



ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

FOREIGN LANGUAGE TRAINING

КОГАТО ИЛЮСТРАЦИИТЕ КАЗВАТ ПОВЕЧЕ
ОТ ХИЛЯДА ДУМИ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Весела Белчева¹

WHEN ILLUSTRATIONS SAY MORE THAN A THOUSAND WORDS
IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Vesela Belcheva

Abstract: *The main goal of this paper is to present a digest of various theoretical views on the importance of illustrations in foreign language teaching, as well as to put forth concrete suggestions for their successful integration into the general context of language learning. Given the difficulties that can be caused by the use of one illustration or another in foreign language teaching, it is necessary to observe some basic criteria for their selection, so as to facilitate and not impede foreign language acquisition. In this sense, in order for the integration of a given illustration as a didactic tool in learning to be as effective as possible, it must be tailored especially to the function it will perform for the learner, as well as to their particular cognitive and life experience.*

Keywords: *illustrations; foreign language learning; selection criteria; functions.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Съвременната лингводидактология обединява всички аспекти на езиковото образование и изисква ново преосмисляне на ролите на участниците в обучението, като се стреми да обнови своята система от класически образователни субекти и ценности, създавайки „активни участници, които със своите действия и взаимодействия имат за задача да оптимизират визираните образователни резултати в условията на съвременните интеграционни процеси“ (Веселинов 2020: 7). В този смисъл възприемането на чуждоезиковото обучение като иманентна част от съвременното

¹ **Весела Белчева** – доцент, доктор, преподавател по немски език в Департамента за езиково обучение при ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“; email: v.belcheva@ts.uni-vt.bg

образование възникна в отговор на промените, налагащи засилен контакт между представителите на различни култури, а оттам и потребност от ефективно междуличностно общуване. Затова лингводидактологията продължава да търси нови и да усъвършенства традиционните пътища и средства за запознаване на учещите с чуждите езици, идентичности и култури. Както е добре известно, идеално средство за чуждоезиково обучение няма (всички средства имат своите предимства и недостатъци), но във всяко дидактическо средство могат да бъдат открити страни, които да го правят особено подходящо в отделни етапи на обучението. В този смисъл водеща цел на настоящата статия е да предложи кратък обзор на различни теоретични виждания за значимостта на илюстрациите в чуждоезиковото обучение, както и конкретни критерии за успешното им интегриране в общия контекст на това обучение съобразно с техните дидактически функции. Статията изяснява някои фундаментални предпоставки за ролята на илюстрациите в чуждоезиковото обучение, маркира границите на тяхното въздействие, като очертава влиянието на социокултурните им специфики върху субектите в учебния процес с оглед развитието на езикова и интеркултурна компетентност. Ще се придържаме към традиционното разбиране за илюстрацията като картина, изображение, рисунка или снимка. Подходът ни към илюстрацията не е от позицията на изкуство-веда, който може да даде много по-комплексна оценка за нея, а като към дидактическо средство, което би могло да създаде благоприятни условия за преодоляване на езиковите бариери в чуждоезиковото обучение.

МЕТОДОЛОГИЯ

При избора на методология за целите на тази разработка бяха взети под внимание някои важни аргументи на Билмайер и Микос в полза на интегрирането на илюстрациите в обучението. Така например Франц Билмайер разглежда картините, респ. илюстрациите, като дидактическо средство, при прилагането на което е важно да се вземат под внимание „скритите“ му характеристики, а именно:

а) картините са двуизмерни и представят това, което изобразяват, едновременно едно до друго. В процеса на обучението учещите принципно могат сами да определят последователността, в която ще „свалят“ информацията от картините и какви взаимовръзки ще създадат. Оттук идва и скептицизмът при работата с картини в обучението – те не могат да бъдат „контролирано“ използвани, както текстовете;

б) „картините са бързи изстрели в мозъка“, т.е. те се възприемат и обработват бързо и без усилие и се запомнят много по-добре от думите и понятията;

в) „картините не само показват нещо, а преди всичко скриват много“ – те показват света като фрагмент и затова общи понятия като „плодове“ и „време“ не могат да бъдат картинно изобразени (картините трябва винаги да показват конкретно време или определен набор от плодове);

г) картините са „информационни носители“ и наблюдавайки ги, адресатът може без усилие да достигне до предлаганата информация;

д) картините са „изказвания“, израз на нещо, и като такива могат да бъдат приемани в буквален и преносен смисъл (вж. Билмайер 2010: 8–12).

