

ЗА КОМУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРАНОТО НАЧАЛНО УЧИЛИЩНО ОБУЧЕНИЕ ПО ПИСМЕНО ПРЕРАЗКАЗВАНЕ (НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ПЪРВИ ЕЗИК)

Мариана Мандева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме: В статията се аргументират образователните предимства на комуникативно ориентираното начално училищно обучение по писмено преразказване на български език като първи език. В този контекст се защитава необходимостта от обогатяването на лингвопрагматичния подход с възможностите на лингвокогнитивния и на културологичния подход. Прави се обща характеристика (функционална, съдържателна и технологична) на комуникативно ориентираното начално училищно обучение по писмено преразказване чрез първия (българския) език. Гради се основа за конкретизация и детайлизация по класове; за открояване на инвариантното и вариантното в целите на обучението и в учебното съдържание в зависимост от региона, в който се работи, от равнището на езиковата подготовка на децата на старта в училище, формирана в различни условия (на а-, b- и c- езиковите формации).

Keywords: competence approach, communication-oriented education, written text reproduction, Bulgarian as a first language, primary education classes

1. Актуалност на проблема

Методическата амбиция за комуникативна ориентация на обучението по писмено преразказване в началните класове е неоспорим факт. С основание обаче Т. Ангелова пише: „Не ми е известно да има специалисти по езиково обучение, което да не е комуникативно ориентирано. *По-скоро е нужно да се търси убедителен отговор на въпроса как да се схваща комуникативната ориентация* (подч. мое – М.М.)“ (Ангелова, 2004: 99).

Действащите нормативни документи по български език за началния етап на основната образователна степен са методически „непрозрачни“ – не са конкретизирани знанията (декларативни и процедурни) и комуникативноречевите умения, които се градят у учениците чрез писмена преразказна дейност. В учебниците по български език на децата е поставен акцент върху това, как се преразказва, но извън контекста на това, защо,

на кого, къде се преразказва (срв. Мандева, 2013: 26). „По този начин създаването на текста не се приближава до естествените процеси на речевата дейност и не намира личностна мотивировка, остава „затворено“ в дидактизирана форма, която не стимулира активното участие в речевия процес“ (Вълкова, 1996: 48). Потвърждава се направеният от К. Димчев извод: „Независимо от тезиса за комуникативната компетентност като „основна цел на ОБЕ“, логиката на разпределение на изучавания материал и обемът на изучаваната информация водят до извода, че в нормативните документи приоритетно място заемат традиционни постановки от описателната граматика“ (Димчев, К. <http://liternet.bg/publish/kdimchev/neresheni-problemi.htm>). Обобщено казано, *обучението по писмено преразказване в началния училищен етап не подготвя децата да се справят с предизвикателствата на „живата“ практика.*

Все още не са дадени ясни отговори на актуални въпроси като: *как обучението по писмена преразказна дейност в началните класове се „вписва“ в съвременното европейско езиково образователно пространство; как в него се проектира компетентностният подход; комуникативно ли е, или е пост-комуникативно това обучение.*

Очертаните нерешени въпроси предизвикват търсене на отговори.

2. Съвременното обучение по български език в началното училище

2.1. Обучението по български език в европейски образователен континуум

Образованието според Ж. Делор е изключително средство за демократичното развитие на човечеството – за израстването на личността и за изграждането на връзки между индивидите, групите и нациите. Негова стратегическа задача е да ни „научи“: да живеем заедно (to live); да придобиваме знания (to learn); да действаме (to make); да бъдем (to be) (срв. Делор и др., 1998: 13). Това, по думите на И. А. Зимняя, са *генерални компетентности*, необходими в съвременния свят (срв. Зимняя, 2004: 16). Актуален и днес се оказва древният афоризъм, че образованието е това, което остава след „забравянето“ на всичко научено.

Интегрирането на България в европейската общност изисква прилагането на актуалните образователни ценности и адаптирането им към националните особености и традиции. *Модернизацията на образованието и обучението* в нашето училище е сложно и отговорно предизвикателство за преосмисляне на педагогическата действителност в най-съществените ѝ аспекти – на целеполагането, на учебното съдържание, на образователния процес (срв. Василева, 2005: 31).

За да подготви ученика да се справя с предизвикателствата на живота, съвременното ни училище превръща в свой приоритет *компетентността* (срв. Радойновска, 2005). Тя е „...свкупност от знания, умения, отношения, ко-

ито позволяват на индивида да извършва дейности“ (Обща европейска езикова рамка, 2006: 19). Компетентността изисква „...доказана способност за използване на знания, умения и личностни/социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие; в контекста на Европейската квалификационна рамка способностите се описват с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност“ (Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 124).

В процеса на училищното обучение се изграждат *ключови компетентности* – комуникативни, дигитални, социални и граждански, културни, за самостоятелно учене и събиране на информация и т.н. (срв. Ключови компетентности, 2007). Те са особено необходими за личната реализация и развитие, за социалната интеграция, за гражданската активност. Ключовите компетентности са инструмент, чрез който младият европейец се справя с предизвикателствата на живота (срв. Nutmacher, 1996). *Комуникативната компетентност*, като една от ключовите компетентности, е трансверсална и фундаментална (срв. Мерджанова, 2005; Петров, 2009). Тя е *родово понятие* по отношение на *видовото понятие комуникативноречева компетентност* (срв. Димчев, 1998: 61). В Общата европейска езикова рамка се говори за *комуникативна езикова компетентност* (срв. Обща европейска езикова рамка, 2006: 23). Този термин съответства семантично и функционално на термина комуникативноречева компетентност (срв. Димчев, 2010а: 66). Социолингвистите определят комуникативноречевата компетентност като „миксер“, който балансира езикови, социални и психофизически фактори. Тя интегрира езиково-комуникативна, функционалнопрагматична и социалноинтегративна комуникативна компетентност (срв. Петров, 2005: 61). Осигурява резултатно общуване чрез възприемането и създаването на текстове (срв. Димчев, 2010б: 225).

