

17A118
III 87

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
·КИРИЛ
И МЕТОДИЙ·

1978-79г.

TRAVAUX
DE L'UNIVERSITÉ
·CYRILLE
ET METHODE·
DE
V.TIRNOVO

ГОДИНА 1980



ТОМ XVI КН.4

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
"КИРИЛ
И МЕТОДИЙ"

TRAVAUX
DE L'UNIVERSITÉ
CYRILLE
ET METHODE.
DE
V. TIRNOVO

TOME XVI, LIVRE 4
FACULTÉ D'HISTOIRE
ANNÉE - 1980

ТРУДОВЕ
НА ВЕЛИКО-
ТЪРНОВСКИЯ
УНИВЕРСИТЕТ
·КИРИЛ
И МЕТОДИЙ·

ТОМ XVI, КНИГА 4
ФАКУЛТЕТ ЗА ИСТОРИЯ
ГОДИНА - 1980

ПАИС
JTT 87

94/9

Редакционна колегия:

доц. к.п.н. Диньо Коев, доц. Петър Братоев,
ст.пр.к.ф.н. Стоян Попов /секретар/

Рецензенти

Стойко К.Кабасанов и Елена Ив.Бънкова

Редактор Румен Лечев Художествен редактор Олга Паскалева
Техн. редактор Емилия Василева Коректор Кунка Тошкова

Дадена за набор на 17.IV.80 г. Подп. за печат на 21.VII.80 г.
Излязла от печат на 30.VIII.80 г. Печ.коли 7,50 Изп.коли 7,50
Услов.изд.коли 6,97 Формат 60/90/16 Издателски № 24857
Литературна група II₆ Тираж 530 Цена 0,93 лв.

КОД 02 $\frac{953142233}{0602-9-80}$

ДИ "Наука и изкуство" - София
Държавна печатница В.Андреев - Перник пор. 106

© Великотърновски университет "Кирил и Методий"
с/о Jusautor, Sofia 1979

93 /99 /05/

13150/1980
ОКРЪЖНА БИБЛИОТЕКА

СЪДЪРЖАНИЕ

1. СТОЯН ПОПОВ - Връзка между езиковото и литературното обучение в средния курс..... 7
2. МАРИЕТА ТОНЧЕВА - Близката лексика и някои проблеми на методиката на обучението по руски език..... 41
3. КЪНЧО ЧОЛАКОВ - Организация и управление на учебния процес за хуманитарните университетски специалности чрез комплексно приложение на технически средства за информация и контрол /втора част/..... 81

TABLE DES MATIÈRES

1. STOÏAN POPOF - Rapport entre l'enseignement linguistique et littéraire à l'école secondaire..... 7
2. MARIETA TONTCHEVA - La parenté du vocabulaire et certains problèmes méthodologiques de l'enseignement du russe 41
3. KUNCHO TCHOLAKOV - Organisation et gestion de l'enseignement des disciplines humanitaires par l'application complexe des moyens techniques d'information et de contrôle /deuxième partie/..... 81

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
"КИРИЛ И МЕТОДИЙ"
Том XVI, кн. 4 Факултет за история 1978/1979
TRAVAUX DE L'UNIVERSITÉ "CYRILLE ET MÉTHODE"
DE V. TIRNOVO
Tome XVI, livre 4, Faculté d'histoire 1978/1979

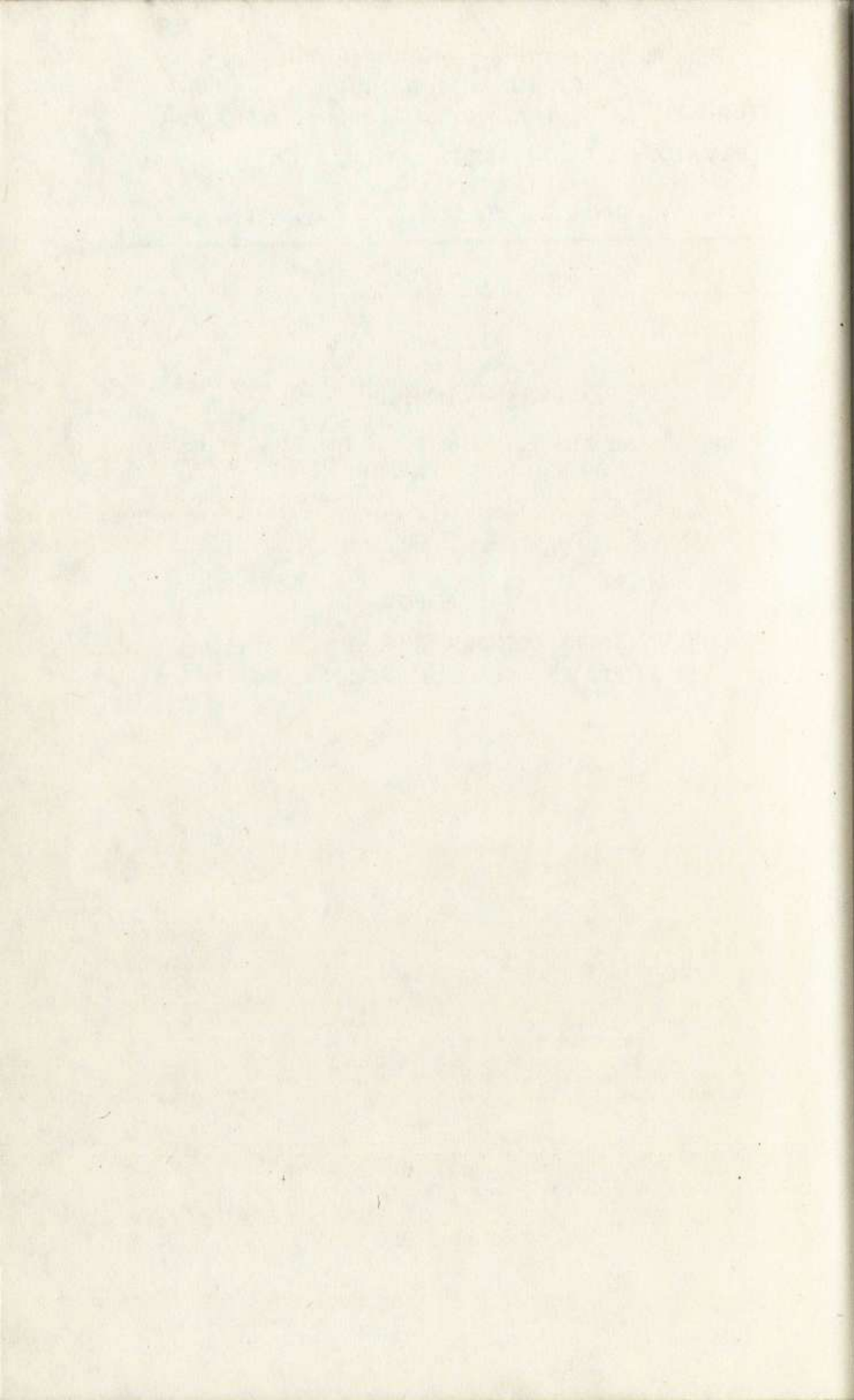
СТОЯН ПОПОВ

ВРЪЗКА МЕЖДУ ЕЗИКОВОТО И ЛИТЕРАТУРНОТО
ОБУЧЕНИЕ В СРЕДНИЯ КУРС

STOÏAN POPOV

RAPPORT ENTRE L'ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE
ET LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE SECONDAIRE

София 1980



УВОД

Проблемът за единство между езиковото и литературното обучение се обуславя от спецификата на художествената литература. Известно е, че художествената творба като вид изкуство, като своеобразно субективно отражение на действителността същевременно представя единство от две неделими същини - съдържание и форма. За да може художественото произведение да се възприема вярно, да раздвижи и развълнува въображението на читателя, е необходимо при интерпретацията му да се търси и разкрива непрекъснато диалектичeskото единство, вътрешното взаимопроникване на двата основни негови елемента - идейно съдържание и художествена форма.

Като разкрива определящото значение на съдържанието при това единство, марксистко-ленинската естетика съвсем не подценява формата, чрез която художественото произведение въздействува по-силно или по-слабо върху емоционалния свят и съзнанието на човека. В новата програма по български език и литература /1974/ е формулирана съвсем ясно главната цел на родното езиково-литературно обучение: "... да съдействува за развитието на хармонично развита личност с висока езикова и литературна култура"¹. Така поставената главна цел и произтичащите от нея основни задачи предявяват твърде високи изисквания както към учителя като организатор и ръководител на учебния процес, така и към учениците, които трябва да участвуват активно, творчески в този процес. Същевременно те будят и сериозни размисли за действителното състояние на литературното обучение у нас на съвременния етап: Отговаря ли то на най-новото равнище на развитие на литературната наука? Прави ли се задълбочен идейно-естетически анализ на художествената твор-

¹ МНП, Новата програма по бълг. език и литература, С., 1974, с. 4.

ба, разглежда ли се тя като произведение на изкуството, като единство на съдържание и форма и т.н. Разбира се, в изследвания като настоящото не е възможно да изясним всички поставени по-горе проблеми. Ето защо главната ни цел ще бъде да хвърлим светлина само върху един от тях - как се реализира единството между съдържание и форма на художествената творба при преподаването ѝ в училище. От целта на изследването произтичат и основните задачи:

в процеса на анализа да се разкрият изобразителните функции на езика като съществен елемент на художествената форма;

чрез насоките за езиково-стилистичен анализ и урочните разработки да се подпомогнат учителите по роден език и литература при преподаване на художествените произведения в училище като единство на съдържание и форма;

някои от примерните уроци да бъдат експериментирани от автора, за да се види тяхната целесъобразност и ефективност в учебната практика.

Най-общо под форма на художественото произведение ще разбираме преди всичко неговия език и стил, чрез които се разкрива идейно-художественият му замисъл. В Речника (на литературните термини се дава следното определение на формата на художественото произведение: "Тя е съчетание от специфични изразни средства, от характерни за литературата способности, които обаче са винаги конкретно осмислени във връзка с определени жизнени явления и цялостен идеен замисъл. Сами по себе си изразните средства не представляват форма. Нужно е да предават определено съдържание, да се изиявят като образ. "Материализирането" на образа в художествената литература се постига чрез граматичните и стилистичните възможности на езика... От умението на автора да използва богатството на езиковите особености /речникови, фонетични, морфологични и синтактични/ зависи непосредствеността на изображението, жизнената правдивост и "релефността" на образното предаване, а като следствие - и идейното въздействие".

² Георгиев, Джамбазки и др., Речник на литературните термини, С., 1963, с. 417, 418.

Л. И. Тимофеев в статията си "Об анализе языка художественного литературного произведения" посочва оная неразривна връзка, която трябва да съществува между анализа на езика и разкриване на съдържанието на произведението: "Когато разглеждаме езика на литературното произведение, за нас винаги съществува опасността да го откъснем от цялостната тъкан на художественото произведение. Описанието на едни или други особености на езика на литературното произведение, взети отделно, не разкрива тяхната художествена целенасоченост, т.е. не ги обяснява. Важно е да знаем в какво се състои художественият смисъл на тези особености, за какво те служат, от какво са обосновани. Само при това положение наистина ще разберем както особеностите на езика на дадено произведение, така и самото произведение."³

Изучаването на езика като "първоелемент на литературата", както го нарича М. Горки, трябва да подпомогне задълбоченото изясняване на стила на художественото произведение. Добре известно е също така, че художественият стил не съществува отделно, изолирано, че той е пряка и косвена изява на стилистиката на литературния и на общонационалния език, който винаги носи своеобразието и отпечатъка на определена историческа епоха.⁴

Н. И. Кудряшев смята, че "Стильт на писателя за разлика от широкото разбиране на този термин като единство на всички идейно-художествени особености на творчеството е индивидуална система за разкриване на идейно-художествения замисъл с помощта на езиковите средства на общонационалния език."⁵

В. Г. Белински прави следното разграничение между език и стил на едно художествено произведение: "Към достоинства на езика - пише той - спадат само правилността,

³ Тимофеев, Л. И., цит. статия, сп. "Литература в школе", 1954, 4, с. 29.

⁴ Виноградов, В. В., О языке художественной литературы, М., 1959.

⁵ Кудряшев, Н. И., Вопросы на методиката на обучение по литература, гл. Методи и начини на работа върху езика на художественото произведение, С., 1965, с. 119.

чистотата и плавността, които чрез рутина и труд могат да постигнат дори и пълните бездарници. Но стилът е самият талант, самата мисъл. Стилът е релефността, образността на мисълта; в стила е целият човек; стилът е винаги оригинален, както личността, както характерът. Затова всеки велик писател има свой стил."⁶

Споделяйки тези правдиви оценки на Белински за езика и стила на художественото произведение, ние смятаме, че ще бъде целесъобразно да използваме в по-нататъшното наше изложение понятието езиково-стилистичен анализ, който за по-кратко ще наричаме стилистичен анализ. Безспорно главната задача при стилистичния анализ на художествената творба ще бъде подчинена на учебните цели, с които е свързано изучаването на художественото произведение в училище. А главната цел на стилистичния анализ е да се изяснят активните градивни функции на словото при разкриване на идейния замисъл на автора в творбата, при характеризиране на героите и техните взаимоотношения, при изображението на природните картини и т.н. Ако учителят научи своите ученици да виждат езика и стила не като външна обвивка на идейното съдържание, на художествените образи в произведението, а като вътрешно единство и взаимопроникване, това означава, че той ги е научил да правят истински задълбочен, пълнокръвен анализ на художественото произведение, т.е. целите на обучението по български език и литература са постигнати. Със съжаление трябва да констатираме, че учебната практика на ЕСПУ не може да ни предложи много примери на задълбочено анализиране на художественото произведение като единство на съдържание и форма. Докато в миналото буржоазните литературни теорстични и методици разглеждаха художествената творба едностранчиво - анализирайки само формалния ѝ строеж, то в нашето социалистическо училище тази едностранчивост в преподаването се проявява в нова модификация - вулгарния социологизъм, т.е. в изясняване на идейното съдържание като илюстрация на социално-политическия живот на хората, без да се разкрива спецификата на художественото произведение - неговият език и стил, творческият натюрел

⁶ Белински, В. Г., Полное собрание сочинений, т. 8, М., 1955, с. 78.

на художника и т.н. Преценени от позициите на марксистко-ленинската теория и методология, и двата подхода в анализа на художествената творба са неправилни. Или както казва съветският методик Г.А.Гуковский "формализмът /формалният подход при анализа на художествената творба/ и вулгарният социологизъм са две страни на един и същи медал."⁷ Фактът, че вулгарният социологизъм се е настанил в учебната практика на нашето училище, се потвърждава не само от преки наблюдения, но и от проучванията на наши езиковеди и литератори,⁸ което не може да не събуди сериозна тревога сред цялата наша преподавателска общественост. Възниква законният въпрос: Къде да се търсят корените на злото? Според нас съществува сложен комплекс от причини за това състояние на обучението по роден език и литература в нашето средно училище. Една от тези причини, която бихме поставили на първо място, е непълната научнотеоретична подготовка на една част от нашите учители, особено в средния курс; на второ място - липсата на конкретна методика за изучаване на езика и стила на художественото произведение; на трето, липсата на учебник по родна теория на литературата, който да улесни учителите при реализиране на стилистичния анализ на творбите; на четвърто, сериозните затруднения, с които е свързано реализирането на този принцип /за анализ на художественото произведение в единство на съдържание и форма/ в обучението по роден език и литература. Или, както справедливо изтъква съветският литературовед Д. Лихачев: "изучаването на единството на съдържанието и формата е най-трудното в работата на литературоведа"⁹. На пето място - в

⁷ Гуковский, Г.А., Изучение литературного произведения в школе, М., Л., 1966.

⁸ Чизмаров, Д., Стилистика на българския книжовен език, ч. I, ВТУ, 1976, с. 64; Калешев, А., Изучаване стила на лирическото произведение, С., 1976, с. 33; Иванов, Минко, Работата по български в горния курс на общообразователното училище, С., 1962, с. 6.

⁹ Лихачев, Д., Принцип историзма в изучении содержания и формы литературного произведения, Русская литература, 1965, кн. 1.