Според този автор картините, освен че са „бързи изстрели в мозъка“, са също и важно стратегическо средство – ние разпознаваме много по-лесно картините отколкото думите, помним ги по-дълго и по-добре, те по-бързо провокират нашата емоционалност. „Сблъсквайки“ се с даден текст, ние можем да изберем дали да го прочетем, или не, докато картината не ни дава тази възможност – „сблъсквайки“ се с нея, ние веднага я възприемаме. Освен това, по думите на Билмайер, е изключително трудно да се определи, какъв точно смисъл има една или друга картина. За разлика от езика, при който конструирането на смисъла следва определени езикови норми и граматични правила, интерпретирането на смисъла на картините става на базата на уподобяване и асоциации или следвайки художествено-естетическия канон и мнението на експертите (вж. Billmeyer 2009). Казано накратко, подобно на думите, картините също изразяват нещо (чрез линии, цветове, форми, пропорции и т.н.), само че това изразяване не следва синтактичните правила на езика и дискурса на текста.

Известно е, че визуализацията има върху учещите силно въздействие, тъй като чрез нея може до голяма степен езикът да бъде „опредметен“, т.е. да се създадат паралели между изображение и език, като така думите и изреченията да бъдат по-лесно и по-трайно запомнени. Нека да напомним, че именно по тази причина в обучението по чужд език илюстрациите се използват най-вече с цел семантизация на новата лексика. Освен за разкриване значението на думите, илюстрациите се използват така също за визуализация на езикови структури и граматични правила, като стимул за създаване на текст (напр. диалог, ролева игра, описание или сравняване на картини), за поясняване на учебното съдържание, за оценяване (в тестовете по чужд език нерядко се използват картини за проверка на различни умения и компетентности), за организация и декорация на текста. (Илюстрациите в учебника често се използват за поясняване на житейски ситуации и на важно учебно съдържание, както и за стимулиране на репродуктивните умения на учещите чрез задачи за номериране, съотнасяне на илюстрация към текст, и обратно.)

РЕЗУЛТАТИ

Предвид затрудненията, които може да предизвика използването на една или друга илюстрация в чуждоезиковото обучение, е необходимо да се следват *някои основни критерии*, по които да се извършва подборът на илюстрациите, така че да се улесни, а не да се затрудни усвояването на чуждия език. В този смисъл ключова роля при подбора на илюстрации имат следните критерии: *дидактическата цел* на илюстрацията; *речевата интенция*, т.е. създава ли илюстрацията ситуативна рамка, ясно ли са изобразени героите и ролята им в дадената ситуация, видни ли са комуникативните им намерения, ясно ли са изобразени мимиката и жестовете на участниците в ситуацията; *макротипографското оформление* – подредба и последователност на илюстрациите в учебника, респ. използваните от учителя дидактически материали, съотнесеност на илюстрацията/илюстрациите към текста, надписи към илюстрациите и т.н.; *техническото качество* – използваните в обучението илюстрации трябва да бъдат с високо качество, а не да „измъчват“ обучаващия и учещите (вж. Sturm 1991: 6).