Международният подход към образованието слага отпечатък и върху обучението по български език в училище. То се вгражда в лингвометодически континуум на многоезичие и разноезичие (срв. Обща европейска езикова рамка, 2006: 14). Дава своя принос за това, езиковото образование да се превърне в нещо повече от изучаването на езици и да обхване и предаването на културните и другите ценности в обществото (срв. Обща европейска езикова рамка, 2006: 11 – 19; Стойчева, 2006: 56). Тъй като дихотомията роден език – чужд език се оказва недостатъчна, за да се обхванат всички ситуации на обучението по български език в училище, все по-внимателно се проучва инвариантното и вариантното при изучаването на българския език като първи език и като втори език (срв. Димчев, 2010а: 90 – 100). Предвид това, че „...социокултурната идентичност се създава на роден...език“ (Веселинов, 2006: 5), тук с предимство се разглежда училищното обучение по български език като първи език¹⁾.

2.2. Компетентностен подход в обучението по първия (българския) език в началните класове. Комуникативност и посткомуникативност

Тъй като образованият човек е преди всичко подготвен за живота, в училищното обучение по български език се осъществява „движение“ от знаецентристски към *компетентностен подход* (срв. Димчев, 2010б: 219 – 232).

В педагогическата наука няма единна класификация на подходите. Независимо от различните класификации, обединяващо е разбирането за *подхода* като обща позиция, приемана за провеждане на познанието, обучението, образованието (срв. Радев, 2005: 70). „Тази позиция се избира (1) в зависимост от приетата философия...; (2) в зависимост от разбирането за образованието като процес; (3) в зависимост от търсената смяна на съществуващото положение и предлаганите алтернативи“ (Радев, Александрова, 2009: 86). Подходът е определящ за стратегиите и методите на обучение (срв. Димчев, 2010б: 220).

„*Предимствата на компетентностния подход* при организацията и осъществяването на образователния процес са свързани с факта, че допринасят да се йерархизират компетентностите, които са най-значими при подбора на елементите от учебната информация и служат за развитие на подрастващите в определена насока” (Димчев, К. <http://liternet.bg/publish/kdimchev/znaniecentristki.htm>). Образователната амбиция е ученикът да умее да анализира своите образователни постижения и да ги прилага в извънучилищна обстановка, да осъществява трансфер на знания, умения и отношения, за да решава важни за него задачи, необходими за социалната му реализация. Избягва се „раздробяването“ на усилията по различните учебни дисциплини и се осъществява адекватно оценяване на практическите резултати. Разгледан в лингвометодически континуум, компетентностният подход е структуроопределящ – създава основа за изучаване на следващи езици.

Компетентностният подход на занятията по български език в училище се основава на речеви дейности, съставна част от по-широк социален контекст (срв. Обща европейска езикова рамка, 2006: 19). Учениците се формират комуникативноречеви, езиковедски, културологични и други ключови компетентности. Обучението по български език в училище има най-голям принос за усъвършенстването на комуникативноречевата компетентност²⁾. „*Езиковедската (лингвистичната) компетентност* (подч. мое – М. М.) се определя чрез декларативните знания на индивида за езика като средство за общуване и като семиотична система от знаци“ (Димчев, 2010а: 114). Тя е експлицитно знание, знание какво, взаимодействащо си с езиковата компетентност (срв. Радкова, 2010). Езиковата компетентност е процедурно знание, знание как. Чрез нея „...се решават определени комуникативни задачи, създават се и се възприемат устни и писмени дискурси... “ (Димчев, 2010а: 114). Културологичната компетентност изисква

познаването и разбирането на чужди култури, но също така и преди всичко правилната оценка на родното културно наследство (срв. Димчев, 2010б: 136). Тя създава основа за строежа на мултикултурна компетентност. Чрез учебните дейности, извършващи се от децата на занятията по български език, се формират и други ключови компетентности – напр. компетентности за самостоятелно учене и събиране на информация, социални и емоционални компетентности.

Компетентностният подход на занятията по български език в училище е свързан с *комплексността на речевите актове*. „...при работа с текстове в образователния процес се проявява *взаимосвързаността и функционалната зависимост между прагматичния, когнитивния и културологичния подход* (подч. мое – М. М.)... С приоритет се ползва подходът, който произтича от: спецификата на изучавания обект; образователните цели; слабостите, които се допускат при работата над този обект” (Димчев: <http://liternet.bg/publish/kdimchev/neresheni-problemi.htm>).

Компетентностният подход води до обогатяване на идеята за *комуникативността в езиковото обучение* с идеята за *посткомуникативността*. „Посткомуникативността обединява модела на комуникативната компетентност и когнитивните направления в лингвистиката и психологията. Тя предполага виждания за езиковото обучение като общуване, което обаче може да се проведе само при наличието и на процедурални, и на декларативни знания“ (Радкова, 2005: 135). „Става дума не за някакъв „нов метод на обучение“ или за по-нататъчно усъвършенстване на комуникативната методика, а за съобразяване с прагматичните, когнитивните и културните нужди на учениците. Казано с други думи, осъзнава се необходимостта от компетентностен подход при организацията и осъществяването на езиковите занятия“ (Димчев, 2010б: 127).

