



**ПЕДАГОГИЧЕСКИ  
ФУНДАЦИЯ**

## МЕЖДУНАРОДНО СЪТРУДНИЧЕСТВО

---

### РЕФОРМАТА НА НАЦИОНАЛНИЯ УЧЕБЕН ПЛАН И ПЪРВОЕЗИКОВОТО ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛНИТЕ УЧИЛИЩА В КИПЪР: ОТ ПОЛИТИКА ДО ПРАКТИКА

*Хараламбос Фосиас*

#### **Въведение**

Първоезиковото образование в началните училища в Кипър е било традиционно за много дълъг период от време и въпреки научната си фасада, остава винаги емпирично. Определяно винаги като умение, неговите заслуги се дължат на работата на учителя. Книгите са били написани през 1982 г., въз основа на форма на структурно-лингвистичен подход с комуникативни намерения. Обаче дори и тези книги не отговорили на амбициозните цели на Националния учебен план, нито на първоначалните спецификации и добри намерения по отношение на комуникативните умения. Поради тази причина беше необходим нов подход и преразглеждане на съществуващите учебници, което в крайна сметка отговаря на целите и предназначенията на реформата на Националния учебен план.

С оглед на гореизложеното, целите на статията са следните:

- а) Да опише политиката.
- б) Да подчертае огромната разлика между политика и практика.
- в) Да обясни причините, поради които е необходима промяна, не само на методологията, но и на езиковите материали.

## **А. ПОЛИТИКА**

### **Характеристики на Реформата на Учебния план**

Целите на Новоезиковия учебен план в началното образование, що се отнася до езиковото преподаване/усвояване, според Воиалъкс (1984: 38–44) и Цолакис (1983: 58–70) са следните:

- Учениците трябва да владеят езика изкусно като развиват всички четири умения, давайки приоритет на словесните, вместо на писмените умения.
- Развитието на словесния и писмения език трябва да се извърши в рамките на употребата на езика.
- Учениците трябва да имат достъп до текстове, които представят различни и разнообразни писмени дискурси.
- Към езика трябва да се подходи в глобален мащаб, обхващайки слушане, говорене, четене на писмено изразяване и граматика и трябва да бъде преподаван, съчетавайки всички тези методи.
- Трябва да има продължаваща структура, подобна на предучилищното преподаване (в рамките на социалния контекст) в училищата.

Очевидно е от предходната схема, че традиционните принципи, които в съответствие със своите основатели трябва да уреждат езиковото преподаване и обучение, явно са изоставени, както и академичния начин за преподаване на граматика, което е довело до придобиването на сурови граматични знания. Много повече внимание се отделя за развитието на говоренето и писането и на представянето на разнообразни форми на устна и писмена комуникация.

### **Одобрение, критики и последствия**

Някои противоречиви мнения са налице, що се отнася до новите серии от учебници. Проведени са много изследвания и отрицателните мнения започват да се появяват. Котсипедидис (1986) подчертава, че книгите бързо са били използвани без никакви експерименти, а Гудас (1985) твърди, че несериозността на няколко мъже е поставило гръцкия език в голяма опасност, в ръцете на бюрократи, а не експерти в мистерията на образованието. Калцолелус (1988) отхвърля колективно цялата поредица от езикови учебници, защото са ненадеждни и лишени от конструкция. Токадлиду (1994) пояснява, че книгите съдържат само четири основни точки:

- а) описателната и металингвистична функция на езика;
- б) прякото наблюдение на морфема, откъснат от социалната си комуникативна ситуация;
- в) възпроизвеждането на метаезик;
- г) липсата на упражнения, които биха поставили учениците в позицията на говорителя.

На последно място, Чараламбакис (1994) намира слабост, в това че първо, книгите не са основани на проучвания върху съвременния речник на стандартния съвременен гръцки и второ, че в книгите присъства твърде много литература и недостатъчно автентични текстове.

Обаче други се оказаха в подкрепа на книгите. Томбиадис (1985) вярва, че езиковото преподаването се осъществява според комуникативния подход и вече не се фокусира върху спрежението, а върху специфичната употреба на всеки езиков принцип и неговата функция в рамките на изречението и най-вече в по-широките лингвистични действия.

В подкрепа Склавенидис (1991) силно вярва, че новите книги са най-добрата инвестиция, направена в рамките на образованието, и че те ще доведат до подобрения в първоезиковото образование в Гърция и Кипър. Цолакис (1990) също настоява, че езиковото преподаване се е модернизирало и променило от рутинно до динамично. Накрая, що се отнася до глобалния подход към езика, Патакос (1985) посочва, че на фокус е не думата, а изречението; не синтактичната, а семантичната структура.

