

Училищното образование и книжовният български език

Увод

Статутът на българския език в Република България е решен в чл. 3 на Конституцията: “Официалният език в Република България е българският”, а член 36, ал. 1 уточнява: “Изучаването и ползването на българския език е право и задължение на българските граждани”, като правата на гражданите с небългарски майчин език са защитени от член 36, ал. 2¹.

В съвременната лингвистика езикът се описва като взаимодействие между три явления: *система, норма и реч* (вж. Косериу, 1990). Системата включва потенциалните възможности на езика. Например според системата на българския език съществителните имена задължително принадлежат към формален клас думи, наречен “род”, а граматичните родове са три – мъжки, женски и среден – за разлика от други езици, където няма род при съществителните (турски език, английски език) или родовете са друг брой (напр. два във френски език). Езиковата система на съвременния български език предполага и специфичните морфологични белези за род: съществителните от м. р. завършват на съгласна в основната си форма; тези от ж. р. завършват на –а (правописно –а, -я), а тези от ср. р. – на –о, -е. Според системата на българския език в него се изразява категория “количество”, която при имената и глаголите се реализира морфологически в две форми – единствено и множествено число, със съответните показатели при отделните групи думи.

Всеки национален език, какъвто е българският, съществува в различни варианти: книжовен език, териториални диалекти, просторечие, жаргон, професионални говори и т. н. Тези варианти се подчиняват на общата система на българския език, която е еднаква при всеки от тях. Именно това ги определя като варианти на един език. Така например при всички варианти съществителните се групират в три рода и имената и глаголите имат форми за две числа.

Езиковата норма представлява своеобразен филтър за явленията, предопределени от езиковата система. Тя включва традиционното, постоянното, което се реализира в речта. В синхронното състояние на езика дадена норма не е монолитна. Преобладава една норма, но съществуват и останки от минали норми. Така например нормата за морфологичния облик на рода при съществителните допуска наличието на изключения в реализацията на системата при строго определени случаи: когато е нарушено съответствието между пол и род (например при съществителни като *баща, дядо*) и когато при отделни думи или категории думи се запазва някоя стара норма (например при съществителните от женски род, които днес окончават на съгласна, се запазва нормата от старобългарски език, когато те са окончавали на гласна *Ъ*, срв. *нощ, любов*, абстрактните съществителни, образувани с наставка –*ост* като *младост, бодрост*). Нормата за две числа в съвременния български език е абсорбирала в

¹ Срв.: “Гражданите, за които българският език не е майчин, имат право наред със задължителното изучаване на българския език да изучават и ползват и своя език.”

себе си старобългарската норма за три числа (единствено, двойствено и множествено) чрез бройната форма при неодушевените съществителни от м. р., напр. *два крака, няколко стола, но: много столове*.

Езиковата норма не е монолитна и спрямо вариантите на даден национален език. Отделните езикови варианти се различават по предпочитанието към едни или други езикови средства, т. е. всеки от тях има специфична норма, въпреки че са обединени от обща езикова система. Ярък пример за това е жаргонът, в който например се акумулират диалектни и чуждоезикови елементи, за да се изрази силната експресия, типична за младежкото общуване в неформални групи. Отделните социално обусловени сфери на общуване и отделните ситуации на общуване (т. нар. функционални стилове, регистри, дискурси на езика) също се различават по предпочитани езикови средства, т. е. имат свои специфични норми (вж. Менгьоно, 2000; вж. и Хъдсън, 1995).

Речта представлява реализация на специфичните за дадена норма (при даден дискурс) езикови средства. В речта се проявяват освен това и (евентуално) нереализирани до този момент (в някоя норма на съответния език или изобщо) потенцици на езиковата система. Ярък пример за това е появата на нови думи чрез различни езикови техники: заемане, калкиране, образуване на нови думи чрез словообразователните средства на езиковата система.

Правилната употреба на български език включва владееене на езиковата му система и използване на една или повече от езиковите му норми. Никой носител на даден език не го владее в цялата му съвкупност, т. е. всички негови варианти със специфичните им норми. Елемент от владееенето на езика са и уменията за употреба на даден негов вариант уместно спрямо конкретната ситуация на общуване.

Книжовният вариант на даден език притежава редица особености, които го поставят в по-специално положение спрямо другите варианти. Само книжовният език може да обслужва всички сфери и ситуации на общуването: публична и частна, официална и неофициална. Само той съществува в устна и писмена форма. Само неговите правила са кодифицирани, т. е. специално установени, затова книжовният език е по-консервативен и по-малко се променя в сравнение с другите варианти на езика. Книжовният език е обработен. Една от важните му отлики е, че е диференциран по стилове, регистри и дискурси. Книжовният език има и висок социален престиж: негови носители са образованите слоеве от населението. Книжовният език е обект на специално, съзнателно усвояване (особено писмената му форма), докато другите варианти се усвояват спонтанно. Тези черти са присъщи и на книжовния български език.

В съгласие с чл. 3. и чл. 36, ал. 1 на Конституцията Законът за народната просвета (Закон, 1998) урежда част от сферите на употреба и мястото на усвояване на българския книжовен език: “В детските градини, училищата и обслужващите звена официалният език е българският. Училищното обучение осигурява условия за усвояването на книжовния български език.”

Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език съдържат общообразователния минимум в тази област (вж. Методическо указание, 2000); въз основа на тях се изработват учебните планове и се провежда обучението. В документите на Министерството на образованието (срв. напр. Учебни програми, 1996; Указание, 1998) и в методическите разработки (срв. напр. Димчев, 1998; Петров, 2000; Петров, 2002) се посочва, че основна цел на обучението по български език е развитието

на речевокомуникативните способности на учениците и обогатяване на уменията им, като наред с това се дават и теоретични знания за езика.

Тук искам да уточня някои понятия, които са различно популярни, но по съдържание до голяма степен съвпадат. Методическото понятие *речевокомуникативни способности* се покрива с популярното *езикова култура*, като двете се свързват с установения в края на миналия век научен термин *комуникативна компетентност* (въведен от Д. Хаймс и впоследствие доразвит и приет от лингвистите). Комуникативната компетентност обхваща четири компонента:

- Езикова компетентност: знания по лексика, морфология, синтаксис, семантика и фонология, т. е. способност да се създават правилни и смислени изречения на даден език. Тук трябва да се включи и овладяването на писмената форма на книжовния език – правописа и пунктуацията.
- Социолингвистична компетентност: социокултурните знания и умения за езикова комуникация, т. е. способността за ползване на езика съобразно със социалния контекст (сферите на общуване, ролите на участниците и техните цели).
- Стратегийна компетентност: знания и умения за компенсиране на недостатъци и затруднения при общуването с езикови и неезикови средства (напр. стратегиите за перифразиране, повторение, колебание, отбягване, отгатване).
- Дискурсна компетентност: езикови знания и умения на дискурсно и текстово равнище, т. е. способността за се създават свързани (кохезивни) и смислово единни (кохерентни) текстове с характерните особености на определен регистър и дискурс.