комплекса от причини бихме поставили отсъствието на системен курс по езиково обучение в горната степен на ЕСПУ. Именно поради последната причина учителите в горния курс са предимно литератори, т.е. правят само литературен анализ на художествените произведения, независимо от това, че програмата по български език и литература на МНП ги задължава да провеждат успоредно с литературното и езиково обучение. Фактически в горния курс се осъществяват само отделни страни на езиковото обучение: продължава работата по укрепване на правописната и пунктуационната култура на учениците, което се реализира практически при поправката на техните писмени съчинения. От изложеното дотук става съвсем очевидна вредата от такъв неправилен, по същество ненаучен подход към художественото произведение. На практика такъв вид "анализ" води до повърхностно, незадълбочено вникване в самата художествена тъкан на творбата и което е по-лошо - убиват се творческите импулси на учениците, шаблонизира се тяхната устна и писмена реч. Изобщо ученикът започва да гледа на художествената творба не като на произведение на изкуството, а като на някаква житейска илюстрация на житейски и исторически събития, факти и герои. При такъв един скучен и досаден анализ обикновено в края на часа се констатира, че даден поет, писател и изобщо художник на словото има "прекрасен език и стил", "образно-емоционален език и стил" или пък се "инвентаризират" художествено-изобразителните средства в произведението. Що се отнася до пораженията, които нанася такъв "анализ" по отношение на писмената реч и изобщо при изграждане стила на учениците, иска ни се да приведем едно интересно изказване на съветския писател К. Чуковски в книгата му "Жив като живота". Авторът разкрива размишленията на един десетокласник, който трябва да пише съчинение за Гончаров, без да е чел романите му: "Нищо, не ми е за пръв път - споделя ученикът, все някак си ще се измъкна!... Главното е да има повече протести. И така ще пиша непременно: "Гончаров в своите романи протестираше против..." Все ще измисля против какво"¹⁰.

Това изказване на десетокласника се отнася напълно до

¹⁰ Чуковски, К., "Живой как жизнь", М., 1962.

обучението по роден език и литература и в нашата страна. Не е ли истина, че всяка година след зрелостните и кандидат-студентските изпити в нашия печат, особено в хумористичния се появяват "езиково-стилистични бисери", взети от писмените работи на зрелостниците и кандидат-студентите. Разбира се, констатациите са полезни, но ние смятаме, че не е достатъчно само да се констатира, а е необходимо да се посочват и пътищата и формите за преодоляване на сегашното състояние на обучението по литература. Става дума за това, че досега у нас не е разработена цялостна система, която да подпомага учителите по роден език и литература при разглеждането на художествената творба като единство на съдържание и форма. Именно това състояние на обучението обуславя появата на изследвания като настоящето, в което, както вече бе отбелязано по-горе, си поставяме за цел чрез примерни насоки за урочни разработки в средния курс да покажем как трябва да се свързва формата със съдържанието, т.е. как чрез езиково-стилистичния анализ ще разкриваме идейно-образното съдържание на художественото произведение, което ще доведе на практика до действително единство между езиковото и литературното обучение. Естествено, акцентът ще падне на езиково-стилистичния анализ, който ще правим в пряка връзка с идейното съдържание на художественото произведение.

Проучването ще обхване преподаването на материала по български език и литература в средния курс - от IV до VII клас, като ще бъдат поставени основни методически проблеми на единство между езиковото и литературното обучение в тяхната сложност, според степента на обучение и жанровата и художествено-езиковата специфика на произведенията, залегнали в програмата.

1. ПРЕДПОСТАВКИ И СРЕДСТВА ЗА ПРОУЧВАНЕ
НА ПОДХОДА В ИЗУЧАВАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕННОТО
ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАТО ЕДИНСТВО НА СЪДЪРЖАНИЕ
И ФОРМА

Методиката на обучението по български език и литература е в най-тясна връзка с психологията на експерименталното творчество и с детската психология. Така например, за да бъде определена цялостна система от методи и форми на работа при стилистичния анализ на художествената творба, крайно необходими са резултатите, получени от някои експериментални изследвания на психолозите.

Според П. Русев¹¹ възприемането на художественото произведение преминава през четири основни степени на развитие и усъвършенствуване, а именно: първата - сетивно-емоционална, втората - вникване в художественообразната същност на творбата, третата - вникване и анализ на художествената творба като произведение на изкуството. При изясняване на четвъртата степен П. Русев се позовава на П. М. Якобсон, който смята, че най-важното е осъзнаването на творческото своеобразие, стила на твореца: "Преди всичко - пише той, това се отнася до уменията да се види своеобразният маниер, който му е присъщ, т.е. стилът му, творческият му почерк. Ако е писател, то това засяга маниера му на писане: какви словесни обрати обича; постройката на фразата, способите за характеризизиране на героя, похватите за разгръщане на сюжета и т.н."¹²

Обектът на нашето изследване не изисква да разглеждаме четирите степени на художествено възприемане, посочени от двамата автори. Искаме да обърнем внимание обаче на

¹¹ Русев, П., За възприемането на художествените произведения. Психология на художественото възприемане, С., 1968, с. 188-208.

¹² Якобсон, П. М., Психология художественного восприятия, М., 1964, с. 48.

факта, че работата върху езика и стила се извършва в последните две /3 и 4/ най-сложни степени на художествено възприемане, с което се потвърждава основната теза на съветски и наши учени, че изясняването на формата в пряка връзка с идейното съдържание на художественото произведение е една от най-трудните задачи на идейно-естетическия анализ в училище. Необходимостта, макар и от най-общи познания върху посочените степени на художествено възприемане, се налага и от обстоятелството, че така става по-нагледно изображение на представите, които се формират чрез художествената литература, а задача на нашето изследване пък ще бъде да разкрие функционалната същност на езика, ролята му за формиране на тези представи.

М. Арнаудов в своя труд "Психология на литературното творчество"¹³ е посветил цели глави /13 и 14/ на езика на поезията. Той характеризира поетичния език като важен предмет на литературно-психологическото изследване: "Бидейки езикът най-обща основа на стила при литературното изкуство, формалният момент, който еволюционно предхожда всяка художествена дейност, всякакви по-определени способности за литературно изображение, той е същевременно необходим орган на самата поетическа мисъл, неделима част от процесите, на които дължи вътрешният си ръст всяко поетическо произведение, и в този смисъл той става един от важните предмети на литературно-психологическото изследване."¹⁴

На друг автор, Теодор Майер, принадлежи мисълта, че: "Чрез чувствения или емоционалния тон думата добива своя душа, вгълбява се по най-чуден начин и спечелва някаква тайнствена непостижимост... Това, което очарова толкова в езика на големите майстори, неговата жизнеспособност и неговата мека непосредственост, се дължи или възниква благодарение на чувствения тон. В него езикът ни се разкрива откъм своята вътрешна страна, като роден из центъра на говорещата личност, в него той се явява възврънат към своята преснота и младост. Чувственият тон облича като мека тъкан твърдия скелет на интелектуалните съдържания."¹⁵

¹³ Арнаудов, М., Психология на литературното творчество, С., 1965, с. 439/519.

¹⁴ М. Арнаудов, цит. произв., с. 439.

¹⁵ Виж Арнаудов, М., цит. произв., с. 453.

Според М. Десоар "Смисъл и език са тъй тясно преплетени, както смисъл и тон при музиката: езикът не само изобразява нещо вътрешно, но изобразява самия себе си." ¹⁶ Вилхелм Хумбот отбелязва, че: "Поезията е изкуство чрез езика." ¹⁷

В раздела "Словесни представи" М. Арнаудов прави един съществен извод за разликата между език и мислене и за дълбоката органическа връзка, която съществува между езика и идеите: "Ако тези факти и свидетелства потвърждават психологическата истина за невъзможност да се отъждествява мисъл и език, не по-малко остава обаче и мнението, че без език е немислимо никакво оформяне на идеите и че в езика се крие в по-голяма мяра стойността на тези идеи при поезията." ¹⁸

Спряхме се по-подробно на тези глави от труда на М. Арнаудов, защото сме убедени, че мислите за поезията, изразени в него, се отнасят и за другите литературни жанрове и родове.

Редица съветски психолози, естети и литературоведи ¹⁹ достигат до извода, че при възприемане на художественото произведение читателят независимо от това, дали е млад или възрастен, възприема най-напред съдържанието, а езиковата форма остава на второ място. Това е още един сериозен аргумент в полза на нашата теза, че при училищния анализ на литературните произведения вниманието на учениците трябва

¹⁶ Виж Арнаудов, М., цит. произв., с. 454.

¹⁷ Пак там с. 479.

¹⁸ Арнаудов, М., цит. произв., с. 479.

¹⁹ Артемов, В. А., Восприятие и понимание речи, сб. Доклады на совещаниях по психологии, М., 1954; Никифорова, И., О воссоздающем воображении при чтении литературно-художественных произведений, сб. Материалы совещания по психологии, М., 1957; Ильина, В. И., Особенности восприятия языка художественных описаний, сб. Экспериментальная фонетика и психология речи, т. 8, 1954; Благодеева, Л. В., Влияние изучения литературы на самостоятельное чтение учащихся, сб. Материалы совещания по психологии, М., 1957.

да не се отклонява от наблюдаването и изясняването на езика и стила в единство със съдържанието на художественото произведение. У нас подобни изследвания не са правени, тук ще използваме резултати от анкети, проведени с ученици от IV и V клас. Целта на тези анкети е двойка: от една страна, психологическа /доколкото можем да говорим за това в една анкета/ и, от друга, да се установи равнището на езиковото им развитие и техните познания за образната реч. На учениците от IV и V клас бяха зададени следните въпроси:

1. Когато четете художествено произведение, коя негова страна ви прави най-силно впечатление: съдържанието или езикът?

2. При преразказ или съчинение какво ви затруднява повече:

а/ съдържанието на откъса /разказа/ или

б/ нямате достатъчно думи, с които да предадете това съдържание.

3. Кога възприемате по-добре съдържанието на дадено художествено произведение, когато го чете изразително учителят в клас или когато го изпълнява актьор /грамофонен или магнетофонен запис/.

4. Какво разбирате под епитет или сравнение. Дайте примери.

5. По какво се различава простото от сложното изречение?

Анкетираните бяха общо 242 ученици от IV и V клас в две училища-"Д.Благоев" и "П.Р.Славейков", гр. В.Търново. На учениците от двата класа поставихме еднакви въпроси, за да установим разликата в подготовката им.

На първия въпрос 65% от четвъртокласниците отговарят, че най-силно впечатление им прави съдържанието на художествената творба, а около 35% изтъкват на първо място езика. Прави впечатление, че при петокласниците това съотношение се изменя в полза на предпочитанията им към езика. Същите диференцират своите отговори, изтъквайки, че при лирическите произведения /"Зимен сън", "Отечество любезно" и др./ по-силно впечатление им прави езикът със своята образно-емоционална същност, а при белетристичните произведения по-силно ги впечатлява съдържанието /случките, събитията, преживяванията на героите/. Отговорите на учениците от IV и

V клас на втория въпрос не се различават съществено. Около 85% от вторите заявяват откровено, че нямат достатъчно думи, не могат да намерят най-точната дума при предаване на дадено съдържание. С това се потвърждава тезата на някои съветски педагози и филолози, които доказват по експериментален път, че "недостатъчният речников запас на учениците чувствително ограничава разбирането на лексиката в нейните разнообразни стилистични функции"²⁰.

Особен интерес предизвикват отговорите на учениците на третия въпрос. Мнозинството от четвъртокласниците напимер дават предпочитания на изпълнението на учителя, като се мотивират с това, че когато чете учителят изразително, по-добре разбират съдържанието на произведението, че при грамофонния и магнетофонния запис не чуват добре, а някои от тях откровено заявяват: "На мене ми харесва повече, когато чете учителят, защото той се намира пред нас, пред нашите очи." Тези мисли на четвъртокласниците не могат да не предизвикат размисли, най-вече за обаянието на живото слово на учителя както в процеса на преподаването по български език и литература, така и при формирането на личността на ученика изобщо. Това е потвърждение на нашата идея за голямата роля на изразителното четене и изразителното слово на учителя в процеса на обучението. Учениците от V клас почти еднакво ценят изпълнението на учителя и актьора. При отговорите си на четвъртия въпрос четвъртокласниците не го изясняват теоретически, а дават само примери, учениците от V клас пък се опитват и в повечето случаи дават верни теоретико-литературни тълкувания на тези понятия. Тревожни размисли будят отговорите на учениците на последния въпрос. Така например около 40% от четвъртокласниците и около 20% от петокласниците не могат да направят разлика между просто и сложно изречение. Да не говорим и за немалкото отговори от типа на следния: "Простото изречение се различава от сложното по това, че има повече епитети, или повече корени, че в простото изречение има подлог и сказуемо, а в сложното има и второстепенни части" и т.н. и т.н. Възниква въпросът: Как ще осъществяваме връзка между езика и литературата, когато учениците не са подготвени и следова-

20

Кудряшев, Н.И., цит. произв., с. 143.

телно не могат свободно да оперират с такива основни езикови категории като просто и сложно изречение?!

Изобщо резултатите от анкетата показаха, от една страна, пълната откровеност в отговорите на учениците и, от друга, разкриха някои основни слабости в системата на обучение у нас.

2. ИЗУЧАВАНЕ ЕЗИКА НА ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В IV КЛАС

Съгласно новия учебен план четвърти клас стана първият клас, в който учениците трябва да изучават езика като система. На практика това означава формиране на нови представи и понятия /езикови и литературни/, разширяване кръга на научно-теоретическите знания, на практическите умения и навици, изобщо активно развитие на логическото и творческото мислене на четвъртокласниците. Разбира се, изграждането на новите знания и формирането на новите понятия става върху основата, положена в началното училище. Известно е, че в началния курс /I-III клас/ езиковият анализ се върши, но в по-елементарна форма, т.е. засяга само отделни елементи от езика на художественото произведение. И тук задачата на учителя е да възпита внимателно отношение към думата в текста, т.е. обучаваните да разкрият в конкретния текст думите, носителки на какво съдържание, на какъв смисъл се явяват. В ръководството за учителя на IV клас²¹ се посочват следните основни похвати, чрез които у учениците от началния курс се изгражда правилно отношение към езика на художественото произведение:

- а/ свързване на наличния речников запас на децата със словното богатство на художествения текст;
- б/ обясняване на необходимите за разбиране на съдържанието на произведението думи;
- в/ съпоставянето им с техни синоними;
- г/ преразказ близко до текста в устна и писмена форма;
- д/ отговор на въпроси с употреба на новата дума, отразяваща определено понятие;

²¹ Желева, Д., Фурнаджиева, М., Ръководство по литература за учителите в IV клас, С., 1976, с. 33-34.

е/ словесно рисуване въз основа на текста."

В това ръководство чрез съпоставка между обучението на IV и V клас много точно и вярно са определени различията: "... ако в I-III клас все още основната, първостепенната цел е предимно обогатяването на детския речник с нови думи, то в IV клас наред с тази задача се задълбочава емоционално-образното и логическото възприемане на художествената творба, създават се условия за възприемането ѝ като съдържание и форма, като изкуство на словото... За пръв път тук целенасочено се създава представа за художествената функция на езика."²² Дадени са и основните насоки, от които трябва да се ръководи учителят при работата върху езика на художественото произведение:

"1. Анализът на езика ще помогне по-дълбоко да се проникне в съдържанието, в образа на литературния герой, в отношението на автора към изобразените събития, в неговото майсторство, в изобразителните и изразителните особености на езика в художествената творба.

2. Наблюденията върху различни художествени функции на езика се определят и от особеностите на жанра.

3. В художественото произведение думата носи смисъл преди всичко в своя контекст, в обкръжението от други думи.

4. Работата върху езика на художественото произведение помага да навлизаме в идейно-художествения смисъл на творбата като цяло и същевременно влияе върху литературното мислене на учениците и обогатява тяхната реч."²³

Може би някои ще възразят: Не е ли рано да започваме с езиков анализ на литературните произведения в IV клас, когато учениците нямат още системни езикови и теоретико-литературни познания?! Едно такова възражение не може да се приеме за основателно, защото то противоречи на същността на художественото произведение като единство на съдържание и форма, в която езикът играе съществена роля. Безспорно тук езиковият анализ на художествената творба трябва да бъде съобразен както с общото интелектуално развитие на учениците, така и с тяхната специална подготовка - езикова и литературна.

