клас) възприемането

на писмени дискурси се осъществява само/предимно в урока по литература; (2.2) създаването на писмени дискурси е задача единствено на т. нар. „уроци за текста“ (по преразказване и съчиняване).

По тези две „аксиоми“ непременно трябва да се дискутира. В реалната социокултурна практика действията, свързани с рецепция и продукция на дискурси в устна и писмена форма, се проявяват комплексно. По тази причина на родноезиковите занятия се прилага принципът за интегрирането им. Тук ще ги разгледам поотделно единствено с аналитична цел.

V. Подобряване на компетентности по устно общуване – начална училищна възраст

Възприемане на дискурси – слушане

Слушането е поведенческа категория, свързвана с рецептивна речева дейност. Възприемането „работи“ едновременно „нагоре“, като се изхожда от конкретно съдържание на съобщението, и „надолу“, като се прилагат общият опит и познанията за света. Правят се хипотези за съдържанието на чуто, които се отхвърлят или приемат. Така че слушането е активна дейност, при която разбирането се свързва с конструиране на значението. Процесът е улеснен от обстоятелството, че възприемащият вижда човека, когото слуша; помага си с визуални и др. индикатори, за да разбере значението.

В ситуация, когато общуването е на първи (български) език, уменията за рецепция на устен дискурс са изградени сравнително устойчиво и удовлетворително при постъпване на детето в училище. Това обаче не означава, че те не бива да се подобряват в условията на родноезиковите занятия в началните класове. Чрез образователната грижа за възприемане на устни дискурси се постигат многостранни ефекти: (1) тренират се вниманието и паметта, развиват се важни мисловни операции (анализ, синтез, абстракция, обобщаване) – т.е. стабилизират се и се обогатяват компетентности, свързани с умствени процеси на надпредметно и полифункционално равнище; (2) опознават се епистемологични аспекти на културата и се гради социално и индивидуално „културно огледало“, което е особено важно в ситуация на тревожност, породена от нравствени и естетически дефицити в социума, заобикалящ детето; (3) провокира се интерес към четенето и се подпомага овладяването му като единство на декодиране и разбиране.

Като илюстрация на поддържаната теза ще посоча един пример от училищната практика⁴⁾. В условията на обобщителен урок по български език на тема „Съществителни имена, прилагателни имена и глаголи“ – II клас, в операционалния структуроопределящ компонент учителят прочита на децата кратка приказка, без да съобщава заглавието ѝ („Лъжливото овчерче“ – Л. Толстой). Тъй като слушането винаги е с определена цел и предполага реакция от страна на реципиента, се „играе“ с приказката. Чрез интерактивната техника „Завъртане/кръг“⁵⁾ се търси отговор на въпросите: Какво е заглавието на приказката?; Каква

е поуката?; Искате ли да сте приятели с овчарчето?; Защо искате/не искате? След това второкласниците, разпределени по двама (по чин), разпознават какви части на речта са думите „момче“, „вълк“, „овце“, „селяни“, „стадо“ – съществителни имена, прилагателни имена или глаголи. Доказват отговора си. Определят вида на посочените имена по значение (съществителни нарицателни имена) и ги записват в колонки според числото им. От примера се вижда, че езиковедската и езиковата компетентност на малкия ученик се стабилизират в единство. Успоредно с това се подобряват комуникативноречеви компетентности (вкл. на нивото на устното общуване), културологични, метакогнитивни и социални компетентности. Т.е. градят се интегрален тип компетентности, нужни да детето чрез езика осъзнато да действа, да решава автентични комуникативни задачи – както в училищни, така и в извънучилищни условия.

