

МОДЕРНИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ФОРМИРАНЕ НА КОМУНИКАТИВНО-РЕЧЕВИ УМЕНИЯ В I–IV КЛАС

Мариана Мандева

I. Актуалност на проблема

Съвременното образование се преустройва в съответствие с предизвикателствата на новата обществена ситуация, с променящите се ценностни ориентации. **Образователният процес се центрира около малкия ученик.** От обект на императивно въздействие той прераства в субект на педагогическо взаимодействие. Ученикът партнира на преподавателя при градежа на познанието и при оценката на своите образователни постижения и пропуски. Променя се и позицията на учителя. От “диагностик” и “съдник” той се превръща в “доверено лице”, което организира, регулира и стимулира познавателната самостоятелност и творческа активност на своите ученици. Търсеният ефект е да се формират ерудирани, социално пълноценни личности, способни да решават самостоятелно, уверено, творчески разнообразни проблеми от житейската практика, да се реализират успешно в обкръжаващия ги социум.

В съответствие с това образованието се осъвременява по посока на:

- **целепологането**, което е ориентирано към личността на детето, към пълноценното интелектуално и социално формиране на малкия ученик;

- **учебното съдържанието**, което е освободено от излишна академичност и терминологична обремененост, основано е на интегративен подход и поставя акцент върху ценностни аспекти;

- **образователния процес**, който се реализира чрез интерактивни технологии в условия на хуманна и демократична среда на преподаване и учене. (вж. по-подр.: Василева 2004; Василева 2005; Държавен вестник 2000)

Актуалната философия за обучение с център детето намира закономерна проекция в условията на културно-образователната област “Български език и литература” в етапа I–IV клас. Посоката на промяната синтезирано може да се изрази така: **от езика, изучаван от ученика, към ученика, изучаващ езика.** Това означава родноезиковото образование да е

структурирано и организирано така, че да отговаря на интересите и потребностите на 7–11-годишните; да им дава не абстрактни езикови знания, а – знания и умения, чрез които да се съдейства за решаването на реални задачи от живота.

Става ясно, че **съвременното обучение по роден език е обучение от комуникативен тип**, т.е. обучение, подготвящо децата за успешно общуване чрез родния език в разнообразни ситуации от живота. **Стратегическа негова цел е формирането на достъпни за възрастта и стойностни за речевата практика на малките ученици комуникативноречевни умения** (вж.: Държавен вестник 2000; Учебна програма по български език и литература за IV клас 2003; Учебни програми за I клас 2003; Учебни програми за II клас 2003; Учебни програми за III клас 2003) .

Проведено **интервю** със 150 начални учители от областите Велико Търново, Враца, Габрово, Ловеч, Търговище през периода 2008–2009 г. показва, че болшинството педагози:

- съзнават значимостта на проблема за изграждането на детската компетентност за общуване чрез българския език в разнообразни ситуации от живота;
- но не са в състояние да конкретизират понятието “комуникативноречевни умения”, както – и да типологизират текстовете, които са обект на овладяване в етапа I–IV клас.

II. Цел, задачи, хипотеза

Предвид това настоящото изследване е подчинено на **целта**: аргументирано да се представят теоретични аспекти на обучението за формиране на комуникативноречевни умения в ранна училищна възраст, чрез което да се съдейства за модернизирани на родноезиковия образователен процес.

Задачите са:

- да се диференцират комуникативноречевите умения, които се градят в условията на обучението по български език в началните класове;
- да се типологизират текстовете, които са обект на овладяване от 7–11-годишните деца.

Приетата **хипотеза** е: ако аргументирано се представят теоретични аспекти на обучението за формиране на комуникативноречевни умения в ранна училищна възраст, ще се съдейства за модернизирани на родноезиковия образователен процес.

Основен метод на изследване е теоретичният анализ и синтез.

III. Комуникативноречевеви умения, изградени в условията на началното родноезиково обучение

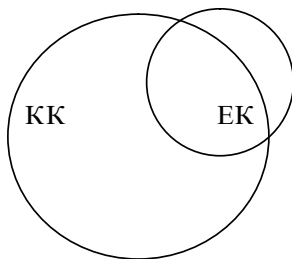
За да се диференцират комуникативноречевите умения, те трябва да се разгледат в контекста на понятията “езикова компетентност” и “комуникативна компетентност”.

Терминът “**езикова компетентност**” е въведен от американския лингвист А. Н. Чомски, за да се диференцират специфично езиковите знания на личността от другите знания и умения. Терминът “**комуникативна компетентност**” принадлежи на американския социолингвист Д. Хаймс. В литературата същността на комуникативната компетентност се изяснява от различни аспекти. Общото, което обединява авторите, е идеята за езика като ориентир в обществената действителност.

