

ЗА СИСТЕМНОСТТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В ПРОГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП

Ангелина Иванова

Средно училище „Васил Левски“ – Троян

Резюме. Статията изследва учебните програми по български език в прогимназиален етап като вътрешносистемна причина за неуспеваемост и последващо отпадане на ученици от системата на българското образование. Според автора учебните програми не предлагат система от взаимносвързани знания, а учебното съдържание не отговаря на особеностите в развитието на децата. Най-общо недостатъците на учебните програми се свеждат до 3 основни групи: 1. проблеми, свързани с недооценяване на възрастовите особености на подрастващите. 2. проблеми, свързани със системата на преподаване на специфични лингвистични знания; 3. проблеми, свързани с цялостната когнитивна система (дисбаланс на междупредметните връзки).

Keywords: students; dropping out; curricula

Проблемът „отпадащи ученици“ навярно е най-сериозният проблем на българското образование. Ежегодно стотици ученици напускат класната стая – и може би завинаги.

Информацията на „Инфостат“ (вж. фигура 1) показва динамиката на отпадане на ученици за период от 16 години (2001 – 2016 г.) и данните са наистина тревожни. След максимум от повече от 20 000 напуснали през учебната 2003/2004 година темпото бавно спада до 2012/2013, за да нарасне след това до почти 15 000 през учебната 2015/2016 година.

Националният статистически институт дава информация и за *причините*, поради които учениците „отпадат“. Сведенията се събират от самите училища и включват следните възможни причини: поради нежелание, поради семейни причини, заминали за чужбина (Kateliev, Tsankova, Stefanova & Atanasov, 2017: 104).

„Инфостат“ обаче предлага по-разгъната класификация: продължително боледуване; преместили се, за които няма потвърждение (до 16-годишна възраст); нежелание; семейни причини; заминали в чужбина; други причини (Infostat: Демографска и социална статистика).

На базата на така дефинираните причини се предприемат и мерки за забавяне на процеса на „напускане на обучението“ (колко евфемистично!) – главно няколко социални дейности (безплатни закуски в начален етап; безплатни учебници; безплатен транспорт). В началото на учебната 2017/2018 година бе предприета кампания за „връщане“ на децата в училище (в която взеха участие главно учители) – дейност, която е законово задължение на общините (ZPUO: чл. 256, ал. 1, т. 2) и би трябвало да се е извършвала регулярно през годините.

Следователно причините за процеса *напускане/необхващане* на учениците се търсят изцяло извън системата на българското образование. Въпреки споровете и дискусиите при приемането на настоящия просветен закон (ZPUO), въпреки непрекъснато припламващите словесни престрелки за една или друга „спорност“ в учебни програми, учебници, законодателни решения и пр., твърде малко са опитите за анализ на вътрешните дефекти на самата система и отделните нейни елементи.

В деликатното равновесие между педагогическо въздействие, адаптиране към образователната институция и възможно нейно напускане са вплетени различни допълнителни фактори: професионална подготовка на учителите; психически травми, получени в процеса на обучение; познавателни дефицити от по-ранни образователни етапи; учебно съдържание и т.н.

Своята негативна роля несъмнено играе и „макrorамката“ – учебните програми, подготвени и зададени от Министерството на образованието и науката (Uчебni programi). След приемането на Закона за предучилищното и училищното образование бе регламентиран и държавният образователен стандарт за общообразователната подготовка и структурата на учебните програми по общообразователните учебни предмети (Naredba 5). Държавният образователен стандарт по български език и литература е разписан в Приложение 1 на Наредбата за общообразователната подготовка и върху него се градят учебните програми за всички класове. Той именно би трябвало да обезпечи постигането на определени компетентности (знания, умения и отношения) в края на всеки клас и етап от обучението на един ученик.

На страницата на МОН (Uчебni programi) можем да се запознаем с учебните програми по всички учебни предмети: с тяхното съдържание, с целите и стратегическото изграждане. Дори общият им прочит обаче откроява два техни основни недостатъка: *фрагментарност* и *липса на обща визия*. Вече трета година при обнародването на текстовете цялата учителска гилдия с изненада открива „какво ще правят“ през новата учебна година пилотните випуски, стартирали като първокласници и петокласници, защото липсва план за целия курс на обучение. Заложените за овладяване знания, умения и отношения не отговарят на възрастовите възможности на учениците. Междупредметните връзки са формулирани на базата на лични виждания на авторите на програмите, без информация за предвидените в другите културно-образователни области компетентности.