Създаване на дискурси – говорене

Говоренето е продуктивно речево поведение, проявявано в устна форма. То, както и другите разновидности на речево поведение, се управлява от система правила. Езиковите правила позволяват да се пораждат нови изказвания, както и да се разбират съобщения, които не са чувани по-рано. Тези правила могат да се анализират на различни равнища: фонетично и фонологично, морфологично и синтактично, дискурсивно. Дискурсивното равнище, на свой ред, се разглежда като лингвистична структура (кохезия) и когнитивна организация (кохерентност), вградени в определен социален контекст. Съществуват много разновидности на устния дискурс – по тактика на взаимодействие между комуникативните партньори (диалог/монолог), по сфера на комуникация (всекидневноречов, научен, медиен и др.) и т.н. Специфичен за устния дискурс е параезикът (фонация, мимика, жест), който, подобно на езиковите средства, е маркиран стилистично в зависимост от социалния контекст. Следователно за резултатно участие в продуктивно устно общуване е необходимо да се владеят набор дискурсивни техники. Казаното е в подкрепа на твърдението, че е нереалистично очакването на старта в училище, дори в ситуация на общуване на първи (български) език, да са изградени устойчиво и удовлетворително компетентностите по създаване на устни дискурси. Необходима е целенасочена, системна образователна грижа – не само на родноезиковите занятия, но все пак с предимство в условията на образователния процес по „първия и главен учебен предмет“ (Т. А.-Балан)⁶ – български език.

Новата роля на детето (ученик), обогатените му социални взаимодействия и възникнали нови комуникативни потребности изискват на нивото на устното диалогично общуване специално внимание да се отдели на формирането на начални умения за превключване на социолингвистични кодове – за ти-/Ви-общуване в ситуации, често срещани в детската практика; за употреба на стилистично маркирани лингвистични средства (етикетни формули) и паралингвистични знаци (етикетни кинемати) адекватно на социалностатусни-

те и социалноролевите позиции на комуникативните партньори. В подкрепа на тезата ще посоча пример от училищната практика. В условията на урок по български език за усъвършенстване на комуникативноречевни умения на тема „Общуване чрез езика“ – II клас, в операционалния структуроопределящ компонент учителят въвежда ситуация от „живата“ практика на ученика.

Обсъжда се: кои са събеседниците, кога и къде общуват, кой какво казва, кой какъв е. След това учителят разпределя второкласниците по двама (по чин). Всеки ученик влиза в определена роля – на временен адресант, временен адресат. Поставената учебна задача е: „Как детето ще поиска учебник от свой съученик през междучасието? Какво ще отговори другарят му? Съставете кратък устен разговор по двама (по чин)“. Дават се указания в съответствие с изпълняваната роля в диалогичното общуване.

Участвам в диалог: обръщам се към събеседник

1. Служа си с „вълшебни изрази“, когато моля съученика си за услуга (*Ако обичаш..., Моля те..., Ще ми послужиш ли ...*)!

2. Не повишавам тон! Гледам събеседника си в очите! Ползвам подходящи движения на тялото!

3. Изслушвам внимателно отговора на съученика си!

Участвам в диалог: отговарям на събеседник

1. Изслушвам внимателно молбата на съученика си!

2. Служа си с „вълшебни изрази“, когато отговарям (*С удоволствие..., Заповядай..., Разбира се, че ще...*)!

3. Не повишавам тон! Гледам събеседника си в очите! Ползвам подходящи движения на тялото!

Създадените диалози градят основа да се осмисли ролята на лингвистичните и паралингвистичните етикетни знаци за хармонизиране на речевото общуване в ситуации, често срещани в ежедневието на детето. Чрез интерактивната техника „Светофар“ второкласниците оценяват представяните речевни изяви, като следват подаден от учителя алгоритъм – игра с учебни карти-емотиконки.

Оценявам диалог

1. Проследи как започва разговорът между другарите ти:

– какви „вълшебни изрази“ се ползват;

– какви са тонът и движенията на тялото.

Вдигни учебна карта!

2. Оцени как завършва разговорът между другарите ти:

– какви „вълшебни изрази“ се ползват;

– какви са тонът и движенията на тялото.

Вдигни учебна карта!

3. Проследи изслушват ли се събеседниците.

Вдигни учебна карта!

Посоченият пример е в защита на поддържаната теза: чрез действията с езика, извършвани на родноезиковите занятия, се изграждат комплексни компетентности (комуникативноречевни, културологични, социални, когнитивни и метакогнитивни), нужни на детето да „прави неща“ в живота – да взаимодейства отговорно и резултатно с другия, да утвърждава Аза в системата от Азове и да израства личностно и социално.