²² Желева, Д., Фурнаджиева, М., цит.ръководство, с. 33-34.

²³ Пак там, с. 32.

Педагогическата психология доказва по експериментален път, че децата не само възприемат и овладяват родния си език много бързо, но че у тях е налице стремеж към словотворчество. Работата е в това, как се обясняват различните думи от родителя и учителя? Ако се анализират правилно, децата ги възприемат и осмислят, обогатяват своя речник, в противен случай ги заучават механически и неправилно ги употребяват в устна и в писмена реч.

В училищната възраст, особено в средния и в горния курс, у младежите и девоичките се забелязва стремеж да покажат начетеност, като понякога употребяват думи, чийто смисъл не разбират. Последиците от тази вредна тенденция стават особено опасни, като се има пред вид обстоятелството, че в случая обучаваните са склонни към прекалена употреба на чуждици, с което, както изтъкват някои съветски учени,²⁴ се понижава интересът към думите от родния език и се притъпява у учениците усетът към подбора на най-точната дума в езика. Наложително е с тази вредна тенденция да се води тактична и последователна борба както в училището, така и в семейството и в обществото. Учителят по български език и литература е човекът, който ще научи учениците да се вглеждат най-задълбочено във всяка дума, да разбират смисъла ѝ в контекста, за да я направят активна съставка на своя речник.

За възприемането от учениците на художествената творба именно като произведение на изкуството, голяма роля играе изразителното четене, което трябва да се прилага във всички степени на училищното обучение.

Р. Русков прави усилия да разработи в средния курс система на работа по изразително четене, която "... трябва да се съобразява с характера на различните по жанр художествени произведения... Освен това изграждането ѝ трябва да бъде съобразено с учебната програма по родния език, за да се постигне вътрешното единство на неговото изучаване с проблемите на изразителното четене и литературното обучение... системата на работа по изразително четене трябва да формира умения и навици за самостоятелни целенасочени наблюдения над текста на художественото произведение, над не-

²⁴ Кудряшев, Н.И., цит. произв., с. 147.

говия език."²⁵ Като приемаме цитираните мисли и върнатата констатация на Р.Русков, че: "изработването на система за работа по изразително четене в средния курс е един от най-трудните, най-сложните и затова все още недокосвани въпроси на нашата методика"²⁶, ние ще споделим някои наши мисли за обучението по изразително четене в часовете по български език и литература. Разбира се, преценката, която ще направим, се основава на впечатленията, получени от урочната работа на отделни учители, и в този смисъл тя не може да има характер на генерален извод за състоянието на обучението по изразително четене у нас изобщо. Все пак независимо от това смятаме, че ще бъде интересно и полезно за учебния процес по роден език и литература да споделим нашите констатации и изводи, които се изразяват в следното:

1. Една значителна част от учителите по български език и литература нямат солидна научнотеоретична и методическа подготовка - главно условие за успешното обучение на учениците в изразително четене.

2. Отсъствието на система на работа по изразително четене у някои учители не способствува за формиране на умения и навици за самостоятелни наблюдения на учениците над художественото произведение.

3. Страхът, който се забелязва у някои добри наши учители, подценяващи собствените си възможности, поради което прибягват, особено при посещение, до металическия глас на актьора, записан на грамофон или магнетофон. Далеч сме от мисълта да отричаме ролята на съвременните учебно-технически средства, особено когато се използват с мярка, в обучението по български език и литература. Но никой не би могъл да отрече също така, че детските души жадуват за живото, емоционално обогатено и дълбоко съдържателно слово на своя учител, намиращо своята най-ярка изява при прочитане или рецитиране на дадена художествена творба. Учебната практика ни предлага и такива примери, когато учителят възлага изразителния прочит на откъс от белетристично или на

²⁵ Русков, Р., Проблеми на изразителното четене, С., 1973, с. 55.

²⁶ Русков, Р., цит. произв., с. 54.

яло лирическо произведение на ученик, който не е подготвен за това и импровизира. Ясно е какви са последиците от такова "изразително" прочитане и как съдейства то за създаване на емоционална атмосфера - съществено условие за пълнокръвен идейно-естетически анализ на художественото произведение. Отговорите, които дават учителите на въпроса: Защо те самите не четат художествените творби?, обикновено се свеждат до следното: "страхуваме се", "не умеем", "никой не ни е учил на методика на изразително четене", "актьорите по-добре ги изпълняват" и т.н. Възниква логическият въпрос: А как тогава ще бъдат обучени учениците, щом техните преподаватели не са подготвени за това?! Става съвсем очевидно, че е нарушено едно основно дидактико-педагогическо изискване - да се иска от ученика това, на което не е научен. Що се отнася до последното възражение, че актьорите по-добре изпълняват художествените творби, няма и не може да има спор. Ние сме дълбоко убедени обаче, че наред с актьорското изпълнение нашите ученици трябва да слушат периодически и изразителното слово на учителя, определено съвсем правилно в някои съветски методики²⁷ като учебен метод, чрез който се въздейства най-пряко и емоционално върху психиката на учениците при възприемане и анализиране на художествените произведения. Убедени сме също така, че мнозинството от нашите учители и в средния, и в горния курс имат сили, стига само грижливо и задълбочено да се подготвят и системно да им се помага в методическо отношение за един ако не "актьорски", то поне добър прочит на художественото произведение. С това ще се засили обучаващият и възпитаващ елемент при обучението на учениците в изразително четене. Иначе тази практика на обучение в изразително четене оказва отрицателно влияние върху подготовката на студентите-стажанти, бъдещи учители, които по време на своята педагогическа практика започват да прилагат такива уроци, "образци" по изразително четене.

²⁷ Текучев, А.В., Методика русского языка в средней школе, М., 1970; с. 78; Баринова - Лебедев, Методика русского языка, М., 1974, с. 76-77.

НАСОКИ ЗА ЕЗИКОВ АНАЛИЗ ПРИ РАЗРАБОТКИТЕ НА УРОЦИ В IV КЛАС

Незнаен юнак, Ран Босилек

При разработката на този, а и на всички останали видове уроци в IV клас трябва да се съобразяваме с основните дидактически принципи и най-вече с принципа достъпност. Това означава, че работата тук ще се изрази преди всичко във възпитаване у учениците на внимателно отношение към думата, към нейното преносно значение, към изобразителните ѝ функции изобщо. Обект на анализ ще бъдат още художествените епитети, сравненията в речта на героите и пр. Следователно нашата главна задача ще бъде да изясняваме как чрез езика се разкрива идейното съдържание на дадено художествено произведение /песен, приказка, разказ, стихотворение/.

Учебникът за четвърти клас е твърде сериозно постижение на нашата учебна литература, но и в него са поставени въпроси, които насочват вниманието на учениците предимно към разкриване на идейното съдържание на художественото произведение. По този начин в по-голямата част от уроците е пренебрегнато едно от основните изисквания на литературния анализ – художествената творба да се разглежда като единство на съдържание и форма. Наистина в отделни урочни разработки има и такива въпроси, които насочват учениците към изобразителните функции на езика, но тези въпроси имат епизодичен характер и не дават представа за една стройна система на езиково-литературно обучение, каквото трябва да бъде обучението на съвременния етап. Така например урочната разработка на приказката "Незнаен юнак" от Ран Босилек би могла да бъде обогатена, наред с въпросите, отнасящи се до съдържанието, още и със следните въпроси:

Предварително, преди изразителното прочитане на приказката, учителят може да постави на учениците една-две задачи във връзка с езика на произведението:

1. Подчертайте ония думи и изрази в приказката, които ви правят най-силно впечатление и обяснете с какво!
2. Какви видове изречения е употребил авторът в приказката?

Втората задача няма задължителен характер, защото тя може да бъде поставена и по-късно, в самия процес на анализа.

Анализът на приказката може да започне с обясненията на учениците по предварително поставените задачи при домашния прочит на произведението. В такъв случай обучаваните ще имат възможност да помислят по-дълго време, да вникнат по-дълбоко в художествения смисъл на думите. Вниманието им не може да не бъде привлечено от думи като: завареничето, кончето, незнаен юнак, сърце от бяло конче със звезда на челото и др., чрез които се разкриват черти на героите и е показано авторовото отношение към тях. Така например чрез чудно хубавата народна дума завареничето разказвачът изразява своето съчувствие към сирачето, а чрез израза "... намери ми сърце от бяло конче със звезда на челото!" се показва коварството, жестокостта на машехата-царица.

За да не бъдем обвинени в прекалено разширяване и разводняване на урочните разработки, ние считаме, че ще бъде целесъобразно да преобразуваме някои от литературните въпроси в езикови, от което анализът само ще спечели. Третият въпрос например: "Като имате пред вид постъпката на машехата, определете какъв човек е тя? - може да бъде преобразуван така: Вникнете в речта на царицата-машеха и докажете чрез кои изрази се разкрива нейното високомерие, жестокост и садизъм? По този начин ще бъде постигната същата цел, която се преследва и чрез въпроса в учебника, но вече по друг път чрез акцентуване върху езика като първоелемент на формата на художественото произведение и в пряка връзка със съдържанието. В случая става дума за изразите:

- Моля ти се, царю честити, намери ми сърце от бяло конче със звезда на челото! Щом изям това сърце и тозчас ще оздравея.

И след колебливия отговор на царя:

- Прави каквото шеш! Сега разбирам какъв цар си ти.

На едно момче не можеш да отсъдиш!

Учениците правят извода, че докато в началото на разговора царицата е привидно внимателна и ласкава към царя, то по-късно, когато се сблъсква с неговото колебание и нерешителност, става груба и безцеремонна към него, като иска да

предизвика и неговото царско честолюбие. Това личи от изразите: "Прави каквото щеш!... Сега разбирам какъв цар си ти" и т.н., в които се чувства властният тон на повелителката, изречен чрез глаголи в повелително наклонение. След изясняване на трети, четвърти и пети въпрос от учебника на учениците могат да бъдат поставени още следните въпроси:

1. Защо разказвачът, когато разкрива помислите на царичката, на два пъти е употребил глагола премахна, а не някой друг глагол, като например изпъдя, пропъдя, прокудя и т.н.?

2. Намерете сравненията /той го пази като очите си, да греят като слънце, кончето полетяло като вятър/ и обяснете какво се постига чрез тях? Учениците трябва да открият, че сравненията са взети от природата, поради което придават на сравняваните предмети изразителност, живост и динамичност.

3. Какъв е смисълът на повторенията: Припкало, припкало кончето и... Царската дъщеря плакала, плакала? Отговорът на последния въпрос трябва да се изрази в това, че чрез тези повторения на глаголни форми се разкриват определени черти в характерите на героите, техни чувства и преживявания, като по този начин се поддържа емоционалната обогатеност на речта. Може би някои ще изразят несъгласие с тези наши примерни насоки, чрез които вниманието на учениците се центрира и върху художественото майсторство, върху езиковата същност на творбата, разгледана в пряка връзка с нейното съдържание. Без да се отказваме от тази форма на работа, която ние смятаме за най-правилна, в отделни случаи бихме могли да предложим и друг вариант: тъй като за разработката на приказката са предвидени три учебни часа, то първият час анализът може да премине чрез изясняване на въпросите и задачите, предложени в учебника, вторият учебен час да се анализират езиковите форми и обрати на речта, чрез които се разкрива пак идейното съдържание на творбата. Целесъобразно ще бъде някои от основните въпроси, определени за изясняване през втория час, да бъдат зададени като домашни задачи още в края на първия учебен час. Това би улеснило значително работата на учителя през втория учебен час. Повтаряме: това, че предлагаме втори вариант на разработка, съвсем не означава, че се от-

казваме от първия, който ние считаме за по-сполучлив, защото при него действително се осъществява връзка между съдържанието и формата, и то едновременно в самия процес на анализ на художественото произведение.

Из "Майстор Манол" , Асен Разцветников

Разработката на този урок може да бъде предшествувана от една или две задачи, които се възлагат на учениците при домашния прочит на легендата. Примерно задачите могат да бъдат формулирани така:

1. Прочетете откъса "Майстор Манол", открийте сравненията в него и обяснете с каква цел ги използва авторът?
2. Намерете глаголите-синоними и помислете защо са употребени в откъса?

Разбира се, не е задължително отговорите на така поставените въпроси да се изискват още в началото на часа. По-правилно е това да става в самия процес на анализа, чрез което ще се задълбочи работата по съдържанието. Системата от въпроси при разработката на този урок с оглед на езиковия анализ би добила следния вид:

1. Как си представяте майстор Манол?
2. В кои негови думи и чрез коя негова постъпка проличава любовта към народа и земята ни?
3. Вникнете в разговора между майстор Манол и султан Селим Страшни? Как се отнасят те един към друг? Съпоставете ги чрез сравненията /Разсърди се султан Селим Страшни, та потъмня като черна гора и ... издигна се /майстор Манол/ над Одрина града като орел сребрен, та разискрен.../, употребени от автора.
4. Намерете повторенията в откъса и посочете чрез кои от тях се постигат по-силни човешки преживявания?
5. Какъв е смисълът на повелителните изречения /"Стига слави османската вяра, стига гради прозорци, Манолѐ!"/, съдържащи се в речта на майката на майстор Манол?
6. Чрез кои думи и чрез какви художествени средства са показани учудването и ушлахата, страхът на поробителите при литването на майстор Манол?
7. Кои черти на майстор Манол са характерни за нашия народ?

Тъй като в годишното разпределение на учебния материал по литература за IV клас на ЕСПУ²⁸ се предвиждат четири часа за разработка на тази легенда, то напълно целесъобразно ще бъде предложената от нас примерна разработка да бъде проведена през първите два часа. Урокът може да завърши с изразително прочитане на най-силния момент в произведението /последното обръщение на майстор Лгалол към турците/.

Грозното патенце, Ханс Андерсен

Урочната разработка тук, наред с другите, си поставя и тази основна цел – да затвърди знанията на учениците за олицетворението като едно от най-обикнатите художествени средства от творците на словото. Теоретически и практически четвъртокласниците се запознават с олицетворението при изучаване на Каралийчевите приказки "Житената питка" и "Майчина сълза". Задачата сега е да се укрепят и разширят техните познания за олицетворението като важен прием на художественото изображение. За целта е необходимо учителят да насочва вниманието на учениците към ония моменти в приказката, където патенцето е нарисувано с човешки качества.

С цел да се избегне шаблонът в учебно-урочната работа, да се предизвика по-голям интерес у учениците към приказката и се покаже ролята на глаголните форми като основен двигател на повествователния ритъм в произведението урокът може да започне със стилистично упражнение. Същността на упражнението се изразява в следното: Написва се на малка подвижна черна дъска неголям текст, в който са пропуснати глаголите. Възлага се на учениците да попълнят пропуснатите места с глаголи, след което да направят съоставка с оригиналния текст от приказката. Подходяща за такъв вид упражнение е хубавата природна картина, с която започва приказката. Аналогично упражнение с пропуснати египетски глаголи може да бъде проведено в процеса на анализа през втория учебен час. За целта може да се използва вечерната картина, когато патенцето вижда лебедите. Анализът про-

²⁸ Желева, Д., Фурнаджиева, М., цит. ръководство, с. 124.

дължава, като на учениците се задават и въпроси, целещи изясняване на идейното съдържание чрез езика. Така например след изясняване на първия и втория въпрос от учебника на обучаваните се поставят още следните въпроси:

1. В кой момент на приказката и чрез кои думи и изрази авторът ни убеждава, че това е най-грозното патенце на света?! Сестрите му: "Дано те котка изяде, проклетнико!", Майката: - Да може да се запилее нанякъде!". Уместно е да се изясни и презрителното отношение на другите птици, дори и на хората към него, което се постига чрез синонимната градация на глаголите: хапя, бия, ритам в минало несвършено време.