## **Б. РАЗМИНАВАНИЯ МЕЖДУ ПОЛИТИКА И ПРАКТИКА**

### **Организационната структура на книгите за езикови курсове**

Учебните материали са организирани в единици, за да постигнат основата за глобален подход. Тези единици се състоят от единни дидактически процедури. Те започват с представянето на текст, след което продължават със специфични езикови елементи, с помощта на материали, извлечени от текста. Това води до писмено изразяване, произтичащо от тематичното ядро, което е представено от първоначалния текст. Езиковият материал, който е използван по време на слушане, четене, говорене, писане и граматика, е общ за всички, след като се отнася до същата тематика, която обикновено е извлечена от същия текст, който играе ролята на свързана мрежа, комбинираща всички езикови дейности. Четенето на граматика и композиция вече не са отделни единици.

Лингвистичните елементи са косвено изучавани без каквато и да е употреба на метаезик. Писменото изразяване се нарича “Аз мисля и пиша”, което често приема формата на малък написан текст. Вземайки предвид тази структура, ние разглеждаме как различните аспекти на тази мрежа функционират (Чаралампополос и Хаджисавидес, 1997).

Важният въпрос, който трябва да се зададе тук, е дали езикът се разглежда задълбочено, така че всички дидактически дейности да се приближат към насърчаване на разбирането и изразяването, които са двете основни стъбла за комуникация, както е посочено в учебната програма. Базилис (1983: 25) признава, че “всички аспекти на знанието за език се съединяват ... в учебниците, оперативното използване на единния подход към език става механично”. Четенето и разбирането са възприети като цели сами по себе си, нещо което обезсмисля практиката. Защо и за кого трябва да четете ученикът? За учителя да слуша и да поправя? Или да привлича коментарите на своите съученици? Тази практика изглежда пренебрегва предназначението на четенето на текст. Освен това, дали слушайки безсмислени въпроси и отговори, учениците ще развият своите способности да слушат и говорят? За съжаление не! Ефективността на говоренето и слушането е способността да се използва речта по предназначение и да се слуша активно. Учениците трябва да могат да се приспособят към начини на говорене, използвайки интонации и речник в съответствие със своята публика. По същия начин говоримият език е различен от писмения. Обаче груповата дискусия може да предхожда и последва индивидуално писане; писането може да бъде съвместно, а слушането на истории е често подготовка за четене (Докладът Кокс, 1989). Практическото упражнение за разбиране се провежда под формата на въпроси, които са толкова прости и основни, че стават безполезни, безразлични и досадни. Сетатос (1987: 20) казва, че “в новите поредици от книги училището предлага на учениците знания за езика, но не предлага практика в творческия и комуникативен език”. Същото се появява и в упражненията в книгите “Моят език”. От учениците се изисква да “свържат” термини, да запълнят празнини с подходящи думи, да използват трансформации като единствено и множествено число, активна и пасивна форма и други. Според Чаралампополос (1997: 35) този вид упражнения не допринася към способностите на учениците за ефективна комуникация”. Затова фокусирането върху морфологично-синтактичния анализ води до безрезултатни знания, което оставя учениците безразлични, защото чувстват, че няма основи за комуникация. Това може

също да се случи и когато учениците са ограничени до завършването на тези упражнения или когато учителят се опитва да отклонява и трансформира синтетичните възможности за работа на структурни упражнения в традиционното преподаване на граматични думи.

Проучване на Куцосимос (1985) и Папаризос (1989, 1990) предоставя емпирични доказателства, подкрепящи горните твърдения. Куцосимос открива, че само в 1,1% от тези упражнения разкриват някакви следи от комуникативни намерения и че само 0,6% могат да се считат за комуникативни упражнения. Последната категория включва кръстословици, гатанки, писане на официални писма, употреба на речници и проучване на телефонни указатели.

Проучването на Папаризос разкрива следното:

- Минимална последователност от упражнения (3,72 %) насърчава използването на структура.
- Много неподходящи упражнения поради големия брой непродуктивни упражнения. Липса на разнообразие и баланс при представянето, т.е. специфични видове упражнения, преобладаващи при някои учебни единици, могат да липсват при други.
- Наличието на завършващи упражнения със средни стойности (31,83%) може да се счита за негатив и за сметка на другите видове упражнения.

Във връзка с посочените по-горе мнения, моите собствени изводи са, че съществува ограничена връзка между политика и практика. Без съмнение, липсва както ефективен структурен прогрес, така и насърчаване на комуникативна компетентност (Хаймс 1974), защото на детето не се дава възможността да прояви творчество. Също така е ясно, че са осигурени многобройни механични упражнения (повторение, замяна, разширяване и т.н.) и особено завършващи, които въобще не са продуктивни, а само осигуряват конструкцията на граматично правилни изречения в различни комуникативни ситуации.

Друга цел на преработения учебен план се отнася до въпроса дали учениците са изложени на различни и разнообразни форми на устна и писмена комуникация. Чараламполос и Хаджисавидес (1997: 25) твърдят, че устната комуникация, която е преобладаваща, е просто обмяна на въпроси. Отговорите между учители и ученици са се превърнали в рутина, в която учителя само пита, а ученика отговаря. В рамките на тази обмяна на език, въпросите на учителите обикновено се характеризират като наблюдение разбирането на учениците относно текста, чрез

предварително предположение. Наравно с това отговорите на учениците са в пряка зависимост с очакванията на учителя. Учениците се изразяват устно, за да отговорят на учителя; проявяват се, защото учителят е задал въпрос, а не въз основа на собствената си инициатива за участие като преговарящи в насърчаването на дискусиата.