Понятието “комуникативна компетентност” е с по-широко значение от понятието “езиковата компетентност”, защото включва не само знания за езиковия код, за подсистемите на езика, но също така знания и умения те да се ползват по най-добрия начин в съответна речева ситуация, знания и умения да се прилагат ефективни стратегии на речево поведение.

Р. Олрайт представя отношението между езиковата и комуникативна компетентност по следния начин (вж.: Олрайт 1991):

Съотношение между езикова и комуникативна компетентност



Легенда:

KK – **комуникативна компетентност**

EK – **езикова компетентност**

Диаграмата показва, че някои ареали от езиковата компетентност се явяват странични за комуникативната, но като цяло езиковата компетентност е дял от комуникативната. В методически план това означава, че обучение, ориентирано към изграждане на езикова компетентност, ще остави неовладяна почти цялата комуникативна компетентност; докато обучение, насочено към комуникативната компетентност, ще гарантира формирането на езикова

компетентност, както – и на репертоар от други знания, умения, отношения, необходими на малките ученици за успешно речево общуване.

В научната литература понятието “комуникативна компетентност” се анализира от различни гледни точки, като с особено внимание се проучват неговите компоненти. Според някои автори тези компоненти са четири (езикова компетентност, социолингвистична компетентност, дискурсна компетентност и стратегийна компетентност – вж.: Кънали 1983), а според други – са шест (езикова, социолингвистична, дискурсна, стратегийна, социокултурна и социална компетентност – вж.: Ван Ек 1980).

Моделът на Ян Ван Ек разглежда комуникативната компетентност като единството на следните шест компонента:

- **езикова компетентност;**
- **дискурсна компетентност**, т.е. знания, умения, отношения за създаване и възприемане на устен и писмен дискурс*, който се характеризира с кохезия (свързаност на езиково равнище) и кохерентност (свързаност на смислово равнище) и се подчинява на изискванията на различните жанрови форми;
- **социолингвистична компетентност**, която се свързва със знания, умения, отношения да се отчита ролята на социалните фактори в речевото общуване и във връзка с това да се ползват уместно езиковите средства, т.е. акцентът се поставя върху взаимоотношението между социалните позиции на комуникантите и нормите на поведение, определени от социалния контекст;
- **стратегийна компетентност**, т.е. знания, умения и отношения за избор на адекватна стратегия на речево и неречево поведение; за преодоляване на прекъсвания в общуването, като несъвършенствата в използването на езиковите знаци се компенсират с други средства;
- **социокултурна компетентност**, която предполага познаване на национално културната специфика на езика;
- **социална компетентност**, т.е. знания, умения, отношения да се общува посредством езика и да се реализират професионални, лични и други контакти между комуникантите.

Комуникативно речевите умения са вид умения, пряко свързани с автентичната речева практика на носителите на езика, с психолингвистичния модел на пораждането на речта и етапите на текстообразуването и

* Дискурс – смислен обмен на знаково изразена информация в актуалните актове на социално взаимодействие между хората.

текстовъзприемането. Те са в служба на “живото” общуване на малките ученици и съдействат за ефективността му.

Сериозен принос за диференцирането на комуникативноречевите умения, които са обект на обучение в I–IV клас, има Станка Вълкова (вж. Вълкова 1996). Става дума за богат и сложен репертоар от умения, съобразени с фазите на пораждање и протичане на речевата дейност, с формата на речта (устна или писмена), с тактиката на взаимодействие (диалог или монолог), с характера на речевата дейност (репродуктивна или продуктивна). А именно, умения за:

1. Ориентиране в ситуация на общуване и “долавяне” на комуникативната задача.
2. Умения за подготвяне на речевата изява.
3. Умения за реализиране на речевата дейност в устна форма.
4. Умения за участие в комуникативния акт “слушам”:
 - умения за участие в ролята на слушател при диалог;
 - умения за участие в ролята на слушател при монолог.
5. Умения за реализация на речевата изява в писмена форма.
6. Умения за редактиране на собствен и чужд текст.

Първото основно умение, задължително необходимо за постигане на целесъобразно текстосъздаване, е **умението за ориентиране в конкретна речева ситуация.**

Това означава:

- диференциране на участниците в общуването и разбиране на характера на отношенията между тях;
- ориентиране в ситуативния контекст (дейностен контекст, сцена и време на комуникацията) и в инструментариума на комуникацията (каналы и кодове за свързка);
- определяне на темата и “чувстване” на комуникативната интенция.