2. Какво постига авторът чрез сравненията, съдържащи се в израза "... а един пуюк, който се беше родил с шпори и поради тази причина си въобразяваше, че е цар на всички птици, се наду като кораб с изпънати платна, връхлетя право към патенцето, закурлюка и от злина почервеня като рак"?

3. Открийте и други сравнения в приказката, като обясните какво се постига през тях?

Целесъобразно ще бъде четвъртият въпрос от учебника да получи следната редакция: Какъв смисъл е вложил авторът в израза: "Той/младият лебед - б.м., Ст.П./сам не знаеше какво да прави, беше много щастлив, ала не можеше да се гордее, защото доброто сърце не познава гордостта?" Предимството на една такава формулировка се състои преди всичко в това, че подтиква учениците към размисли и разсъждения, към аргументирано търсене и обосновка на човешки добродетели. При възможност учителят може да насочи вниманието на учениците и към изразите в природните картини, на връзката им със съдържанието на произведението и т.н.

Старият вол, Елин Пелин

За преподаването на този разказ се предвиждат 3 учебни часа, което позволява вторият учебен час да започне със стилистично упражнение: дава се на учениците предварително напечатан текст без епитети, отразяващ уводната част на разказа, в която Елин Пелин си спомня с умиление за родното огнище и за Белчо. След самостоятелното изпълнение на за-

дачата учениците съпоставят с оригиналния текст. Възможен е и друг вариант - да се започне с въпрос, насочен пак към лирическото встъпление в разказа, но тълкувано от езиково-стилистични позиции. Например: Чрез кои думи и художествени средства са изразени любовта, умилението на Елин Пелин към родното огнище и към Белчо?

За да се открие още по-ясно в детското съзнание образът на Белчо - "тоя стар труженик", както го нарича авторът, целесъобразно е на учениците да се поставят още следните въпроси:

1. Защо се използват сравненията /С тях той приличаше на стар сватбар, бял като пряспа сняг, с големи тъмнобисерни рога, извити на челото му като лира, и... прешлените на гръбнака му изпъкваха като зъбестите чуки на Стара планина/? Какво постига авторът чрез тях? Впрочем този въпрос, макар и при по-друга формулировка: Открийте сравненията в разказа и обяснете какво постига чрез тях авторът? - може да бъде поставен на учениците като предварителна задача при домашния прочит на разказа.

2. Вникнете в текста и посочете кое глаголно време се употребява най-често. Обяснете защо?

3. Намерете синонимите /глаголи, наречия и др./ и обяснете с каква цел се използват от писателя?

4. Защо в разказа са употребени предимно сложни изречения?

Възможно е на някои от тези въпроси да не могат да отговорят и най-добрите ученици, тогава се намесва учителят.

По наше мнение петият въпрос от учебника за IV клас трябва да мине на мястото на четвъртия, който има по-обобщаващ характер. Той би могъл да получи още по-разширена и обобщаваща формулировка, а именно: Направете съпоставка с разказа "На браздата" и разкрийте качествата на българския селянин, обрисован от Елин Пелин в двата разказа?

Из "Мълчаливи герои", Дора Габе

В началото на този урок учителят трябва да изтъкне не само подбудите, които са накарали Дора Габе да напише "Мълчаливи герои", но и да проведе беседа за малкия Райчо, станал по-късно капитан Райчо. Тази беседа ще му помогне да

се ориентира добре в познанията за този герой, да задълбочи анализа, да го охарактеризира по-пълно.

След изясняване на първите три въпроса от учебника, преди да се премине към изясняване на четвъртия, уместно е да се обърне внимание на учениците върху дружбата между Райчо и Керч. За целта учителят поставя такъв въпрос: "Обяснете смисъла на изразите "Керч го настигна, хвана едната дръжка на коша и тръгна мълчешката" и "Керч остана на брега да чака, разтревожен, ядосан, със сълзи на очи"? Естествено в случая се изясняват изобразителните функции на синонимите настигна и тръгна, разтревожен и ядосан, чрез които се разкриват искрени човешки преживявания, породени от другарството на двамата приятели.

При изясняване на четвъртия въпрос от учебника /Проследете преживяванията на Райчо при преплуването на Дунава! /целесъобразно ще бъде с оглед задълбочаване на анализа да се поставят на учениците още следните въпроси:

1. Вникнете в текста и намерете ония думи и изрази, чрез които най-пълно се разкриват преживяванията на Райчо?
2. Защо авторката използва сравненията: Той усещаше водата под своето тяло като прегръдка и Те бяха в него и плуваха в тая лятна нощ в сърцето му, като в малка кутийка?
3. В кой момент на повестта и чрез кои изрази е показано отчаянието на Райчо и как вие си обяснявате това?

Възможен е и друг вариант: Намерете изразите и художествените средства, чрез които най-пълно се разкриват преживяванията на малкия Райчо при преплуването на Дунава?

При анализирането на природните картини работата също трябва да започне от езика, за да се стигне до връзката с идейното съдържание. Задачите по желание трябва да бъдат формулирани така, че да насочват учениците както към съдържанието, така и към езика, чрез който се изяснява най-задълбочено пак съдържанието на художественото произведение.

Ванка, Антон П.Чехов

Разказът "Ванка" е блестящо потвърждение на думите на Иля Еренбург за Чехов: "В неговите разкази детският свят е осветен отвътре." Ето защо при разработката на този урок учителят може да постави като начален или обобщителен въпрос на учениците следния: След като прочетохте "Ванка", съгласни ли сте с оценката на Иля Еренбург за разказите на Чехов?

Езиковият анализ на разказа може да се реализира чрез следните въпроси:

1. Чрез кои глаголи и изрази е показана тревогата на Ванка, когато започва да пише писмото до дядо си? Отговорът на този въпрос изисква учениците да вникнат и изяснят изрази като: той се озърна няколко пъти плахо... и въздъхна на пресекулки.

2. Защо Ванка повтаря на няколко пъти в писмото си едно и също обръщение /Мили дядо, дядо мили, ела, мили дядо/ и изразите Инак ще умра, просто ще умра?

3. Защо Ванка сравнява своя живот с кучешкия /загубен е моят живот, по-лош от кучешкия/?

4. Чрез кои изрази в писмото на Ванка се разкрива жестокостта на господаря Аляхин? Отговорът на този въпрос изисква да се анализират глаголните форми: извлече, начеса, тика и изразите... а господарят ме бие с каквото му попадне... всички ме бяхтят, чрез които се разкрива жестокостта и бруталността на майстора Аляхин и на калфите, от една страна, и трагедията на нещастното сираче Ванка, от друга.

В подготовката на този урок също трябва да бъдат включени въпроси, отнасящи се до езиковата същност на разказа. Чрез тяхното изясняване ще се подпомогне цялостният идейно-естетически анализ на творбата. Естествено домашните задачи, които се поставят на учениците, не бива да бъдат повече от две /една, така да се каже, литературна и една - езикова/. Иначе се получава претоварване на учениците, които започват да изпълняват формално поставените задачи, с което се нанася непоправима вреда на цялостния учебно-възпитателен процес в училище.

Из "Четири часа пеене", Веселин Андреев

Известно е, че художествените произведения, отразяващи антифашистката борба у нас /1941-1944/, се нравят твърде много на учениците от всички възрасти. И това е напълно обяснимо и естествено, тъй като в тях е отразен героизмът на най-доблестните синове на народа - партизаните. Това обстоятелство задължава учителя по роден език и литература да прави образцов анализ на всяко художествено произведение с партизанска тематика, чрез което да въздейства още по-силно върху чувствата на своите ученици. Така например при преподаване на откъса "Четири часа пеене", В. Андреев, вторият въпрос от учебника може да бъде изменен така: Как писателят рисува непоносимата обстановка, в която се намира Стефко? Отговорът на този въпрос ще накара учениците да се вгледат по-задълбочено в детайлите /влажната, мръсна земя, зъбатите стени от камък и опечена кал, гнилите греди на тавана/, чрез които се разкрива тази отвратителна обстановка. Вниманието на учениците трябва да бъде насочено и към вътрешния монолог на Стефко, в който проличава твърдостта на малкия герой. За целта може да бъде поставен такъв въпрос: Вникнете в мислите и разсъжденията на Стефко преди разпита. Какви черти от характера на героя се разкриват чрез изразите: Как можах да ме хванат, как!... Дали ще ме убият?... А аз нищо няма да им кажа. Ни думичка!?

Езиковият анализ на творбата по-нататък протича по следния начин:

1. Обърнете внимание на речта на фашисткия капитан. С какви изречения си служи в разговора си с другите /Момче, за последен път ти казвам с добро: спаси баща си! Иначе виж на чичо си Пандо ръцете... Ще пеят и този час! Бягай, кажи им да спрат, че всичките ще избия!/?

2. Чрез коя дума-сравнение е показана омразата на фашисткия капитан към Стефко?

3. Чрез кои изрази /Господин капитан, що не пуснем камиона да трещи? Нека си вика, и господ няма да го чуе! - Като слуша класа да пее, по-ще му е мило за живота и не ще из-

трае.../ е показан садизмът на фашистите-палачи при изтезаването на Стефко?

4. Какъв смисъл е вложил авторът в последното изречение /И Стефковите очи вече не трепваха, но устата му, дето не беше кървава, изглеждаше усмихната.../?

5. Как си обяснявате мъжественото поведение на Стефко и на какво ви учи той?

Урокът може да завърши със следната домашна задача: Прочетете други произведения, в които се изобразяват подвизите на деца-герои, и ги съпоставете с поведението на Стефко.

Сестри, Веселин Ханчев

Вид на урока + за нови знания

Цели: чрез задълбочено изразително прочитане и задълбочен идейно-естетически анализ на стихотворението да се разкрие чистата, искрена любов, съдържаща се в писмата на Елка и Ида, които поетът нарича сестри; в процеса на анализа съвсем непринудено, естествено да се достигне до съществен извод, че любовта между двете деца е в същност частица от голямата любов на два братски народа /българския и съветския/; да се разкрие художественото майсторство и да се внедрят умения за работа с лирическо произведение.

Ход на урока

1. Беседа на учителя за корените, които обуславят любовта, сърдечните отношения между българските и съветските деца.

2. Изразителен прочит на стихотворението. Предварителна задача: Как си представяте Елка и Ида, когато слушате стихотворението?

Работа с текста

При анализа на творбата въпросите могат да бъдат формулирани така:

1. Защо поетът е озаглавил своето стихотворение "Сестри"?

2. Как си представяте Елка и Ида, когато слушате стихотворението?

3. Чрез кои думи и изрази творецът разкрива дълбокото, вътрешно вълнение на децата /спрели дъх, тихо шепнат, Елочка милая!/?

4. В състояние ли е далечното разстояние да охлади отношенията между двете деца. Защо?

5. Как поетът е изразил това?

6. Какъв смисъл е вложил поетът в стиховете И превърна се в детска площадка света от полярния кръг до дома и Те говорят. И цяла земята немей. И ще бъде навеки така?

Урокът завършва с изразително четене на стихотворението и със задача да установят кореспонденция с деца от СССР и другите социалистически страни /по желание/.

Балада за партизанчето с руси коси, Николай Зидаров

Вид на урока - за нови знания

Цели: чрез изразително четене и работа върху текста да се възпита у учениците чувство на любов, уважение и преклонение пред безсмъртните подвизи на децата - партизани; да се затвърдят уменията на учениците за работа с мерена реч.

Ход на урока

1. Учителят води беседа с учениците за участието на деца в антифашистката борба /М.Палаузов, Ястребинчетата и др./. Може да се излезе и от изучените произведения: Червена приказка и Четири часа пеене.

2. Рецитиране на стихотворението от учителя.

3. Работа върху текста

При работата върху художествения текст учителят трябва да се ръководи от основното изискване - чрез умело и същевременно достъпно разкриване на чувствата и настроенията да се проникне колкото се може по-дълбоко в идейно-художествената тъкан на творбата. За целта е необходимо да се изяснят изразителните и изобразителните функции на езика при разкриване на идейното съдържание на произведението.

В процеса на анализа на учениците могат да бъдат зададени следните въпроси:

1. Защо поетът е озаглавил своето произведение "Балада за партизанчето с руси коси"?

2. Какви чувства събужда в душата на твореца смъртта на партизанчето с руси коси?
3. Чрез какви изразни средства са разкрити тези чувства?
4. Защо в първия куплет е употребил на два пъти прилагателни имена в превъзходна степен и епитета жадни /зе-нищи/?
5. Защо партизанчето посреща с песен смъртта?
6. Чрез кои изрази са показани баладичните елементи в стихотворението и какъв е техният смисъл?
7. Какъв смисъл е вложил творецът при употребата на глагола сочи/ И ни сочи пътеката вита... към Балван, към Мургаш, към Обзор/?
8. Кое качество на партизанчето ни разкрива поетът чрез последното двустийе /Пред героя, обвеян със слава, мре безсилна дори и смъртта/?

Урокът завършва с изразително четене на произведението и с поставяне на домашна задача на учениците – да нарисуват илюстрации към текста на стихотворението.

Заклучение

В настоящото изследване се разработва една твърде актуална и интересна тема, каквато е темата за връзка между езиковото и литературното обучение в средния курс. Направен е сериозен опит да се посочат и анализират причините за състоянието на обучението по български език и литература на съвременния етап.

Някои от урочните разработки се експериментират лично от автора и от базови учители в основно училище "Димитър Благоев" и резултатите са положителни. Към тези разработки и към насоките за езиково-стилистичен анализ на художествените произведения трябва да се подхожда творчески, т.е. да не се забравя, че имат примерен характер – следователно и те подлежат на развитие и усъвършенствуване.

Авторът ще приеме с благодарност критичните бележки и препоръки на ония стажанти и учители, които ползват изследването в своята учебно-урочна работа.

СВЯЗЬ ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНИХ КЛАССАХ

С тоян Попов

Резюме

Объектом настоящего исследования является проблема единства языкового и литературного обучения в средних классах. Главная цель - пути реализации единства содержания и формы художественного произведения в процессе его преподавания в средних классах. Из цели исследования проистекают и основные задачи:

В процессе анализа раскрыть изобразительные функции языка, являющегося существенным элементом художественной формы;

Посредством разработок уроков и направлений лингвостилистического анализа, помочь учителям родного языка и литературы в процессе преподавания в школе художественных произведений, как единства содержания и формы;

Некоторые из примерных уроков будут экспериментированы автором с целью выявления их целесообразности и эффективности в учебной практике.

Разработки уроков и направления лингво-стилистического анализа носят примерный характер - следовательно и они подлежат развитию и совершенствованию.

RELATIONSHIP BETWEEN LINGUISTIC AND LITERARY EDUCATION IN THE SECONDARY SCHOOL

Stoyan Popov

Summary

The subject of this paper is the unity between linguistic and literary education in secondary schools. Its main purpose is how to realize the unity between form and content of a literary work while teaching it at school. The main tasks arise from the purpose of research.

- in the process of analysis to reveal the descriptive function of language as an essential element of the literary form;

- to help teachers in Bulgarian language and literature teach the literary works at school as a unity between form and content by the directions given for linguistic and stylistic analysis of texts.