Според Йорданидо (1994: 5) устната практика е ограничена до “слушане на текста, четен от учителя и обсъден от класа”. Учителят може да представи изключителни материали за развиване на устна реч: диалози, телевизионни, пиеси и филми, дискусии и ежедневни разговори. Това може да повдигне обещаващи теми в клас. Чараламполос (1996: 64) вярва, че говоримия език, срещан в книгите, е изкуствен и поддържа включването на автентични комуникативни ситуации в урока. Гледната точка на Лион (1977: 727), че езиковите знания се придобиват най-добре чрез участие в съдържателни разговори, се подкрепя и от Халидей (1964: 79), който казва, че “езикът се абсорбира по-лесно, когато се използва активно, вместо да бъде представен като набор от изолирани изречения и упражнения”. Канън (1982) и Каравасилис (1991) също поддържат това мнение.

Тук можем да видим, че дейности като ролева игра са изключително ценни. Те разширяват психическите и емоционални хоризонти на учениците и им помагат в по-нататъшно развитие на социална и лична увереност. Наравно с това медийната работа е значителна, осигуряваща и естествено водеща до дискусии относно как говоримия език и нагледните материали се интерпретират. В същия дух Г. Уелс (1981: 273) е трогнат: *“ако учениците участват в това, което правят, възможно е те да почувстват по-голям ангажимент и отговорност, за да формулират своите идеи по определен и възможен начин”*.

В подкрепа на препоръките на Доклада Кокс, Кади (1992: 45) и Катавенос (1986: 74–78) също критикуват, че настоящият език за преподаване и обучение, от една страна, има металингвистичен характер, а от друга – не признава важността на функционалната мултиформация на езика. Те предлагат по-широк набор от устни упражнения, които покриват всички форми на беседи, които могат да бъдат срещнати по време на езикова обмяна в рамките на социални дейности: критика, проучвателни разговори, разкази, коментари, описания, диалози, групови дискусии, конференции, дискусии с противоположни мнения, презентации, изследвания и други. По този начин учениците се занимават с истински проблеми и нямат усещането, че се занимават просто с език, а

че използват езика да разрешават проблеми, да обменят гледни точки, да си взаимодействат и комуникират. В момента това не е така, например: учителят все още е властта в класната стая, което оставя малко или никакво място за развитието на инициатива и говора на учениците; второ, на учителя или детето не се дава голяма свобода и гъвкавост. “Ученическото тяло” се разглежда като хомогенно население. Преподаването не е приспособено според индивидуалните нужди, очакванията на децата, техните интереси и знания.

На последно място, мотивациите и възможностите, предлагани на децата за постоянна самооценка на тяхната изговорена реч и запознаването с различните форми на говоримата реч, не съществуват, в резултат от което е скука и загуба на интерес.

Както беше споменато преди, дейностите с ролеви игри са много важни. Ако хората трябва да научат език за определена цел, то те го научават. Още повече, желанието за присъединяване към група е наистина много силно. Ако учениците са мотивирани да се научат да използват говоримия език, защото искат да приемат дадена социална роля, то те ще го научат, ако им бъдат предоставени подходящи образователни преживявания и възможности.

Разбира се, говоренето и слушането не са единствените проблемни сфери на новите учебници. Писменият език е подстрекаван в края на книгите, в зависимост от тематиката на всяка от тях. Ясно е че проблема, който възниква, е че учениците биват призовавани да се изразяват писмено без да съществува каквато и да е комуникативна цел. Те пишат от името на учителя, а не за да задоволят собствените си комуникативни нужди. Представените текстове са лишени от комуникативни перспективи; те са напълно неутрални, безразлични и не служат за никаква друга цел, освен да бъдат полезни при оценяването на учебни задължения на учениците (Чараламполос и Хаджисавидес 1997).

Мицис (1996: 117) също подчертава, че представянето на езика, който се осъществява изключително в учебниците “Мисля и пиша” има два основни недостатъка: “Стереотипите на есето не водят до оригиналност и творчество”. Второ: “Целият процес на представяне на писмен език е ограничен до оста на учители и ученици, незаинтересовани от коментара и възможностите за работа на писмените работи на децата.”

### **Специфично проучване**

Проучване на Мицис (1992) открива, че текстовете от книгите “Аз мисля и пиша” са били еднакви; учениците имитират оригиналния текст

и не показват никаква оригиналност в около 75% от случаите. Подобни резултати са били открити и от Кириасо (1993), които изучава учениците в Кипър и предлага “учителят може да спре да играе спокойната роля на пасивен регулатор, а вместо това да активира своята инициативност, находчивост и оригиналност”.

### **Коментар**

Стереотипите, които определят писменото изразяване, се дължат на факта че тематиките на “Аз мисля и пиша” са монотонни и скучни и далеч от преживяванията на децата. Учебникът е колосален и чужд за интересите и нуждите за развитие на децата.