И тъй като общият проблем е училището и книжовният български език, а в училището се поставят оценки, искам да вметна няколко думи за това. Във връзка с първия компонент – езиковата компетентност – могат да се прилагат оценките *вярно* и *грешно*. Грешките в тази област при образованието (с известно изключение при правописа и пунктуацията) са най-малко. Учениците постъпват в училище на възраст, в която вече владеят в достатъчна степен системата на българския език, до голяма степен владеят (активно или пасивно) и книжовния български език и не допускат съществени грешки. При следващите два компонента – социолингвистична и стратегийна компетентност – подходящи са оценките *уместно* и *неуместно*. Тук не може да се ”сгреша”, а може само да се използват неподходящи или затрудняващи разбирането езикови средства. При последния компонент – дискурсивната компетентност – подходящи са оценките *ясно* и *неясно*. В тази област пропуските водят до непълнота или разрушаване на комуникацията.

В училище книжовният български език присъства в две функции – като средство за обучение и като учебен предмет. Ще се спра поотделно на всяка от тях, като проследя как в двата случая училището влияе върху комуникативната компетентност на учениците. Имам предвид само тази страна от образованието, в която усвояването на книжовния български език е част от целенасоченото обучение. В училищната среда подрастващите придобиват редица компетенции спонтанно чрез социалната ситуация, в която са поставени. Това обаче е един

неконтролиран процес, идентичен на подобни процеси във всички други извънучилищни житейски ситуации. При него комуникативните компетенции се придобиват чрез метода на пробите и грешките, хаотично и невинаги успешно.

Българският книжовен език като средство за обучение

Книжовният български език е основен и задължителен като **средство за обучение** в нашата страна. При изучаването на различните предмети учениците усвояват, от една страна, езиковата специфика на различните функционални стилове (напр. художествен, научен, административен) и на различните дискурси (напр. официален и неофициален, между координирани и субординирани събеседници, на точните науки и на “разказвателните” предмети и т. н.), а от друга страна – базисния понятиен апарат на различните науки и неговия езиков израз на книжовен български език. В този процес училището играе изключително важна и до голяма степен незаменима роля, тъй като само чрез него учениците усвояват:

- езиковите средства, присъщи на отделните стилове и дискурси, т. е. повишават комуникативната си компетентност;
- придобиват познания за света, т. е. езикът функционира като когнитивен инструмент.

В този процес няма съществена разлика между отделните образователни степени. Изучаването на математика, български език, история, география, физика, литература и т. н. винаги изисква овладяване на езиковата специфика, характерна за съответната наука. Книжовният български език като средство за обучение има по-малка роля за комуникативната компетентност на учениците и се отразява повече в нейните по-ниски нива. В този процес се повишава значително езиковата компетентност на учениците (чрез усвояването на думи и устойчиви структури) и се подобрява социолингвистическата компетентност (чрез подобряване на способността за ползване на езиковите средства съобразно социалния контекст).

Книжовният български език като **средство за обучение** изпълнява в училище една от основните функции на езика в човешкото общество – когнитивната (срв. напр. Бел, 1980, с. 113-119). Именно чрез този вариант на българския език учениците усвояват познанията за света и за човека, до които е достигнало човечеството в нашето съвремие. Това определя и особената важност на българския книжовен език – именно чрез него учениците се подготвят за бъдещите си публични дейности като възрастни граждани. Тези дейности – независимо дали става дума за обучение или професионална реализация – задължително се осъществяват в обществото чрез книжовния език, а при тях езикът присъства и в другата си основна функция – като средство за междуличностно общуване.

В публичното пространство напоследък твърде много и от различни страни се изтъква, че несполуките в образованието се дължат на академичния език на учебниците. За съжаление учебникарските текстове до този момент не са подлагани на професионален лингвистичен анализ, който да специфицира научно адекватно тези твърдения. Един бегъл поглед разкрива, че не става дума толкова за “академизъм”, колкото за недостатъци главно в две посоки – когнитивна и текстова. Например в 6. клас се изучава история на България от Възраждането до Втората световна война. Това за цяла Европа е бурен период,

наситен с войни, политически и икономически конфронтации и промени. Динамичната история на България, особено между двете световни войни, се характеризира с непрекъснати политически смени. За деца на 12 - 13-годишна възраст това са когнитивно непонятни процеси: учениците не притежават социалния интерес и социалния опит, чрез който да осмислят предвиденото учебно съдържание, както и да е изложено то езиково.

На адекватното възприемане на учебното съдържание пречат и текстовите дефекти на урочните статии. Ето един пример от учебник по история за 7. клас. С оглед на ясното коментирание изреченията в откъса са номерирани.

(1) Най-известно остава въстанието на Спартак. (2) Причина за това са древните автори, разказали подробно за него. (3) Според античния автор Апиан, Спартак бил тракиец по произход. (4) Сражавал се срещу римляните, той бил пленен и направен гладиатор. (5) През 74 г.пр.Хр. Спартак застанал начело на заговор в гладиаторската школа в Капуа. (6) Скоро броят на въстаниците се увеличил. Сенатът в Рим бил обезпокоен след първите победи на Спартак. (В. Арнаудов, Цв. Цветански. История на Стария свят за 7. клас на СОУ. ИК "Анубис", С., 1994.)

Откъсът се характеризира с нарушени кохезия и кохерентност - основни белези на качествения текст. В изречения (1) и (6) се говори за въстание, а в изречение (5) за заговор, без да е направена връзката между двата различни обекта. В изречение (4) елипсата на подлога при глагола *сражавал* и местоимението *той* са амфиболични: може да се реферират две съществителни от м. р. в предходното изречение. Освен това след елипса на подлога не може да се корелира прономинално в български текст. Когато грешки като посочените се появят в ученическите писмени текстове, те биват строго санкционирани като "стилистични" според таксономията, употребявана в училище. Голямо значение имат и грубите пунктуационни грешки в откъса: запетаята в изречение (3) и липсата на шпации при съкращението в изречение (5). В ученическа писмена работа такива грешки се определят като "сериозни пропуски в правописа и пунктуацията". Специален коментар трябва да се направи и върху използването на преизказни форми в наратива. Още от 5. клас в часовете по български език учениците се обучават да си служат със сегашно историческо в своите съчинения независимо от характера на представените събития: близки или далечни, реални или фикционални (вж. Станков, 1969; Герджиков, 1984).

Обучението по отделните предмети присъединява учениците към човешкия опит в опознаването на света и човека. В много учебници има добра практика основните понятия и новите термини да се извеждат в справочен апарат (в края на урок, раздел, учебник). Част от статиите в тези своеобразни речници обаче са съставени езиковедски непрофесионално. Срв. някои примери от цитирания учебник по история за 7. клас:

Едили: (лат) Отначало били помощници на трибуните, после пазители на храма на богинята Церера. След 356 г.пр.Хр. се грижели за реда в града, за продоволствията и за уреждане на обществените игри.

от което не става ясно едилите дали са хора, митични същества, роби или свободни граждани. Или пък:

Еретик: (гр.) Разколник; човек, който се отклонява от установените норми. което е невярно, тъй като концептът "ерес" съществува само в рамките на християнската религия.

Подобни примери са налице и в учебниците по точните науки. Срв. напр.

подобно явление в учебник по химия:

Основност на киселината. Определя се от това с колко мола натриева основа се неутрализира 1 mol от киселината. Солната киселина е едноосновна. Сероводородната и сярната киселина са двуосновни. (В. Нанов, А. Шубанова, Б. Грекова. Химия за 7. клас на СОУ. Изд. “Просвета”, 1993)

от което не става ясно *основност на киселината* величина ли е или свойство. Цитираната дефиниция съдържа и нарушения на кохезията и кохерентността на текста: трите изречения в нея са несвързани смислово и граматически - примерите не са въведени като такива.