Ориентирането в условията на речевата ситуация предопределя не само смисловата страна на езиковия продукт, но и неговата форма (устна, писмена), обема му, стилно-езиковите средства. “Ако не бъдат отчетени в пълнота условията на общуване, при планирането на изказването ще се получи неправилен избор на съдържание, стил или тип текст. Тези грешки са съществени и те от своя страна предизвикват нови – в изпълнителската част. Подборът на езиковите средства няма да е подходящ, за да реализира комуникативните цели на конкретния речев акт. Потребност от контрол ще възникне, само ако създаващият изказването може да оцени ответната реакция на адресата си и

да открие противоречие между своята комуникативна цел и резултата от речевата си постъпка. В този случай той отново се връща във фазата на ориентиране и търси пропуснатото.” (Танкова, Власева 1997, с. 43). Следователно, **умението за ориентиране в конкретна речева ситуация**, в чиито условия ще протече речевото взаимодействие, **се оказва определящо за качеството на текста** – за неговата уместност и резултатност в определения речев акт, а оттам – и за ефективността на общуването.

Умението за планиране на речевата изява включва:

- подбор на представи, впечатления, размисли за семантиката на текста с оглед на темата и комуникативната задача (създаване на “вътрешна програма” на семантиката на текста – определяне на “смилови опори” на съдържанието);
- избор на логическа схема за организиране на семантиката на текста и разработване на план на съдържанието му с оглед на конкретна комуникативна задача и условия на общуване;
- преобразуване на избрания ред;
- разширяване и стесняване на обема на “смиловите опори” в съответствие с темата и комуникативната задача.

Умението за реализиране на речевата изява се свързва с езиковото производство в устна или писмена форма. Семантиката на езиковия продукт се разгръща в съответствие с комуникативната задача, темата, типа текст и “смиловите опори”. Съхранената информация се експлицира в нова езикова форма съобразно с потребностите на конкретен речев акт.

Специфични **умения за реализиране на текстовата продукция в устна форма** са: избор и употреба на паралингвистични средства (фонация, мимики, жестове), уместни в конкретните условия на общуване; самоконтрол (преодоляване на необосновани паузи; запазване на темата; постигане на логическа последователност; преодоляване на шаблонни изрази, вулгаризми, необосновани повторения, неясни мисли, правоговорни грешки).

Като отличителни **умения за реализиране на текстовата продукция в писмена форма** могат да се посочат: осъществяване на смислово-тематична връзка между две съседни изречения и два съседни абзаца в съответствие с логическите особености на типа текст, който се създава; реализиране на структурните особености на текста (начало, основна част, край); избор на езикови единици и тяхното линейно организиране в съответствие с

нормативните изисквания на книжовния български език (лексикални, морфологични, синтактични, стилистични); реализиране на правописни, пунктуационни, графични изисквания.

Уменията за контролиране на речевата изява (собствена или чужда) изискват разпознаване на съдържателни, структурно-композиционни, стилно-езикови грешки и редактирането им с оглед изискванията на конкретната речева ситуация.

При **самоконтрола на устното текстово производство** специфични **умения** са: разпознаване и преодоляване на комуникативни “дефекти” в параезика; на необосновани паузи, на шаблонни изрази, вулгаризми, нежелателни повторения, неясни мисли, правоговорни грешки и др. под.

Отличителни умения при самоконтрола на писмената речева изява са: разпознаване на съдържателни, стилистични, правописни, пунктуационни грешки; използване на адекватни начини за редактиране, за целесъобразна промяна на текста (допълване, съкращаване, заместване и разместване на абзаци, изречения в текста, думи в изреченията); писане на белова.

Предвид изискванията на “живата” речева практика, важно значение имат и **уменията за контролиране на чуждо речево производство**. Най-съществените сред тези умения са: съсредоточаване на вниманието върху темата и съдържанието на монологичната репродуктивна речева изява; открояване на информация, която ни интересува; водене на бележки; оценка на чуждата речева изява предвид изискванията на конкретната речева ситуация, разпознаване на грешки с оглед на комуникативните условия и типа текст (съдържателни, композиционни, стилно-езикови, правописни, правоговорни и т.н.) и предлагане на начини за преодоляването им.

IV. Типология на детските текстове, създавани в условията на началното родноезиково обучение

Текст е “...всяко знаково образуване, което е преднамерено създадено, отличава се със строечна и смислова автономност и със способност за осъществяване на самостоятелна комуникативна функция в конкретна ситуация на общуване” (Добрева, Савова, 2000, с. 23).