Основен проблем в учебника е, че възможностите за избор, по отношение на тематичните и методически елементи, губят значение. Тъй като промените в социалния контекст са много бързи Токадлиду (1994: 58) правилно посочва липсата на безвреме в книгите и настоява, че учениците от следващата година ще са надживели тазгодишните събития, като например Олимпийските игри, Президентските избори и други. Този основен проблем налага не само продължително обновление на езиковия материал, но също и сериозно обмисляне за това кои социални събития следва да намерят мястото си в учебниците. Другият вариант е да има книги, които да не съдържат никакви социални препратки, в който случай учителят трябва да остави книгите настрана и да обсъжда подобни социални въпроси чрез допълнителните материали, които е подготвил. Допълнителните материали трябва да надминат изгърканите “мостри” на езика. Учениците трябва да бъдат насърчавани да комуникират чрез писмо, като например да се оплачат, да протестират във вестници, да напишат запис на телефонен разговор, да напишат биография или некролог за вестник (Докладът Булок, 1975).

Този широк спектър на промяна в писмения език беше също дълбоко анализиран от Доклада Кокс (1989). Без съмнение, препоръките са страховити и обширни, например, учениците трябва да имат възможността да пишат за себе си, за съучениците си, за по-малки деца в училище, своите родители и други доверени възрастни, като пишейки за други, те ще научат, че писането за обществена аудитория изисква повече грижи за завършената работа, докато писането за себе си е често в помощ на паметта.

Още повече трябва да им се даде възможността да пишат поезия индивидуално или в на малки групи в клас. За да продължат, те трябва



да имат възможността да създадат шлифован и издаден (индивидуално, съвместно, с ръчен или текстов редактор), разширен писмен текст, подходящо изложен и илюстриран, като вестник, сборки с разкази, ръководство за стихотворения и други. Директно имащи връзка с писането, учениците трябва да пишат в отговор на широка гама от стимули, включително истории, пиеси и стихотворения, които са чели в телевизионни програми, които са виждали и са усетили собствените си интереси и опит разгърнати в дейности в класната стая (Кокс, 1989).

За да обобщим, аз смятам, че писменото изразяване в “Аз мисля и пиша” не само не помага на ученика да се изразява свободно, но и го води обратно в стандартизирана форма на мисълта. Разпределеното време е недостатъчно, за да доразвива нечие мислене, оттук и появата на грубия набор на изразяване, правописни грешки и други грешки, т.е. в синтаксиса и структурата, остават некоригирани в много случаи. Също така става ясно, че тайната към успеха се крие в мотивацията. Тук е моментът, в който учителите трябва да помогнат на учениците да създават собствените си теми, свързани с работата, проблемите, които ги засягат, които безспорно ще ги доведе до откриване на радост и удовлетворение.

### **Детският контакт с различните и разнообразни форми на текстовете**

Езиковото многообразие отдавна е признато в думите на видни езиковеди като Мартинет (1969: 130) “Нито една общност не е хомогенна” и Лион (1995: 44–47) – “мит е това, че езика е хомогенен”. Всеизвестно е днес, че езика отразява всички видове социални разделения като регионални, икономически, свързани с пол, възраст и други. Въпреки новите политически изявления и признаването на този принцип, очевидно е че авторите на учебниците за езиково обучение се основават само на Стандартния модерен гръцки и са пренебрегнали всички останали регионални и социални диалекти (Чараламполос, 1985: 2). Каранци (1993: 36/58) и Кавокополос (1992: 137) ни призовават да разясним писмените норми на образованите социални класи, въпреки че е трудно да се постигне тази цел. Човек трябва да се научи да не показва неуважение към нестандартизираните езикови разновидности. Една от основните цели на езиковите уроци е отстраняването на неравенството, което е резултат на социалната стратосферата и съществуващите езикови бариери. Според Чаралампакис (1994: 33) това изглежда не ни притеснява особено и въобще не сме се изправили пред значителното затруднение на много деца, които са задължени да се променят (от езика на домашната среда

на езика в училище). Още повече той твърди, че училището като социална организация подкрепя социалното неравенство, като налага официален стандартен език, който насърчава гордост и репутация. Учебниците приемат за даденост абсолютно езиково-хомогенно ученическо тяло, което на практика не съществува.

Франгодаки (1987: 132) правилно подчертава, “че голяма част от вербалната изразност на учениците в училище се дължи на наложения училищен прототип, който се основава на пренебрегването на диалектите”.

По-нататъшни изследвания/проучвания са необходими, засягащи географските и социални диалекти, за да може ученикът да се запознае с факта, че общата норма е забележително диференцирана от периферни диалекти, но не с по-ниски ясно определени езикови критерии.