Явления като наблюдаваните, с които изобилстват учебниците, доказват, че не може да се подхожда без достатъчно езикова грижа към текстовете, чрез които се извършва обучението в училище. Примерът на учебникарския текст моделира комуникативните стремежи и цели на учениците. Той им задава модел на изказ в рамките на съответния стил и регистър. Очевидно е, че МОН трябва да прибави към изискванията си за одобряване на учебник и учебно помагало и оценка от езиковедска гледна точка, която да е водеща поради важността на българския книжовен език като средство за обучение.

Българският книжовен език като учебен предмет

Като **предмет на обучение** книжовният български език заема основно място във всички степени на средното образование. Тук съществуват редица въпроси, които трябва да бъдат разгледани. Те могат да бъдат групирани по следния начин:

- Какво точно се изучава в училище по предмета български език?
- Как точно се изучава?
- Какви цели се поставят и дали те се постигат?

Основна цел на обучението по български език е усвояването на книжовноезиковата норма в устния и в писмения ѝ вариант и развитие на речевокомуникативните умения на учениците, т. е. на комуникативната им компетентност. В популярен вид всичко това се обединява от понятието “езикова култура”. В тази сфера има същностни разлики между отделните образователни степени в много отношения.

Постъпвайки в училище, децата владеят някой от устните варианти на българския език и в различна степен, активно или пасивно, и книжовноезиковата норма. Това, което не владеят, е писмената книжовноезикова норма. Случаите, в които допускат грешки спрямо устната книжовна реч, засягат отделни детайли, а не цялата езикова система.

Център на обучението в началната училищна степен е усвояването на писмената и на устната форма на книжовния български език. Училището е единственото място, където системно и последователно може да бъде усвоена писмената книжовна реч и това определя значението му за обществото. Освен ограмотяването, тук се включва и разбирането на чужд текст и съставянето на свой текст. Образованието е напълно успешно само в областта на ограмотяването (и то на по-ниски равнища, напр. разпознаването на буквите). Последните изследвания на комуникативните способности на българските ученици показват, че нашите деца изостават от връстниците си по уменията си да осмислят информация от текст (вж. Лакюрски и др., 2004; вж. и Димитрова, 2001а; Димитрова, 2002)

В началното училище (I - IV клас) в обучението по български език превесът на знанията пред уменията е заложен в учебните програми: часовете за езиково обучение още от втория срок на I клас са два пъти повече от часовете за развитие на устната и писмената реч (най-често в съотношение 3 към 1,5 часа седмично). В езиковото обучение са включени много теоретични знания. Частите на речта (класовете думи) са представени фрагментарно и без необходимата комуникативна и прагматична ориентация. Напр. изучават се само личните местоимения, а функционално свързаните с тях възвратни и притежателни не се изучават. От граматичните категории основно внимание е отделено на съгласуването по род и число. Точно при тези категории обаче учениците, владеещи българския език като система, не допускат грешки и за тях тази таксономия е излишна. Децата с небългарски майчин език, които пасивно или активно владеят не книжовния, а някой друг вариант на българския език, се нуждаят от специално обучение и за тях тази таксономия е недостатъчна. В обучението по български език в началния курс основно внимание се отделя на процедури като морфемен, морфологичен и синтактичен разбор, които не водят до повишаване на комуникативните умения, а само претоварват обучението с излишна фактология. Изискванията за практически комуникативни умения в края на образователната степен (IV клас) учениците да владеят преразказ, съчинение повествование, съчинение описание (отчасти и редактиране на текст) остават недостатъчно подкрепени от езиковото обучение, което по същността си е таксономично, насочено към езиковите категории, а не функционално - насочено към когнитивните и комуникативните процеси при общуването.

Таксономичните знания за езика, давани в началното училище (напр. дефинициите на съществително, прилагателно, глагол, подлог, изречение, текст и т. н.) имат и други недостатъци. Голяма част от тези дефиниции са научно погрешни. Такова е напр. определянето на съществителното като име на предмет, на прилагателното като име на признак и на глагола като име на действие (вж. Учебни програми, 1966, с. 41). Тези научни недостатъци за съжаление останаха и при новите буквари, одобрени от МОН за миналата учебна година (вж. напр. критичния анализ на Радева, 2003, публикуван и в сп. "Българска реч"). По-голямата беда, е, че такива дефиниции влизат в противоречие с интуитивния езиков опит на учениците. Семантичните "действие" и "състояние" могат да получат езикова форма чрез различни части на речта, без това да променя съдържанието им, срв. представата за движение се реализира от всички думи в редицата *бягам, бягане, бягащ, бягайки*, а представата за състояние - от всички думи в редицата *лежа, лежешком, лежейки, лежане*. Комуникативно насоченото обучение би трябвало да предвижда осмислянето на езика като знакова система и прагматично насочената ѝ употреба от говорещия - т. е. използването на различни сродни думи според мястото, което говорещият определя за даден концепт (вж. Богранд и др., 1995; Добрева, Савова, 1994; Добрева, Савова, 2000). Заучаването на научно несъстоятелните дефиниции, прилагането на таксономичните знания (напр. класификация на думите от даден текст като части на речта, определяне на граматическите им категории и т. н.) не повишават практическите умения на учениците. Такива упражнения освен това отнемат време, в което учениците могат да усъвършенстват собствената си писмена практика чрез диктовки, преписи и съчинения от различен вид. Усвояването на книжовноезиковата писмена норма е продължителен процес, в

който знаенето на правилата е недостатъчно. Поради липса на достатъчно практика учениците грешат (дори до края на училищното си образование) правописа на думи и форми, които употребяват често и правилно, но са писали рядко (вж. напр. Димитрова, 2001б). Недостатъчното четене в клас, липсата на подробна работа с различни текстове (а не само с художествени) не подобрява дискурсивната компетентност на учениците. Тук съществуват проблем, свързан и със самите текстове. Социокултурният хоризонт на учениците в началното училище е ограничен поради възрастта им. Затова при текстове, чужди на ежедневието и фоните им знания (напр. фолклорни текстове и лично творчество на автори от минали епохи) учениците изпитват допълнителни затруднения – те не разбират за какво става дума. Някои фолклорни текстове създават и езикови бариери с остарялата си лексика. Съществен проблем е и включването в обучението на изречения и текстове без особен смисъл, подчинени изцяло на някаква изучавана таксономична единица (вж. отново анализът у Радева, 2003). Безгрижният подход към когнитивната адекватност на текстовете, чрез които се осъществява обучението по български език, създава у децата погрешна представа за несъответствие между изучавано и личен комуникативен опит и за маниерност, граничеща с неразбираемост като признак на добрия стил и “правилния” училищен изказ.

Много важно е да се отбележи, че липсва добра връзка между началната и прогимназиалната степен в обучението по български език. Ярък пример, източник на несекващи педагогически проблеми за прогимназиалните учители, е изискването в началното училище учениците да си служат в своите преразкази с глаголни форми за минало време или за преизказване. Когато отидат в 5. клас, веднага пред същите ученици се поставя изискването да използват сегашно историческо при преразказ без необходимата прагматическа обосновка, основана на функционирането на наративните системи от глаголни форми в българския книжовен език.