Специално внимание заслужава въпросът за подобряване на компетентностите по устно монологично общуване. При него изпълнението на комуникативните роли е устойчиво – адресантът и адресатът остават непроменени по време на цялата интеракция. Продуцентът трябва да изгради монолога така, че да пресъздаде темата пълно и ясно, без да разчита на подпомагащи реакции от страна на адресата. При рецепцията също са необходими специални умения, тъй като се изисква разбиране на по-голяма по обем и по-сложно организирана информация. От казаното следва, че задача на училищното обучение е да гради целенасочено и системно компетентности, позволяващи на ученика резултатно участие в устно монологично общуване. Амбицията е детето да умее да създава достъпни за възрастта, разнообразни по тема, стил, жанр и пр. устни монологични дискурси – художествени (I, II, III, IV клас) и научнопопулярни (III и IV клас); наративни (I, II, III, IV клас), дескриптивни (III и IV клас), а защо не и с елемент на аргументация (IV клас); с все по-богат репертоар от дискурсни техники, адекватни на дейността контекст, мястото и времето на комуникация, както и на личните предпочитания на детето. Поради изисквания към обема на статията тук само отбелязвам този образователен проблем.

VI. Формиране на компетентности по писмено общуване – начална училищна възраст

Възприемане на писмен дискурс – четене

Четенето е поведенческа категория, определяна като рецептивна речева дейност. От една страна, то изисква разпознаване на езиковите елементи във възприемания текст. Но от друга страна, четенето е активен и продуктивен процес, при който читателят конструира значения – прилага общите си познания за света и изгражда и проверява хипотези за значението на четивото.

Формирането на четивна грамотност в начална училищна възраст се обвързва с две основни групи умения: (1) умения за декодиране (техника на четене); (2) умения за разбиране на прочетеното (съзнателност при четене). При техниката на четене се извършва преход от графичната форма на думата в звукова – разпознават се буквите, последователността в думите, правилата за съотнасяне между звукове и букви, граматическите и семантичните особености на думите. Този преход е декодиране, тъй като се работи с две знакови системи – буквена и звукова – и се овладяват умения за преход от едната в другата. Според когнитивни изследвания формирането на т.нар. „фонологична увереност“ има ключова роля

за овладяване на четенето. Това означава изграждане на съзнателно отношение към фонемното ниво на речевия поток, на способност да се отделят категориални единици (фонемни) от звуковия (текстовия) поток, да се възпроизвеждат и натовават със смислоразличителни функции. Доказано е, че фонологичната увереност е изключително важна за придобиване на читателски способности при началното обучение по четене. Индивидуалните различия при формирането на фонологична увереност водят до успехи на едни деца и до по-малки успехи на други деца. Това силно влияе върху следващите читателски постижения на учениците. Декодиращите добре по-бързо автоматизират процеса, разбират все повече, добиват мотивация и започват да четат по-дълго време и повече книги, натрупват опит и стават активни читатели. Децата, които изостават с декодирането, четат трудно и изразходват много психическа енергия, разбират все по-малко, демотивират се и още повече изостават (Stanovich, 1986: 360 – 407). С т.нар. „конструктивистки обрат“ в когнитивната наука фокусът на внимание се поставя върху съзнателността при четене. На четенето не се гледа като на механичен набор от умения, които могат да бъдат преподавани по „твърди правила“, а като на цялостен, системен, интерактивен процес. Отделните равнища на читателска способност си влияят, като реципиентът не само извлича „дадени“, съхранявани в текста значения, а също така активно ги съконструира (Spivey, 1989: 21). Важният извод за училищната практика е: техника на четене и разбиране на прочетеното се формират в единство още от I клас. Разбирането се определя като основна цел на четенето, а техниката на четене – като средство за постигане на целта.