Друг важен въпрос е вида на езика, използван в тези книги. Ясно е, че по-голямата част от текста е литературно адаптиран и перифразирани според официалните езикови норми, за да може служи по-добре за преподаването на граматика. Ако искаме да приемем, че целта на литературата е фокусирана върху естетическия аспект на езика и езиковото образование на индивида, то тогава е жалко за литературните текстове да бъдат използвани за граматичен и синтетичен анализ. Това противоречи на целта на литературата, което според Доклада Булок (1975: 125) “запознава детето с най-сложните и разнообразни форми на езика”. В началното училище книгите са достигнали границите на преувеличението, преминаващи границите на литературните текстове, за да бъде създаден ефективен език от страна на децата в рамките на комуникативния подход. По този въпрос Папаризос (1990: 74) се оплаква, че “влиянето на литературата предизвиква проблеми до такава степен, че ученикът не е на ясно с правилата и нормите на езиковата система”. Янакополос (1991: 67), още повече подкрепя, че стихотворенията, намерени в държавните книги, “не са подходящи за преподаването на граматическите явления”. Поради тази причина литературните текстове във френските учебници за четене са заменени с автентични текстове (Демитракос 1984: 40). Франсоа Гайгър (1991:89) също подчертава, че “целта на преподаването е да се прилага езикова толерантност, която произтича от положителни знания в разнообразието на езиковата употреба”.

Изследване, проведено от Йорданидо (1994: 38) относно книгите “Моят език”, показват че нелитературните автентични текстове достигат приблизително 2.2% от текстовете, журналистиката почти липсва (с изключение на няколко примера като малки реклами във вестници, много

малко примери на вестникарски коментари, докато рекламите са изработени предварително) и също телевизията и основните масмедии, административните текстове и всички други форми на речта липсват.

Според мен литературата е важна, но не е панацея за езиковото обучение на децата с цел да развият комуникативна компетентност. Основно недоразумение по отношение на езиковото обучение е свързано с погрешното схващане, съществуващо в употребата на книжовния език. Писателите на проза, и дори още повече поетите, се движат на съвсем различно ниво от това на употребявания език в реална комуникативна ситуация; впоследствие това невинаги е посочено в езиковото обучение, а само в естетическото развиване на учениците. Разбира се, литературата е свързана с езиковото обучение, но при никакви обстоятелства не се идентифицира с него. Според новата учебна програма, предложена от гръцкото министерство на образованието, децата трябва да имат достъп до автентични текстове от по-голяма социална сфера (статии, съобщения, писма, реклами и т.н.), които са съвременни, отговарят на техните интереси и самите те имат какво да кажат по този въпрос (Министерство на образованието, 1999). В такъв случай се подразбира, че учителят осигурява спецификациите на качеството и уместността на езика и неговото съдържание. Разбира се, ясно е че употребата на езика в литературата не може да се разграничи от този в ежедневието. Някои от най-смислените и иновационни приложения на езика са дошли от писатели, поети и драматурзи. Учениците, които са наясно с това, ще подхождат към текстовете с по-голямо разбиране и осведоменост, за това как се манипулира езика, което на свой ред ще ги накара да се мъчат да създадат по-енергични изрази в собствената си продукция на писмения език (Докладът Кокс, 1989).

### **Дава ли де приоритет на говоримия език?**

Без изключение, всички теоретици и изследователи в подкрепа или опозиция на тези книги (Бабиниотис 1985, Чараламболос 1996, Токадлиду 1986, Папаризос 1989 и други) се съгласяват, че в рамките на тези книги речта остава абстрактно понятие, защото писмения език остава изтъкнат в езиковото обучение. Всъщност, до такава степен, че присъстващият говорим език отразява писмения език. Дори Йорданиду (1985: 55) категорично заявява: “За съжаление книгите “Моят език” представят един ненаучен и пагубен аспект на преподавателската практика. Словесността е изображение на писмената беседа.”

В книгата си “Orality and Literacy” Уолтър Джаксън Онг (1982) подчертава, че писменият език е коренно различен от устното слово. Отново Далгас (1944: 38) наблюдава, че писменият и устният език са две различни и отделни форми на езика.

Изключителната важност на устното слово е подкрепена и от Саусур (1916), където той говори за “тиранията на писането”, свързвайки го на снимка на човек. В по-нататъшна подкрепа видни езиковеди като Джейкъбсън (1963), Мартинет (1969) и Чомски (1965) посочват важността на устната реч.

Като цяло, ясно е че в книгите “Моят език” писменият език е прекалено подчертан, докато устната реч е пренебрегната или игнорирана с всички упражнения (освен няколко изключения), които са писмени. Второ, тези упражнения отнемат време и не оставят никакво време за устна комуникация. На последно място, устни упътвания за изпълнение на упражненията са давани само косвено или случайно и много малка част от учителите се заемат с тях.

Езикова компетентност и потребност преди и след влизането в образователната система. Дауги, П. Пиърс-Торнтън (1971) наред с други, подкрепят твърдението, че тръгвайки на училище, децата вече имат езикови познания. Така, нашата образователна отговорност е да създадем ситуации, в които употребата на езика е в съответствие с тази с началното училище, така че предишният естествено придобит процес не се прекъсва. Но това не се случва, след като училището приема предварително установената форма на обучение. От децата в училище се изисква да усвоят новите форми на езика по изкуствен начин, ампутиран от реалната му употреба, като по този начин се пренебрегват всички предучилищно придобити езикови знания. Неочаквания сблъсък на малките деца с различни правила на езиково обучение причинява затруднения, които понякога са повече или по-малко сериозни според нивото на отклонение на техния майчин език от училищните норми (Чараламполос и Хаджиавидес, 1997).