При изучаването на българския език като втори език, особено в етапа 1. – 4. клас, в езикови ситуации, при които в населеното място българският език, макар официален език, е втори език (срв. Георгиева, 2002: 4 – 24), комуникативността няма методическа алтернатива. Това обаче не е аксиома, когато обучението е по първия език. В периода на *началната училищна възраст* първият език е преди всичко инструмент за общуване, а след това – обект за анализ. В обучението по български език на децата доминира *лингвопрагматичният подход*. *Образователен приоритет в 1. – 4. клас* е началната комуникативноречева компетентност, изградена в предучилищна възраст, целенасочено да се усъвършенства – чрез овладяване на писмения код; усвояване на езикови средства, използвани в нови за учениците сфери на общуване; формиране на умения за „превключване“ на социалингвистични кодове в условията на всекидневното общуване; преодоляване на не книжовно влияние от първичната група, в която се социализира детето (срв. Димчев, 2010а: 93 –

94). Това обаче не отменя задачата прагматичният подход да се допълва и обогатява с възможностите на *лингвокогнитивния* и на *културологичния* *подход*. В предучилищна възраст първият език се овладява в една „затворена“ езикова среда (семейство, приятелско обкръжение и др. под.), без задължително осмисляне на лингвистичната му същност. В условията на училищното обучение социалната практика на детето се усложнява. Поражда се необходимост от усъвършенстване на комуникативноречевата компетентност, в т. ч. и чрез овладяването на знания по теория на българския език. Не бива да се омаловажават и възможностите на културологичния *подход* – чрез езика се пренася културното знание, изгражда се „картина за света“, формират се индивидуални и социални ценности (срв. Хъдсън, 1995: 105 – 107).

Ще се *обобщи*: сполучливата метафора на Т. А. Лажиженска за обучението по роден (руски) език като единство на „два предмета в един учебен предмет“ (срв. Лажиженска, 1979: 152) днес трябва да се допълни. Осъществява се интеракция на три предмета в учебния предмет български език – език, речево общуване (текст) и култура. Става дума за *компетентностен* *подход*, за *посткомуникативност* в обучението по първия (българския) език в началното училище. Стремежът е *образованието да бъде рефракция на света, в който живеем – да формира компетентности у ученика да действа адекватно, автономно и рефлексивно при решаването на разнообразни комуникативни задачи от социалната си практика*.

3. Писменото преразказване и писменият преразказ в дидактическия дискурс в началните класове

Преразказването в училищни условия е речева дейност с относително репродуктивен характер, извършвана от учениците за удовлетворяване на комуникативните им потребности. То е *процес*, при който децата, предвид поставена от учителя комуникативноречева учебна задача³), със свои думи, автентично (пълно или частично) пресъздават (част от) съдържанието на слухово, зрително или слухово-зрително възприет чужд наративен текст – езиков или синкретичен със словесен компонент. Преразказната дейност изисква: възприемане и разбиране на наративен първоизточник; достоверно пресъздаване на (част от) съдържанието на чуждия наративен текст чрез свои думи и преразказна техника, адекватно на поставената комуникативноречева учебна задача. Иначе казано: „Преразказването се свързва с две на пръв поглед противоположни задачи: следване, подражание на текста образец и творческа самоизява от страна на преразказващия... При разумно съобразяване с тези две същностни характеристики... следва да се зачита автентичността на изходния текст и индивидуалността на всеки ученик“ (Колева, 1999: 69).

Когато текстопораждащата дейност се реализира чрез писмена реч, преразказването е *писмено*. Според нормативните документи за началния етап на

училищното обучение обект на специализирана образователна грижа са *техниките на подробното и на краткото писмено пресъздаване* на изходен наратив, макар че в методическия дискурс се споделят съмнения доколко смисловото и езиково компресиране на текста е във възможностите на малките ученици (срв. Георгиева, 2005: 98).

Продуктът, получен от писмената преразказна дейност на децата в училищни условия, е *ученически писмен преразказ*. Отличителните му характеристики са: словесно се разказват неща (случки, събития), които вече са разказани в друг наративен текст; пресъздаването на първоизточника е достоверно на нивото на сюжетната „фактология“; претворяването на изходния текст е със свои думи; речевото оформяне е съобразено с правописните, лексикалните и граматическите норми на книжовния стандарт; необосновани преходи от едно към друго водещо време/наклонение са недопустими; пряката реч от първоизточника се пресъздава като косвена. Ученическият писмен преразказ е прозаично повествование с общите жанрови белези на разказа. Ако наративът, подложен на пресъздаване, е представител на кратка форма, вторичният писмен текст запазва жанровата форма на претворявания първоизточник (срв. Георгиева, Добрева, 2002: 32 – 42).

Преразказването заема „...огромна част от комуникативното пространство на всяка човешка култура, като се помещава в онази обширна негова зона, в която социокултурният модел на действителността се гради и стабилизира посредством репродуктивен обмен на всякакви информации, представени в текстова форма“ (Георгиева, Добрева, 2002: 27). Комуникативното присъствие на всеки индивид в социалната сфера в голяма степен се реализира чрез преразказна дейност. Част от познанията на индивида за света се формират чрез възприемането на вторични версии на текстове. Следователно *целенасочената, методична образователна грижа над преразказната изява на учениците (в т. ч. и в писмената ѝ форма) още от началните класове е отклик на потребностите на живота*.

В условията на дидактическия дискурс в началното училище писмената преразказна дейност е едновременно *обект на изучаване и инструмент за обучение*. Пресъздавайки съдържанието на чуждо повествование, малките ученици укрепват уменията си да слушат и да четат текст; да възприемат качествено разнообразни информации, представени в текстова форма; да откриват главното в чуждия речев продукт и значението на детайлите. Тренира се детската памет, развиват се важни мисловни операции – анализ, синтез, абстракция. Т.е. стабилизират се и се обогатяват *компетентности, свързани с умствени процеси и интелектуални умения на надпредметно и полифункционално равнище*. „На практическа основа с помощта на текста образец учениците усвояват основни характеристики на текста изобщо (свързаност, граматическа оформеност, информативност, цялостност, завършеност)“

