

# СИТУАЦИОННО-РЕЧЕВИТЕ УПРАЖНЕНИЯ В УРОЦИТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ВЪВ II КЛАС

Маруана Мангева

В съвременната учебна документация за началното училище е записано: "Езиковата култура е основна цел на изучаването на българския език, защото създаването и усъвършенстването на уменията да се общува е главен резултат на обучението." (5, с. 11). В съответствие с тази социално обоснована задача на учебно-възпитателния процес в методиката на родноезиковото обучение в I–IV клас все по-определено се налага идеята лингвистичната информация да се пренесе в широк, функционален план, да се ползва успешно да нуждите на общуването. Основен методически гарант за реализацията на посочената цел е комуникативно-речевият принцип. Той обвързва учебния процес с реален, социално значим смисъл, като (по думите на В. Капинос) осигурява мотивация "от висок ранг", водеща до качествен речев продукт.

За ефективната реализация на комуникативно-речевият принцип активно съдействат ситуационно-речевите упражнения. В методи-

ческата наука категорично са доказани богатите дидактически възможности на тези упражнения. В защита на тяхната целесъобразност се привеждат множество аргументи, апробирани в практиката на началното училище. Например: внасяне на положителна промяна в мотивационната сфера на учебния процес; създаване на условия за индивидуализация и диференциация на обучението, за творчески труд и качествен речев продукт на всеки ученик; предоставяне на възможност за непринудена актуализация на знания и умения и по другите учебни предмети и т. н. (Вж. по-подробно 4, с. 23)

Видно е, че посоченият проблем е актуален и значим за методиката на началното родноезиково обучение. Но в същото време той е и сложен, тъй като реализацията на комуникативно-речевият принцип в практиката често се затруднява от рутинното методическо мислене, от страха да се излезе от традиционните стереотипи.

Като имаме предвид обширността на темата, за да постигнем изчерпателност и убедителност на изводите, които ще споделим, ограничаваме параметрите на изследването, като ги ориентираме пряко към процеса на обучението по български език във II клас. Настоящото изложение е опит да се даде отговор на някои нерешени въпроси, свързани с методическото присъствие и роля на ситуационно-речевите упражнения в родноезиковото обучение на второкласниците. За целта ще се позовем както на наблюденията си в практиката, така и на методическия анализ на учебника по български език за II клас. За да защитим по-успешно съжденията си, ще потърсим опора и в някои основни теоретико-методически постановки. Какви са те?

Основанията, даващи възможност на методиката да обоснове комуникативно-речевия принцип в обучението по български език и литература (четене) в I–IV клас, ни отвеждат към теорията за речевата дейност. В изложението нямаме задачата да коментираме тази така добре позната в науката теория. По-скоро ще поставим акцент върху нейната методическа проекция. За целта ще се доверим на направените от В. Капинос изводи (Вж. по-подробно 2). Както отбелязва авторката, рабо-

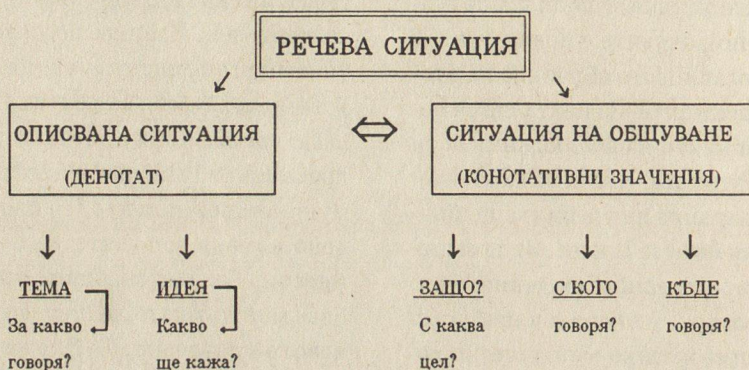
тата над контекстната реч в училище трябва да се постави в пряк контакт с комуникативния процес. Нужно е да се излезе от рамките на речевото действие, което “е подчинено на собствена речева цел – подходящо да се предаде с езикови средства съдържанието на изказването; да се разкрие темата и да се изрази основната мисъл.” (2, с. 75). Като методическа алтернатива на традиционната учебна система В. Капинос посочва, че “най-благоприятни условия за усъвършенстване на речта се създават тогава, когато обучението се провежда на равнище дейност. Комуникативният подход ... съществено изменя методите на обучението... Голямо значение придобива методът на моделиране на речевото изказване. Той се реализира в различни по род ситуативни упражнения, основани на зависимостта на съдържанието и речевото оформяне на нашите изказвания от речевата ситуация.” (2, с. 79).