- some of the texts given as examples will be experimented by the author in order to test their effectivity in the process of education. The text analysis and the directions for linguistic and stylistic analysis have an exemplary character, therefore they are also subject to development and improvement.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
"КИРИЛ И МЕТОДИЙ"

Том XVI, кн. 4 Факултет за история 1978/1979

TRAVAUX DE L'UNIVERSITÉ "CYRILLE ET MÉTHODE"
DE V. TIRNOVO

Tome XVI, livre 4; Faculté d'histoire 1978/1979

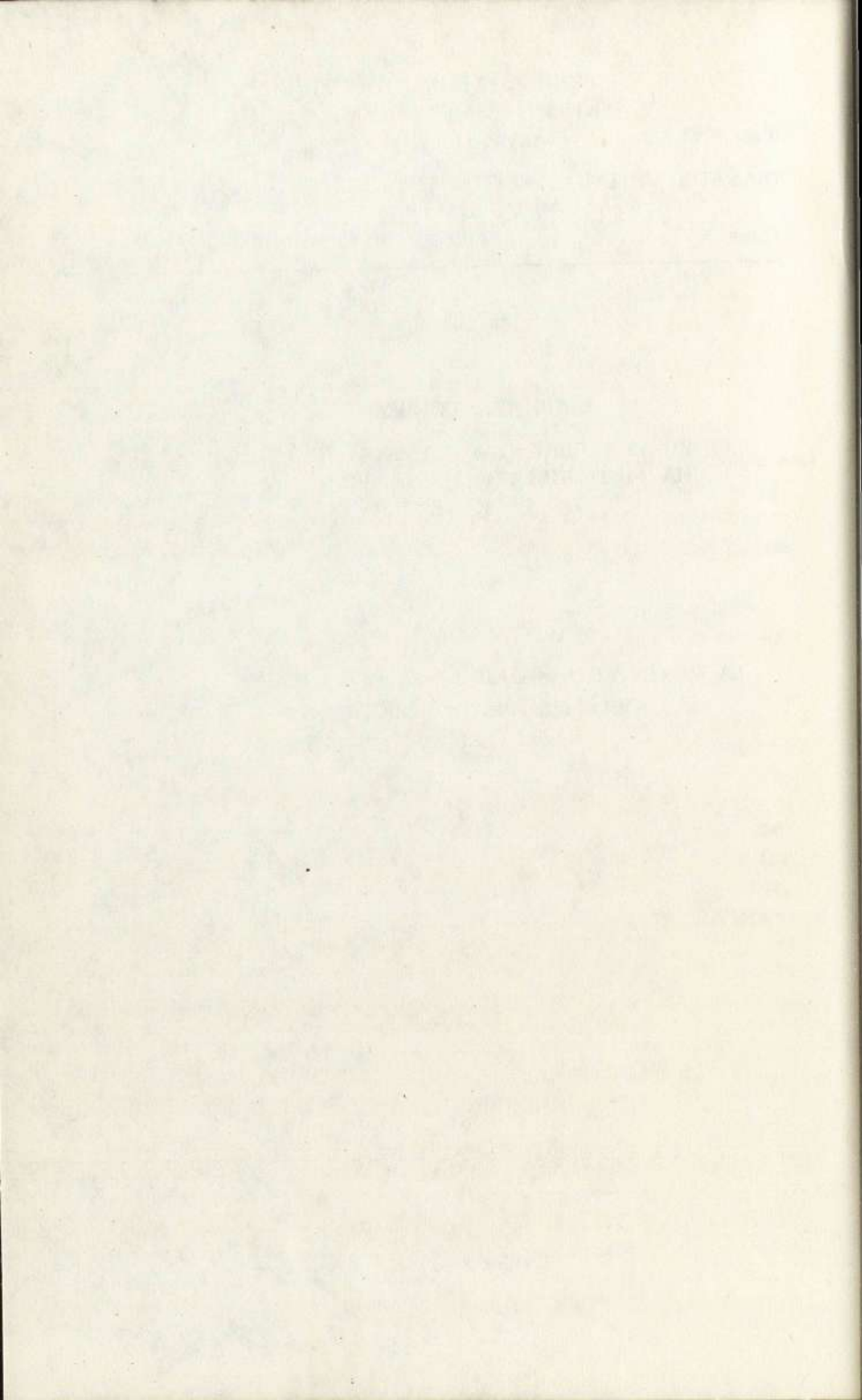
МАРИЕТА ТОНЧЕВА

БЛИЗКАТА ЛЕКСИКА И НЯКОИ ПРОБЛЕМИ
НА МЕТОДИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО
ПО РУСКИ ЕЗИК

MARIETA TONTCHEVA

LA PARENTÉ DU VOCABULAIRE ET CERTAINS
PROBLÈMES METHODOLOGIQUES.
DE L'ENSEIGNEMENT DU RUSSE

София 1980



1. ЗА СЪЩНОСТТА НА ПОНЯТИЕТО "БЛИЗКА ЛЕКSIKA"

1.1. ЗА ЕДНА ОСОБЕНОСТ НА НАИВНОТО ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ДУМАТА И НЕЙНОТО ОТРАЖЕНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО РУСКИ ЕЗИК

За изучаващия чужд език думата съществува в два взаимно свързани аспекта: като определено звучене и съответно значение. Такава е и лингвистичната представа за нея: "тя е единство от звучене и значение"¹. Но онова, което носителят на езика осъзнава като значение, не изчерпва лингвистичните представи за значението на думата. В едно от своите изследвания Л.Б.Ителсон пише: "...разбирането на думите в обикновената реч се опира преди всичко върху актуализацията на предметнодействените речеви асоциации, а не върху логическия анализ на съдържанието на съответните понятия. По такъв начин в обикновената реч смисълът на думите се осъзнава от човека най-вече под формата на неговия практически или езиков опит, т.е. на опита от употребата на съответните предмети, действия, думи. Следователно обикновената реч кодира, както изглежда, преимуществено онази информация, която е закрепена у човека в образно-действеното отразяване на действителността."² Важността на този извод се заключава в това, че Л.Ителсон посочва същността на наивното осъзнаване на съдържателната страна на думата: за човека предметното значение /образно-действената информация/ се оказва вероятно най-ценна. Така онази част от лингвистичното значение, която се осъзнава от носителя на езика, съответствува на денотативния компонент на лексикално-

¹К.А. Левковская, Теория слова. Принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала, М., 1964, с. 11.

²Л.Б.Ительсон, Структура и уровни осознания предметных и вербальных стимулов человеком, сб. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1970, кн.1-2.

то значение, ако приемем, че то се изразява в две тясно свързани помежду си значения: денотативното и сигнификативно-то. Този факт е важен както за лингвистиката, така и за методиката на обучението по руски език. Останалите присъщи на думата значения не са предмет на осъзнаване без специална подготовка, поради което човек, който няма филологическо образование, не е в състояние да оцени ролята, която те играят в практическото изучаване на думата. Това значи, че при констатирано сходство в звученето на думата и денотативното ѝ значение в руски и български език, което се подава на елементарни операции на анализ, учащият се ще пренася всички останали признаци на родната дума върху съответната руска. При това той ще пренебрегва реално съществуващите различия между близките думи в двата езика, които при известни сходства като единици, отнасящи се към две различни езикови системи, не могат да имат напълно еднакво съответствие в съдържателния план, еднаква структура, еднакви функционални особености.

Методиката на обучението по чужд език се интересува от думата не само като лингвистична единица. Тя може правилно да организира обучението, ако разглежда усвояването на езика като психологичен процес, какъвто той е в същност.

Тези постановки бяха приети като изходни при определяне на понятието "близка лексика", при което отначало бяха използвани лингвистични характеристики на звуковите компоненти на думите, за да се достигне до пълното му определяне въз основа на спецификата на процесите, които се наблюдаваха.

1.2. ОПИТИ ЗА ОЗНАЧАВАНЕ НА СПЕЦИФИЧНИТЕ ЗА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЛИЗКОРОДСТВЕН ЕЗИК

ЛЕКСИКАЛНИ ЕДИНИЦИ

Методиката на обучението по близкородствен език не може да няма собствени понятия. Това се налага от специфичните условия на обучението по близкородствен език, които безусловно отличават неговото изучаване от усвояването на неблизкородствените езици. В това отношение понятието "близка лексика" трябва да се разглежда като едно от основните методични понятия, тъй като с него е свързано наличието на

явления, силно облекчаващи и специфично затрудняващи обучението по руски език у нас. То, както и свързаните с него понятия, дава възможност да се обхване огромното многообразие на грешките, имащи единна основа - звуковия компонент на думата /на родната/ като източник на фонетичните и стимул за семантичните и граматичните грешки.

Терминът "близка лексика" е употребен от К.Пехливанова в нейната дисертация.³ Правени са и други опити за означаване на тази лексика при изучаване на руския език. Н.М. Дилевски в една своя статия⁴ и в доклада си на първата конференция на МАПРЯЛ⁵ я нарича "сближаваща" за разлика от лексиката, която няма сходство в звуковия компонент и е означена от него като "диференцираща". Може да се предположи, че названието "сближаваща" Н.Дилевски употребява, като взема пред вид факта, че наличието ѝ в руския и българския език подчертава родството на двата езика, сближава ги в съзнанието на носителя на езика. Но като термин названието е неудобно, тъй като процесуалността, изразена чрез причастната форма "сближаваща", може да се разбира и като сближаване /еднакви тенденции и т.п./ на руския и българския език. При това като методичен термин близката лексика се опира не само на лингвистичните закономерности, но и на особеностите на наивното езиково възприятие. Това се отразява и върху състава ѝ. Към близката лексика освен посочените от Н.М.Дилевски четири групи думи се отнася и пета: това са думи, които нямат в българския език еквивалентни образувания. Поради това, че са съставени от познати в родния език словообразователни елементи, те имат "прозрачна"

³ К.Пехливанова, Наглядность при преподавании русских падежей болгарам, к.д., 1961.

⁴ Н.М.Дилевски, Основни особености на речниковия състав на съвременния български книжовен език, Български език, 1959, кн. 3.

⁵ Н.М.Дилевски, Состав и особености лексики русского литературного языка в сопоставлении с болгарской лексикой, сб. Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы, 1969.

за българското езиково съзнание структура /геройствовать, ширпотреба/. Освен това към групата на чуждите заемки /IV у Н. Дилевски/, или т.нар. културна терминология, се отнасят само "тъждествените" /революция, студент/, обикновено преминали в нашия език чрез посредството на руския, но и думи, сходни по звучене поради това, че са проникнали в българския език чрез посредството на други езици без участието на руския /дирижер - диригент, тренер - треньор/.

Близка лексика може да бъде констатирана в руския език при изучаването му във всички страни, където се говорят славянски езици. Разглеждайки в съпоставителен план близки думи /прилагателни/ в руски и чешки език, Й. Вълчек⁶ ги нарича родствени въз основа на лингвистичното понятие "езиково родство". Както и трябва да се очаква, той се опира при определянето на това понятие не само на звуковия компонент на думата, но и на нейната съдържателна страна - подход, напълно правилен и необходим при съпоставителното изучаване на близката лексика в езиковедски план. Резултатите от такова изучаване имат важно значение за методиката, но самият подход е езиковедски, а не методичен. Въвеждането на два критерия в определението на Й. Вълчек - звуков компонент и съдържателна страна, създава впечатление за тяхната равноценност /което е правилно за езика/, но при възприемането на речта звуковият компонент е "причината", която предизвиква преноса на значението на родната дума.

Най-уместно от посочените три названия ми се струва първото - "близка лексика", тъй като значението на прилагателното "близък" /"сроден, подобен, сходен. Думи, близки по значение... Който лесно се разбира, достъпен, понятен", РСБКЕ, т. II; с. 68/ е свързано с онова впечатление, което тази лексика прави на носителите на близкородствения език. В това значение то може да бъде употребено в съчетания от типа думи, близки по звучене /срв. думи, сближаващи се по звучене; думи, родствени по звучене/, думи, близки по значение, и т.н. В това значение прилагателното "близък"

⁶Й. Вълчек, К словообразовательной структуре родственных прилагательных в русском и чешском языках, РЯР, 1971, кн. 4.

лесно установява връзки с такива понятия като близкородствен език, лексикална близост.

Към близката лексика се отнасят онези думи в изучавания близкородствен език, звуковите компоненти на които са еквивалентни или сходни с материалните обвивки на думите в родния език, поради което учащите се могат да ги познават, защото знаят сходни думи в родния език. Определението е работно. То няма лингвистичен характер и се опира на закономерностите на възприемането на думите, без да ги изчерпва напълно.

При определянето на понятието "близка лексика" основно място е отредено на звуковия компонент поради това, че той е външната, поддаваща се на непосредствено наблюдение страна на думата, което има важно значение за ученика⁷. Известно е, че звуковият компонент в сложното единство "дума" служи за предаване на материален израз на значението, присъщо на думата. Именно поради това той често става за носителя на езика признак на думата въобще. От друга страна, многобройните лингвистични експерименти с изкуствени думи показват, че звуковият компонент, който се възприема като дума, не остава за учащия се "без значение"⁸; той или констатира само, че не знае това значение, или го "създава" чрез различни мисловни действия /анализ на контекста, досещане по звуково сходство и т.н./ "Думи без значение в естествения език не съществуват. Само съединяването на звученето и значението прави думата дума. Носителят на езика може да знае значението на думата, може невярно да го знае, а следователно невярно да употребява думата /ако той се заблуждава и предполага, че вярно разбира думата и тя му е нужна за построяване на текста/, но носителят на езика е убеден, че думата има значение." Българският учащ се

⁷ В. А. Куленко, Интернациональные элементы русской лексики как проблема лингводидактики, сб. III конгресс МАПРЯЛ, 1976, с. 137.

⁸ А. Журавлев, Значимость фонетической формы и запоминание слов неродного языка, сб. III Международный конгресс МАПРЯЛ, Варшава, 1976, с. 361.

⁹ А. Е. Супрун, А. П. Клименко, Исследование лексики и семантики в кн. Основы теории речевой деятельности, М., 1974, с. 197-198.

при среща със сходната дума не трябва да "създава" нейното значение - той използва значението на родната дума.

1.3. ЗА НЕОБХОДИМОСТТА ОТ МЕТОДИЧНОТО ПОНЯТИЕ "БЛИЗКА ЛЕКСИКА"

Така посоченият начин на определяне на близката лексика, в основата на който стои звуковият компонент, не елиминира значението на думата, а само подчертава онази реална база, върху която възникват многообразните и сложни отношения на преноса и интерференцията при изучаването на руския език, базата, върху която се реализира взаимодействието на речевите навици. Преносът и интерференцията са били предмет на изучаване в психологията,¹⁰ методичната литература¹¹ и лингвистиката.¹² А.А.Леонтиев подчертава, че при усвояването на родния език се извършва "затваряне" на обслужващите речта функционални системи. Напр. за пръв път се формира взаимната връзка между артикулационната и акустическата страна на речта, възниква определена корелация на "динамичната" и "статичната" система за пораждането на звуковата страна на речта /словообразуването и артикулацията/. "Преминавайки към усвояването на чужд език, детето съвсем не трябва да строи тези нива на пораждащия механизъм. Те вече са построени, важно е да се направи определена корелация, да се измени характерът на корелацията във всеки отделен случай, но не самият факт на корелацията."¹³ Двата резултата от процеса на взаимодействието на навици-

¹⁰ Вж. психологията за взаимодействието на навиците:Общая психология, под ред. Зарудной; Общая психология, под ред. Петровского, Общая психология, под ред. Богословского, и др.

¹¹ Лингвистически основи и методически проблеми интерференции при изучении русского языка славянами, С., 1973 г. Тезисите на симпозиумите във В.Търново, 1975,1979.

¹² В. Розенцвейг, О языковых константах, ВЯ,1963, кн.1.

¹³ А.А.Леонтьев, Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, М., 1969, с. 252.

те - преносът и интерференцията, имат една и съща основа /в дадения случай - сходството на звуковия компонент на думата/, поради което: а/ не бива да се обръща внимание само на интерференцията; б/ преносът може да бъде разделен от интерференцията само във вид на научна абстракция, а в действителния процес на взаимодействие на навиците те са неразделни.

Известно е от психологията, че взаимодействие на навиците може да се наблюдава само в случаите, когато се констатира сходство. От носителя на близкородствения език може да бъде установено самостоятелно на нивото на звуковия компонент. За него семантичното сходство не може да бъде признак на близост /или това е възможно само в специфични случаи/, макар то да е възможно и при думи, материалните обвивки на които да нямат нищо общо помежду си /срв. прыгать - скачам/. В този случай семантичното сходство в изучавания близкородствен език се установява от ученика, след като му бъде съобщено значението на думата с различаващ се звуков компонент.

Звуковото сходство е достатъчно, за да се пренесе цялата съдържателна структура на родната дума върху руската, нейните семантични връзки и отношения в родния език. Частичната пригодност или пълната непригодност на преноса се установява в процеса на самото използване на думата в речта /в езикова среда/ или чрез обучението, когато средата отсъства. Такава представа за преноса дава основание да се смята, че звуковият компонент е основен критерий при определяне на методичното понятие "близка лексика". Така се създава единна основа за най-пълното обхващане на сложните и разнообразни явления, които при други изходни позиции се разглеждат изолирано и непълно.