(Колева, 1999: 158); осмислят процедури, свързани с претворяването на чужд текст. Т.е. поставят се *основи при формирането на декларативни и на процедурни знания, на езиковедска и на езикова компетентност*. Създавайки писмен преразказ, учениците *стабилизируют и повишават комуникативноречевата си компетентност* – формират се умения за достоверно съдържателно претворяване на чужд наративен текст чрез писмена реч, чрез адекватен избор на преразказна техника и на собствени езикови средства предвид речеви ситуации⁴⁾, функциониращи в различни социокултурни сфери от „живата“ практика на децата. Откроява се *перспектива за обогатяване на комуникативноречевата компетентност в следващите училищни етапи и степени* – обучението по писмено преразказване в началните класове помага да се овладеят по-сложни начини за препредаване на информация, представена в текстова форма (рефериране, конспектиране, резюмиране); гради основа за създаването на интерпретативни съчинения. „Изходният текст (за преразказване – б.а.), освен всичко друго, е източник на знания за природата, за историята, за човешките пориви и мечти, за нравствени и естетически стойности и заедно с това – средство за възпитателно въздействие (взаимодействие – б.а.)“ (Колева, 1999: 158). Обогатяват се познанията за художественото литературно творчество; импулсира се когнитивното развитие; разширяват се духовните хоризонти и се изгражда ценностна система. Формира се *културологична компетентност*. Целенасочената методическа грижа над преразказната писмена изява на малките ученици спомага *качественото провеждане на образователния процес в училище*, тъй като интелектуалният им труд по различни учебни предмети изисква словесно пресъздаване на разнообразна информация, поместена в учебници, в учебни помагала, в детски енциклопедии.

Ще се *обобщи: обучението по писмено преразказване в началните класове е отклик на потребностите на съвременния свят. То е „...средство за развитие на личността в много посоки* (подч. мое – М. М.)“ (Димчев, 2010б: 20). Обучението по писмено преразказване в началния училищен етап е „...обучение по начин на мислене и начин на работа“ (Димчев, 2010б: 20). То съдейства за качествено провеждане на обучението в училище. Генерира овладяването на комуникативноречеви, езиковедски, културологични и други компетентности (за самостоятелно учене и събиране на информация, социални и емоционални), подпомагащи успешния старт на малките ученици в обществото.

4. Комуникативно ориентираното обучение по писмено преразказване чрез първия (българския) език в началния училищен етап

– Цели на обучението

Комуникативно ориентираното обучение по писмено преразказване чрез първия (българския) език в началните класове е подчинено на *най-общата*

цел на образованието в училище – хармонично развитие на личността, максимално развитие на потенциала на всеки ученик като средство за пълноценна социална реализация. То е в субординация и на *водещата цел на обучението по български език в училище* – подобряване на езиковата подготовка на ученика като средство за езиково и социокултурно развитие.

Негова *цел* е: да се формират интегрален тип компетентности, нужни на детето автономно и рефлексивно да решава комуникативни задачи от автентичната си социална практика чрез писмена преразказна дейност на първия (българския) език. По-конкретно това означава: да се изгради комплекс от знания, умения, отношения за самостоятелно, достоверно писмено препредаване на (част от) съдържанието на достъпен чужд повествователен текст (художествен/научнопопулярен; познат/непознат) чрез преразказна техника (подробно/кратко преразказване) и собствени езикови средства предвид нормите на книжовния език и изискванията на речеви ситуации от области на автентичната детска речева дейност – лична, обществена, образователна област. Т.е. под „светлините на прожекторите“ (К. Димчев) са *лингвопрагматичните цели*.

За постигането им се решават *междинни цели*: лингвокогнитивни цели; цели, общи за обучението по всички учебни предмети. *Лингвокогнитивните цели* са: да се формира начална езиковедска компетентност за същността и функциите на писмената преразказна дейност и на писмения преразказ в речеви ситуации, характерни за автентичната социална практика на малкия ученик. *Целите, общи за обучението по всички учебни предмети*, са: *културологични; свързани с изграждането на компетентност за самостоятелно учене и събирането на информация и с формирането на социална компетентност*. А именно: да се развие културологичната компетентност чрез изграждането на ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции за ролята на българския език като културен код; да се подобри компетентността за самостоятелно учене и събиране на информация чрез стабилизирането и обогатяването на общоучебни умения; да се развие социалната компетентност чрез формирането на социални умения, необходими за автентичната детска речева дейност.

4.1. Учебно съдържание

Учебното съдържание е единство от достъпни и постижими за учениците *знания, умения, отношения*. Интеграцията, прирастът, адаптацията и реорганизацията на знанията, уменията и отношенията в автентичен за детето социално-речев континуум формират *компетентност*. Следователно: знанията са чистата форма на учебното съдържание, уменията и отношенията са действената форма на учебното съдържание, а компетентностите – тяхната интеграция в специфичен контекст (срв. Радев, Легкоступ, Александрова, 2011: 117).

Знанията са *декларативни (езиковедски) и процедурни (езикови)*. Съобразени са с психологията на възрастта на учениците и са диференцирани по критерия *необходимо и достатъчно*. С превес са *процедурните знания*. Има се предвид разбирането, че формирането на познания за писмената преразказна дейност и за нейния продукт „...е важно за езиковата практика, в която става въпрос за съзнателно целево изразяване и създаване на текстове...“ (Виденев, 2003: 275). Чрез овладяването на необходим минимум от декларативни и процедурни знания комуникативноречевите умения се формират на съзнателна основа. В процеса на изграждане на уменията знанията се стабилизират и обогатяват. В своята интеграция с уменията и отношенията те формират компетентност и се превръщат в трайно притежание на детската личност.

Декларативните (езиковедските) знания са знания за същността и функциите на писменото преразказване (подробно и кратко) като речева дейност и за писмения преразказ (подробен и кратък) като негов продукт. Термините, с които се борави, са: общуване; участници в общуването; писмено общуване; текст; писмен текст; преразказване; писмено преразказване; писмен преразказ; писмен преразказ на приказка, басня, разказ, на текст от детска енциклопедия.

Процедурните (езиковите) знания са знания за това: как се преразказва писмено; как се преразказва подробно, писмено художествен/научнопопулярен текст; как се преразказва кратко, писмено художествен текст.