В прогимназията обучението по български език по програма е ориентирано към две цели – по-нататъшно развитие на комуникативните компетенции и усвояване на научни знания за езика. На практика обаче обучението продължава да бъде таксономично ориентирано. Глобалната цел на обучението – подобряване на “речевокомуникативните умения” – не може обаче да бъде постигната по начина, заложен в сега съществуващите учебни програми (вж. Указание, 1998). Основното им съдържание е усвояването на езиковата таксономия, и то отново по един противоречаш на езиковата практика на учениците начин. Ще дам само кратки примери. В 5. клас се изучават простите глаголни времена: сегашно, минало свършено и минало несвършено. Във функционален аспект в реалните текстове между тези времена няма връзка. По тази причина научните знания за тях не могат да се отразят положително върху стратегийните и дискурсивните компетентности на учениците. Същото се отнася и за изучаването на местоименията, при които функционално свързани типове, изпълняващи идентични функции в текста, се изучават в различни учебни години. От синонимията по-подробно се изучава лексикалната синонимия, която е свързана с езиковите компетенции на учениците. Синтактичната и функционалната синонимия, пряко обслужващи социолингвистичната, стратегийната и отчасти дискурсивната компетентност при възприетия таксономичен подход просто не могат да бъдат изучавани. Учениците получават общи инструкции да не допускат повторения и да имат

богат речник. Няма обаче целенасочена работа в тези насоки, не се и предвижда според учебните програми. Не се изучава кога трябва да се избягват повторенията, кога не трябва и кога не може. Няма стратегия какви езикови средства могат да се използват, за да се създаде текст без повторения. “Богатият речник” пък подтиква учениците, опиращи се на базата на изучаваната лексикална синонимия, да използват смислово неподходящи думи в своите писмени текстове. За пример ще посоча резултатите от изпит след 7. клас – преразказ на разказа “Радост”. Главният герой в произведението е 11-годишно момче, но в преразказите то е названо *детенцето*, *детето*, *момчето*, *младежът*, *момъкът*. Учебните програми не предвиждат и целенасочена работа за повишаване на дискурсивната компетентност на учениците – умението им да създават езиково свързани и смислово единни текстове. Например подлогът като част на изречението се изучава дълги години, при което неособено успешно се усвоява правописът на пълния член. Функционалната страна на тази езикова категория обаче остава в сянка въпреки важността ѝ: думите и изразите, които са подложни в изреченията от един текст, в по-голямата си част трябва да са свързани с темата и предмета на общуването в текста. И тук не става въпрос за неразбираеми академични знания, а за прости инструкции за съставяне на конкретни изречения. Именно чрез подобен подход може да се постигне целта на обучението по български език в училище. Така учениците ще развият уменията си да боравят с изразните възможности на книжовния български език на изреченско и текстово равнище и ще съумеят да приложат общите, фоновите знания за света, които са придобили в учебния процес.

В изследванията върху ефективността на обучението се прилага т. нар. “матрица на целите” на Тайлър, в която хоризонтално са нанесени отделните аспекти на учебното съдържание, а вертикално - равнището на целите, които трябва да се постигнат с дадено учебно съдържание. За целите Тайлър използва т. нар. “таксономия на когнитивните цели” на Блум (вж. Бижков, 1996). Матрицата на целите позволява обективно да се преценят познавателните равнища, които се засягат от обучението по даден предмет и оттук да се изведат следствия за неговата ефективност. Тя е представена в лявата колона на таблица 1., а в дясната са приведени примери от обучението по български език за илюстрация.

Таблица 1.

Когнитивни цели	Обучение по български език
1. Знания	
1.1. Знания на специфична и с възможност за изолиране информация.	Напр. различаване на граматическите от другите видове термини, различаване на термините от отделните области на граматиката.
1.2. Терминологични знания (значение на вербални и невербални символи).	Напр. знания за класификации и категории, от типа на дяловете на граматиката, видовете изречения по състав и по цел на изказване и т. н.; знания за различните препинателни знаци и т. н.
1.3. Знания за понятия и закономерности в определена област.	Напр. знания за формалните особености на българския език, като наличието на две числа при изменяемите думи, на три рода при имената, на девет глаголни форми за време, правилата за

	съгласуване по род и число и т. н.
2. Разбиране	
2.1. Превод от един код (език) на друг	Напр. прехвърляне на устна в писмена реч и обратно (писане и четене).
2.2. Интерпретация	Напр. разбиране на основната информация в текст.
2.3. Екстраполиране	Напр. подпомогнато от учителя осмисляне на езикови знаци (напр. преносно значение, метафора, безглаголно изречение и т. н.): разпознаване и преценка за функционирането им.
3. Приложение	
При тази когнитивна цел основен и най-важен момент е новият контекст.	Напр. традиционните морфемни, морфологичен и синтактичен разбор на продиктувани от учителя изречения.
4. Анализ.	
4.1. Търсене на отделни съставни части на дадена информация.	Напр. избор на подходяща за конкретната част от текста парафраза измежду парафразите <i>бащата на Николчо, дебелият чорбаджия, покорният съпруг</i> ; осмисляне на причинно-следствени или субординационни и координационни връзки между концепти. Не е обект на целенасочено обучение.
4.2. Търсене на връзките между отделните елементи или части.	Напр. избор на пряко назоваване, местоименна замяна, парафраза или елипса при назоваването на героя в даден отрязък от текста; избор на подходящ синоним в зависимост от функционалните особености на текста (недопускане на жаргонизми и поетизми в ученическия текст). Не е обект на целенасочено обучение.
4.3. Търсене на принципи на структуриране.	Напр. използване на синонимни синтактични структури (обособени части, подчинени изречения, сложни съчинени изречения) в зависимост от конкретната комуникативна цел. Не е обект на целенасочено обучение.
5. Синтез.	
5.1. Съставяне на оригинално съобщение.	Напр. писане на ученическо съчинение от определен жанр. Напр. кратък писмен отговор на въпрос с обосноваване на отговора (напр. разпознаване на грешката и обосноваването ѝ в свой и чужд текст). Не е обект на целенасочено обучение.
5.2. Съставяне на план на дадена дейност.	Българските ученици рядко пишат в училище, и то предимно текстове от ученическите жанрове по литература. Липсва добра методика обучение и

	оценка при писане на есе, практикуването на този жанр е хаотично. Не е обект на целенасочено обучение.
5.3. Извеждане на следствие от дадено условие, чрез което се класифицират или изясняват информации, явления, връзки; съставяне на хипотези.	Напр. при анализиране художествения текст в обучението по литература. Тук в практиката обаче повече се репродуцират готови анализационни структури (учат се “теми” наизуст). Не е обект на целенасочено обучение.
6. Оценка.	
6.1. Оценка въз основа на логическата непротиворечивост и други вътрешни критерии.	Напр. типичните случаи на повторения в ученическите текстове и начините за избягването им; логическата последователност в излагането на фактите; отклоненията от темата и начините за избягването им. Не е обект на целенасочено обучение.
6.2. Оценка въз основа на зададени външни критерии.	Напр. съответствието между даден текст и дискурса, за който е предназначен. Не е обект на целенасочено обучение.

Следващата таблица 2. представя съотнасяне на учебното съдържание по български език от 5. до 7. клас на СОУ (представено в действащите учебни програми) и отчасти на учебното съдържание по литература (доколкото засяга комуникативната компетентност на учениците) към когнитивни цели, които могат да се постигнат чрез усвояването му. В таблица 2 със знак “+” са посочени най-високите от описаните в таблица 1 пет когнитивни цели, постижими с дадено учебно съдържание. Първата колона съдържа в обобщен вид учебното съдържание за трите години, а в следващите пет колони чрез пореден номер са представени когнитивните цели. От съотнасянето проличава доколко и в каква степен по своята обща концепция обучението по български език е насочено повече към придобиване на знания, а не към развиване на умения.