1.4. ЗА КЛАСИФИКАЦИЯТА НА БЛИЗКАТА ЛЕКСИКА

Въвеждането на понятието "близка лексика" поставя основите на разделянето на руската лексика за българи на две големи групи: близка и неблизка лексика. Спецификата на усвояването на близкородствения език се състои в същност в наличието на групата на близките думи. Те и ще бъдат по-нататък обект на изучаване.

Понятието "близка лексика" беше определено въз основа на съотнасянето на звуковите компоненти на думите. То обаче не регламентира точно отношенията на близост на звуковия и съдържателния компонент. И в двата случая то може да се разпростира върху значителна степен на сходство и на различие. Може да се предполага, че в аспекта на звуковия компонент това сходство може да започва от пълна еквивалентност на звуковата последователност и да стига до значителни, трудно определими от лингвистично гледище различия в нея, тъй като не се знае в какви предели звуковият компонент на родната дума може да се различава от руската и все пак да води до нейното познаване.

В лингвистичен план вероятно е значително по-лесно да бъде определена степента на семантичното сходство при близката лексика, тъй като семантичните признаци на думите в родния и руския език могат да бъдат обстойно описани. Тук близостта може да обхваща значително съвпадение /без пълно тъждество/ на значенията, различна степен на съвпадение на съдържателния план, та чак до пълното му различие при т.нар. "опасни думи"/"ложные друзья переводчика"/.

Такъв широк диапазон от явления, съставляващи същността на понятието "близка лексика", предполага сложна класификация. Тъй като определяща за носителя на езика е външната страна на думата, първото стъпало на класификацията на близката лексика за българи трябва да се основава на степента на звуково сходство. Въз основа на него могат да се очертаят две групи близки думи: думи с еднаква последователност на звуковите елементи, които приемам да наричам "еквивалентни по звуков компонент /по звучене/ думи".

Понятието "еквивалентност" на звуковите компоненти на руската и родната дума е производно от "еквивалент". В речника на лингвистичните термини О.С.Ахманова определя "еквивалента" като "единица на речта, съвпадаща по функция с друга, способна да изпълнява същата функция, както и другата единица на речта". Производното за целите на настоящото изследване понятие означава съвпадане не на функцията /макар че не го изключва/, а на звуковия компонент на единиците на речта /думите/. Принадлежащи на две езикови системи, думите с еквивалентни звукови компоненти в руския и българския език са съставени от звуковата материя на

всяка една от тях по присъщите на дадения език закони. Поради това последователността на звуковите елементи може да се различава по някои признаци /срв. П в перо - перо, Ж в живой - жив и т.н./. В този случай прилагателното "еквивалентни" дава възможност да се счита звуковият състав на руската и българската дума равнозначен, но не еднакъв, подчертава принадлежността на самия звуков компонент към два различни езика.

С термина "сходни по звуков компонент /по звучене/ думи" са означени думи с по-голяма или по-малка разлика в последователността от звукови елементи.

Терминът "сходен" е използван, като се изхожда от значението на прилагателното. Той е русизъм в българския език и в Българския тълковен речник е определен като "Който много прилича на друг, подобен, близък". В това си значение прилагателното допуска при констатирането на значително количество общи черти и някои различия. Поради това може да бъде използвано за означаване на съотношението между звукови компоненти, които при съпоставянето имат общи черти и някои разлики, т.е. думи, в които последователността на звуковите признаци е "нарушена" в определени предели. При това положение към сходната лексика могат да се отнесат близки думи, които имат фонетични /круг - кръг, первый - първи, золото - злато/ и морфологични /обувь - обувки, камень - камък, игрок - игращ/ различия. От посочените примери се виждат някои особености на сходните думи: думите с фонетични разлики могат да бъдат точно определени; морфологичните различия между двата езика по-трудно могат да се обхванат, тъй като словообразователните елементи показват по-голямо разнообразие. Като се изхожда от литературни данни за значимостта на началото на думата,¹⁴ може да се предположи, че към близката лексика без особена трудност ще се отнасят думи със суфиксални разлики /яблоня - старушка/, а префиксалните различия /вынести, выбрать, вздыхать/ ще изменят значително звуковия компонент на руската дума. Въпросът за тяхното отнасяне към

14

Н.Х.Швачкин, Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте, Известия АПН РСФСР, вып. 13, М.-Л., 1948.

близката лексика може да се реши чрез експериментална проверка.

Термините "близка лексика", "еквивалентни по звуков компонент /по звучене/", "думи, сходни по звуков компонент /по звучене/", бяха предпочетени пред други възможни термини по две причини: те са естествено мотивирани от значенията на думите в родния и руския език, поради което могат да станат достояние на общия речников запас на двата езика;¹⁵ те са предназначени за широката практика на обучението по руски език у нас. Тяхното наименование само определя в значителна степен същността на означаваните явления, поради което могат да бъдат леко и бързо възприети в практиката.^X

1.5. ПОЗНАВАНЕТО КАТО ОСНОВЕН ПРОЦЕС ПРИ ОПРЕДЕЛЯНЕТО НА ПОНЯТИЕТО "БЛИЗКА ЛЕКСИКА"

Изложените по-горе разсъждения са резултат на изводи от литературни данни и наблюдения върху процеса на обучението по руски език у нас. Тяхната експериментална проверка е необходима, за да могат да бъдат използвани те в процеса на усвояването на руския език. В тази част изследването има характер на психологичен експеримент, целеш да установи възможностите за възприемането на руската дума, отнасяща се към близката лексика въз основа на еквивалентния или сходен звуков компонент на родната дума. Като изходна беше използвана постановката, която разглежда познаването като един от типове на възпроизвеждането.¹⁶

¹⁵ Т. Габурчак, Мотивированные и немотивированные термины в русской технической терминологии, III конгресс МАПРЯЛ, 1976.

^X В методичната литература за означаване на звуковата близост в други страни се използва наименованието "сходна лексика". /Вж. Л. Йоахим-Кушликова, К вопросу о сопоставительном изучении лексики русского и польского языков, III Международный конгресс МАПРЯЛ, 1976./

¹⁶ А. А. Леонтьев, Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, М., 1969, с. 178.

Известен в тази насока е един опит. Здр.Иванова счита, че чрез изолираното предлагане на думи може да се установи "какви руски думи българинът разбира вследствие на родството, а не на обучението"¹⁷. От психологията¹⁸ е известно, че разбирането е сложен процес,¹⁹ свързан с установяването на връзки и взаимоотношения между думите, с лингвистични и екстралингвистични фактори. При изолираното предлагане на думата човек или я познава, идентифицира, или установява, че не я знае. "Процесът на познаването - пише Е. Исенина, - предполага наличието на образа на думата в паметта и съвпада с действието по преобразуване на думата в образ." Е.Исенина разглежда появата на образа като процес, което съвпада с психологичната представа за него: "...думата е записана във формата на търсенето на тази дума"²⁰. В такъв случай понятието "образ" трябва да се разбира като закономерности на търсенето/ = на руския термин "поиск слова"/. Ако думата е непозната, нейният "образ" не ще бъде "записан" в паметта.

Е.Исенина в изводите си твърди, че за познаването не са необходими всички признаци на думата, което дава основание да се предположи, че информативността на компонентите на думата е различна. Това предположение се потвърждава и от изследването на Л.В.Бондарко и Л.Р.Зиндер, в което се показва, че информацията за дадена фонема не е съсредоточена в един звук на речта, а е разпръсната в няколко; че преходите от звук към звук носят не по-малко, а понякога и по-важна за разпознаването информация, отколкото т.нар. "стационарни участъци"; че "физическите характеристики на

¹⁷ Здр.Иванова, Понимание русских слов болгарскими детьми, не изучавшими русского языка, Лингвистические основы и методические проблемы интерференции..., С., 1973.

¹⁸ З.И.Клычкова, Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, М., 1973.

¹⁹ Е.И.Исенина, К. вопросу о формировании образа слова, Вопросы психологии, 1967, кн. 1.

²⁰ А.А.Леонтьев, цит. съч., с. 204.

фонемите не са инвариантни, а се изменят в зависимост от фонетичната позиция"²¹.

Тъй като психологичните процеси определят съдържанието на проверката, трябва да се приеме, че тя се състои в познаването на звуковия компонент на руската дума. Понеже "се познава" дума от руски език, която в различна степен може да прилича по звуково впечатление на родната, "познаването" ѝ се свежда до установяване на онези признаци, по които се познава звуковият компонент на родната дума. Ако те не бъдат констатирани, това ще означава, че предлаганата дума не "се включва" в "сферата на действие" на признаците, по които се познава българската дума. Това значи, че тя съществено се различава от нея. От такава гледна точка в проверката, която включва и изолирано предлагане на руски думи, се изследват не закономерностите на познаването на родната дума, а възможностите за "познаването", за съотнасянето на руската дума, показваща звуково сходство, със закономерните признаци, по които "се търси" българската. Самата проверка, както и данните от нея не се обработват като възможност за "разбиране" или "превод". Проверка, при която се използва изолираното предлагане на руски думи, дава сведения за онази "информация", която ученикът може да получи от звуковия компонент на руската дума /в дадения случай - близка/.

Може да се предположи, че при възприемането на звуковия компонент не "се извиква" в паметта отделно от съдържателния. При такова положение обаче в нашия случай ще става дума за съдържателния компонент на българската, а не на руската дума, макар звуково /или графично/ да е възприет образът на руската дума. Следователно важен е фактът, какъв звуков компонент ще произнесе ученикът като реакция на руската дума. За съдържателното отношение между руската и българската дума, след като е получен определен резултат от съотнасянето на звуковите компоненти, може да се съди в чисто езиковедски /съпоставителен/ план. По та-

²¹ Л.В.Бондарко, Л.Р.Зиндер, Дифференциальные признаки фонем и их физические характеристики, XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 23, Модели восприятия речи, Л., 1966.

къв начин основната задача на извършената проверка се състои в това: да се установят възможностите за познаване на руската дума въз основа на закономерностите на българската, "записани" в паметта на учащия се.

1.5.1. Познаването на еквивалентните думи

Първата експериментална проверка беше проведена през 1970 г. с ученици от III кл. на училища "Бачо Киро" и "Вела Пискова", гр. В.Търново. В тази, както и в следващите проверки, включих ученици от III кл. по следните причини: възрастните участници в проверката имат по-добре развити анализаторски способности, които не съответствуват на възможностите на учениците от III кл.; речниковият запас на възрастните по роден език се различава съществено от този на децата; повечето от възрастните /до 46 - 47-годишна възраст/ са изучавали руски език, поради което проверката при тях ще даде неточни резултати. По същата причина в нея не участваха ученици, които са посещавали школи или са учили руски език в детската градина.

Проверката беше групова /по класове/. В нея участваха 121 ученици от четири класа. Предлагах думите за звуково /слухово/ възприемане—учениците не умеят да четат на руски, а освен това звуковият и графичният образ на руската дума могат да се различават. На учениците бяха предложени 20 думи. Те трябваше да запишат онази българска дума, на която им прилича руската. Във всеки от списъците бяха включени различни по степен на звуково сходство думи.^х

Първата проверка показва, че познаването на близките думи е в твърде широки граници /от 3-100%/. Някои руски думи се оприличават с български, с които имат нищожно сходство /срв. чеснок - чесън - 3 пъти, честен, честно; часовник, често, число, частен - 14 пъти/. Ниският процент на познаване свидетелствува за трудности, които груповият начин на проверка не даваше възможност да се установят. Ето защо нейните данни се използваха като ориентировъчни за построяване на следващите проверки.

^х Поради ограничения в обема на статията тук и по-нататък не се прилагат списъците от думи - М.Т.

Те бяха индивидуални - не могат да се нарекат лабораторни, тъй като се извършваха без апаратура. Думите бяха предлагани само за слухово възприемане на всеки ученик поотделно. Това даваше възможност да бъдат получени и някои допълнителни сведения.

На учениците от същите училища бяха предложени два списъка от по 20 думи /септември 1972 г./. В първия списък се проверяваше главно въздействието на окончанията, на отделните фонетични разлики, на ударението. Думите във втория списък бяха подбрани най-вече с оглед на фонетичните разлики.

При такова построяване проверката трябваше да уточни някои особености на "познаването" на еквивалентните думи и на сходните с фонетични разлики. В списъка бяха включени само отделни думи с морфологични разлики.

Повечето от думите в първия списък учениците смятат "като българските". Такъв отговор беше получен, когато се наблюдаваше даже различно окончание или липса на окончание в българската дума /чистый - чист, висит - виси/, или суфикс /внучок - внуче/. Само за думата зал повечето ученици твърдяха, че не им прилича на българска. Учениците не забелязваха разлики в думите корень, день, обед, смелость; твърдяха, че думата капитализм е "като българската", не придаваха особено значение на ударението, макар и да установяваха, че то е различно. Общото впечатление от познаването на думите, включени в първия списък, беше, че те без колебание се познават от българските ученици.

Думите с фонетични разлики /город, мед, четыре/ показаха, общо взето, по-ниска степен на познаване и повече колебания на учениците, отколкото при еквивалентните по звучене думи. Очаквах въз основа на литературни данни²² да се прояви известна закономерност в по-лесното познаване на онези звукови компоненти, където се наблюдава различна гласна, и по-трудно - при различна съгласна. Вероятно условията за реализиране на тази закономерност в пределите на думата трябва да се определят много внимателно /срв. груша,

²² В.И.Белтъков, Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия устной речи, Вопросы психологии, 1967, кн. 3.

обещание - 100% познаване/. Ако се съпоставят резултатите от познаването на едносричните думи от типа дуб, сын, муж/ с различна гласна/ и вещь /с различна съгласна/, може да се твърди, че посочената закономерност наистина се проявява.

Изводи

Данните от проверката потвърждават мнението, че учениците възприемат чуждата дума чрез фонемната система на родния език,²³ поради което не констатираат фонемни разлики в руските думи по признак на мекост - твърдост /Н-Н' в день - ден/, на мекост - смекченост /Д'-Д' в день - ден/, на отвореност - затвореност на Е /обед - обед/ и т.н.

Към еквивалентната по звучене близка лексика трябва да бъдат причислени и други руски думи, които имат еднаква с българската основа последователност на звуковите елементи, но могат да не съвпадат с окончанията /облако - облак, свежий - свеж/. Различаващото се окончание не оказва влияние върху познаването на думата като лексикална единица.²⁴ Учениците познават еквивалентните думи във всички случаи. Обяснението трябва да се търси във факта, че думата в речта изразява разнообразни отношения именно чрез различните си окончания. За познаването ѝ като лексикална единица различието в окончанията или наличието на окончание в руската дума при липсата му в родната не е определящ признак. Не се съгласува с последната част от разсъждението познаването на думата зал /нулево окончание - окончание - А в родния език/. Може да се предположи, че нулевото окончание в този случай /едносрични думи/ има по-голяма стойност за познаването на руската дума от различаващото се окончание в други случаи, но това предположение се нуждае от проверка.

²³ А. Реформатский, Фонология на службе произношения неродного языка, РЯНШ, 1961, кн. 6; В. Занглигер, Формирование фонематического слуха на начальном этапе обучения иностранному языку, ИЯШ, 1969, кн. 2.

²⁴ В. Васченко, Семантические вопросы сопоставительного изучения русского языка, III Международный конгресс МАПРЯЛ, 1976.

Към еквивалентната близка лексика трябва да бъдат отнесени и думите от типа капитализъм, „министр“, тъй като учениците не констатираха при тях разлики между родната и руската дума. Вероятно тук оказват влияние другите форми на тези думи в българския език /срв. капитализъм, но капитализма/.

Данните от познаването на близката лексика позволяват да се твърди, че наивната представа за "еквивалентност" на руската и българската дума значително се различава от лингвистичната - тя е значително по-широка от нея.

Особено място в проверката заемаха думите, които се различават по ударение. По лингвистична характеристика те не могат да бъдат считани за еквивалентни. Учениците констатираха разликата между родната и руската дума, но не ѝ придаваха значение.