Езиков текст е “...всяко цялостно речево образуване, което използва самостоятелна комуникативна функция в даден акт на общуване” (Добрева, Савова, 2000, с. 70). Това е произведение на творчески речев процес, което е завършено, състои се от заглавие и редица особени еди-

ници (надфразови единства), обединени от различни типове връзки (лексически, граматически и т.н.), имащо определена насоченост и прагматическа установка (Галперин, 1981, с. 18).

Постиженията на съвременната лингвистика на текста помагат на методиката да класифицира **детските текстове** по няколко признака. А именно:

- **по семиотична основа** – езикови;
- **по форма на речта** – устни, писмени;
- **според тактиката на взаимодействие между комуникативните партньори** – диалогични, монологични, смесени;
- **по композиционно-речевата форма** – повествование, описание, съобщение, разсъждение;
- **по стилистична маркираност** – разговорни (всекидневно-битови), художествени, научни (научнопопулярни), делови;
- **според жанра** – разказ, приказка, басня, писмо и др.;
- **по степен на оригиналност на езиковия продукт** – текстове оригинали (съчинения) и вторични текстове (переразкази).

По **семиотична основа** (т.е. използване код за изграждане на продукта) текстовете биват: езикови (създадени само чрез **езикови** средства – писмо, телефонен разговор и др.), неезикови (изградени чрез единици от други, **неезикови** знакови системи (цветови, музикални и др.) и **хетерогенни** (създадени чрез смесване на знаци, принадлежащи към различни знакови системи – езикови и неезикови).

По **форма на речта** езиковите текстове се диференцират на **устни** и **писмени**. Различията между тези две големи подмножества текстове се обуславят от характера на контакта между комуникативните партньори.

Устната речева форма функционира при пряк контакт, като съобщението се излъчва и възприема по слуховия канал. Писмената реч свързва раздалечени в пространството (а по-често и във времето) адресант и адресат, за които е невъзможно да ползват слуховия канал. Оттук произтичат и някои основни лингвистични отлики на устния и писмения текст. Устният текст има ярка образна окраска, постигната с разнообразие от езикови изразни средства и стилистични особености, на чиято основа се открояват различни негови жанрове. Простите изречения имат превес в синтаксиса. Допуска се елиптичност. Повторенията, хиперболите, иносказанието, въпреки че не са чужди на писмения текст, тук имат ярко проявление. Параезикът (т.е. фонацията и телодвиженията)

активно съдейства за експресивността на устния текст. При писмения текст много по-пълно се изгражда съдържанието на съобщението. Изискват се специфични умения за подбор и подредба на думи, свързването им в текст и т.н. Важни са графичното и правописното оформяне. По тази причина Л. С. Виготски определя работата по продукцията и рецепцията на писмен текст като „...алгебрата на речта” (Виготски 1983, с. 286), като най-трудната и сложна форма на преднамерена и съзнателна дейност.

С оглед на пораждането на текста в лингвистиката се говори за “устно конструирани” и “писмено конструирани” текстове. Предвид формата на речта за транслиране и приемане на съобщението, устно конструираните текстове могат да бъдат предавани в своя “нефиксиран вид” и да се възприемат слухово, но е възможно и да са “вторично фиксирани” в писмена форма и рецепцията им да се извършва чрез зрителен канал. Писмените текстове, от своя страна, могат да бъдат предавани и възприемани в същата форма, в която са породени, или пък – да бъдат възпроизведени устно и “излъчени” по слухов канал.

Предвид приетата **тактика на взаимодействие между комуникативните партньори** езиковите текстове се подразделят в други големи подмножества – **диалогични, монологични, смесени**.

Диалогични са текстовете, възникващи при последователно словесно участие на двама или повече общуващи, като “отговорността” за изграждането на текста е поделена между комуникативните партньори, които последователно поемат ролите на “временен” адресант и адресат, следвайки композиционната схема “реплика стимул/реплика реакция”. При монологичните текстове изпълнението на комуникативните роли е устойчиво – адресантът и адресатът оставят непроменени по време на цялата речева интеракция. Продуцентът трябва така да изгради монолога, че да разкрие темата пълно и ясно, при това без да разчита на подпомагащи реакции (напр.: уточняващи въпроси и др. под.) от страна на адресата. При рецепцията на такъв текст също са необходими специални умения, тъй като се изисква разбиране на по-голяма по обем и по-сложно организирана езикова информация.