Таблица 2.

Учебно съдържание по български език - 5. - 7. Клас	Когнитивни цели					
	1	2	3	4	5	6
1.1. Общуване. Текст. (5., 6.)						
1.1. Дума. Текст. Общуване. (7.)						
<i>Текст.</i> Свързаност на изречението - текста. Повествование и описание. (5.)				+	+	+
Предаване и приемане на информация. Ключови думи. (5.И)						
<i>Речево общуване.</i> Речева ситуация - участници, цел. Общуване във всекидневието, у дома в приятелски кръг. Речев етикет.(5.)					+	+
Етикетни формули в българския език (5.И)						
<i>Официално общуване</i> (участници, цел, тема).					+	+
Речев етикет и официално общуване. (6.)						
Специфика на речевия етикет в езиците, изучавани от						

шестокласниците (6. II.)						
Текстове за официални и делови контакти. Съставяне на съобщение, обява, покана. (6.)					+	+
Общуване на публично място (в училище, в автобуса, в киното, на концерт) (6.) Научното познание като общуване. Пряк и непряк контакт между участниците в научното общуване (в учебния процес, чрез книги, списания, справочници и др.) (6. II)					+	+
Научен текст. Разсъждението и описанието в научен текст. Структура (тема, теза, аргументи, обобщение). Ключови думи. Термини. Граматически особености в научния текст. Свързване на изреченията в научен текст. (6.)					+	+
Анализ на урочна статия. Отговор на научен въпрос (устно и писмено). (6.)				+	+	+
Разказване на случки от живота. Описание на предмет. Художествено описание и художествено повествование. (5.)						+
Общуването и художествената литература. Нехудожествен и художествен текст. (7.) Неутрална, емоционално-оценъчна и експресивна лексика. (7. II)						+
Думата и контекстът в художествения текст. Съчинение - отговор на литературен въпрос. Структура и езикови особености. (7.) Звукопис. Алитерация и асонанс. Различни структури на литературното съчинение. (7. II.)				+	+	
Масовата комуникация като общуване. Публицистичен текст. Международна културна лексика. Общественополитическа лексика. Емоционално-оценъчна и експресивна лексика. Работа с речник на чуждите думи и с енциклопедични речници. (7.)				+	+	
Анализ на публицистичен текст. Съставяне на публицистичен текст (информационна бележка, репортаж). (7.)				+	+	
1.2. Синтаксис. Изречението - градивна единица на текста. (5., 6., 7.)						
Изречение. Прости и сложни изречения (повторение и разширение). Свързващи думи в словосъчетанието и изречението - съюзи и предлози (5.) Нормативна правилност и стилистична уместност при използване на различни видове изречения (5. II)				+		
Съчинително и подчинително свързване в простите и сложните изречения (повторение и разширение). Стилистичен ефект от използването на съчинителни и подчинителни връзки в текстовете (7.)				+		
Строеж на простото изречение. Главни части на простото изречение - подлог и сказуемо. Интонация. Пунктуация. (5) Грешките в строежа на изучаваните изречения от гледище на книжовните и стилите норми (5. II) Логическо (фразово) ударение. Кратко изречение (5. II)				+		
Второстепенни части на простото изречение - определение, допълнение, обстоятелствено пояснение. Правопис. Употреба.				+		

Преобразуване на кратки изречения в разширени и обратно. (5.)					
Строеж на простото изречение (повторение и разширение). Съставно сказуемо. Сказуемо определение. Приложение. (7.)			+		
Просто изречение. Еднородни части - на простото изречение. Пунктуация. Употреба. (6.) Синтактико-стилистични функции на еднородните части в различните видове текст. Безсъюзно и съюзно свързване (6.П.)			+		
Видове прости изречения по състав. Непълни изречения. Глаголни и безглаголни (именни) изречения. Лични и безлични изречения (в практически план). (7.) Кратки и разширени изречения (повторение и разширение). Варианти на съгласуване. (7. П)			+		
Обособени части в изречението. Интонация. Пунктуация. Употреба. Синтактична синонимия. (7.)			+		
Вметнати части в изречението. Интонация. Пунктуация. Употреба. (7.)			+		
Видове сложни изречения. Сложно съчинено изречение. Същност. Съюзно и безсъюзно свързване. Интонация. Пунктуация. Употреба. (5.)			+		
Сложно изречение. Видове сложни съчинени изречения. Интонация. Пунктуация. Употреба (повторение и разширение). (6.) Синтактична синонимия. (6.П.)			+		
Видове сложни изречения. Сложно съставно изречение. Същност. Свързване на простите изречения в сложно съставно изречение. Интонация. Пунктуация. Употреба. Абзац. (5.) Синтактични средства за междуфразова връзка. (5.П) Функции на изречението според целта на общуването и според състава на изречението за изграждане на текста (обобщителни упражнения). (5. П)			+		
Сложно съставно изречение. Видове. Интонация. Пунктуация. Употреба. Подчинено определително изречение. Подчинено подложно изречение. Подчинено допълнително изречение. Подчинено обстоятелствено изречение. (6.)			+		
Средства за междуфразова връзка в текст при употреба на сложни изречения (6.)			+		
Видове сложни изречения (повторение и разширение в практически план). (7.) Видове сложни съставни изречения (повторение и разширение в практически план). (7.П.)			+		
Сложни смесени изречения. Строеж. Интонация. Пунктуация. Употреба. (7.)			+		
Видове изречения по цел на общуване и по състав. Интонация. Пунктуация. Употреба (повторение и разширение) (6.)			+		
Подобряване на текста. Синтактични и пунктуационни грешки. Преобразуване на прости изречения в сложни и обратно.			+	+	

Редактиране. (5.) Интонацията и пунктуацията - средство за изразяване на смисъла в устната и писмената реч. Отношенията между интонацията и пунктуацията. (5. II)						
Интонация и пунктуация на изречението в българския език (обобщение и повторение). (7.) Синтактично-стилистични особености на различните видове текст (обобщение) (7. II.)			+			
Начини за изразяване на чужда реч. Интонация. Пунктуация. (7.)			+			
Цитиране и цитат. Редактиране на грешки при цитиране. (7.)			+			
Синтаксисът - наука за изречението (обобщение) (5.)						
1.3. Лексикология. Думата като речникова единица. (5.)						
1.3. Лексикология. Думата и речевата ѝ употреба. (6.)						
Думата като езикова единица за назоваване. Речниково значение на думата. Речников състав на българския език. Речникът и енциклопедията като справочници (в практически план) (5.)			+	+		
Думата като единица за назоваване (повторение и разширение). Значение на думите и речевата им употреба. Контекст. Основно и преносно значение. Многозначност на думата. Работа с тълковен речник. (6.) Контекстови синоними. Видове преносни употреби. (6. II.)			+	+		
Смислово значение и звуков състав на думата. Синоними. Синонимно гнездо. Работа със синонимен речник. Антоними. (5.) Грешките в използването на думата с оглед на нормативната правилност и стилистичната уместност. Омоними. Пароними. (5. II) Думи за изразяване на отношение. (5. II) Фразеологични словосъчетания. Употреба в зависимост от ситуацията. (5. II.)			+	+		
Думата като езикова единица. Лексикални и морфологични особености (повторение и разширение). (7., 1.1.) Думата като знак. Понятие за семиотика. (7., 1.1., II)			+	+		
Лексикално-семантична и граматическа съчетаемост на думите в речта (в практически план) (7., 1.1.)			+	+		
Неметафорична и метафорична употреба на думите в речта. (7., 1.1.)			+	+		
Речников състав на българския език (повторение и разширение). Домашни думи. Заемки и чуждици. Термини. Международни термини. Изговор и правопис. (6.)			+	+		
Речников състав на българския език. Нови значения на думите в езика. (7., 1.1.) Промени в значението на думата: стесняване и разширяване на лексикалното значение на думата. Етимология на думата. (7., 1.1. II)			+	+		
Фразеологични словосъчетания. Употреба в художествени и			+	+		