Бих искала да се спра специално на учебните програми по български език за прогимназиален етап, които вече са окончателно публикувани за целия етап (утвърдени и за VII клас за учебната 2018/2019 година). Така имаме възможност да си представим визията на анонимния екип, разработил учебното съдържание, структурата и заложените компетентности.

Изборът на прогимназиален етап е свързан с възрастовите особености и образователните потребности на учениците в V, VI и VII клас.

Пети клас е много важен в развитието на детето и кризисен за неговото обучение. От гледна точка на индивидуалното развитие на учениците, те все още са на границата между *конкретните операции* и *стадия на формалните операции* (по Пиаже, срв. Piaget & Barbel, 1958). Изградена е обратимостта на логическите операции, появила се е т. нар. децентрация (способност за мислене за повече от едно нещо едновременно). Открила се е възможността за теоретически построения, относително свободни по отношение към реалния свят. Абстрактните понятия обаче са все още в процес на изграждане; логическото мислене не е напълно формирано.

Юношите се чувстват „големи“ и „свободни“ – без опеката на началния учител, който ги придружава навсякъде; често има смяна или поне частична промяна на ученическия колектив.

В VI и VII клас (12 – 13-годишна възраст) се наблюдава намаляване на продуктивността и желанието за учебна работа – дори в областите, в които ученикът се справя без усилие. Добре проучени от психолозите са вътрешно-то безпокойство, недоволството, конфликтите със средата.

От гледна точка на образователната институционалност в пети клас се извършва преходът от начален етап към прогимназия. По отделните предмети вече преподават тесни специалисти в конкретна област на познанието. Променена е системата на оценяване: не съществува законовата забрана да се повтаря клас; учениците могат да бъдат оставяни на поправителни изпити. Със завършването на VI клас започва подготовката за изключително значимото събитие – националното външно оценяване, в което решаващ акцент се поставя върху компетентностите по български език и литература и по математика.

В тази деликатна ситуация на интериоризация (в социологическия смисъл на Дюркем, вж. Durkheim) на порастващия малък човек учебните програми се оказват изключително неадекватни. От една страна, тези програми не отговарят на възрастовите особености на 11 – 13-годишните ученици, на техните формиращи се способности да обобщават и систематизират (адекватност на когнитивните умения). От друга страна – те нямат вътрешна системност и логика.

Да погледнем конкретните примери.

Основен недостатък на учебните програми в целия прогимназиален етап е една стара идея за спираловидно надграждане на знания в рамките на целия

срок на обучение – било чрез многократно връщане към определено езиково явление, било чрез ежегодно „претичване“ през дяловете на науката за езика.

Примерите тук са много, най-драматични са именно при обучението в V клас.

Известно е, че изучаването и разбирането на *стилистиката* е „висшият пилотаж“ във филологическото обучение – студентите филолози се занимават с нея в последните курсове на своето обучение, а когато преди години се правеха първите стъпки по въвеждането ѝ в средното училище, изборът беше върху VIII клас. Днес новата методическа парадигма стартира обучението в V клас с твърде трудните и абстрактни понятия „реч“, „речева ситуация“, „речев етикет“, което противоречи на познавателните и психическите умения на петокласниците и нелогично поставя градежа на свързани текстове в началото на цялостната работа по езика.

С впечатляващо упорство създателите на учебните програми се връщат към темата „речева ситуация“ в VI клас, като съвсем дословно се повтаря същият текст като в програмата за V клас: „Разбира зависимостта на езиковите средства от речевата ситуация и ги използва в съответствие с нея“. Сега обаче ученикът трябва да стартира учебната година и със знания за „научен текст, включително от електронен носител“, като „разграничава структурните елементи на научния текст“. Несъмнено именно на 12 години младият учен трябва да се подготви за бъдещите си публикации... Разбира се, всички учебници и учебни помагала услужливо включват задачи за създаване на научен текст, което просто не е по силите на учениците.

Създателите на учебните програми предвиждат също в VI клас ученикът да може да създава и отговор на научен въпрос, включително на електронен носител (формулировка сама по себе си некоректна и нетерминологична). Несъмнено тука е нарушен един от най-важните принципи на образованието, формулиран още от Коменски – за постепенност и адекватност на преподаваните знания.