Признаците “диалогичност” и “монологичност”, поставени във взаимодействие с признаците “устен текст”, “писмен текст”, очертават следните комбинации: устен диалог, писмен диалог, устен монолог, писмен монолог. Три от тези комбинации (устен диалог – напр.: етикетно диалогично общуване; устен монолог – напр.: лекция пред аудитория; писмен монолог – напр.: писмо) са изобилно представени в речевата прак-

тика, докато писменият диалог се реализира в по-особени случаи – напр.: попълване на писмена анкета, на лексикон и др. под.

В рамките на разглежданата типология съществуват и трети тип текстове – **смесени**, които комбинират особености на монологични и диалогични микротекстове. Създават се по два начина: “вграждане” на диалогично единство (реплика стимул/реплика реакция) в монологично изказване; една от репликите на диалогичното единство сама по себе си има монологичен характер.

В зависимост от **степената на оригиналност на езиковите продукти** се разграничават **текстове оригинали** и възникнали на тяхна основа **вторични текстове**.

Типични примери за вторични текстове са преразказите, преводите и др. под., които използват като езиков материал словесни елементи от текста образец и съхраняват основни семантични и формално-структурни особености на прототипа. Когато обаче при пораждането на вторична версия творческият елемент е особено ярко изразен и се постига съществено “отдалечаване” от оригинала, възникналият речев продукт добива статус на нов, самостоеен текст, интертекстово съотнесен с прототипа.

В зависимост от **функционалните сфери на езика**, обусловени от различни социални дейности на езиковите индивиди, се диференцират определени **типове дискурс** – всекидневно-битов, административен, публицистичен, естетически и т.н. Всяка от функционалните сфери се характеризира с типови комуникативни условия и ползва приоритетно средствата на определен **функционален стил** на книжовния език. Съответните **стилистично маркирани текстове** са: **разговорен (всекидневно-битов), художествен, научен, административен, публицистичен**. Специално трябва да се подчертае, че “Характеристиките “разговорен”, “научен”, “публицистичен”, “административен”, “художествен” текст би трябвало да се схващат не в смисъл на принадлежност на текста към определен функционален стил на книжовния език, а като типологични признаци, обусловени от особеностите на даден тип информационен обмен.” (Добрева, Савова 1994, с. 69).

Всеки от така посочените типове стилистично маркирани текстове притежава специфични структурно-езикови признаци, продиктувани от проекцията на определени екстралингвистични характеристики в дадения тип текст.

Посредством **разговорните текстове** се осигурява бърз темп на леко, непосредствено общуване в различни сфери от личния и обществен живот на човека. Комуникативната ситуация, в която се поражда, транслира и възприема този тип текст, води до следните лингвистични характеристики: динамична употреба на просторечна лексика, на фразеологизми с различна степен на експресия, на речникови единици с конкретно-веществено значение; повишена функция на глаголни форми за условно и повелително наклонение; елиптичност и експресивност на изреченията, свободен и многообразен словоред, прeves на прости синтактични структури (вж. по-подр.: Ставрева 1980, с. 25–26).

В съответствие с проявата на специфични екстралингвистични фактори в една естетическа система със силно въздействаща комуникативна функция, в **художествените текстове** се откроява неизчерпаемо богатство от езикови средства на различни равнища – от експресивното присъствие на синонимията и многозначността до многопластовата лексика и метафоричността. За художествения текст, повече отколкото за другите стилистично маркирани типове текстове, имат значение звуковата страна на езиковия материал, благозвучието на речта, чрез които се разрешават естетически задачи на образно-емоционалното изображение на действителността (вж. по-подр.: Ставрева 1980, с. 27–28).

Посредством **научните текстове** (научнопопулярни, научноинформативни, научноделови) въз основа на научни изследвания се предава точна, пълна, аргументирана информация от различни сфери на общественото битие. Предвид целите на съответната социална интеракция и комуникативните условия, в които се поражда, “излъчва” и възприема този тип текст, на структурно-езиково равнище се проявяват характеристиките: последователно, логично, аргументирано представяне на факти и аргументи; лаконичност на формата; засилена употреба на термини; интензитет на глаголи в сегашно време, на причастия, присъщи на книжовния език; приоритетна употреба на сложни изречения, на съюзни връзки с оглед на логическата последователност на фактите и др. (вж.: Ставрева 1980, с. 30–31).

Деловите текстове са средство за установяване и регулиране на отношения между гражданите и институциите. Оттук произтичат техният неличен характер и задължителност. Особености на този стилистично маркиран тип текст са точността, стандартността, шаблонността. Откроява се употребата на лексика с пряко значение, на специфична

терминология и на лесно възпроизводими словесни клишета и шампи (вж. отново: Ставрева 1980, с. 32).