Сходните по звуков компонент думи с морфологични разлики заемаха съвсем скромно място в проверката. Общата звукова близост на думата внучок - внуче /100% познаване/ не позволява да се съди за влиянието на различаващия се суфикс.

1.5.2. Познаването на сходните думи

Третата проверка беше насочена към установяване особеностите на познаване на сходните думи, най-вече с морфологични разлики. За обучението е важен не само фактът на сходство-еквивалентност на думата като цялостен комплекс, но и фактът на еквивалентната по звучене коренна морфема /особено когато тя е сходна по значение/.

Известно е, че коренната морфема е носител на основното значение на думата. "Непроизводната основа е свойствена абсолютно на всяка дума - пише Н.М.Шански - и е основният елемент, мотивираш нейното значение."²⁵ Тази констатация на академик Н.Шански се отнася и до наивната представа на филологически неподготвения човек, макар той, както отбелязва авторът, не винаги да осъзнава реално същест-

²⁵ Н.М.Шанский, Очерки по русскому словообразованию, 1968, с. 87.

вуващите в думата словообразователни морфеми.²⁶ Може да се предположи, че значението на съответната коренна морфема в родния език своеобразно "ще мотивира" руската дума.

В тази проверка бяха включени думи с фонетични разлики най-вече на съгласните /баклажан, гектар/ и думи с фонетични разлики - гласни, за които не бях сигурна, че еднозначно ще бъдат познати от учениците /стул, осенний/; думи с пълногласия /перевел, ворота/; думи с еквивалентната коренна морфема, но с различни суфикси /свет - светлина, разлица - разлика/; думи със сходна коренна морфема /дед - дядо, легкий - лек/; инфинитивни и други форми на глаголите - не суплетивни, но с различни редувания и други особености /нести - несу, нес/. Думите и формите бяха подбрани от базисния списък на руските думи в българското средно училище, съставен от Е.Гочева²⁷. Така проверката трябваше да уточни близката лексика в този списък.

288 думи и форми бяха разпределени в 8 списъка по 40 във всеки /някои от тях преднамерено се повтаряха/. В проверката, проведена по вече познатата методика, участваха ученици от у-ще "Бачо Киро", гр. В.Търново; у-ще "Д.Благоев" и "Тр.Симеонов", гр. Шумен; у-ще "Кирил и Методий", с.Белгун, Толбухинско, през 1974/1975 г.

Резултати.^x На руските думи-стимули бяха получени 2880 реакции. При обработката на данните според създадената в другите проверки представа съществено значение се придаваше на отрицателните реакции, а също на неправилните, нееднозначните. Те свидетелствуват за трудностите, които учениците срещат при познаването, за опорните точки, върху които те строят реакциите си, и биваха обикновено забавени. Еднозначните реакции, които най-често следваха веднага след първото предлагане на думата, се оценяваха като възможност тя да бъде позната леко от учениците. От такава гледна точка реакциите на учениците се разпределят та-

²⁶ Н.М.Шанский, цит.съч., с. 81.

²⁷ Э.Гочева, К проблеме лексического минимума по русскому языку для болгарской школы, Годишник на СУ, Факултет по славянски филологии, т. LXVII, кн. 1, 1973.

^x Резултатите са дадени силно съкратени - М.Т.

ка: от всичко 2880 реакции 442 са отрицателни, а 2438 - положителни. Основната част на положителните реакции - 1436, се пада на думите, при които преобладава един "еквивалент" на руската дума. Останалите положителни реакции се отнасят към две групи думи: думи и форми, при които се наблюдават значителни колебания в познаването /50% еднозначно познаване/; думи и форми, които показват нееднозначно познаване и доста отрицателни реакции. Думите, с които българските ученици реагират на руската дума-стимул обаче не винаги са действителните и корелати в родния език /срв. бачка - бабичка, вызывать - връзват, нес - нос, слеза - слиза/. Това е още едно потвърждение на факта, че експериментът не дава сведения за "разбиране", а само за съотнасяне на звуковите компоненти на руската и родната дума. То се опира единствено върху информацията от звуковия компонент и представлява определен интерес, тъй като дава представа за резултата от психологическите процеси, в които за познаване на руската дума се използва образът на българската. Доста често в практиката на обучението се очаква съвсем друг резултат.

Сходната лексика, която заемаше централно място в проверката, показва неочаквано своеобразие. Внимателното вглеждане в нея и в резултатите от проверката позволява да се различат според начина на познаването им не две, а три подгрупи: сходни думи с подобна коренна морфема - обикновено с фонетични различия /стул - стол, ворона - врана, баклажан - патладжан/; сходни думи с еквивалентна коренна морфема /болезнь - болесть, передавать - предават/; думи със сходна коренна морфема /обикновено с фонетични разлики/ и различаващи се афикси или словообразователен модел /мужчина - мъж, гречанка - гъркия/. Във възприетата в началото класификация последните две подгрупи бяха означени като сходни думи с морфологични разлики.

По признака на познаване ясно се отделят двете подгрупи сходна лексика от третата - думи със сходна по звучене коренна морфема и различаващи се афикси и словообразователни модели. Тя е най-ярко представена в групата на думите с много отрицателни реакции и нееднозначно познати. Това дава основание да се предполага, че трудностите, с които се срещат учащите се при познаването на думите от този тип, са най-големи.

Интерпретация на резултатите. Проверката даде интересни за самия процес на познаване на думата данни. Тя потвърди необходимостта от понятието "близка лексика". Това, което отличава изучаването на близкородствения руски език от другите чужди езици, е именно използването на образа на значителна част от родните думи за познаването на руските.

Проверката позволи да бъдат констатирани основните начини на познаване на близката лексика: в резултат на първичен анализ, когато руската дума се възприема като цялостен комплекс /по общата конфигурация/, и в резултат на вторичен анализ, при който като минимум "се отделя" коренната морфема - компонент, без който руската дума не може да бъде позната. Двата начина са характерни за познаването на думите в родния език. Така проверката даде възможност да се изгради представа за използването на родния език при изучаването на руския. Когато звуковият компонент на думата /например еквивалентни по звучене думи/ не съдържа значителни разлики, той се познава чрез първичен анализ, който обхваща звуковия компонент като цяло. Такива думи се познават веднага след предлагането им. По този начин се познават еквивалентните думи и част от сходните /с различия в коренната морфема - I подгрупа/. Възможността за познаването на посочените сходни думи се обяснява с казаното от Н.И.Жинкин: "...думата се възприема не по елементи, а по ансамбъла на нейните звукови и зрителни компоненти. Някои от нейните елементи могат да не се забелязват и все пак ще бъдат възстановени по общата конфигурация на цялото"²⁸. Може да се твърди, че фонетичните разлики /главно гласни/ при тези думи не засягат общата конфигурация на думата /с преки данни за нея не разполагат нито психологията, нито лингвистиката/.

Значителна част от руските думи, отнасящи се към II и III подгрупа на сходната лексика, бяха познати от учениците. Това са думи, които при еквивалентна или сходна по звучене коренна морфема имат още и афиксални разлики. Следователно общата конфигурация на думата тук не може да бъде използвана при познаването, тъй като тя може съществено да се различава. Трябва да се предполага, че за тяхното

²⁸ Н.И.Жинкин, "Механизмы речи, М., 1958, 385.

познаване учащите се използват анализ от по-висока степен.²⁹ В думата "се отделят" /= на руския термин "вычленяются", А.А.Леонтиев/ някои морфологични компоненти. Сред тях особено място заема коренната морфема. Без нейното "отделяне" е невъзможно познаването на този тип думи. Такова познаване е резултат на вторичен анализ на звуковия компонент, при който "думата започва да се осъзнава не като цялостна, а като разчленена"³⁰. Такава представа се подкрепя и от следните факти: познаването в тези случаи е забавено, следва след второто-третото предлагане на руската дума; когато се наблюдават съществени разлики, ученикът е в състояние да "отдели" само коренната морфема. Като се опира на нея, той построява реакцията си по съотнасянето на руската и родната дума /выполнить - вие пълните, пълня/. Този начин на "познаване" има много широко разпространение в тази проверка. Той показва значимостта на коренната морфема за ученика: звуковата информация се преработва, става основа за откриване на съществени признаци на думата. Организацията на звуковата информация неминуемо се извършва и при участието на значението, с което е свързана коренната морфема. Такава "преработка" на звуковата информация е мостът, който осъществява връзката между звуковия компонент и съдържателната страна на думата.

Когато в общата конфигурация на думата има съществени разлики, тя не може да бъде позната: едни ученици реагират отрицателно, а други се стараят да констатират различителните признаци на възприеманата дума. Така се срещаме с другия характерен за възприемане на думата процес - различаването. Според Е.Исенина същността на този процес се свежда до следното: "думата, образът на която не е фиксиран в паметта на субекта, се означава като различна от всички други, образите на които са сформирани в паметта на субекта"³¹. По такъв начин различаването е установяване на

²⁹ Г.Богомазов, Р.Пауфшима, Два уровня восприятия звуковых последовательностей русскими и иноязычными аудиторами, III Международный конгресс МАПРЯЛ, 1976, с. 163

³⁰ Н.И.Жинкин, цит. съч., с. 385.

³¹ Е.Исенина, цит. съч.

онези признаци на думата, които служат по-нататък за нейното познаване. Е. Исенина предполага, че това е процес на констатация на диференциалните признаци на думата. Според други автори³² това може да бъде процес на установяване на интегралните ѝ признаци. За методиката на обучението по руски език е важно, че в този процес се формира образът на думата, с който се съотнася звуковият компонент при познаването ѝ. Този процес се наблюдава при онази част от думите, съдържащи сходни елементи, която не е била позната, т.е. в случаите, когато образът на българската дума не е могъл да бъде използван. Като констатираат отделни фонетични особености на възприеманата дума, учениците гледат върху тях предположението си за съотнасянето на родната и руската дума - оттук нееднозначността на техните реакции. Оказа се, че за това могат да бъдат използвани различни особености на руската дума: някои съгласни /учеба - чобур, чупи/; началото на думата /колесо - месо/, шетка - лодка, топка, шапка, човка/. Данните от тази част на проверката са интересни в две насоки: те показват опорните пунктове, по които "се създава" образът на думата в паметта на ученика /признаците са релативни и за усвояване на нови думи в родния език/. За неговото окончателно "формиране" вероятно са необходими различни данни за думата /за началото, за края, характерни съгласни; акцентни особености и т.н./. От друга страна, те потвърждават психолингвистичната постановка,³³ според която възприятието няма линеен характер: значими могат да се окажат различни компоненти на думата.

Изводи

1. Данните от проверката сочат, че понятията "близка лексика" и "родствени думи" не се покриват. Значителна част от родствените думи /особено III подгрупа на сходните думи/ не се познават въз основа на звуковия компонент на родната дума. Следователно те трябва да се причислят към неблизката лексика /макар че съдържат родствени компоненти/. От

³² Основы теории речевой деятельности, М., 1974.

³³ А.А. Леонтьев, Слово в речевой деятельности, гл. "Слово: его фазический аспект", М., 1965.

друга страна, към близката лексика се отнасят заимствувани думи даже тогава, когато заимствуването не е "минало" през руския език /известни фонетични разлики: срв. гектар - хектар/. Така понятието "близка лексика" не съвпада с понятието "родствени думи". Ако те съвпадаха, различаването на понятието близка лексика би било излишно.

2. Според получените данни може да се уточни самото понятие: близката лексика - това са онази част от родствените и заимствуваните думи в руския и българския език, звуковите компоненти на които могат да бъдат съотнесени от носителя на близкородствения език въз основа на образа на родната дума, "записан" в паметта му, в резултат на което се извършва преносът на съдържателния компонент на родната дума. Понятието в този вид е "двупосочно", т.е. може да се отнася за българи и за руси.

3. Проверките потвърдиха представата за две основни групи на близката лексика: еквивалентни и сходни по звуков компонент думи, като своеобразно коригираха втората според начина на познаването и степента на различие на звуковия компонент. Те показаха, че въз основа на външната страна на думата могат по лингвистичен път да бъдат предвидени възможностите за познаване на думите, отнасящи се към двете "крайни" състояния: еквивалентни - неблизки думи. Отнасянето на сходната по звучене лексика /заема междинно положение между тези два "полюса"/ се решава по експериментален път /поне засега, докато нямаме точна представа за същността на образа на думата/.

4. Към сходната по звучене лексика се отнасят три подгрупи думи, звуковите компоненти на които могат или не могат да представляват трудност. Прилагането на лингвистични критерии при определянето на близките думи /особено към III подгрупа/ не винаги може да даде надеждни резултати. Напр. фонетичната разлика Ъ - И няма еднаква стойност за звуковия компонент при различаваща се структура на думата /срв. бутылка - 100% познаване; тыл - 3% познаване/. Може да се предположи, че "информационната стойност" на Ъ в звуковия компонент на двете руски думи е различна, поради което расте или намалява възможността за познаването на думата. Такива закономерности могат да бъдат установявани в специално проведени експерименти.

В по-нататъшната организация на обучението по руски език могат да бъдат въведени някои моменти, които да помагат на ученика сам да установява подобни разлики /напр. някои устойчиви фонемни съответствия в двата езика: Ъ-И, У-Ъ, ЕРЕ-РЕ и т.н.; словообразователен анализ/. Използването на такова значение, създаването въз основа на него на съответни умения би разширило много групата на близките думи в областта на сходната лексика.

5. В проверката бяха обективирани три различни "стратегии" в опитите за познаване на думите. Те подчертават още веднъж психолингвистичната постановка³⁴ за различните "евристики" в зависимост от условията на действие /не само при възникване, но и при възприемане на речта/.

6. Реакциите на учениците на думите-стимули урожай, гектар, гармония и т.н. показаха една специфична особеност на близката лексика: съответната родна дума трябва да бъде достойствие на индивидуалния речник на ученика, а не просто единица на езика. Съществуването ѝ като езикова единица само създава възможност за констатиране на нейната близост, която се реализира при условия, че тя е съставна част от речника на носителя на езика.

7. Проверките дадоха и два странични, но важни за обучението по руски език резултата:

а/ Болшинството от предложените думи бяха правилно познати като части на речта даже тогава, когато като звукови компоненти не бяха правилно съотнесени /само 19% неправилно съотнасяне на думите като части на речта/. В това трябва да се вижда още едно преимущество, свързано със системата на родния език и пренасящо се върху изучавания /вероятно не само при неблизкородствените езици/. Неговото обяснение трябва да се търси във факта, че принадлежността на думите към определени части на речта е един от "релевантните критерии" за действието на непосредствената памет³⁵ - граматичните и асоциативните /семантичните/ признаци на думата.

³⁴ А.А.Леонтьев, Психолингвистические единицы..., с. 202-203.

³⁵ А.А.Леонтьев, Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания, с. 222.

6/ Формите на глаголите от проверявания тип /с редувания, но не със суплетивни основи/ явно представляват определени трудности за учениците, които не ги възприемат като форми на една дума. От това следва, че наред с упражненията за затвърдяване на дадена форма /и паралелно с тях/ трябва да се дават упражнения за свързване на различните форми /напр. за замяна на една форма с друга/.

2. КОЛИЧЕСТВЕНО ИЗСЛЕДВАНЕ НА БЛИЗКАТА ЛЕКСИКА

Задачата на този раздел е: да се получи количествена представа за близката лексика в руския език, да се разгледат някои проблеми, свързани с нея.

2.1. ОПИТИ ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА ЛЕКСИКАЛНАТА БЛИЗОСТ МЕЖДУ РУСКИЯ И БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

Огромното количество родствени думи в руския и българския език е правило впечатление на изследователите. Академик Вл. Георгиев в съпоставително изследване на лексикалния състав на славянските езици по отношение на руския посочва изключителната лексикална близост между руския и българския език, която достига до 80% от речниковия състав. Моите наблюдения показват, че такива данни могат да се получат най-вече от текстовете, отнасящи се до публицистиката, някои научни текстове, но в художествената литература и разговорната реч количеството на близката лексика е по-малко. Уточняването на тези данни се нуждае от специална статистическа обработка на текстове от различни "сфери" на езика. Такова изучаване представлява интерес, тъй като ще даде възможност да се определи степента на близост на различните "сфери" на двата езика.