Волфрам Хош и Доминик Макеър предлагат да се разграничават *общи и специфични* критерии при подбора на илюстрациите. Към групата на т.нар. *общи критерии* спадат: качеството на илюстрациите; естетическото оформление; съдържанието и темата на илюстрациите (могат ли да предизвикат интерес у учещите, съобразени ли са с житейския им опит); пространствената и времева „отвореност“ на илюстрациите, т.е. поражда ли илюстрацията мисъл за някаква (пред)история; комуникативната „отвореност“ на илюстрацията, т.е. какво си мислят/какво си говорят лицата, изобразени на картината, какви са мимиките и жестовете им, каква е темата на техния разговор; съдържателната „отвореност“ на илюстрацията, т.е. има ли достатъчно елементи в картината, които пораждат предположения у учещите; предварителните знания, т.е. разполагат ли учещите с достатъчно фактологически и езикови знания, за да интерпретират картината и да „облекат“ своята интерпретация в думи. Към *специфичните критерии* Хош и Макеър отнасят автентичността на илюстрацията, нейната актуалност и социална „отвореност“, т.е. поражда ли илюстрацията размисъл за социалните и културни условия на живот в чуждата страна, страноведския опит и интеркултурните познания на учещите (вж. Hosch & Mascare 1991).

ДИСКУСИЯ

Освен гореизброените критерии за подбор на илюстрациите, значими за общите цели на чуждоезиково обучение са и техните функции – *семантизираща, стимулираща, граматикализираща, мнемотехническа* и *страноведско-интеркултурна функция* (вж. Reinfried 1998: 137–142).

Семантизиращата функция на картините може да се реализира на няколко равнища: на лексикално равнище – за въвеждане и разкриване на значението на новите думи; на пропозиционално равнище – за „превод“ на изказвания (особено популярна е тази функция по времето на аудио-визуалния метод на чуждоезиково обучение, когато една картина представя смисъла на едно изречение); на прагматично равнище – за представяне на комуникативния контекст (ситуативните картини улесняват разбирането, като информират например за външния вид на комуника-

тивния партньор, за мястото на действието, за съдържанието на речевия акт посредством език на тялото, мимика и жестове); на текстуално-наративно равнище – за представяне на част от случка или действие.

Стимулиращата функция на картините е особено популярна през 60-те и 70-те години на XX в., когато в обучението по чужди езици масово се интегрират т.нар. „истории в картинки“. Те имат за цел да стимулират учещите към устни и писмени изказвания под формата на кратки разкази, диалози, описания на действия. Тези „истории в картинки“ успешно направляват процеса на вербализация посредством опорни думи, помощни въпроси и целенасочени задачи. През 80-те години на XX в. илюстрациите придобиват все по-голямо значение, като основната им функция е да развиват както репродуктивните умения, така и креативността на учещите. В този период се акцентира върху интегрирането на автентични картини в обучението, които имат за цел да допринесат за по-широкото пространствено, времево, социално и комуникативно „отваряне“ на чуждоезиковото обучение (вж. Reinfried 1998: 138).

Грамматикализиращата функция на картините е свързана с използването им в обучението по чужди езици като мнемотехнически опори за запомняне на граматически структури и правила. Интегрирани в граматически упражнения, илюстрациите изпълняват ролята на стимули за изпълнение на упражненията на принципа „prompting – fading“ (подсещане – забравяне) (вж. пак там, с. 139–140).

Мнемотехническата функция на картините се свързва най-вече с реформаторската педагогика, представителите на която са били твърдо убедени в помощната функция на илюстрациите за по-лесното запомняне на новите думи. Впоследствие емпирично е доказано, че действително по-ефективни са асоциациите картина–дума, отколкото дума–дума, като това се отнася за всички възрастови групи и типове учещи (вж. пак там, с. 140).

Страноведско-интеркултурната функция на картините придобива актуалност след развитието на концепцията за интеркултурна ориентация на чуждоезиковото обучение през 90-те години на XX в. Ролята на посредник между културите първоначално изпълняват снимките на географски обекти, исторически събития, паметници, улици и сгради. Впоследствие в обучението навлизат илюстрациите и снимките от ежедневието – реклами, табели, плакати, снимки на магазини, жилища, ресторанти, храни (вж. пак там, с. 140-141).