Ако в условията на началното оgramотвяване се търси баланс при изграждането на техниката на четене и разбирането, но фокусът на внимание все още е върху декодирането, то на занятията по български език във II, III и IV клас акцентът е друг. Продължава работата върху техниката на четене с цел автоматизирането ѝ, но „под светлините на прожекторите“ е подобряване на уменията за извличане и интерпретация на вложената в текста информация. В съответствие с равнището на езикова подготовка на децата, типа/вида на урока и съответните образователни приоритети се акцентира върху различни видове разбиране при четене (по П. Бърнс)⁷⁾. В подкрепа на тази теза ще посоча апробирани варианти – „Съществително име“ (IV клас).

Буквално и интерпретативно разбиране при четене

В операционалния структуроопределящ компонент на урока за овладяване на лингвистични знания и начални умения за прилагането им в речевата практика учителят насочва четвъртокласниците да прочетат кратък научнопопулярен текст, подбран от „Детска енциклопедия за световната цивилизация“ – „Кой е измислил книгопечатането“. Търси се отговор на въпроса: Кои са трите най-важни неща, които разбирате от прочетеното? (интерактивна техника „Трите/четирите/петте важни неща“). Прави се справка с предварително записан отговор на въпроса от учителя (компютърна презентация). Достига

се до общ извод. След това учителят насочва учениците по двама (по чин) да диференцират три съществителни имена от прочетеня текст и да ги запишат в тетрадките си. В условия на „живо“ общуване се осъществява нужната актуализация на знания и опит във връзка с темата и типа/вида на урока. Формират се комплекс компетентности – комуникативноречеви, когнитивни (езиковедски) и метакогнитивни, културологични и социални, нужни на „говорещото дете“ в променящия се свят.

Критично и творческо разбиране при четене

В операционалния структуроопределящ компонент на урока за усъвършенстване на комуникативноречеви умения учителят насочва четвъртокласниците да прочетат част от художествен текст, поместен в читанките им – „Пътечката“ (П. Александрова). Чрез интерактивната техника „Светкавица“ се търсят отговори на въпросите: Как хората правят нова пътека? Вие създавали ли сте нова пътека? Тъй като в „живата“ практика четенето и писането съществуват като единно речево поведение, учителят насочва четвъртокласниците кооперирано (в екипи по четирима), по предложен картинен план да запишат кратък текст, чрез който да разкажат на свои приятели от интернет как децата „правят неща“ в живота. Създадените текстове са основа да се диференцират членувани имена от м.р., завършващи на съгласен, и да се коментира употребата на пълен/непълен определителен член. Лингвистичното познание (съществително име) се пренася в нова ситуация – на по-високо равнище на осмисленост, автономност и поемане на отговорност. Градят се интегрален тип компетентности – комуникативноречеви, когнитивни, културологични, метакогнитивни, социални, нужни за резултатно участие в „живо“ общуване чрез езика.

От примерите се вижда, че докато чрез интерпретацията на художествен текст в урока по литература ученикът бива подготвян за комуникация в естетическата сфера, то на родноезиковите занятия детето се учи да общува чрез четенето в широк спектър социокултурни сфери (освен естетическата). Иначе казано: четейки в урока по български език, ученикът бива подготвян „с думи да върши дела“ в разнообразни, автентични ситуации от своя живот и да израства личностно и социално.

Създаване на писмен дискурс – писане

В проекта PISA акцентът е върху четенето, макар в процеса на оценяване на учениците да се включват и задачи, изискващи умения за писмено излагане на мисли, изводи, оценки. Изследва се броят на книгите в домашните библиотеки на учениците, количеството любими книги, предпочитанията в полза на комикси („кратки текстове“) срещу „книги“ („по-дълги и сложни текстове“). Тази статистика безспорно е необходима. Но според мен се пропуска нещо важно: функционално грамотният човек умее да пише в разнообразни комуникативни ситуации. Казано по друг начин: *език и четивна грамотност се учат не само чрез четене, но и чрез писане.*

Отделен е въпросът, че качеството на писмена продукция, създавана в училище, рядко се подлага на обсъждане извън периодите на националното външно оценяване. Наблюденията показват, че писането се оказва скучно и трудно за част от учениците. Тъй като пробуждането на желание за писане започва от начална училищна възраст, ще отделя специално внимание на този проблем.