Според Бернщайн Б. (1971) тези деца, които са дошли от привилегирована класа, които са изложени на разработените правила, се приспособяват към училищните норми, а тези които идват от по-малко привилегирована класа се изправят пред трудности в приспособяването към училищните норми.

В отговор на това Докладът Булок (1975) подкрепя, че “от никое дете не трябва да се очаква да отхвърли езика и културата на своя дом след като той или тя прекрачи прага на училището”.

Обаче учителите в Кипър обикновено не зачитат местния диалект на децата и го отхвърлят (Павло и Папапавло, 2000). Както обяснява Йорданиду (1987):

“Самото отхвърляне причинява задръжки и създава препятствия в обучението. Езикът на детето дали социално, или географски наследен, трябва да бъде приет, а разнообразните идиоматични елементи, които характеризират средата, към която те принадлежат, трябва да бъде уважавана. Тя не трябва да създават повод за критики, които поставят под въпрос самоуважението на учениците (50). Важният фактор в езиковото обучение е разнообразяването на езика, което произхожда от приспособяване на речта на всеки един в комуникативни ситуации (кой, какво, как, защо, по какъв начин). Тези приспособявания създават различни нива на регистър, който действа различно според елементите на комуникативните обстоятелства. С други думи, езикът е съвкупност от функционални разнообразия на езиковата употреба (Хаджисавидес, 2000).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В крайна сметка ясно е показано чрез проучвания пряко свързани с новата поредица от учебници и други, например Доклада Кокс, Доклада Булок, че новата поредица от учебници въобще не отговаря на първоначалните цели, за които са били предназначени да изпълнят. Първо, начинът, по който са планирани уроците, изборът по отношение на съдържание и ориентацията на учителите, що се отнася до указания, достигат до поучителна практика, която в действителност не е подходяща, както е посочено в първоначалните цели на преработения Учебен план.

Ако учителят се придържа към учебниците, както правят кипърските учители, уроците ще се състоят само от правене на упражнения. Второ, като цяло можем да твърдим, че характеристиките на езиковото обучение в нашите училища днес са:

- Интензивно установен по традиция, с акцент върху езиков модел, към който се изисква съгласие.
- Разпознава този модел като стандартен език.
- Пренебрегва и осъжда други редовно и широко използвани форми на езика.
- Подчертава усвояването на правила, които уреждат този езиков модел и не насърчава оригиналността на учениците и тяхното езиково творчество.
- Значително подчертава писмения език в ущърб на словесния.

Преработеният Учебен план по отношение на езиковото обучение е станал напълно осъвременен, въз основа на комуникативния подход и както се очаква, това ще доведе до издаването на по-ефективни книги.

Обаче учебниците трябва да бъдат периодично оценявани, що се отнася до тяхната ефективност и степен на отзивчивост към нуждите на учениците и очакванията на възпитателя. Определено е проблематично, че учебниците за началните училища са в обръщение от 1982 г. насам без никакви фундаментално съществени промени. Следователно е абсолютно необходимо да се подчертае това, което е известно като “текстове за употреба” за всекидневна комуникация, както и за точното разграничаване на различните регистри на стандартния модерен гръцки език, така че всеки ученик да може да избере най-подходящия езиков елемент, който най-добре ще се впише с целта на всяка комуникативна ситуация.

Речевото производство от страна на учениците естествено ситуационни комуникации се оказва центъра на обучението днес. Комуникативният подход е най-приетия модел на преподаване на майчиния език и чужди езици, защото точно той оставя място за много алтернативи в постигането на целите и предназначенията на езиковия урок.

Вярванията на експертите в Гърция, отнасящи се до езика, се променят бързо. Езиковото обучение не трябва да се основава на предварително установена и еднаква програма и е от особена важност езиковото преподаване да е насочено към потребностите и интересите на учениците, както и да вземе предвид уникалността на училището и неговата среда.

Предполагам, че рано или късно ще се издаде учебник, който ще се състои от много форми на текстове и речеви модели. Преподавателските комплекти трябва да съдържат един или повече текстове, които да бъдат обработени текстово, смислово и граматически. Този учебник съдържа таблици за спрежения, справки, както и схемите за възприемане на основните морфологично-синтактични структури.

Съответно, съдържанието на учебниците и всички други съпътстващи учебни помагала за учениците не представляват универсално многократен процес. Това само по себе си води до автоматизация и безделие. Основно структурата на текстовете предоставя голяма свобода на действие на инициативността и изобретателността на учителите. Паралелно с това, учителските упътвания трябва да са нагледни, съдържащи единствените елементи, с които се предполага, че учителят не е

наясно. Това дава насока на учителя и подтиква неговата изобретателност и дейност. То следва да съдържа кратък речник с непознати думи, насочени към учителя, с по-основните термини на езиковото обучение.