С подчертана тежест в учебното съдържание са *комуникативноречевите умения*. Те имат *превес* както спрямо останалите умения, включени в учебното съдържание, така и предвид другите компоненти на компетентностите – знания, отношения.

Комуникативноречевите умения, които се формират у учениците на занятията по български език в началното училище, са професионално характеризирани от Ст. Вълкова (срв. Вълкова, 1996: 60 – 63). Това е надеждна отправна точка за конкретизация и детайлизация на детските комуникативноречеви умения за писмена преразказна дейност чрез българския (първия) език.

Комуникативноречевите умения за писмено текстово пресъздаване се проявяват в условията на социална интеракция, изискваща обмен на езикова информация между комуникативни партньори. Реализират се в процеса на речева дейност, на речеви актове. В този смисъл те интегрират богат и сложен репертоар от умения за: *ориентация в речева ситуация, планиране, реализиране, контролиране на писмена преразказна дейност предвид изискванията на речевата ситуация*.

Уменията за ориентация в речева ситуация се свързват с оценяването на поставените от социалната интеракция цели с оглед на тяхната изпълнимост

посредством пристъпване към речева дейност при наличните условия. Това означава: определяне на адресата и формиране на представа за него; разбиране на характера на взаимоотношенията между общуващите; преценка на обстановката на комуникацията; избор на определен канал за връзка, „чувстване“ на комуникативното намерение, определяне на темата и преразказната техника.

Предвид спецификата на преразказването, *уменията за планиране на писмената преразказна дейност в съответствие с изискванията на речевата ситуация* се градят от два компонента, поставени в тясна взаимовръзка:

- умения за възприемане и разбиране на наративен първоизточник;
- умения за планиране на вторичния писмен продукт адекватно на речевата ситуация.

Уменията за перцепция, декодиране и разбиране на наративен първоизточник са умения за осмисляне на съдържанието му, на структурно-композиционната и стилно-езиковата му организация; за натрупване на индивидуално психична информация по темата. *Уменията за планиране на вторичния писмен продукт адекватно на речевата ситуация* са умения за: подбор на представи, впечатления, размисли за семантиката на вторичния текст с оглед на темата и комуникативната задача (създаване на „вътрешна програма“ на семантиката на текста – определяне на „смысловите опори“ на съдържанието); избор на логическа схема за организиране на семантиката на вторичния текст и разработване на план на съдържанието му предвид конкретна комуникативна задача и условия на речево общуване; преобразуване на избрания ред; разширяване и стесняване на обема на „смысловите опори“ в съответствие с темата и с комуникативната задача.

Уменията за реализиране на писмената преразказна дейност в съответствие с изискванията на речевата ситуация се свързват с автентично пресъздаване на (част от) съдържанието на чужд наративен текст чрез писмена реч, със свои думи, чрез конкретна преразказна техника в съответствие с изискванията на речевата ситуация. Семантиката на вторичния писмен продукт се разгръща в съответствие с комуникативната задача, темата, типа текст и „смысловите опори“. Съхранената информация се експлицира в нова езикова форма съобразно с потребностите на конкретен речев акт. Като *отличителни умения за реализиране на текстовото пресъздаване в писмена форма* могат да се посочат: осъществяване на смислово-тематична връзка между две съседни изречения и два съседни абзаца в съответствие с логическите особености на типа текст, който се създава; реализиране на структурните особености на текста (начало, основна част, край); избор на езикови единици и тяхното линейно организиране в съответствие с нормативните изисквания на книжовния български език (лексикални, морфологични, синтактични, стилистични); реализиране на правописни и графични изисквания.

Уменията за контролиране на писмената преразказна дейност адекватно на изискванията на речевата ситуация се свързват с: оценка на резултатността на речевото общуване чрез писмен преразказ (собствен и чужд); разпознаване на грешки на съдържателно и езиково равнище, както и грешки във връзка с техническото оформяне на вторичния писмен текст; подобряване на писмения преразказ. Уменията за контролиране на чужда писмена преразказна дейност са умения за: съсредоточаване на вниманието върху темата и съдържанието на преразказа; открояване на информация, която ни интересува; водене на бележки; оценка на чуждата писмена преразказна изява предвид изискванията на речева ситуация, разпознаване на грешки, затрудняващи или блокиращи речевото общуване, и предлагане на начини за преодоляването им. При *самоконтрола на писмената преразказна дейност* се изискват умения за: оценка на собствен писмен вторичен текст с оглед резултатността на общуването в конкретна речева ситуация; разпознаване на грешки (съдържателно-композиционни, езикови, свързани с техническото оформяне на вторичния писмен текст), затрудняващи или блокиращи общуването в конкретната речева ситуация; комуникативно целесъобразна промяна на текста – използване на адекватни начини за подобряване на писмения преразказ; писане на белова.

Диференцирането на комуникативноречевите умения, включени в учебното съдържание (умения за ориентация в речева ситуация, за планиране, за реализиране, за контролиране на писмената преразказна дейност), е условно, тъй като тези умения се реализират комплексно. Представянето им като система и структура се основава на *психолингвистичния модел на пораждаването на речта*. При формирането на детските комуникативноречеве умения се изгражда *система за подготовка, писане и поправка на ученическите вторични писмени текстове, обвързана с основните фази от структурата на речевата дейност в учебни условия* – ориентиране, планиране, реализация и контрол. Това позволява изграждане на уменията в закономерност, определена от спецификата на речевата дейност, от изискванията на „живата“ писмена практика. Над всяко от уменията се работи с подчертано методическо внимание, но формирането му е във взаимовръзка с останалите умения, необходими за продукция на писмен вторичен текст. Това гарантира качествено изграждане на комплекс от комуникативноречеве умения, обезпечаващи резултатно участие на учениците в писмена преразказна дейност.