С типа информационен обмен и отчасти с функционално-стиловата маркираност корелират набор набор признаци, характеризиращи езиковите текстове според **илокутивните им потенции**. В този аспект се разграничават **функционално-смислови типове текст** (наречени още “**композиционно-речеви форми**”), а именно: **повествование, описание, разсъждение, съобщение, подбуда**.

Повествованието предава последователно действия и събития, като акцентува върху отношения на времева близост или отдалеченост, цел, причинност, следственост и пр. В началото се съобщават изходни данни – кой, кога, къде извършва определено действие, а следващите компоненти представят развитието на събитието. Оттук произтича и специфичното композиране – редът на изреченията се определя от хронологичното следване на представяните събития. Специфична черта на повествованието е високата му глаголност, като се употребяват най-вече глаголи за движение, предимно в минало свършено време. **Ч р е з описанието** се характеризират предмети, явления, ситуации и пр., като последователно се представят определени признаци, състояния, специфични черти на изобразявания обект. Според предметната съотнесеност се диференцират **описание на обстановка, пейзаж, лице, явление, правила** (на игра) и др., а според предназначението на текста за използване в определена комуникативна сфера се разграничават: **научни, художествени** и пр. описания. Тъй като описателните единства представят даден обект чрез разкриване на различни негови признаци, отделните изречения, чрез които се изразяват тези признаци, са смислово и структурно равноправни. На лексикално равнище в различните разновидности на описанията функционират определени категории думи. Например, портретното описание се постига чрез употреба на думи и изрази, показващи възраст, особености на лице, фигура, облекло и т.н.; характерен е също интензитетът на думи с функция на определения. В художественото описание ярко присъствие имат синонимията, метафоричността и пр., докато в научното – специфичните термини, думите с отвлечено и конкретно-веществено значение и т.н. На морфологично ниво в описанията се ползват предимно форми за сегашно и минало несвършено време от несвършен вид.

Разсъждението е тип текст с аргументативна функция. То доказва или отрича някакво твърдение. Отличителни компоненти при компози-

рането на всяко разсъждение са: въстъпителна част, теза, аргументи и извод. Въстъплението въвежда в темата, запознава реципиента с целите на автора и т.н. Тезата синтезира основното твърдение, което продуцентът ще доказва. Аргументацията се гради от набор разсъждения и примери, обосноваващи тезата. Изводът реферира обобщенията, произтичащи от доказателствената част. Компонентът, свързан с мотивировка на твърдението, превишава обемно другите композиционни части.

Типични лексикални елементи са думи и изрази за логическо свързване, подреждане, извеждане (напр.: от една страна; първо; второ и др. под.); за подчертаване актуалността на дадено твърдение (напр.: именно; несъмнено; следователно и пр.); устойчиви синтактични конструкции с насочващи функции (напр.: Може да се заключи...; Важно е да отбележим...; Ще докажем... и т.н.). Употребяваните глаголи най-често са в сегашно време. В научните текстове разсъждения често се използва позоваване на мнение на други автори; илюстриране на аргументите чрез схеми, чертежи, таблици и т.н. Разсъжденията са типични за научните текстове, за ораторската проза, но при подходящи условия функционират, във всички други типове текстове.

Най-общо функцията на **съобщението** може да се определи като информиране за предстоящи или минали събития. То е неголямо по обем и се проявява в жанрови разновидности като обява, покана и др. под.

Към **текстовете подбуди** (апелации) се отнасят всички заповеди, молби, инструкции и др., изказани в устна или писмена речева форма. Тяхното основно предназначение не е да информират, а по-скоро да въздействат върху поведението на адресата – да го подтикват към действие, решение и т.н.

Специално трябва да се отбележи функционирането в речевата практика на **смесени монологични функционално-смесови текстове** (напр.: езиков продукт с повествователно-описателен характер), които са “...резултат от разнообразните комбинации на всеки от посочените типове с останалите” (Добрева, Савова 1994, с. 146).

Езиковите текстове се типологизират също така по критерия “**жанрова принадлежност**”. “Жанровете (жанровите форми), представляват различни във формално-структурно и тематично-смесово отношение типови образци за изграждане на цялостни словесни произведения, исторически оформили се в отделните разновидности на речевото общуване. Словесните произведения, съотносими с даден жанр или жанрова разновидност (например: басня, повест, ода, поема, фейлетон, рецензия, покана и т.н.) се строят въз

основа на някакъв обобщен модел, характеризират се с типови особености в композиционния си план, във “външното” (архитектоничното) разчленяване, в набора от задължителни или допустими функционално-смислови типове надизреченски единства, в предпочитанията към определена речева техника (проза, стих), в тематичната ориентация, в обема и т.н.” (Добрева, Савова 1994, с. 70).