публицистични текстове. (7., 1.1.) Произход на фразеологичните словосъчетания. Крилати изрази. Работа с фразеологичен речник. (7.,1.1., II)						
Лексикологията - наука за думата като речникова единица (обобщение) (5.) Лексикални средства за междуфразова връзка. (5.II)			+			
1.4. Морфология. Части на речта. Словообразуване. (5., 6.) 1.3. Морфология. Части на речта. Словообразуване. (7.)						
Речниково значение на думата. Грамматически признаци. Строеж на думата. Морфема: корен, наставка, представка, окончание, определителен член. Правопис на морфемите. Работа с правописен речник. (5.)			+			
Морфемен състав на думата. Типове правописни грешки и начини за поправянето им (в практически план). (7.) Прилика и разлика между представки и предлози. Изговор и правопис. (7.II.)			+			
Словообразуване. Словообразователни морфемии. Формообразователни морфемии (в практически план). Правопис. Правоговор. (5.)			+			
Словообразуване. Непроизводни и производни думии. Сложни и сложни съкратени думии. Изговор и правопис. (6.)			+			
Сродни думии. Изговор и правопис (в практически план). (5.) Сложни думии. Основа на думата. Изговор и правопис. (5.II)			+			
Части на речта. Назоваващи и заместващи думии. Основна форма на думата. (5.)			+			
Части на речта. Значение на самостоянителни думии. Грамматически признаци (повторение и разширение). (6.)			+			
Съществително име. Правоговор. Правопис. Употреба. Пряко и преносно значение (в практически план). (5.) Синонимия и антонимия при съществителнителни имената. (5. II)			+			
Прилагателно име. Видове. Правоговор. Правопис. Употреба. (5.) Синонимия и антонимия при прилагателнителни имената. (5.II)			+			
Числително име. Значение. Видове. Правоговор. Правопис. Употреба. (5.)			+			
Имена. Съществителни имената, прилагателни имената, числителни имената. Назоваване на родови и видови понятия чрез имената. Употреба. (6.) Стилистични възможности на имената за изразяване на оценка и отношение. (6.II)			+	+		
Сложни именни названия. Изговор. Правопис. (6.)			+			
Класификация на думите в българския език. Самостоятни и несамостоятни думии. Назоваващи и заместващи думии (повторение и разширение) (7.)	+					
Заместващи думии. Местоимения. Значение. Видове. Употреба. (6.)	+					

Възвратни местоимения. Възвратно лично местоимение. Правоговор. Правопис. употреба. Възвратно притежателно местоимение. Правоговор. Правопис. Употреба. (6.) Значение. Форми. (6.И)			+		
Показателни местоимения. Въпросителни местоимения. Относителни местоимения. Правоговор. Правопис. Местоименията като свързващи думи в изречението и в текста. Пунктуация. (6.)			+		
Неопределителни местоимения. Отрицателни местоимения. Правоговор, правопис, употреба. (7.)			+		
Местоимения (обобщение) (7.)			+		
Местоименни наречия. Правоговор. Правопис. Употреба. (7.)			+		
Глагол (повторение и разширение). Основни глаголни времена. (5.)			+		
Глагол. Граматически признаци (повторение и разширение). Говорещо лице и глаголно лице. Момент на говоренето и момент на глаголното действие. (6.)			+		
Сегашно време (повторение и разширение). Правоговор. Правопис. Употреба. (5.) Спрежение на глагола (5. II)			+		
Бъдеще време (повторение и разширение). Правоговор. Правопис. Употреба. (5.) Книжовни и некнижовни форми. (5.И)			+		
Минало свършено време (повторение и разширение). Правоговор. Правопис. Употреба. (5.)			+	+	
Минало несвършено време (повторение и разширение). Правоговор. Правопис. употреба. (5.)				+	
Съвместна употреба на глаголните времена в текста (обобщение). (5.) Съвместна употреба на глаголните времена. (5.И)				+	
Основни глаголни времена. Стилистична функция. Основна и преносна употреба. Сегашно време вместо минало време (сегашно историческо) (6.) Стилистичен ефект от съвместната употреба на глаголните времена. Стилистични функции. Сегашно време вместо бъдеще време. Бъдеще време вместо сегашно време. Минало свършено време вместо бъдеще време. (6.И)					+
Причастия. Видове причастия. Сегашно деятелно причастие. Минало свършено деятелно причастие. Минало несвършено деятелно причастие. Минало страдателно причастие. Ударение. Правоговор. Правопис. Употреба. Взаимозаменяемост между причастни изрази и подчинени изречения. (6.) Значение. Образуване. Форми. (6.И)			+		
Деепричастие. Правопис. Пунктуация. Употреба. Взаимозаменяемост с подчинени изречения. (6.) Значение. Употреба. (6.И)			+		
Сложни глаголни времена. Минало неопределено време. Минало предварително време. Бъдеще време в миналото. Ударение. Употреба. (7.)	+				

Значение. Форми. Словоред на съставните елементи. (7.П.)					
Съвместна употреба на глаголните времена. (7.)				+	
Вид на глагола. Несвършен вид. Свършен вид. Значение. Употреба. Образоване на глаголи от свършен и от несвършен вид. Отношение между вид и време на глагола. (7. П.)	+				
Наклонение на глагола. Изявително наклонение. Преизказно наклонение. (7.) Употреба на глаголните времена и наклонения в различни видове текст. (7.П.)				+	
Залог на глагола. Деятелен залог. Страдателен залог. Употреба на деятелен залог и на страдателен залог (задължителност и свобода на избора) (6.) Значение. Образоване на форми на страдателен залог. (6.П.)			+		
Самостойни думи (обобщение) (5.)	+				
Служебни думи (несамостойни думи) (5.)	+				
Предлог. Правоговор. Правопис. Употреба. (5.) Значение. Видове. (5.П)	+				
Съюз. Правопис. Пунктуация. Употреба. (5.) Значение. Видове. (5.П)	+				
Междуметия. Употреба в текста. Правопис. Интонация. (6.)	+				
Морфологията - наука за частите на речта. Частите на речта и частите на изречението (обобщение). (5.) Частии на речта (обобщение). (6.) Морфологични средства за междумфразова връзка. (5.П)	+				
1.5. Фонетика. Звуков строеж на българския език. (5.)			+		
1.5. Звукови промени в българския език (6.)					
Звукове и звукови промени в българския език (повторение и разширение) (5.)			+		
Звук. Звук и буква. Основни случаи на несъответствие между изговор и правопис на: гласните в думата; съгласните в думата. (5.) Основен звук и варианти на звука. Съотношение между звукове и букви. Ударение. (5.П) Правоговорни грешки, допускани под влияние на диалектите. (5.П)			+		
Книжовен изговор. Некнижовен изговор. Пълен и разговорен стил на книжовно произношение. (5.П)			+		
Книжовен и некнижовен изговор. (6.П.)			+		
Променливо “Я”. Постоянно “Я” и променливо “Я”. Изговор. Правопис. (5.)			+		
Подвижно “Ъ” и непостоянно “Ъ”. Изговор и правопис на подвижното “Ъ” в многосрични думи. Изговор и правопис на подвижното “Ъ” в едносрични думи. (5.)			+		
“Струпани” съгласни и двойни съгласни. Изговор и правопис (повторение и разширение). (5.)			+		
Фонетиката - наука за звуковия строеж на българския език	+				