Водеща роля сред посочените комуникативноречеве умения имат *уменията за ориентация в речева ситуация*. „На този етап се заражда речевата дейност, като се формира комуникативната ѝ ориентираност, която се отразява върху съдържанието, стила и логическата организация на текста, който се създава, и върху действията, реализиращи се през следващите етапи на реализацията на

речевата дейност“ (Вълкова, 1996: 63). Ориентирането в условията на речевата ситуация предопределя не само смисловата страна на вторичния текст, но и неговата речева форма (устна, писмена), обема му (подробен, кратък, подборен), степента на близост с текстовия оригинал (близък до текста, с изменения). Следователно тези умения са определящи за качеството на преразказа – за неговата уместност и резултатност в определения речев акт. Ако не бъдат отчетени в пълнота условията на речево общуване, при планирането ще се получи неправилен избор на съдържание, текстов тип и т.н. Тези грешки са съществени и те, от своя страна, предизвикват нови – в изпълнителската част. Подборът на преразказна техника и на езикови средства няма да е подходящ, за да се реализират комуникативните цели на конкретния речев акт. Потребност от контрол ще възникне само ако адресантът може да оцени ответната реакция на адресата си и да открие противоречие между своята комуникативна цел и резултата от речевата си постъпка. В този случай той се връща във фазата на ориентирането и търси пропуснатото (срв. Танкова, Власева, 1997: 43).

В учебното съдържание са включени и *общоучебни умения* – учебноорганизационни умения, учебноинтелектуални умения, учебноинформационни умения, учебнокомуникативни умения (напр. умения за ползване на справочна и допълнителна литература – на правописни и синонимни речници, на детска енциклопедия, на художествена литература за деца, и т.н.).

Свое място в учебното съдържание имат *социалните умения* – умения за изпълняване на социални роли, характерни за автентичната писмена преразказна изява на детето; умения за активно и отговорно участие в синергетична учебна речева дейност със съученици.

Отношенията са „...комплекс от ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции, насочени към околната действителност, към богатството и изразните възможности на родния език, към ролята на родния език за формиране на националния идентитет...“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 92 – 93). „Преведено“ на „езика“ на методиката, това означава, че при подбора на изходните наративи за писмена преразказна дейност освен с утвърдените критерии (достъпност; адекватност спрямо изучаваната техника на писмено преразказване; жанровото и функционалностилото многообразие и т.н. – срв.: Вълкова, 1997: 35 – 39; Георгиева, Добрева, 2002: 49 – 55) учителят се съобразява с възможностите им да формират у учениците отношение към езика и културата ни, да възпитават в „българщина и характер“ (А. Т.-Балан). Това изискване е особено актуално на фона на нарастващата агресия в съвременната ни езикова ситуация (срв. Димчев, 2010а: 172 – 178).

4.2. Проблеми на технологията на обучението

Без да се разглежда подробно *технологичното равнище*, ще се синтезира, че водеща роля има *методът на моделиране*. „В науката под „модел“ се разбира по-елементарна система, която се ползва като заместител на по-сложна

система (оригинал), за да се изучи по-добре оригиналът по пътя на аналогията. Под „моделиране“ се разбира методът, с чиято помощ се изследват предметите и явленията чрез модели. Моделът е изкуствено, но изоморфно на действителността възпроизвеждане на отделни съществени страни на предметите и явленията... Моделите имат важни познавателни функции, защото представляват съществени елементи или свойства на оригиналните обекти“ (Андреев, 1996: 233). Чрез метода на моделиране образователният процес се доближава максимално до процеса на автентичното детско общуване чрез писмена преразказна дейност. Методът на моделиране се реализира чрез учебния похват *ситуативноречево упражнение*. *Упражнението* е „...единство от близка цел и повтарящи се (съобразно даден еталон) действия на учениците и учителя за постигането ѝ“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 99). *Ситуативноречевото упражнение* е насочено към реализация на определени речеви действия с цел постигане на комуникативен ефект. В основата му е *учебна речева ситуация*. Тя е „... съвкупност от условия, речеви и неречеви, необходими и достатъчни, за да се осъществи речево действие по набелязан от нас път, стига тези условия да са дадени в текста или да са създадени от учителя в клас“ (Леонтъев, 1978: 19). Учебната речева ситуация съдържа *най-съществените компоненти на автентичната речева ситуация* – предмет на речевото общуване; комуниканти – адресант и адресат; обстановка на речевото общуване; цел. Напр.: „Ще преразкажа приказката на приятел от интернет, който не я е чувал, за да му препоръчам да прочете сборник с български народни приказки“. Става ясно, че *образователното взаимодействие се съобразява с това, кой съобщава, на кого и какво съобщава, по какъв канал, за какво е предназначено съобщението, какъв е резултатът*. Като се излиза от схващанията на Р. Якобсон за езиковите функции, могат да се определят *отношенията между компонентите на учебната речева ситуация и езиковите функции*: адресант – емотивна функция; адресат – конативна функция; съобщение – поетична функция; код – металингвистична функция; канал – фатична функция; референт – реферативна функция. Става ясно, че чрез учебните речеви ситуации се създават *условия учениците да овладяват комплексно функциите на езика и да си служат с тях в учебната и в извънучебната си дейност*. Езикът се изучава като *тип речево поведение*. Стремехът за *правилност в изразяването* се пренасочва към *стремежа за резултатност на речевото общуване*. „Безспорно разликите между *изразяване и общуване* не бива да се абсолютизират: за да общуваш, е нужно да умееш да се изразяваш. Разликите се отнасят до задачите, решавани с речевите актове... В единия случай се набляга на произвеждането на изрази... Във втория случай акцентът се поставя на наличието на адресат...“ (Димчев, 1998: 149), като се търси желано въздействие върху него.