Жанровете и техните разновидности се формират в условията на определени типове информационен обмен (всекидневно-битов, естетически, научен и пр.) и са в основата на ползваните при тях текстове – устни и писмени; диалогични и монологични; прозаични и стихотворни. В подкрепа ще посочим няколко примера. Във всекидневно-битовата комуникативна интеракция предпочитани са текстове като: устен разказ на случка; устна и писмена кулинарна рецепта; устно разказване на виц; устна или писмена молба; лично писмо и др. под. Характерни за научния дискурс са устни или писмени доклади, лекции, рецензии и мн. др. В административната сфера интензивно функционират заявление, уверение, мотивационно писмо, автобиография и пр. “Не може обаче да се смята, че отделните жанрове са еднозначно и завинаги обвързани с определена област на комуникацията – напротив, множество жанрови форми битуват едновременно в две и повече сфери на социалното взаимодействие. С такъв характер са например разказът, анекдотът, епиграмата и др. (разпространени в битовата, в литературно-художествената и в публицистичната сфера), молбата, поканата, заповедта (които се срещат и в битовото, и в административно-деловото общуване), очеркът, анотацията, статията, есето (характерни и за публицистичния, и за научния дискурс)...” (Добрева, Савова 1994, с. 71).

В текстолингвистиката се представят и други “хоризонти” за типология на езиковите текстове, основаващи се на **критерии** като:

- **метрическа организация – прозаични и стихотворни текстове;**
- **отношението между моделирания в текста свят и извънтекстовата действителност – нефикционални и фикционални текстове;**
- **природата на текстовия денотат – текстове** (речеви продукти, отнасящи се до “обикновен” обект с нетекстов характер) и **метатекстове** (речеви продукти, чийто денотат е друг текст) (вж. по-подр.: Добрева, Савова 1994, с. 62–80).
- **степен на предварителна подготвеност и обработеност на текста – спонтанно, неспонтанно възникнали текстове;**

Тук бяха разгледани по-подробно онези аспекти от текстовата типология, които пряко кореспондират с качествената лингвистична, а оттук и методическа, квалификация на началния учител.

“От позицията на всяка от посочените дотук гледни точки за набиране на класификационни признаци се разграничават определени извънтекстови фактори, действащи в самата комуникативна ситуация (времеви и пространствени конфигурации, тип контакт, тип информационен обмен, социален и психологически контекст и т.н.), и обусловени от тези фактори вътрешнотекстови признаци (форма на речта, диалогичност и монологичност, жанрова принадлежност, метрическа организация..., използване на невербални изразни средства и пр.). Вътрешнотекстовите признаци, от своя страна, намират съответен израз в самата езикова постройка на конкретния текст... Този вид признаци са със собствено езиков характер и се разглеждат като лингвистични белези на съответния вид текст. Естествено възниква въпросът върху какво трябва да се опира типологията на езиковите текстове: върху извънтекстови фактори, върху обусловените от тяхното действие вътрешнотекстови признаци или върху спецификата на самото езиково изграждане на текста? ... Силно изразена напоследък тенденция е класификациите да се опират върху съвкупност от различни параметри, като се отчитат взаимовръзките между посочените три големи групи от типологични критерии...

Всеки конкретен текст при възникването си получава по един признак от всяка от посочените ... групи (а и от други, по-маловажни групи). Така всеки текст съществува в определена речева форма, отразява конкретно използваната тактика на комуникативно взаимодействие, спада към някой от жанровете, характерни за съответния тип информационен обмен, оформя се в проза или в стих, моделира фикционален или “реален” свят и т.н., като с всеки от отделните признаци даденият текст се причислява към определено подмножество на възможните текстове...” (Добрева, Савова 1994, с. 81–82).

Важно е да се отбележи, че **всеки текст, в това число и детският, се характеризира чрез съвкупността от изграждащи го признаци**. Например: писмен преразказ на художествен повествователен текст, басня; устно съчинение, научнопопулярно, описание и т.н.

V. Основни изводи

1. Съвременното ни образование в етапа I–IV клас е личностно-ориентирано. То поставя детето в центъпа на педагогическото взаимодействие. Това разбиране се проектира на равнища: целеполагане, учебно съдържание, образователен процес. Очакваният резултат е да се формират ерудирани, социално адаптивни и пълноценни личности, които решават самостоятелно, уверено, творчески разнообразни проблеми от живота, реализират се успешно в обкръжаващата ги социална среда.