Писането е продуктивно речево поведение. В структурно отношение включва съдържателен компонент и технически компонент (кодиране). В процеса на огромяване на детето техника на писане и съдържание се градят в единство. В началото на обучението (I клас) акцентът е върху формирането на технически и графични умения, като „вътре“ се овладява инструментално правописно познание – във връзка с обеззвучаването на звучен съгласен в краесловие, с редуцията [а:ъ] и др. под. След началното огромяване учителят все по-определено насочва вниманието на ученика към т. нар. „съдържателна страна“ на писането. Какви обаче са реалностите? При изучаването на фонетични, лексикални, морфологични, синтактични, стилистични особености на книжовния български език учебните задачи, насочващи ученика към прилагане на знанията в речевата практика, са от типа: „Съставете кратък текст по серията картини, като употребите членувани прилагателни имена“ („Прилагателни имена“ – IV клас). Става ясно, че акцентът е върху правилността на общуването чрез езика. Встрани от вниманието остава комуникативната уместност. Логичен е въпросът: защо децата създават писмен дискурс – за да употребят членувани прилагателни имена?! Да променим учебната задача така: „Разкажете на свой приятел от интернет забавна история. Като си помагате със серията картини, запишете кратък текст на тема „Малкият художник“. Какви прилагателни имена употребихте? Кои от тях са членувани?“. Поставени в условия, максимално близки до автентичното речево общуване (кой съобщава, на кого и какво съобщава, по какъв канал, за какво е предназначено съобщението, какъв е резултатът – според модела на Х. Ласуел⁸⁾), децата интегрират езиковедските и езиковите си знания. Учениците овладяват комплексно функциите на езика – емотивна, конативна, поетична, металингвистична, реферативна и т.н. (Якобсон, 1975). Учат се да действат с интегрален тип компетентности (комуникативноречеви, когнитивни и метакогнитивни, културологични, социални) в разнообразни ситуации от своя живот.

VII. Още за „говорещото дете“ в променящия се свят – днешните ни решения за случилото се бъдеще

Един от най-утвърдените изследователи на „детските умове“ – Дж. Холт, пише: „Ние научаваме да вършим нещо, докато го вършим. Няма друг начин“ (Канфийлд, Хансен, 1997: 161). В контекста на родноезиковото обучение, провеждано в училище, тази мисъл се „чете“ така: ученикът научава как чрез езика да „прави неща“ в разнообразни ситуации от своя живот, докато чрез езика „прави неща“ в разнообразни ситуации от своя живот. Няма друг начин.

Споделеното в статията е израз на това разбиране. В днешните ни решения трябва да прозира бъдещето, което вече се е случило, предупреждава П. Дракър. Иначе казано: за да следваме новата посока на развитие на човечеството, неотложно е да отчитаме кои събития са реалност, но не съвпадат с настоящите си решения (Макиариело, 2013: 30). Националните външни оценявания и международните изследвания показват, че многобройните, но спорадични инициативи за насърчаване на четенето – „Invitation to participate in Literacy: Week 2015“, „Чети с мен“, „Читателска щафета“ и др. под., са недостатъчни за подобряване на езиковата грамотност на българските ученици⁹⁾. Как да променим това?

– Преди всичко, неотложна е преориентация на съществуващата образователна система. „Под светлините на прожекторите“ трябва да бъде използването на четенето и писането за социални цели още в ранните етапи на формирането им. За да се случи това, с предимство са нужни промени на законово и нормативно ниво¹⁰⁾.

– Наред с това трябва да се има предвид, че овладяването на родния език е продължителен и непрекъснат процес. Нужни са постоянни, целенасочени, синергетични усилия за формиране на „говорещото дете“ в променящия се свят. Училището, семейството, библиотеката – всяка от тези институции трябва да поеме отговорност за решаване на обща задача: ежедневно „преподаване“ на любов към четенето¹¹⁾. Неотложна е единна държавна политика.

Бъдещето вече се е случило. То трябва да намери адекватен израз в днешните ни решения. Време е да направим това, което засега не правим (Букай, 2014: 53).