Учебните речеви ситуации:

- се градят в атмосфера на *искреност, доверие, взаимодействие* между учителя и децата, както и между самите ученици;
- са близки до *интересите* на децата от начална училищна възраст, до техния *социален опит, до комуникативните им потребности*;
- са съобразени с *темата, с функционалностилотова марка и жанра* на текста, който ще се преразказва;
- имат *логическа методическа връзка със системата уроци* за подготовка, създаване и поправка на ученическите писмени преразкази.

Чрез учебната речева ситуация се пробужда *естествена необходимост у децата за участие в речево общуване*. Познанието се „изживява“ в *реални, стойностни за учениците ситуации* и става *желано и възможно предизвикателство*. Текстопораждащата дейност протича в условия на *психологически комфорт* и генерира *творческа енергия*. Центърът на вниманието се измества „...от организацията на езиковия материал към организацията на действията на детето с този материал, а оттам и към самото дете“ (Георгиева, Йовева, Здравкова, 2005: 110). Стимулират се *самостоятелност, инициативност, рефлексивност* у учениците. Децата изпълняват различни *социални роли* (на участник в: образователния процес в училище, литературен конкурс, радио-предаване, дигиталното общуване и др. под.), чрез което се формират *социални и емоционални компетентности*, окуражава се изявата на *индивидуалната експресия* и се гради *ученическа общност*. Изграждат се *ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции за българския език като културен код* – като комуникативен и когнитивен инструмент, като средство за съхраняване и утвърждаване на *национални и общочовешки идеали* и за формиране на *индивидуални ценности*. Накратко казано: *овладяват се компетентности, нужни на ученика „с думи да върши дела“ (Дюкро) в разнообразни ситуации от живота*.

5. Заключение

В статията е споделена една по-обща идея за комуникативната ориентация на съвременното обучение по писмено преразказване чрез първия (българския) език в началния училищен етап. Задължителна е нейната конкретизация и детайлизация по класове – 2., 3. и 4. Важно е да се диференцира инвариантното и вариантно в целите на обучението и в учебното съдържание в зависимост от региона, в който се работи; от равнището на езикова подготовка на децата на старта в училище, формирана в различни условия (на а-, b- и c-езиковите формации⁵). За да се постигнат устойчиви и оптимистични ефекти, от значение е да се уточни какви са образователните възможности за трансфер на комуникативноречевата компетентност, формирана чрез родноезиковите занятия, в нови ситуации – напр. в условията на обучението по други учебни предмети, изучавани от малките ученици.

Тук тези въпроси само се поставят. Те изискват самостоятелно внимание. Неоспоримо е, че комуникативно ориентираното начално училищно обучение по писмено преразказване е „утрешното обучение“ (А. Петров). За да премине обаче образованието в „бъдеще време“ (А. Тофлър), е необходимо тази теза от предизвикателство да се превърне в *реалност*. Задължителен е *актуален „поглед“* към Държавните образователни изисквания за учебно съдържание, към учебните програми и учебниците по български език на малките ученици.

БЕЛЕЖКИ

1. Български език като първи език. Като се отчита спецификата на изучаването на българския език като първи език, като втори език и като чужд език в условията на езиковото обучение (срв. Димчев, 2010а: 90 – 100), в статията се ползва названието роден език. Разбира се езикът на първичната група, в която се социализира детето. Като неприемлива се приема употребата на названието майчин език поради емоционална конотация и неточност при обхващане на същността на явлението роден език (срв. Виденов, 2000: 209).
2. Комуникативноречева компетентност. В научната литература същността на комуникативноречевата компетентност се изяснява от разнообразни аспекти. Различно се интерпретира броят на съставлящите комуникативноречевата компетентност; неустановена е системата от дескриптори, с които се представят различните компетентности, изграждащи комуникативноречевата компетентност; връзките и отношенията между отделните компоненти на комуникативноречевата компетентност остават неясни. В действащата нормативна документация по български език за началния етап на основната образователна степен комуникативноречевата компетентност е представена чрез нейните езикови и социокултурни компоненти, което е една от причините, поради които регламентираните образователни стандарти изглеждат „непрозрачни“. В съвременния лингвометодически дискурс се поставя въпросът за общ модел на комуникативната компетентност (срв. Евтимова, 2005: 65), като се проявява стремеж за окрупняване на съставлящите я (срв. Петров, 2005: 61).
3. Комуникативноречева учебна задача. Учебната задача е „...преднамерено създадена вътрешна или външна образователноцелева система (независима променлива) със следните елементи: неизвестно, входящи данни, условия и ограничения за тяхното преобразуване, за да се превърне неизвестното в известно“ (Радев, 2005: 272). Тя е „...умален модел на определена ситуация (в обучението по български език – езикова или речева), която трябва да бъде разтълкувана, осмислена, решена“ (Христозова, 2003: 21). Учебната задача е „...основна единица на дейността на ученика“ (Димчев, 1998: 119). В зависимост от равнищата на усвояване на

лингвистичното знание се диференцират: езикови, стилистични и комуникативноречевеи учебни задачи (срв. Танкова, Влашева, 1997: 115). При комуникативноречевата учебна задача „...речевото действие се осъществява съобразно с конкретно фиксирана ситуация на общуване“ (Танкова, Влашева, 1997: 115).

4. Речева ситуация. Централен компонент на комуникативната ситуация е текстът. Във връзка с пораждането, разпространението и възприемането му комуникативната ситуация включва още: участници в комуникацията (адресант и адресат); инструментариум на комуникацията (кодове и канали за свързка); ситуативен контекст (дейностен контекст; място, време на комуникацията); предмет на комуникацията (срв. Добрева, Савова, 2000: 35 – 48). Когато общуването протича по езиков път, комуникативната ситуация се определя като речева ситуация.
5. Езикови формации. „Във всяка реч има нещо индивидуално и неповторимо, но то не се отнася до системата. Когато в цели обединения наблюдаваме повторими и затова предсказуеми форми и конструкции, можем да кажем, че е изградена една друга езикова система, т.е... формация“ (Виденев, Байчев, 1999: 59). А-езиковата формация е най-престижна – съобразена е с нормата на книжовния вариант на езика. При б-езиковата формация в книжовния език се забелязват диалектни остатъци. С-езиковата формация се характеризира с диалект, претърпял минимално въздействие на нормата на книжовния вариант на езика. Въпреки на пръв поглед хомогенния си характер езиковите формации не са напълно единни системи. Те имат отделни вътрешни съставки със своя социолингвистическа йерархия – а¹, а² и т.н. (срв. Виденев, Байчев, 1999: 51 – 55). Обща задача на училищното обучение по български език като първи език в двата подтипа е издигане на равнището на непреднамерено формираната в предучилищна възраст комуникативноречева компетентност. Инвариантното е свързано с акцентите, които се поставят (срв. Димчев, 2010а: 93 - 94).