В такъв случай, каква е методическата характеристика на понятието “речева ситуация”? По мнението на В. Колева “в условията на урока по роден език учебно-речевата ситуация може да се определи като дидактичен модел на социално значими реални условия на общуване. Този модел включва езикови и неезикови ус-

ловия, които в своето взаимодействие са необходими и достатъчни за пораждаване на потребност от комуникация, която се осъществява във форма близка до естествената реч.” (3, с. 88). Компонентите на речевата ситуация, в това число и на учебната речева ситуация, са: “а) описваната ситуация (за какво говоря, какво ще кажа), чието отражение в речта е

денотативният смисъл на изказването, и б) ситуацията на общуването (къде говоря, с кого, защо), която се проектира в текста във вид на различни констативни значения на изказването.” (2, с. 79).

За улеснение съдържанието на понятието “речева ситуация” би могло да се представи схематично по следния начин:



В контекста на горенаписаното логично възниква въпросът доколко представените теоретични постановки, свързани с актуални и перспективни научни дирения, намират своя практически еквивалент в условията на родноезиковото обучение във II клас.

Анализът на учебника показва, че в съответствие с целта на обучението по български език в началното училище учебното съдържание е обновено и обогатено с ред теми, поставящи в корелация лингвистичните единици и равнището

на текста, който е основно средство за общуване. Ето само някои примери, красноречиво аргументиращи направения извод: “Как е устроен нашият език”, “Устна и писмена реч”, “Как да говорим”, “Как да пишем”, “Как да четем”, “Умалителни съществителни имена. Защо ги употребяваме” и т. н. (1, с. 9, 12, 16, 19, 36, 105).

В учебника по български език за II клас е виден и стремежът след получаването на определен обем лингвистична информация по дадена тема ученическите знания и

умения да се приложат в речева изява. Голяма част от тези упражнения са свързани със задачата за съставяне на кратки писмени текстове от второкласниците.

Но методическата постановка на посочените речеви упражнения ни подтиква да изразим известни несъгласия. Какви са те?

1. Предложените в учебника упражнения да съставяне на пис-

мени текстове от второкласниците не ориентират изчерпателно и не мотивират същностно детската речева изява. Ще илюстрираме твърдението си с конкретни примери.

Упражнение 2, включено към темата “Какво изразяваме с думите”, е представено в следния илюстративен контекст:



То изисква:

“\* По картинката напишете думи, които да изразяват вашето отношение към предметите, техните признаци и действия.

\* Съставете с тях кратък текст.” (1, с. 61)

Упражнение 3 във връзка с темата “Кои думи са съществителни имена, прилагателни имена, глаголи. Как да ги разпознаваме” също е в илюстративен контекст, който представяме:



Упражнението гласи:

“\* По картинката напишете в три колонки съществителни имена, прилагателни имена и глаголи.

\* Съставете изречения. Които желаят, могат да свържат изреченията в разказ. Обяснете кои изречения сте съставили само от

съществителни и глаголи. А в кои сте употребили съществителни, прилагателни и глаголи?” (1, с. 92).

Ето и трети, аналогичен, пример – упражнение 4 към темата “Прилагателно име. Какви принази означава”:



Упражнението има следния текст:

“\* Защо децата и възрастните хора са употребили различни прилагателни имена?”

\* Разгледайте отново картината. Опитайте се да напишете по нея колкото се може повече съществителни имена заедно с прилагателните имена, които ги поясняват.