БЕЛЕЖКИ

1. Съобщение на комисията. Европа 2020. Стратегия за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж. <<http://www.strategy.bg/Publications/View.aspx?lang=bg-BG&Id=124>> (17.09.2015).
2. МОМН. Дирекция „Политика в общото образование“. Ключови компетентности. Европейска референтна рамка. Комуникационна стратегия за присъединяване на България към Европейския съюз. София, 2007. <<http://www.sofrony.net/main.php?page=%CA%EE%EC%EF%E5%F2%E5%ED%F2%ED%EE%F1%F2%E8>> (26. 09. 2015).
3. Като синоними се ползват терминологичните словосъчетания „родноезикови занятия“ и „занятия по български език“. Отделен е въпросът за прецизиране на проблема във връзка с изучаването на официалния български език като първи език и като втори език – по въпроса вж. Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново: Знак 94, с. 90 – 110. Тук само ще отбележа, че уменията за слушане, говорене, четене и писане на официалния български език като втори език, формирани устойчиво и удовлетворително в I – IV клас, са мощен инструмент за ограничаване отпадането в следващи етапи и степени на образованието, за

- намаляване на бедността и дискриминацията и насърчаване на заетостта и социалното включване. Това е сериозна тема, която ще добива все по-голяма актуалност в обществен, теоретичен и практически аспект.
4. Посочените варианти са изпробвани от учителките Р. Минчева и Св. Симеонова през учебната 2014/15 г. с ученици от начална училищна възраст, за които българският език е първи език – ОУ „Св. П. Евтимий“ и ОУ „Бачо Киро“, гр. В. Търново.
 5. Интерактивните методи и техники, посочени в статията, са разгледани в: Гюрова, В., и др. (2006). *Интерактивността в учебния процес*. София: Европрес, с. 43 – 67.
 6. Балан, А. Т. (1956). Усет и възпитание на усета за български език. *Български записи*, София, с. 47.
 7. За видовете четене с разбиране (по П. Бърнс) вж.: Мандева, М., П. Кънева. (2015). За четенето и езиковото образование на утрешния ден (I – IV клас). *Български език и литература*, 2015, № 1, с. 48 – 49.
 8. Комуникационен модел на Х. Ласуел. <<http://download.pomagalo.com/303906/komunikacionen+model+na+hl+lasuel/>> (12. 09. 2015).
 9. Срв. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020). МОН. <www.mon.bg> (15. 09. 2014).
 10. Срв. Законопроект 2015: Законопроект за предучилищното и училищното образование. – Реформи, Аз.буки. <<http://www.azbuki.bg/en/component/taxonomy/%D0%A0%D0%B5%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8>> (26.09.2015).
 11. Б. Ф. Скинър. Уикицитат. „We shouldn’t teach great books; we should teach a love of reading” (B.F.Skinner). <http://bg.wikiquote.org/wiki/%D0%91%D1%8A%D1%80%D1%8A%D1%81_%D0%A4%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA_%D0%A1%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D1%8A%D1%80> (17. 09. 2015).