И каква изненада, обучението в VII клас започва с режи-лепи потребността ученикът да „разбира зависимостта на езиковите средства от речевата ситуация и да ги използва в съответствие с нея“, но сега ученикът „характеризира ситуацията на общуване в масовата комуникация. Разпознава интервю, репортаж и информационна бележка като медийни текстове“. Тук няма да коментирам изобщо формулировките на медийните жанрове... Но ще споделя удивлението си от идеята да се върнем към темата за речевата ситуация, но вече разгърната до „сфери на общуване“ – знания, които не кореспондират с нищо от учебните програми в по-нататъшното обучение...

Липса на вътрешно единство на учебните програми откриваме и при *изучаването на граматичните категории*.

В V клас се изучава минало свършено и минало несвършено деятелно причастие (извън практическото му приложение), а една година по-късно (за да се

забрави по-добре?) учениците се запознават с минало неопределено и минало предварително време. Пак в VI клас е предвидено и изучаването на сегашно деятелно и минало страдателно причастие, което затруднява изграждането на представата за единна система на българското причастие по граматичните категории залог и време.

Недоумение предизвиква също алгоритъмът на усвояване на *сложното изречение*. В VI клас е предвидено ученикът да „разпознава въпросителните местоимения като свързващи думи в сложно изречение“, но сложното съставно изречение се учи чак в VII клас и предвидената за VI клас компетентност остава висяща и абсолютно неуместна.

Натрупването пък буквално в рамките на няколко часа на информация за „Съюз. Междуметие. Частица“ в VI клас просто гарантира, че знанията за тези части на речта ще прелетят и в някакъв момент трябва да се възстановяват (от частни учители?; от учители по чужд език?).

Странен избор на методически акценти откриваме в учебниците по литература – позволявам си да ги цитирам в „лингвистичната“ им част. Поради някаква не съвсем ясна причина за програмотворците е било много важно усвояването на „преносното значение“ на думата (вероятно най-фундаменталното явление в един език, изучаването на което осмисля родноезиковото обучение в прогимназиален етап), та са включили изучаването му даже в заниманията по литература. Така контекст-анализът показва, че в програмата по литература за VI клас изискването ученикът да „различава в художествен текст словосъчетания, в които поне една от думите е употребена с пряко значение, а другата/другите – с преносно, и обяснява значението им за изграждането на смисъла на фразата и/или текста“ е споменато 5 (!) пъти, а личният ми опит като оценител на учебниците по литература за VI клас показва, че сред критериите за пригодност на учебник по литература за VI клас важно място заема именно това прословуто преносно значение. Вероятно познанието в тази посока е основополагащо, знае ли човек...

Но да се върнем към обучението по български език на петокласника – 11-годишен.

В V клас откриваме заложена оная нехегелианска спирала на нахвърляне на знания от всички дялове на граматиката, която последователно ще всява хаос до края на прогимназиалното образование (а съдейки по вече утвърдената програма за VIII клас – и гимназиалното) образование.

След старта на жизненонеобходимите знания по стилистика (нека сериозно да отбележим, че това са компетентности, фактически изградени в начален етап) следва нещо като „приложна текстология“ – изграждане на текст; лексикология (поредното съдвкване на синоними и антоними); фонетика; морфология; синтаксис. За учениците хаосът е пълен, при това с прокарана разлика между морфемен и морфологичен анализ.

В предвидените умения се залага петокласникът да „сравнява и осмисля речникови значения, синтактични конструкции от българския език и от изучавания чужд език“. Личният опит ми подсказва, че подобно сравнение на тази възраст е, да речем, невъзможно. Ако морфологичните феномени са откриваеми, ако някои граматични категории са съпоставими, то синтаксисът е твърде труден за сравняване дори за специалисти.

Но след като зачекнахме въпроса за т.нар. „междупредметни връзки“, нека видим как те се осъществяват в нашите учебни програми.