(обобщение) (5.) Систематизация на звуковите промени в българския език и писменото им отразяване (5.П.)						
Звуковите промени в българския език и писменото им отразяване (повторение и разширение с оглед на изучаваните части на речта) (6.)	+					
Годишен преговор						
* Устно и писмено речево общуване. Култура на общуването във всекидневието (5.)			+			
* Устно и писмено речево общуване (6.)			+			
* Устно и писмено речево общуване (7.)			+			
* Зависимости между правоговор и правопис (5.)			+			
* Правоговор, правоговорни правила и правоговорни грешки (5.)			+			
* Правопис, правописни правила и правописни грешки (5.)			+			
* Пунктуация, пунктуационни правила и пунктуационни грешки (5.)			+			
* Съдържателни, структурни и езикови особености на научния и официално-деловия текст (6.)			+	+		
* Съдържателни, структурни и езикови особености на художествените и на публицистичния текст. (7.)			+	+		
* Особенности в употребата на пунктуационните знаци в художествен и в публицистичен текст. Специфика на графичното оформление. (7.П.)	+					
Система на устните и писмените ученически текстове						
Речеви дейности						+
* речеви жанрове						
Разказване (5., 6.)						
* преразказ на епизод от приказка (фолклорна, авторска) (5.)						+
* съчинение по преживяна случка (5.)						+
* сбит преразказ на сюжет от повествователен художествен текст (6.)						+
Резюмиране (6.)						
* резюме на информация от нехудожествен текст (6.)						+
Описване (5., 6.)						
* съчинение-описание на предмет (5.)						+
* съчинение-описание (на предмет, на човек, на обстановка) (6.)						+
Аргументиране (5., 6., 7.)						
-Писмено (5., 6., 7.)						
* съчинение-разсъждение по проблем от всекидневието (5.)						+
* отговор на научен въпрос по проблем от изучавани дисциплини (6.)						+
* съчинение-разсъждение (есе) по проблем, значим за ученика						+

(6.)						
* съчинение-разсъждение по проблем от изучено литературно произведение (6.)						+
* съчинение-разсъждение (есе) по нравствено-етичен или общокултурен проблем, значим за ученика (7.)						+
-Устно (5., 7.)						
* изказване (5.)						+
* дискуссия (7.)						+
Тълкуване (7.)						
* отговор на литературен въпрос по проблем от художествен текст, обект на тълкуване (7.)						+
Осведомяване (6.)						
* съобщение, телеграма (6.)						+
Отправляне на молба, покана (6.)						
* молба, покана (6.)						+
Възприемане и създаване на публицистичен текст (7.)						
* информационна бележка, репортаж (7.)						+
* публицистично съчинение (7.)						+

В новите ДООИ по български език, които се отнасят до гимназиалната степен на българското училище, отново преобладава таксономията. Въпреки отчетливо заявената цел - повишаване на комуникативната компетентност - при така структурираното обучение тази цел е непостижима. Недостатъците на обучението по български език в последната степен на училището могат да се обобщят в няколко пункта:

- Недостатъчно време. В гимназиалната степен хорариумът на часовете по български език е символичен: 36 часа годишно, два пъти по-малко от часовете по литература. В този обем на учениците може да се представи само таксономично знание.
- Некомуникативно ориентирана организация на учебния процес. По програма в гимназията липсват часове за работа върху устни и писмени текстове.
- Неадекватно съдържание. Учебното съдържание повтаря изученото в прогимназията и съдържа информация за стилове и регистри, която учениците вече са усвоили чрез собствения си комуникативен опит.

В новите ДООИ обучението по български език се извършва в рамките на културно-образователната област “български език и литература”. Тази област е характерна по традиция за българското училище: и досега учениците изучават предмета “български език и литература”, а университетите подготвят учителите в прогимназиалната и гимназиалната степен именно като преподаватели по този “предмет”. На фона на световната практика поне от 50 години насам обаче такъв предмет, дори маскиран като “културно-образователна област” е анахронизъм. Езикът, и особено книжовният език, е основно и най-престижно средство за комуникация във всяко общество. Една от реализациите на

книжовния език е чрез художествената литература като изкуство на словото. Тази реализация обаче не е по-ценна и по-съществена в живота на членовете на едно общество от всяка останала реализация на книжовния език - т. е. художественият дискурс няма преимущества пред другите дискурси. Затова един от пътищата за повишаване на ефективността в обучението по български език е разделянето му от литературата като частна област, в която се проявяват някои от свойствата на езика. Това обособяване трябва да е съпроводено както с разлика в подготовката на учителите, така и с детайлизирането на учебното съдържание по български език именно с оглед учениците да придобият повече практически умения в съставянето на устни и особено на писмени текстове (вж. напр. Господинов, 2000).

Кадрите

Един от немаловажните проблеми на обучението по български език в средното училище е осигуряването му с добре подготвени педагогически кадри. За най-голяма изненада проучването ми показва, че почти няма български университет, който да не предлага бакалавърски програми “Педагогика” и “Начална педагогика” в различни варианти (без или със чужд език и друга допълнителна подготовка), като завършилите студенти придобиват правоспособност “начален учител”. Основното, с което тези специалисти работят - книжовният език, в процеса на обучението им се изучава в рамките на 1-2 семестъра. За началния учител е необходимо специфично педагогическо образование, но не по-малко са необходими и високи професионални компетенции в областта на обекта на обучение - съвременния български книжовен език. По-малко са университетите, които предлагат програми по специалността “Българска филология”, при която завършилите студенти придобиват правоспособност “учител по български език и литература”. Програмите обаче са твърде остарели и в тях отсъстват тези постижения на съвременната лингвистика, които биха помогнали на учителите да постигнат целите на обучението - комуникативни умения, а не предимно знания за езика.

Заклучение

Очертаните проблеми при обучението по български език не могат да бъдат решени не само чрез увеличаване на броя на часовете. Основна промяна трябва да претърпи стратегията на обучението в концептуално отношение. Учебните програми за цялото средно образование могат да се подчинят на единна и последователно преследвана цел: целенасочена работа върху подобряване на стратегическите и дискурсивните умения на учениците чрез конкретни, последователни стъпки. Според съвременните специалисти (предимно по чуждоезиково обучение) “важна особеност на комуникативния подход е промяната на ролите на учителя и ученика в класната стая. Учителят става *помощник* в дейността на ученика, който е главното действащо лице в комуникативно организирания чуждоезиков урок. Учителят организира дейността, а ученикът или учениците извършват учебната работа. (...) в комуникативното чуждоезиково обучение учителят трябва само да създаде добри възможности за учене, а всичко останало е на отговорността на учениците.” (Шопов, 1998, с. 38). Таксономическите знания за езика могат да бъдат сведени до минимум, който осигурява ефективност на обучението по роден и по чужд език.