ЛИТЕРАТУРА

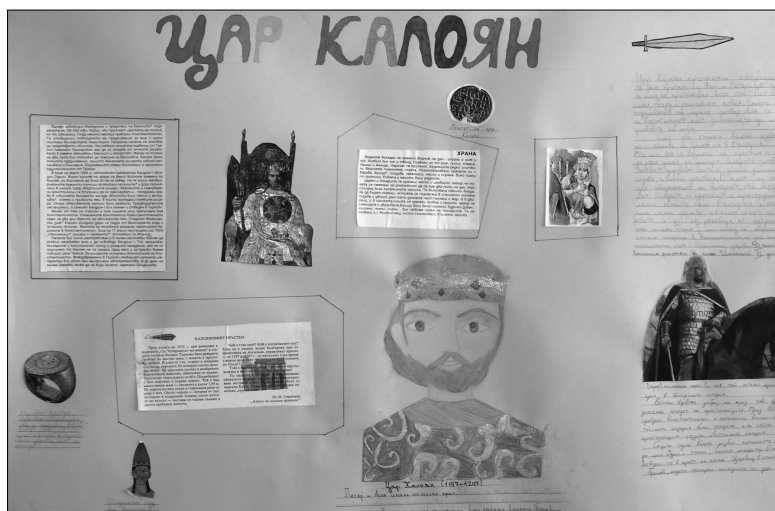
- Букай, Х. (2014). *20 стъпки напред. По пътя на израстването*. София: Хермес.
- Делор, Ж. (1996). *Образованието – скритото съкровище*. (Доклад на МКО на ЮНЕСКО). София: Свят 2001.
- Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново: Знак 94.
- Димчев, К. (2010б). *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Канфийлд, Дж., М.-В. Хансен. (1997). *Пилешка супа за душата. 101 истории, които стоплят сърцето и възвисяват духа*. София: Кибеа.
- Къосев, А. (2013). *Караниците около четенето*. София: Siela.
- Макиариело, Дж. А. (2013). *Питър Дракър, представен от Дж. А. Ма-*

- киариело. *Дракар за всеки ден. 366 дни в проникновения и мотивация за вършене на правилните неща*. София: Класика и Стил ООД.
- Радев, Пл. (2013). *Енциклопедия на науките за образованието*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- Якобсон, Р. (1975). *Лингвистика и поезика. Структурализъм: „за“ и „против“*. Москва: Прогресс.
- Spivey, Ch. (1989). *Construing Constructivism: Reading Research in the United States*. National Center for the Study of Writing and Literacy Occasional Paper.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. – *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, No. 4 (Autumn 1986).
- Truman, T., E. P. Dutton. (1992). *Managing for Future*. New York: NY.

REFERENCES

- Bukay, H. (2014). *20 stapki napred. Po patya na izrastvaneto*. Sofiya: Hermes.
- Delor, Zh. (1996). *Образованието – скритото сакровишце. (Доклад на МКО на YUNESKO)*. Sofiya: Svyat 2001.
- Dimchev, K. (2010a). *Методика на обучението по български език. Realnost i tendentsii*. Veliko Tarnovo: Znak 94.
- Dimchev, K. (2010b). *Osnovi na metodikata na обучението по български език*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Kanfyld, Dzh., M.-V. Hansen. (1997). *Pileshka supa za dushata. 101 istorii, koito stoplyat sartseto i vazvisyavat duha*. Sofiya: Kibea.
- Kyosev, A. (2013). *Karanitsite okolo cheteneto*. Sofiya: Ciela.
- Makiarielo, Dzh. A. (2013). *Pitar Drakar, predstavten ot Dzh. A. Makiarielo. Drakar za vseki den. 366 dni v proniknoveniya i motivatsiya za varshene na pravilnite neshta*. Sofiya: Klasika i Stil OOD.
- Radev, Pl. (2013). *Entsiklopediya na naukite za obrazovaniето*. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“.
- Yakobson, R. (1975). *Lingvistika i poetika. Strukturalizm: „za“ i „protiv“*. Moskva: Progress.
- Spivey, Ch. (1989). *Construing Constructivism: Reading Research in the United States*. National Center for the Study of Writing and Literacy Occasional Paper.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. – *Reading Research Quarterly*, Vol. 21, No. 4 (Autumn 1986).
- Truman, T., E. P. Dutton. (1992). *Managing for Future*. New York: NY.

Приложение № 1. Промяна в стратегиите за учене: продукти от дейности по проекти (IV клас – естетическа и научна сфера на комуникация)



Приложение № 2. Обединени усилия по пътя към „Малкото голямо четене“: студентски кръжок за „преподаване“ на любов към четенето в начална училищна възраст (Великотърновски университет, Педагогически факултет)



**FIRST LANGUAGE CLASSES AT PRIMARY SCHOOL –
A WORKSHOP FOR THE FORMATION
OF INTEGRAL TYPE OF COMPETENCES**

Abstract. Some of the approved conceptions of formation of reading and writing skills in primary school are reconsidered. The expectation is to encourage functional literacy from the very first years in school.

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