В учебната програма за V клас по английски език се предвижда изучаването на „неопределителни местоимения, производни на *some, any, no*“. Притежателните местоимения в английски, руски и немски се учат в V клас (със съответната терминология), а в български – в VI клас! В този случай немалко учители (и аз, за съжаление) се изправяме пред глуповатата ситуация да обясняваме явление на родния език чрез вече затвърдени знания за чуждия. Впрочем немалък проблем са и различията в самата граматична терминология – в английската граматикарска традиция е утвърден терминът *притежателни прилагателни* (*possessive adjectives*), които не отговарят на класификацията на притежателните местоимения в българското езикознание (и обучението по роден език съответно).

Недомислица в „междупредметните връзки“ в V клас е и идеята за моста от обучението по български език към дигиталните умения. Ученикът трябва да „използва книги от електронни библиотеки и други електронно базирани информационни източници за изпълнение на конкретна изследователска задача. Използва мултимедия за представяне на резултати и продукти от изпълнение на конкретна изследователска задача“. Тук кашата е пълна, а невежеството на авторите на програмата – притеснително. До момента, до V клас, децата не са обучени да използват електронни библиотеки (немалко родители съзнателно ограничават достъпа на децата си до виртуалното пространство), не са наясно с авторското право, а в пълна степен вярват в мантрата, че „в интернет има всичко“. Сърфирането из интернет е доста сложно нещо, а в тази възраст „отсяването“ на информацията в него е много трудно. И накрая, създаването на мултимедийни презентации ще се изучи в VI клас. Изключително малко са училищата, които имат компютърна база със свободен достъп за подобни проекти, дори да има кога (в кои часове) да се проведе подобна подготовка.

Дотук представих малка част от странностите и недомислицата в учебните програми по български език в прогимназиален етап – примерите могат да се умножат. Най-общо обаче негативите на учебните програми се свеждат до 3 основни групи.

1. Проблеми, свързани с неоченяване (непознаване?) на възрастовите особености на подрастващите.

2. Проблеми, свързани със системността в усвояването на специфични лингвистични знания.

3. Проблеми, свързани с цялостната когнитивна система (дисбаланс на междупредметните връзки).

Как се решават на практика тези проблеми? Всъщност при абсурдите на учебните програми проблемите се решават „по единично“, в рамките на семейството, училището, общността.

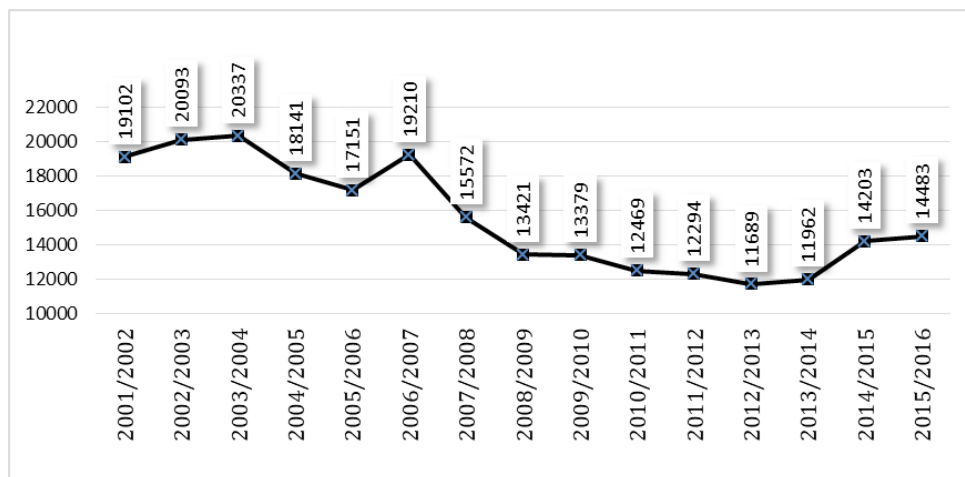
Най-гъвкаво и мотивирано реагира семейството – чрез порочната система на частните уроци, курсове и школи се създаде едно успоредно образование. Родителите за втори път (след данъчното облагане) финансират обучението на своите деца, за да осигурят бъдещата им реализация и личен просперитет. Те заплащат частни уроци (които почти изцяло са в сиво-черната икономика въпреки) и курсове, за да допълнят чудовищните дефицити на образователната система. А именно тази практика за „компенсиране на дефицити“ е извор на най-големи образователни неравенства, за диспропорции на етнически, социален, териториален и пр. принцип.