От особена важност е частично литературните текстове да се разграничат от езиковото обучение, защото литературата играе значителна роля в езиковото и общо взето естетическото израстване на дадена човек, неговата чувствителност при сблъсък с проблемите от живота, но, разбира се, литературните текстове не са единствените подходящи модели на езиково изразяване.

Отново от особена важност е литературата да се свърже с форми на игри и забавления, с развитието на емоции, както и поставяне под въпрос диалозите по различни теми. Литературните текстове от антологията следва да бъдат придружени от игриви дейности за тези, които са любители на четенето. Такива дейности са: разказване, творческо писане, представяне на литературен книги на CD-ROM, свързване на литературни текстове с театрален израз, самостоятелно създаване на пантомима, адаптиране на литературни текстове в театрални сценарии и други.

Излишно е да казвам, че отговорностите на преподавателите ще се увеличат и че те ще се трябва да бъдат системно преквалифицирани според новите методи на езиковото обучение, което от своя страна е преминало в сферата на новите технологии, интернет и мултимедии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Babiniotis, G.* Generative transformational grammar. Athens: Language. *Babiniotis, G.* Theoretical Linguistics. Athens, 1997.
2. *Babiniotis, G.* Linguistics and language teaching. Athens: Pan-Hellenic Union of Philologists, 1985.
3. *Baslis, I.* Linguistics and its effects on language teaching. Athens: Pan-Hellenic Union of Philologists, 1983.
4. *Bernstein, B.* Class. Codes and Control: Routledge and Kegan Paul, 1971. *Brumfit, C. J. and Johnson, K.* The Communicative approach to language teaching. O.U.P, 1971
5. *Bullock, A.* Language for life: H.M.S.O, 1975.
6. *Canon, P.* Responding to children's writing. London: Routledge and Kegan Paul, 1982. *Charalambopoulos, A.* Linguistics and teaching of the language. Athens: Language, 1985.
7. *Charalambopoulos, A.* Teaching of the functional use of language. Thessaloniki: Language, 1988.

8. *Charalambopoulos, A.* Teaching of mother tongue in Greece. Athens: Language, 1996. *Charalambopoulos, A & Hadjisavvides, S.* Teaching of the functional use of language. Thessaloniki: Kodikas, 1997. *Chomsky, N.* Syntactic structures. Mouton: The Hague, 1957.
9. *Chomsky, N.* Aspects of the theory of syntax. M.I.T. Press, 1965.
10. *Cox Report.* Proposals of the secretaries of State for Education and Science for Wales London: HMSO, 1989.
11. *Daltas, P.* The spoken and written word. Athens: Pan-Hellenic Union of Philologists, 1985.
12. *Dimitrakos, G.* Language lesson and language teaching in primary school. Athens: Language, 1985.
13. *Doughty, D-Pearce, & Thornton, G. J.* Language in use. London: E Arnold, 1971.
14. *Francois-Geiger, D.* Topics of social and theoretical linguistics, contribution in a theory of linguistic act. Athens: Nefeli, 1991.
15. *Frangoudaki, A.* Language and ideology. Sociolinguistic approach of Greek language, Athens; Odysseas, 1987.
16. *Goudas, Chr.* Devastating mistakes in the school textbooks. Athens: School and home, 1985.
17. *Gumpertz, J. J.* The ethnography of communications introduction. New York: Holt Reinhart and Winston, 1972.
18. *Gumpertz, J. J.* Language in social groups. California: Stanford University Press, 1971.
19. *Hadjisavvides, S.* New Curriculum of teaching the New Hellenic Language in Primary Schools. Teachers seminar: Larnaca, 2000.
20. *Halliday, M. A. K.* Explorations in the function of language. London: E. Arnold, 1973.
21. *Halliday, M. A. K.* Language and social semiotics. The social interpretation of language and meaning. London: E. Arnold, 1978.
22. *Hymes, D.* The ethnography of speaking in Fishman J. A. (ed), Readings in the sociology of language, 1968, pp. 99–138
23. *Hymes, D.* On communicative competence. In Pride, J. B. and Holmes, J. (eds) pp 264–293, Harmondsworth: Penguin, 1972.
24. *Hymes, D. & Gumpertz, J. J.* Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication. New York: Halt, Rinehart and Winston, 1972.
25. *Hudson, R. A.* Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press. *Iordanidou, A.* (1994) Linguistics and language teaching. Patra: University of Patra. *Iordanidou, A.* (1987). The distinctiveness of oral speech and how it is confronted by the teacher. Open School, 1980, 41, 47–54.