2. Актуалната философия за модернизация на образованието намира закономерна проекция в условията на културно-образователната област “Български език и литература” в I–IV клас. Посоката на промяната е: **от езика, изучаван от ученика, към ученика, изучаващ езика**. Това означава родноезиковото образование да отговаря на интересите и потребностите на 7–11-годишните; да им дава знания и умения, чрез които ги подготвя за решаването на реални задачи от житейската практика.

3. Значим аспект на проблема е този за изграждането на детските комуникативноречевни умения. Става дума за богат и сложен репертоар от умения, съобразени с фазите на пораждане и протичане на речевата дейност, с формата на речта (устна или писмена), с тактиката на взаимодействие (диалог или монолог), с характера на речевата дейност (репродуктивна или продуктивна). По-конкретно, умения за:

- ориентиране в ситуация на общуване и “долавяне” на комуникативната задача;

- за подготвяне на речевата изява;
- за реализиране на речевата дейност;
- за редактиране на собствен и чужд текст.

Комуникативноречевите умения, които се формират в етапа I–IV клас, съответстват на интересите и потребностите на 7–11-годишните. Те са в служба на “живото” общуване на малкия ученик и съдействат за ефективността му.

4. Комуникативноречевите умения отчетливо се проявяват при продуцирането на текстове. Въз основа на постиженията на текстологичната лингвистика текстове, които са обект на обучение в I–IV клас, се типологизират по набор признаци. А именно:

- по семиотична основа – езикови;
- по форма на речта – устни, писмени;
- според тактиката на взаимодействие между комуникативните партньори – диалогични, монологични, смесени;

- по композиционно-речевата форма – повествование, описание, съобщение, разсъждение;
- по стилистична маркираност – разговорни (всекидневно-битови), художествени, научни (научнопопулярни), делови;
- според жанра – разказ, приказка, басня, писмо и др.;
- по степен на оригиналност на езиковия продукт – текстове оригинали (съчинения) и вторични текстове (переразкази)

Всеки текст, в това число и детският, се характеризира чрез съвкупността от изграждащи го признаци.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ван Ек, 1980*: J. A. van Ek. Threshold Level English. Pergamon, Oxford, 1980.
2. *Василева, 2004*: Василева, Ем. Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. С., 2004.
3. *Василева, 2005*: Василева, Ем. Модернизацията на образованието – един неизвървян път. – Начално образование, 2005, № 4.
4. *Вълкова, 1996*: Вълкова. Ст. Формиране на комуникативно-речеви умения в началното училище. С., 1996.
5. *Добрева, Савова, 1994*: Е. Добрева, И. Савова. Проблеми на изграждането на текста. Шумен, 1994.
6. *Галперин, 1981*: Гальперин. И. Р. Текст как обект лингвистического исследования. М., 1981.
7. *Държавен вестник, 2000*: Държавен вестник. бр. 48, 2000.
8. *Кънали, 1983*: Canale, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. – Language and Communication. Edt. J. C. Richards and R. W. Schmidt, Longman.
9. *Олрайт, 1991*: Allwright, R. Language Learning through communication practices. The Communicative Approach to Language Teaching, 1991.
10. *Ставрева, 1980*: Ставрева, Л. Функционално-стилистичен подход при обучението по роден език. С., 1980.
11. *Танкова, Влацева, 1997*: Танкова, Р., Т. Влацева. Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи. Пловдив, 1997.
12. *Учебна програма по български език и литература за IV клас, 2003*: Учебна програма по български език и литература за IV клас. – Аз-буки, 2003, бр. 22.
13. *Учебни програми за I клас, 2003*: Учебни програми за I клас на Министерството на науката и образованието. С., 2003.
14. *Учебни програми за II клас, 2003*: Учебни програми за II клас на Министерството на науката и образованието. С., 2003.
14. *Учебни програми за III клас, 2003*: Учебни програми за III клас. – Аз-буки, 2003, бр. 19.

МОДЕРНИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ФОРМИРАНЕ
НА КОМУНИКАТИВНОРЕЧЕВИ УМЕНИЯ В I–IV КЛАС

МАРИАНА МАНДЕВА

Резюме

В контекста на философията за осъвременяване на образованието се изграждат теоретични основи на обучението за формиране на комуникативноречеви умения в ранна училищна възраст.

MODERNIZATION OF EDUCATION AND TEACHING COMMUNICA-
TION SPEECH SKILLS IN 1ST – 4TH GRADE

MARIANA MANDEVA

Summary

Some theoretical basis of teaching communication speech skills are built in accordance with the philosophy of modern education.