Училището, принудено от конкуренцията на пазара и нуждата за покриване на държавните стандарти, предлага допълнителни консултации, свободно избираеми часове или занимания по национални програми (например по актуалната програма „Твоят час“). Това обаче довежда до допълнително натоварване с часове (в част В на учебния план или в извънучебни занимания), преумора и доста съмнителни резултати.

Общността (колкото и аморфно да е това понятие) може да осигури допълнителни извънучилищни дейности в обслужващи звена (за това ще е необходимо да се заложат нови дейности, които ще дублират училищните учебни планове); чрез органите си за управление може да оптимизира училищната мрежа (обикновено това създава предпоставки за затруднен достъп до образователните институции); гражданското общество може да инициира цялостни промени в системата на образованието (в далечен план). Всички тези хипотези обаче не улесняват реализирането на учебните програми и предполагаемите ползи ще се реализират бавно, в бъдещето.

Но докато образователната система получава решение на собствените си вътрешни проблеми „отвън“, докато допуска собствените ѝ дефицити да се решават с „външни“ средства, ще се създават условия за неравенства, ще се продуцират условия за напускане на системата, ще се засилва вътрешната асистемност на българското образование.

Така ще продължава процесът на необхващане и отпадане, на вътрешно саморазрушаване на системата на безплатно и задължително образование. Вероятно добре би било учебните програми да се актуализират своевременно с помощта на екип от специалисти от различни области – учени в конкретната познавателна област, психолози, педагози, в условията на пълна прозрачност и лична отговорност на всеки участник в работата.



Фигура 1. Брой напуснали ученици, I – VIII клас, 2001 – 2016 г.

Данни по „Инфостат“: <https://infostat.nsi.bg/>

NOTES/БЕЛЕЖКИ

Durkheim: *Digital Durkheim*. <<http://digitaldurkheim.hypotheses.org/1>>.

Infostat: *Informacionna sistema INFOSTAT na NSI*. <<https://infostat.nsi.bg/infostat/>>.

Kateliiev, S., Tsankova, E., Stefanova, V. & Atanasov, D. (2017). *Education in the Republic of Bulgaria 2017*. Sofia: National statistical institute. [Кателииев, С., Цанкова, Е., Стефанова, В. & Д. Атанасов (2017). *Образование в Република България*. София: НСИ].

Konstituciya (1991). *Konstituciya na Republika Balgaria. Darzhaven vestnik*, 1991, № 56, 13 yuni 1991. [Последна редакция ДВ, 1915, № 100, 18 дек. 2015. Достъпна онлайн: <<http://www.parliament.bg/bg/const>>.]

MON: *Ministerstvo na obrazovaniето i naukata*. <<https://www.mon.bg/>>.

Naredba 4: Naredba № 4 ot 30 noemvri 2015 g. za uchebniya plan. *Darzhaven vestnik*, № 94, 4 dek. 2015. [Достъпна онлайн: <dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=99165>.]

Naredba 5: Naredba № 5 ot 30 noem. 2015 g. za obshtooobrazovatelната podgotovka. *Darzhaven vestnik*, № 95, 8 noem. 2015. [Достъпна онлайн: <<http://dv.parliament.bg/DVWeb/fileUploadShowing.jsp?&idFileAtt=202906&allowCache=true&openDirectly=false>>.]

Piaget, J. & Barbel I. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.

Uчебni programi: *MON: Obshto obrazovanie > Uchebni programi.* <
<https://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>>.

ZPUO: Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. *Dărzhaven vestnik*, № 79, 13 okt. 2015. [Достъпен онлайн: <<http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=97877>>.]

ON CONSISTENCY IN BULGARIAN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article examines the Bulgarian language curriculum in secondary school as an internal systemic cause for failure and associated student dropout in the Bulgarian education system. The author states that the curricula do not offer a system of inter-related knowledge and the programs' content does not correspond to the development characteristics of the children. In summary, the curricula's shortcomings can be classified in 3 groups: 1. Problems, related to misjudged age characteristics of the adolescents. 2. Problems, associated with the system of teaching of specific linguistic knowledge. 3. Problems, related to the entire cognitive system (imbalance of the cross-subject connections).

✉ **Ms. Angelina Ivanova**
“Vasil Levski” Secondary School
Troyan, Bulgaria
E-mail: aljatrojan@gmail.com