\* Съставете с тези думи текст по картината.” (1, с. 110-111).\*

И трите упражнения, чрез които илюстрираме една погрешна

(по наше мнение) методическа постановка, предполагат словесна изява на децата, която по своята същност би била изкуствена и принудена. Като знаем, че речевата дейност е немислима без комуникативен подтик, възниква въпросът: как у учениците би се породила необходимост от онова “живо общуване”, за което така убедително говори Жинкин, когато речта им е лишена от иманентен мотив. Явно, при постановката на цитираните упражнения е пропуснато важно звено от фазата на ориентиравката, а именно: защо (с каква цел) ще се пише?; кой е адресатът?; къде ще се чете текстът? Т. е. не са отчетени онези

\* Могат да се посочат и други аналогични примери в учебника по български език за II клас на: с. 59, 4 упр.; с. 86-87, 4 упр.; с. 107, 3 упр.; с. 114, 4 упр.

екстралингвистични фактори, характеризиращи ситуацията на общуването, която пък до голяма степен определя съдържанието и речевото оформяне на изказването.

2. На второ място, неправилна по наше мнение е и постановката за подбора на езиковите средства в ученическите писмени текстове. В посочените упражнения от второкласниците се изисква да назоват определени лингвистични единици, ръководейки се от предложен илюстративен материал. По-късно тези езикови средства трябва да се включат в текстовете от децата.

Но както знаем, речевата дейност е подчинена на надлингвистичен мотив, породен от социална реалност, изискваща обмен на вербална информация. Следователно, употребата на лексеми, словосъчетания и пр. в речта е следствие на определена комуникативна цел и задължително е съобразена както с денотата, така и с редица ситуативни условия на общуването (място и характер на комуникацията; социален статус на адресата и на адресанта). Човек не съставя текст, за да включи дадени граматични категории в него, а включва граматичните категории в речта си, за да реализира успешно комуникативните си задачи. Към подбор на езиковите средства в из-

казването се пристъпва едва след изчерпателна ориентация и съобразеност с конкретната речева ситуация, по повод на която протича актът на общуването.

В този смисъл посочените в цитираните упражнения изисквания за употреба на езиковите средства в писмените текстове на второкласниците са несъстоятелни. Те са в противоречие с логиката на реалното речево общуване.

3. На трето място, нашите наблюдения в училищната практика ни насочват към извода, че при съставянето на различни текстове в уроците по български език се подценява несправедливо четвъртата фаза от речевата дейност – контролът. Погрешна е презумпцията, че тъй като става дума за така наречените “кратки съчинения”, за чието редактиране не се отделя специален урок, то повторна, допълнителна работа над тях не е необходима. Оценката на детските текстове обикновено се свежда до отговора на несъществени въпроси като: “Хареса ли ви съчинението?”, “Употребил ли е другарят ви достатъчно прилагателни имена?” и т. н.

По наше мнение методическата работа е нецелесъобразна, ако не се изисква от децата да проследят доколко авторът е разкрил темата и идеята, в каква степен е реализирал комуникативната си задача.

В съответствие с това е логично да се потърси и аргументиран отговор дали употребените езикови средства са подходящо подбрани както с оглед на денотата, така и в зависимост от екстралингвистичните фактори, определящи конкретната комуникативна ситуация. При несъвпадение текстът задължително се редактира (Вж. по-подробно 3, с. 111-119).

4. На четвърто място, в учебника по български език за II клас е налице методически "конфликт" между сравнително големите възможности за детска речева изява в писмена форма и съвсем ограничения дидактически потенциал за продуциране на устна реч. Несправедливо според нас се пренебрегва работата над устните текстове. Вярно, учениците постъпват в училище с определено равнище на уменията за устно общуване, далеч по-високо в сравнение с равнището на писмената реч, чието усвояване тепърва започва. Но тази естествена закономерност в речевото развитие на децата съвсем не предполага, че предмет на обучението в I – IV клас следва да е само или главно писмената реч.

По наше мнение, необходимо е да се потърси добре обмислен методически баланс между ситуационно-речевите упражнения, предполагащи писмена словесна изява на второкласниците, и тези, изиск-

ващи устна форма на вербалното общуване.