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Т. (2004). *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. София.
- Андреев, М. (1996). *Процесът на обучението. Дидактика*. София.
- Василева, Ем. (2005). Модернизацията на образованието – един неизвървян път. – *Начално образование*, № 4.
- Веселинов, Д. (2006). Европейски измерения на съвременното чуждозиково обучение. – *Образование*, № 5.
- Виденев, М. (2000). *Увод в социолингвистиката*. София.
- Виденев, М. (2003). *Българската езикова политика*. София.
- Виденев, М., Байчев, Б. (1999). *Великотърновският език. Социолингвистическо проучване на великотърновската градска реч*. Второ преработено издание. Велико Търново.

- Вълкова, Ст. (1979). Подбор на текстове за преразказ и на илюстративен материал към тях. – *Развитие на устната и писмената реч на учениците в I – III клас*. София.
- Вълкова, Ст. (1996). *Формиране на комуникативноречеви умения в началното училище*. София.
- Георгиева, М. (2002). *Обучението по български език в условия на билингвизъм*. Шумен.
- Георгиева, М. (2005). За ученическите писмени текстове в началното училище. *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София.
- Георгиева, М., Добрева, Е. (2002). *Писмените ученически текстове. Първа част: репродуктивни текстове*. София.
- Георгиева, М., Йовева, Р., Здравкова, Ст. (2005). *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен.
- Делор, Ж., и др. (1998). *Образованието – скритото съкровище*. (Доклад на МКО на ЮНЕСКО). София.
- Димчев, К. (1998). *Обучението по български език като система*. Второ преработено и допълнено издание. София.
- Димчев, К. (2010а). *Методика на обучението по български език. Реалност и тенденции*. Велико Търново.
- Димчев, К. (2010б). *Основи на методиката на обучението по български език*. София.
- Добрева, Е., Савова, И. (2000). *Текстолингвистика*. Шумен.
- Евтимова, А. (2005). Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. – *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София.
- Колева, В. (1999). *Методика на обучението по български език и литература (четене) в I – IV клас*. Велико Търново.
- Ключови компетентности. (2007). *Ключови компетентности. Европейска референтна рамка*. МОН, София.
- Ладиженска, Т. А. (1979). Учебникът по руски (роден) език и въпросите на свързаната реч на учениците. – *Съвременни проблеми на обучението по роден език*. София.
- Мандева, М. (2013). Обучението по писмено преразказване в началните класове – отклик на потребностите на променящия се живот. – *Юбилейна международна научна конференция „50 години Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*. Велико Търново.
- Мерджанова, Я. (2005). Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка. – *Комуникативната компетентност в съвременния*

- научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев. София.
- Обща европейска езикова рамка. (2006). *Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване*. Варна.
- Петров, А. (2005). Комуникативната компетентност на учителя по български език. – *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София.
- Петров, А. (2009). Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език. – *Отклонението като норма*. Шумен.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив.
- Радев, Пл., А. Александрова. (2009). *Философия на образованието*. Велико Търново.
- Радев, Пл., Пл. Легкоступ, А. Александрова. (2011). *Основи на училищната педагогика*. Пловдив.
- Радкова, А. (2005). Предкомуникативност, комуникативност и посткомуникативност в езиковото оценяване. – *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев*. София.
- Радкова, А. (2010). Още веднъж за езиковедската компетентност. – *Български език и литература*, № 5.
- Радойновска, Б. (2005). Компетенциите – приоритетна цел на образованието. – *Педагогика*, № 5.
- Стойчева, М. (2006). *Европейска езикова политика*. София.
- Танкова, Р., Власева, Т. (1997). *Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи*. Пловдив.
- Христозова, Г. (2003). *Учебната задача по български език*. Бургас.
- Хъдсън, Р. Д. (1995). *Социолингвистика*. София.
- Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва.
- Леонтьев, А. А. (1978). О речевой ситуации и принципе речевых действий. *Русский язык за рубежом*, № 2.
- Hutmacher, W. (1996). Key competencies for Europe//*Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March*.
- Димчев, К. За някои нерешени проблеми в теорията и практиката на обучението по български език. <http://liternet.bg/publish/kdimchev/neresheni-problemi.htm>.

**ON THE COMMUNICATION-ORIENTED PRIMARY
EDUCATION THROUGH WRITTEN
TEXT REPRODUCTION
(IN BULGARIAN AS A FIRST LANGUAGE)**

Summary. The educational advantages of the communication-oriented primary education through written text reproduction in Bulgarian as a first language have been outlined and discussed. Within this discourse the necessity of enriching the pragmatic approach with the resources of the cognitive and the culturological approach has been supported. A general characteristic (functional, content and technological) of the communication-oriented primary education through written text reproduction in Bulgarian as a first language has been made. The article establishes a basis for concretization and detailization of classes; for distinguishing invariable and variable targets in the school curriculum depending on the region of the school, the level of the children language skills, which have been formed under different conditions, in the beginning of their school education (of a-, b- and c-language formations).

Assoc. Prof. Mariana Mandeva, PhD

✉ St. Cyril and st. Methodius University of Veliko Tarnovo
e-mail: mandeva_m26@abv.b