В Европейския съюз още през 70-те години е приет общ стандарт за

влееене на език (вж. Ван Ек, 1977). Този стандарт е комуникативно и когнитивно ориентиран и се основава на постиженията в модерната лингвистика. В него се посочват два индекса, които определят владееенето на езика. Първият от тях - Индексът на езиковите функции за прагово равнище (вж. Ван Ек, 1977, с. 37-39) включва основни когнитивни и социални дейности, които се изразяват езиково, обединени в шест групи: 1. Съобщаване и искане на фактическа информация (напр. идентифициране; питане; съобщаване, включващо описване и разказване), 2. Изразяване и разбиране на интелектуални атитюди (напр. съгласие и несъгласие, покана, когнитивно състояние, задължение и позволение и т. н.), 3. Изразяване и разбиране на емоционални атитюди (напр. задоволство, симпатия, интенция, желание, недоволство и т. н.), 4. Изразяване и разбиране на морални атитюди (напр. възхищение, съжаление, безразличие и т. н.), 5. Вършене на нещо (напр. включване на събеседник, инструктиране, покана, съветване, предлагане и т. н.), 6. Социализиране (поздравяване при среща и сбогуване, задържане на вниманието, препоръчване, благодарене и др.). Вторият от тях - Индексът на общите понятия (вж. Ван Ек, 1977, с. 39-42) включва следните осем групи понятия: 1. съществуване; 2. пространство; 3. време; 4. количество; 5. качество (физическо и оценъчно), 6. менталност, 7. релационност (пространствена, темпорална, между действие и събитие, противоположна, отношения на притежание, логически отношения), 8. дейксис.

Тази типология се основава на разбирането на съвременната лингвистика за езиковото поведение на човека като социална интеракция и като когнитивен процес. Българският книжовен език също е описан в редица трудове от подобна научна гледна точка (срв. Станков, 1969; Ницолова, 1984; Илиева, 1985; Иванова, Ницолова, 1995). В Иванова, Ницолова, 1995 съвременният български книжовен език се описва от комуникативна и от когнитивна гледна точка. Представят се основните речеви действия (напр. главите “Говорещият просто съобщава”, “Говорещият пропагандира, говорещият убеждава”, специфичното за нашия език е изтъкнато в главата “Говорещият бяга от отговорност”). Съществено място е отделено на когнитивните функции на езика (напр. главите “Говорещият установява тъждество, сходство, различие”, “Говорещите хора” класифицират света по законите на родния си език”. Тези трудове обаче в минимална степен са използвани при съставянето на стандартите и програмите. Те са основата, върху която може да се организира едно модерно обучение по български език. Присъединяване на Република България към Европейския съюз прави наложително въвеждането в образователната практика на общите за Европа стандарти за владееене на език във вида, в който те съществуват там, а не у нас.

Библиография

- Бел, 1980: Р. Бел. Социолингвистика. Москва, 1980.
- Бижков, 1996: Г. Бижков. Теория и методика на дидактическите тестове. София, 1996.
- Богранд и др., 1995: Р. дьо Богранд, В. Дреслер, Ст. Стоянова-Йовчева. Увод в текстовата лингвистика. УИ “Св. Кл. Охридски”, С., 1995.
- Ван Ек, 1977: J. A. van Ek. The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools. Council of Europe, Strasbourg, 1976, Longman, 1977. Вж. също: J. A. van Ek. Objektifs de l'apprentissage des langues vivants. Les editions de Conseil de

l'Europe, 1991.

Герджиков, 1984: Г. Герджиков. Преизказването на глаголното действие в българския език. "Наука и изкуство", С., 1984.

Господинов, 2000: Д. Господинов. Есе. Правила и модели за писане. Критерии за оценяване. КК "Труд", София, 2000.

Димитрова, 2001а. М. Димитрова. Обучение по граматика и разбиране на текст. Чуждоезиково обучение за специални цели. ИК "Стено", Варна, 2001, с. 125-129.

Димитрова, 2001б: М. Димитрова. Правопис, пунктуация, обучение. Проблеми на българския правопис и правоговор. УИ "Св. св. Кирил и Методий", В. Търново, 2001, с. 97-111.

Димитрова, 2002. М. Димитрова. Осмисляне на информацията от текст (върху материал от апробацията на тестова задача по български език за 7. клас). Найден Геров в историята на българската наука и култура. АИ "Проф. М. Дринов", С., 2002, с. 255-266.

Димчев, 1998: Обучението по български език като система (второ преработено и допълнено издание). "Сиела", София, 1998.

Добрева, Савова, 1994: Е. Добрева, И. Савова. Проблеми на изграждането на текста (второ преработено и допълнено издание). Изд. "Глаукс", Шумен, 1994.

Добрева, Савова, 2000: Е. Добрева, И. Савова. Текстолингвистика. УИ "Епископ К. Преславски", Шумен, 2000.

Закон, 1998: Закон за изменение и допълнение на Закона за народната просвета ДВ, бр. 36/31.03.1998, чл. 8, ал 1.

Иванова, Ницолова, 1995: К. Иванова, Р. Ницолова. Ние, говорещите хора. УИ "Св. Кл. Охридски", С., 1995.

Илиева, 1985: К. Илиева. Местоимения и текст. Изд. на БАН, С., 1985.

Косериу, 1990: Е. Косериу. Лекции по общо езиковедие. Изд. "Наука и изкуство", София, 1990, с. 286.

Лакюрски и др., 2004: А. Лакюрски, Я. Александрова, Н. Василева. Готови ли са българските деца за предизвикателствата на съвременното? Критическо мислене (международно списание по въпросите на четенето, писането и критическото мислене), бр. 1, 2004.

Менгьоно, 2000: Д. Менгьоно. Ключови термини в дискурс анализа. СУ "Св. Кл. Орхидски", ФЖМК, София, 2000.

Методическо указание, 2000: Методическо указание за прилагане в учебната практика на новите програми по български език и литература за 8., 9. и 10. клас на СОУ. Изд. къща "Анубис", София, 2000.

Ницолова, 1984. Р. Ницолова. Прагматичен аспект на изречението в българския книжовен език. ДИ "Народна просвета", С., 1984.

Петров, 2000: А. Петров. Дискурсният анализ в обучението по български език 5. - 8. клас. "Булвест 2000", С., 2000.

Петров, 2002: А. Петров, Овладяване на дискурсивни техники чрез обучението по български език. "Булвест 2000", С., 2002.

Радева, 2003: В. Радева. За букварите - искрено, но не лично. В-к Култура, бр. 36, 3 октомври 2003, с. 5.

Станков, 1969: В. Станков. Българските глаголни времена. "Наука и изкуство", С., 1969

Указание, 1998: Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в средните училища за учебната 1998-1999. МОН, София, 1998.

Учебни програми, 1996: Учебни програми за подготвителен клас, за I, II, III и

IV клас. МОНТ, София, 1996.

Хъдсън, 1995: Р. Д. Хъдсън. Социоллингвистика. УИ “Св. Кл. Охридски”, С., 1995.

Шопов 1998: Т. Шопов. Вторият език. УИ “Св. Кл. Охридски”, С., 1995.