От психолого-педагогическа гледна точка значим е и въпросът, доколко използваните в обучението илюстрации са разбираеми за учещите. В търсене на отговор на този въпрос Вайденман описва в свое изследване конкретните цели, на които се подчинява интегрирането на илюстрациите в обучението (вж. Weidenmann 1989, 1991a, 1991b). Най-общо казано, илюстрациите се прилагат в обучението като *стимул за говорене и разговор* (подтикват учещите към изразяване на мнение, опит, тълкувания на дадена ситуация), като *помощно средство за разбиране и запомняне на нов езиков материал* и като *средство за организиране на учебното съдържание*.

В зависимост от конкретното въздействие на дадена илюстрация върху ученето и усвояването и върху самия учещ, Вайденман систематизира четири основни психолого-педагогически функции на картините: *активизираща функция* – имат я например пиктограмите. Използвани в обучението, те имат за цел бързо да ориентират учещия, като „извикват“ в съзнанието му вече съществуващи логически схеми. Дизайнът им е силно опростен и стилизиран, така че да активира у учещия вече съществуващите познавателни структури, без да дава нови знания; *конструираща функция* – имат я например *поредиците от картинки*. Приложени в обучението, те могат да помогнат на учещия да си изгради когнитивен модел от вече познати за него елементи. Такава конструираща функция притежават например картинките в готварските книги за деца и възрастни, картинките в упътванията и указанията за употреба на дадена стока, които поэтапно илюстрират отделните фази на приготвяне или употреба на някакъв продукт; *фокусираща функция* – имат я например илюстрациите с възпитателен характер. Тяхната цел е да диференцират, респ. коригират, вече съществуваща логическа схема, сценарий (skript) или когнитивен модел у учещия. (Вайденман илюстрира тази функция като дава пример с картина на опасни предмети в домакинството, т.е. съществуващата вече у учещия логическа схема „кухня“ той разглежда от аспекта

на опасността. Кухнята изпълнява ролята на фон, а фокусът е насочен върху опасните предмети, намиращи се в кухнята – ел. печка, ютия, нож, тостер и т.н.); *ерзац-функция*, т.е. заместваща функция, имат илюстрациите, „транспортиращи“ и онагледяващи някаква важна за учещия информация, за която той няма достатъчно предварителни знания (например устройство на клетката). Такива илюстрации са много информативни и „натоварват“ учещия с много допълнителни знания (вж. Weidenmann 1991b).

Като анализира психологическите функции на илюстрациите, Вайденман подчертава, че за целите на обучението илюстрациите трябва да се подбират не толкова според външните им характеристики, а по-скоро според познавателните структури на учещия в дадената област. (Например колкото и атрактивно да е изобразено устройството на клетката, то трудно може да бъде разбрано от деца. Същото важи и за илюстрациите на политически събития – Втората световна война, падането на Берлинската стена и др.). В зависимост от тези познавателни структури една и съща илюстрация може да изпълнява при различните учещи различни функции. Ако имаме налична цялостна познавателна структура, то тогава илюстрацията ще изпълнява активизираща функция. Ако познавателната структура е откъслечна, тогава илюстрацията ще има конструираща или фокусираща функция. При пълното отсъствие на познания, илюстрацията ще има заместваща / ерзац-функция.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За да бъде максимално ефективно интегрирането на дадена илюстрация като дидактически инструмент в обучението, тя трябва да бъде съобразена най-вече с функцията, която ще изпълнява спрямо учещия, а така също и с наличния му познавателен и житейски опит. Разбира се, най-голямото предимство на всяка една използвана в обучението илюстрация е, че тя дава на обучаващия и на учещите голяма творческа свобода и това я прави много „по-ценна от хиляда думи“ (вж. Weidenmann 1991b: 34-46). Тази позиция е идентична със становището на Д. Веселинов, който подчертава, че „успешното обучение трябва да е не само кратковременно и ефективно, но приятно и полезно със своята базовост и всеобхватност“ (Веселинов 2018: 7). Разбира се, „творческото“ в никакъв случай не бива да измества „езиковото“ в обучението, а да го допълва и конкретизира с оглед постигане на поставените учебни цели, запълване на информационните дефицити и онагледяване на учебното съдържание. Допълването на езиковото с естетическо съдържание днес е *conditio sine qua non*, тъй като със знаковия си характер изкуството се превръща в необходимост. В този смисъл „познаването и разбирането на изобразителното изкуство дава възможност не само да бъдат разширени границите на човешкото познание над непосредственото възприятие, но и то да проникне в света на човешките взаимоотношения, в правилата и нормите на обществения живот“ (Легкоступ 2018: 9). Така изкуството би могло да допринесе за реализацията на водещите цели на съвременната лингводидактология и за „осмисляне на езика като универсален носител на смисъл, екзистенциална опора и ценностен ориентир в един все по-ускорено усложняващ се свят“ (Веселинов 2023: 8).