26. *Karavasilis, G.* The technique of teaching language. Athens: Bibliogonia, 1991. *Kadi, D.* Language and communication to the child. Athens: Odysseas, 1972.
27. *Karanzi, C.* Language equality. Athens: Detramina, 1993.
28. *Kattavenos, M.* Communicative approach to teaching language. Athens: Neohellenic Education, 1986.
29. *Kavoukopoulos, F.* The dynamics of the modern Greek language. Athens: Organisation of editing pupils' books, 1992.
30. *Kotsipedidis, G.* Teaching experience of the new textbooks of the fifth grade of primary school. Athens, 1986.
31. *Koutsosimou,- Tsinoglou, B.* Communication and the new programmes for language teaching in the primary school. Thessaloniki: Univesity of Thessaloniki, 1985.
32. *Koutsoulellos, N.* Language and education. Problems and reviews, Athens: St Vasilopoulos, 1988.
33. *Kyriakou, M.* The development of the ability of writing texts within "I think and write". The discription. the results, conformations and proposals. Nicosia-Cyprus, 1993.
34. *Labov, W.* Study of language and its social context, *Studium generate* 23, 1970, pp. 30–87.
35. *Littlewood, W.* Communicative language teaching. Oxford: Oxford Univesity Press, 1965.
36. *Lyons, J.* Language and linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
37. *Lyons, J.* Introduction to linguistics (being translated by M. Arapoulou-A. Arhaki, M. Vrahionidou, A. K. Kara), Athens: Patakis, 1995.
38. *Lyons, J.* Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
39. *Martinet, A.* General linguistics (being translated from French into Greek by Charalambopoulos A.), Thessaloniki, 1987.
40. *Mitsis, N.* The teaching of the language lesson. From theory to teaching practice. Athens: Gutenberg, 1996.
41. National Ministry of Education and Religion. Study programmes for Primary and Secondary Education. Pedagogical Institute: Athens, 1999.
42. *Norman, K.* Thinking voices: the work of National Oracy Project. London: Hodder and Stoughton, 1992.
43. *Paparizos, Chr.* Language education in the primary school. Athens: New Education, 1989.

44. *Paparizos, Chr.* Communicative approach. Athens: New Education.
- Paparizos, Chr.* (1993) My mother tongue in school. Athens: Gregoris.
- Papapavlou, A* (1998) Attitudes towards the Greek Cypriot Dialect: sociocultural implications. *International Journal of the Sociology of Language*, 1990, 134: 15–28.
45. *Pavlou, Pavlou.* Children's language attitudes in a bidialectical setting, 1999.
46. Proceedings of the third International Conference on Greek Linguistics. Athens: Ellinika Grammata. 882–891.
47. *Petakos, Chr.* The teaching of the Neohellenic language. Athens: Neohellenic Education, 1985.
48. *Sakelariadis, D.* Language teaching. Athens: Language, 1991.
49. *Sakelariadis, D* Introduction to the transformational grammar. Athens: Language, 1974.
50. *Sklavenitis, D.* Language teaching in secondary school. Athens: Language, 1991.
51. Saussure F, de Lessons in general language teaching (being translated into Greek from F. D. Apostolopoulos), Athens: Papazisis, 1916.
52. *Setatos, M.* Functional transformation of the word and its teaching. Athens: Pan-Hellenic Union of Philologists, 1987.
53. *Thorton, C.* Language experience in school. London: E. Arnold, 1974.
54. *Tokallidou, B.* Introduction to language in use. Athens: Oddyseas, 1986.
- Tombaidis, D.* New teaching of language. Athens: Neohellenic Education, 1985.
55. *Tombaidis, D.* Teaching of Neohellenic language. Athens: Epikerotita, 1984.
56. *Tsolakis, Chr.* Language teaching in primary school. Athens: Language, 1983.
57. *Tsolakis, Chr.* Process in language teaching. Athens: Language, 1990.
58. *Tsolakis, Chr.* New Hellenic grammar for the primary school. Athens: Language, 1982.
59. *Vougioukas. A.* The language lesson in primary education. Thessaloniki: Institute of Neohellenic Education, 1994.
60. *Wells, G.* Learning through interaction. The study of language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
61. *Widdowson, H. G.* Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.
62. *Wilkinson, A* Language and education. Oxford: Oxford University Press, 1975. *Wilkinson L. C.* Communicating in the classroom. London: Academic Press. *Yiannakopoulos, P.* (1991) Syntactis of neohellenic language. Athens: Organisation of editing pupils' textbooks, 1982.

РЕФОРМА НА НАЦИОНАЛНИЯ УЧЕБЕН ПЛАН  
И ПЪРВОЕЗИКОВО ОБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛНИТЕ  
УЧИЛИЩА В КИПЪР: ОТ ПОЛИТИКА ДО ПРАКТИКА

ХАРАЛАМБОС ФОСИАС

Резюме

В статията се анализира реформата в националния учебен план по отношение на първоезиковото обучение и се подчертава голямата разлика между политика и практика.

Обясняват се причините, поради които е необходима промяна не само на методологията, но и на езиковите материали.

NATIONAL CURRICULUM REFORM AND FIRST LANGUAGE  
EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL OF CYPRUS:  
FROM POLICY TO PRACTICE

CHARALAMBOS FOUSIAS

Summary

The curriculum reform and first language education are analyzed in the article and the huge discrepancy between policy and practice is emphasized. The author explains the reasons why a change not only in methodology but also in the language materials was necessary.