Опонирайки на предложените в учебника по български език за II клас речеви упражнения, ще илюстрираме своето методическо виждане с конкретен пример. Ето как според нас би могло да се представи коментираното упражнение 3 във връзка с темата "Кои думи са съществителни имена, прилагателни имена, глаголи? Как да ги разпознаваме?" (Вж. отново 1, с. 92):

"\* Разгледайте илюстрацията. Тя ще ви помогне да си представите, че сте на цирков спектакъл. Как ще го опишете в кратко писмо до свой приятел от друг град, за да оживее представлението пред него, да пожелае другарят ви да го посети?"

\* Употребихте ли подходящи съществителни имена, прилагателни имена и глаголи? Какво изразихте с тях?"

\* Обяснете кои изречения сте съставили само от съществителни и глаголи. А в кои сте употребили съществителни, прилагателни и глаголи? Защо?"

В заключение – какви основни изводи във връзка с темата на изложението можем да направим?

1. През последните години в методиката на обучението по български език в I – IV клас се утвърждават нови, перспективни поста-

новки, съобразяването с които води до оптимистични резултати. Тези постановки намират пряк израз в обосновката на една реална, социално значима цел на учебния процес, а именно: формиране на начална езикова култура и комуникативна компетентност у малките ученици. В съответствие с това в методиката се посочват ефективни форми на работа, главно място сред които заема комуникативно-речевият подход. Този подход мотивира същностно учебния процес, като го свързва с комуникативните потребности и интереси на малките ученици. Той създава благоприятни условия за творческа, качествена речева дейност на децата.

Освен методически гарант за успешната реализация на комуникативно-речевия подход са ситуационно-речевите упражнения.

2. Но въпреки яснотата, категоричността и убедителността на представените теоретико-методически постановки, ситуационно-речевите упражнения не присъстват в учебника по български език за II клас, а оттам не са популярни и в училищната практика. Предлаганите задачи, целящи прилагането на лингвистичната информация в текст, не са обмислени прецизно. Те ограничават детската словесна изява до равнището на речевото действие, което, както

вече подчертахме, е мотивирано само съдържателно. Тъй като речевото действие протича откъснато от комуникацията и следователно по своята същност е изкуствено, то не може да се приеме като надеждно методическо условие, съдействащо за формирането на началната езикова компетентност и култура на общуване у малките ученици.

В контекста на горепредставените изводи ще уточним, че в изложението си сме далеч от претенцията да направим глобална методическа характеристика на учебника по български език за II клас. Стремежът ни в никакъв случай не е и да омаловажим труда на авторския колектив или да пренебрегнем полезната училищна традиция.

По-скоро се ръководим от мерението да припомним, че е нужно да се преодоляват дидактическите "инерции", че перспективните методически концепции трябва да намират все по-определено място в практиката на началното родноезиково обучение. В този смисъл от значение са прецизната лингвистична подготовка и високата методическа грамотност на учителя, които биха му позволили да работи функционално с учебните пособия, да прави свой "прочит" на предложените в тях речеви задачи, съобразявайки се



не само с конкретната педагогическа реалност в класа и паралелката, а и с актуалните научни дирения и изследователски програми.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирова, Т. и др: Български език за втори клас. С., Просвета, 1991.
2. Капинос, В. И. Работата по развитие на речта в светлината на теорията за речевата дейност. – В сб.: Съвременни проблеми на обучението по роден език. С., 1975.
3. Колева, В. Т. Помагало по методика на обучението по български език и литература (четене) – I – IV клас. Шумен, Полиграф, 1994.
4. Колева, В. Проблеми в системата за развитието на свързаната реч в началните класове. – В: Училище, 1993, № 7.
5. Учебна програма за IV клас на СОУ. С., МНП, 1993.

## SITUATIONAL ORAL EXERCISES IN BULGARIAN LANGUAGE CLASSES IN THE SECOND FORM

Mariana Mandeva  
Summary

The exposition examines opportunities for the use of situational oral exercises which bring into practice the oral-communication principle in teaching native language in the second form of primary education. The article offers different methods of putting children's oral performance in direct contact with communication and developing it from speech act into speech activity.