ЛИТЕРАТУРА

Билмайер, Фр. (2010). Картините и обучението. Някои бележки за използването на картини в обучението. *Начално образование*, бр. 3, 4–16. // **Billmayer, F. (2010).** Kartinite i obuchenieto. Nyakoi belezhki za izpolzvaneto na kartini v obuchenieto. *Nachalno obrazovanie*, br. 3, 4–16.

Веселинов, Д. (2018). Проблемите на лингводидактологията в пространствено-времевата ситуация на XXI век. *Чуждоезиково обучение*, кн.1, 7–8. // **Vesselinov, D. (2018).** Problemita na lingvodidaktologiyata v prostranstveno-vremevata situatsia na XXI vek. *Chuzhdoezikovo Obuchenie – Foreign Language Teaching*, Number 1, 7–8.

Веселинов, Д. (2020). Нови предизвикателства пред съвременната лингводидактология. *Чуждоезиково обучение*, кн.1, 7–8. // **Vesselinov, D. (2020).** Novi predizvikatelstva pred savremennata lingvodidaktologia. *Chuzhdoezikovo Obuchenie – Foreign Language Teaching*, Number 1, 7–8.

Веселинов, Д. (2023). Лингводидактологично полувековие. *Чуждоезиково обучение*, кн.1, 7–9. // **Vesselinov, D. (2023).** Lingvodidaktologichno poluvekovie. *Chuzhdoezikovo Obuchenie – Foreign Language Teaching*, Number 1, 7–9.

Легкоступ, Пл. (2018). *Основи на изобразителното изкуство. Теория и практика. Първа част.* Велико Търново: Фабер. // **Legkostup, Pl. (2018).** *Osnovi na izobrazitelnoto izkustvo. Teoria i praktika. Parva chast.* Veliko Tarnovo: Faber.

Billmayer, F. (2009). Die vielen Bilder als Herausforderung für die Bildkompetenz. In: Bering, K., R. Niehoff (Hrsg.). *Bildkompetenz(en) – Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung.* Oberhausen: ATHENA, 81–98.

Hosch, W., D. Macaire (1991). Landeskunde mit Bildern. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 5/1991*, 20 – 27.

Reinfried, M. (1998). Die Funktion von Bildern in Lehr- und Lernmaterialien. In: Udo O. H. Jung (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 137 – 142.

Sturm, D. (1991). Das Bild im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch 5/1991*, 4 – 11.

Weidenmann, B. (1989). Das Bild im Sprachunterricht: Lernhilfe oder Lerngegenstand? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 15.* München: iudicium.

Weidenmann, B. (1991a). Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern. In: *Fremdsprache Deutsch 5/1991*, 12 – 17.

Weidenmann, B. (1991b). *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen.* Weinheim und Basel: Beltz.