Известно е още едно изследване на лексикалната близост на руския и българския език, в което се определя количеството на родствените думи в речниковия фонд, зафиксирани в Тълковен речник на руския език под редакцията на Д.Н.Уша-

³⁶ Вл.Георгиев, Езиково сближение на славянските народи, Език и литература, 1948, кн. 1.

ков. Богатият лексикографски опит на С.Чукалов непрекъснато го сблъсквал с фактите на лексикалната близост между руския и българския език. Според него в посочения речник може да се изброят около 20 000 "еднакви" думи, сред които най-голям е броят на съществителните - 11 650.³⁷ Тези данни са интересни, но се нуждаят от уточняване. С.Чукалов смята за "еднакви" и думите с фонетични разлики, поради което значително нараства броят им /срв. жатва, обещание, самолет, щедростъ, жить и др/. Още по-малко "еднакви" могат да се смятат някои от посочените от него думи по значение /такива като девица, езда, жаба, каша, лавка и др./. Поради това посочените от С.Чукалов данни имат ориентировъчен характер и се нуждаят от по-нататъшно уточняване.

Като изхождах от данните на проверката в § 1.5, че към близката лексика се отнасят еквивалентните по звуков компонент думи, постарях се да определя тяхното количество в четиритомния "Речник на руския език", издание на Института по езикознание на АН на СССР. Изборът на речника не е случаен: по думите на П.Н.Денисов³⁸ той включва с възможната пълнота активната лексика на съвременния руски език в цялото ѝ стилно многообразие. В този речник, който наброява 82 159 думи, се съдържат 8552 еквивалентни по звучене думи, което представлява повече от 1/10 от думите в речника. На този факт трябва да се придава важно значение при оценката на условията за обучение по руски език за българското училище. Едва ли е възможно при изучаването на който и да било чужд език българинът да се окаже в условия, когато може да установи някакви, макар и само субстанционални връзки между родната и изучаваната дума, а още по-малко - между хиляди думи в родния и чуждия език.

От друга страна, субстанционалната еквивалентност още не означава съдържателна. Поради това на значителното коли-

³⁷ С.Чукалов, Лексикално родство между руския и българския език. Славистичен сборник, т. I, С., 1958, с. 138.

³⁸ П.Н.Денисов, Принципы отбора лексики для учебных словарей, Вопросы учебной лексикографии, МГУ, 1969.

чество еквивалентни думи трябва да се гледа като на категория, усвояването на която е свързано с определено "преустройство" в съдържателния компонент. Еквивалентните позвучене думи разкриват възможностите за огромен потенциален речников запас на българите в предела на езика. Разбира се, в индивидуалния речник на отделния българин, изучаващ руски език, не ще се окажат всички тези думи. Каква част от тях ще премине в индивидуалния речников запас, зависи от много фактори /от реалния речников запас по роден език, от интересите на учащия се, от някои качества на неговата памет и т.н./.

Изучаването на двата езика в този план може да бъде продължено, но в него се установява количеството на лексикалните единици, отнасящи се към близката лексика. За методиката на обучението по руски език, която се интересува не само от намиращите се в него средства, но и от техните функционални възможности, интерес представлява наличието на близка лексика в честотните речници.

2.2. БЛИЗКАТА ЛЕКСИКА В ЧЕСТОТНИТЕ РЕЧНИЦИ

В количествени изследвания от посочения по-горе тип не се получават сведения за това, как близката лексика се отнася към индивидуалния речник на отделния носител на езика. Такива сведения не дават и честотните речници. Трябва да се приеме обаче, че думите с най-висока честота или най-висок рангов коефициент представляват кръг от думи, които често се срещат в индивидуалния речник на носителя на езика, а сведенията от някои честотни речници могат да дадат определена представа за речника на някои социални групи.

На количествена обработка бяха подложени три честотни списъка - на писмената реч, на разговорната реч, на научния стил. Въз основа на резултатите, получени в § 1.5, от тях бяха изключвани думите, които не бяха познати от учениците, макар и да съдържаха родствени елементи. Поради това получените данни се отнасят не до родствените думи в двата езика, а до близката лексика.

Данните, получени от обработката на трите речника, изглеждат така:

Честотен речник	Общ брой на думите в него	Общо количество на близката лексика		Близка лексика в първите 300 думи		Близка лексика след ден №
		в бр.	%	в бр.	%	
1. Штейнфелдт	2500	1837	73,6	213	70,3	1082
2. 2380 думи...	2380	1779	74,8	194	64,7	863
3. Общонаучна	2074	1667	80,2	-	-	-
а/ I списък	1126	897	79,7	248	82,6	-
б/ II списък	948	767	80,6	-	-	-

Най-висок процент на близката лексика се наблюдава в честотния списък на общонаучната лексика. При това данните от първите 300 думи и от общата обработка на този списък показват максимална "монолитност" - варират в границите 79,7 - 82,6%. Близката лексика тук заема значително място не само сред най-често срещаните думи, но и сред периферийните. Данните от честотния списък на разговорната реч свидетелствуват, че значителни разлики се наблюдават между количеството на близката лексика в първите 300 думи и общото количество на близката лексика в списъка. Причината за това трябва да се търси в честата употреба на речевите шампи, частиците и други характерни за разговорната реч езикови средства, които нямат звукови съответствия в българския език.

Но най-важният резултат от количествената обработка на близката лексика в честотните речници се състои в това, че сред най-често срещаните думи в руския език /в три сфери на неговата употреба/ се наблюдава устойчиво съотнасяне на лексикалните единици със съответната българска лексика в пределите на 70 - 80%. Този резултат има особено важно значение за обучението по руски език: и в аспекта на рецептивното, и в аспекта на продуктивното усвояване тази устойчивост на количеството близка лексика създава благоприятни условия, пълното оценяване на които от методичната мисъл у нас трябва да даде не само правилно построяване на учебните текстове, но и адекватна система от упражнения, създаване

на условия за практическо използване на езика във вид на извънкласно четене, а оттук - за засилване на мотивировката на неговото изучаване.

2.3. БЛИЗКАТА ЛЕКСИКА В ЛЕКСИКАЛНИТЕ МИНИМУМИ

За целите на чуждоезиковото обучение системата на езика се минимизира и в такъв вид се представя на учащите се за усвояване. Лексикалните минимума се изготвят с различна цел, определена от социалните потребности, от възрастта на учащите се, от времето за обучение и т.н., поради което между тях се наблюдават значителни различия. Количественото изследване на близката лексика в няколко лексикални минимума показва следните резултати:

В лексикалния минимум за началния етап на обучението, изготвен от П.Н.Денисов, В.В.Морковкин, М.А.Скопина /авторите го разглеждат като метаезик на учебната лексикография/, се наблюдават 963 близки думи от всичко 1300 /=74,1%/.

В тематичния минимум за началния етап на обучението, съставен от В.В.Морковкин, от общо 1177 думи 722, или 65,6%, се отнасят към близката лексика. Някои теми включват само по 1-2 неблизки думи /"мебел", "наука", "искуство"/, но като правило тематичното разнообразие намалява количеството на близката лексика.

За обучението на напреднали е предложен минимумът "Материали к словарю основной лексики русского языка /существительные, прилагательные, глаголы/". В него се установяват 2297 близки думи, което представлява 76,4%.

Най-голям интерес за методиката на обучението по руски език у нас представляват количествените данни за близката лексика в базисния списък на Е.Гочева. В него според съотнасянето на звуковите компоненти могат да бъдат набелязани три основни групи думи: еквивалентни по звучене - 916; еквивалентни или сходни по звучене, но с различаващо се ударение - 131; сходни по звучене - 1217. Всички те съставят близката лексика в базисния списък, която възлиза на 2264 думи, или 70,6%, срещу 943 думи, отнасящи се към неблизката лексика в него.

2.4. ВЛИЯНИЕ НА ЛЕКСИКАЛНАТА БЛИЗОСТ ВЪРХУ ПСИХИКАТА НА УЧАЩИТЕ СЕ

Данните от количественото изследване, наблюденията над учебния процес по руски език, а също и фактите на езиково влияние на руския език върху българския позволяват да бъдат направени предположения, които се отнасят до някои качествено специфични явления, предизвикани от лексикалната близост между руския и българския език. Имам пред вид следната хипотеза: честата среща /а при обучението и употреба/ на близки думи не остава без следа за езиковото съзнание на българина. Той не само просто разбира руските текстове въз основа на значителното количество близка лексика в тях. От многобройните факти на използването на опита си по роден език в подобни случаи той стига до заключението /осъществявано напълно или отчасти/, че този опит може да му бъде надеждна опора при усвояването на руския език. Такава представа се подкрепя при всяка нова среща с текст, поради което получава силата на психологична нагласа /= на руския термин "установка"/, която "отключва" в твърде широки граници използването на опита по роден език в речта по руски. Може да се предположи, че психологическата същност на тази нагласа е еднаква със същността на "илюзията за тежест", наблюдавана експериментално от Д.Н.Узнадзе и използвана за откриването на този особен вид психологично явление, изразяващо се в специфично глобално състояние на човешката психика при извършването на определени видове дейности. Може да се допусне, че ако "илюзията за тежест" се придобива въз основа на неколкочкратното възприемане на предмети с определени съответствия в тежестта и обема /а в естествени условия - от миналия опит на индивида/, то "илюзията за близост" се създава и поддържа от непрекъснатата употреба на голямо количество близка лексика, еквивалентна или сходна по звуково впечатление и частично съвпадаща по значение. Успешното използване на опита по роден език още при първото срещане на близките думи ще създава нагласа, която по-нататък придобива характер на фиксирана, тъй като непрекъснато се подкрепя от текстовете, с които се среща учащият се. Фиксираната нагласа не може да бъде преодоляна, "разрушена" в изкуствена езикова среда без специални действия. Те могат да се изразяват в целенасочена и

резултатно организирана диференцировъчна работа при усвояването на близката лексика.

Основанията за издигането на такава хипотеза са следните:

огромното количество близки по отношение на българските думи в българския език;

висока честота на тяхната употреба;

отказът на българските учащи се да учат руските думи /"те са като българските"/;

честата употреба на "българизми"/в руската реч, особено неподготвената/ на българските учащи се, които слабо владеят езика;

значителна употреба на русизми в речта по роден език от хора, които лошо владеят руския език;

непрекъснатият процес на стихийно влияние на руския език върху нашия, което го "замърсява" с ненужни, понякога даже неразбираеми думи /напр. във военната терминология наред с "прозрачните" хлебовозка, месовозка, огневи налет и неразбираеми - вишка, сумка, скатка, мешка, рогатка и т.н.; в последно време в спортната терминология - гонка и т.н./.

Издигнатата хипотеза се нуждае от експериментално доказване. Нейното доказване или отхвърляне ще допринесе значително за правилната организация на учебния процес по руски език у нас.

Изводи

1. Въвеждането на методичното понятие "близка лексика" позволява да бъде разкрита спецификата на обучението по руски /близкородствен/ език, която се свежда до особеностите, създавани от близката лексика.

2. Устойчивостта на данните от различните аспекти на езика дава основание да се смята, че съотнасянето на руската и българската лексикална система в областта на най-често използваната лексика има постоянен характер. От това следва, че за българските учащи се могат да се създават учебни текстове, които малко да се отличават от естествените.

3. Огромното и относително постоянно /в границите на 70-80%/ количество близка лексика в различните източници позволява да се твърди, че от родния език учащите се полу-

чават значителен потенциален речник. Той поставя българина почти на нивото на специално обучавания чужденец, който е усвоявал рецептивно руския език.

4. Изучаването на някои фонемни съответствия в руския и българския език, на словообразователните елементи и модели би разширило неимоверно потенциалния речников запас на българските учаци се.

5. Преобладаващата част от близката лексика са думи, които частично съвпадат по значение в двата езика, поради което те могат да създават специфични условия за разбиране. Изследователската работа трябва да се провежда в две насоки: да се изследват текстовете от различните сфери на езика от гледна точка на наличието в тях на близка лексика; да се проверят експериментално условията за разбиране на думите в текста при частично съвпадане на значенията.

6. Устойчивостта на данните от различните лексикални минимума за наличието на близка лексика в тях поставя въпроса за по-широко и рационално използване на този факт за създаване на методични пособия, които не са характерни за обучението по руски език в други страни. Българските учаци се биха могли да получат учебни филми на руски език с научно, фантастично и друго съдържание, изградени с преобладаващо количество близка лексика, в които зрителното възприятие може да спомага за нейното допълнително усвояване, а също за въвеждането и усвояването на неблизки думи /на същия принцип - и диафилми. Особено значение биха имали такива филми за усвояване на страноведско знание, образователната и възпитателната стойност на което би била голяма. Използуването на учебни филми би усъвършенствувало умението за слухово възприемане на руската реч, с което би допринесло много за укрепване на комуникативните умения на учениците. При това използването на езика в неговата "не чисто учебна" функция /то не се осъзнава от учениците като учебна дейност/ би способствувало за повишаване на интереса към руския език. Неговото "приложно" използване би имало характер на естествена комуникативна дейност, което по нов начин би мотивирало изучаването му. В същата насока с много по-голям ефект за обучението по руски език биха могли да се използват книжките за извънкласно четене, специално изготвени албуми с приказки /богато илюстрирани/.

фотоизложби и т.н. Инвентарът на методичните пособия по руски език може неимоверно много да се разшири при умелото използване на близката лексика, а ефектът за обучението би бил огромен.

7. Частичното семантично сходство на близките думи в руския и българския език ще затруднява активното усвояване на руската лексика, води до чести и типични грешки. Преодоляването им трябва да става чрез широкото използване на различителните признаци на думите още в началото на обучението.

БЛИЗКАЯ ЛЕКСИКА И НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Мариета Тончева

Резюме

При обучении русскому /близкородственному/ языку наблюдаются специфические явления, причиной которых является лексическая близость. В статье на экспериментальном материале рассмотрены особенности узнавания близкой для болгар лексики в русском языке; разграничены две основные группы близкой лексики; проведено различие между близкими и родственными словами. Количественный аспект исследования показывает, что близкая лексика в частотных списках и лексических минимумах по русскому языку занимает основное место /70-80% всех слов в них/, что создает исключительные условия для обучения русскому языку в болгарской школе. В статье определено место близкой лексики при решении методических проблем обучения русскому языку.

LA PARENTÉ DU VOCABULAIRE ET CERTAINS
PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT DU RUSSE

Mariéta Tontchéva

Résumé

L'enseignement du russe /langue proche du bulgare/ chez nous présente un certain nombre de phénomènes spécifiques dont la cause est la parenté du vocabulaire. Dans le présent article sont traitées, sur une base expérimentale, les particularités résultant du fait que les Bulgares connaissent les vocables russes qui sont proches de notre langue. L'auteur distingue deux groupes principaux de vocables proches dans les deux langues: vocables semblables et vocables parents. L'aspect quantitatif de l'étude montre que les vocables proches occupent une place importante dans les listes de fréquence et dans les vocabulaires essentiels du russe /70-80% de tous les mots/. Ce fait crée des conditions exceptionnelles pour l'enseignement du russe dans les écoles bulgares. L'auteur souligne la place de la parenté du vocabulaire dans la solution des problèmes méthodologiques de l'enseignement du russe chez nous.

ТРУДОВЕ НА ВЕЛИКОТЪРНОВСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
"КИРИЛ И МЕТОДИЙ"
Том XVI, кн. 4 Факултет за история 1978/1979
TRAVAUX DE L'UNIVERSITÉ "CYRILLE ET MÉTHODE"
DE V. TIRNOVO
Tome XVI, livre 4 Faculté d'histoire 1978/1979

КЪНЧО ЧОЛАКОВ

ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС
ЗА ХУМАНИТАРНИТЕ УНИВЕРСИТЕТСКИ
СПЕЦИАЛНОСТИ ЧРЕЗ КОМПЛЕКСНО ПРИЛОЖЕНИЕ
НА ТЕХНИЧЕСКИ СРЕДСТВА
ЗА ИНФОРМАЦИЯ И КОНТРОЛ

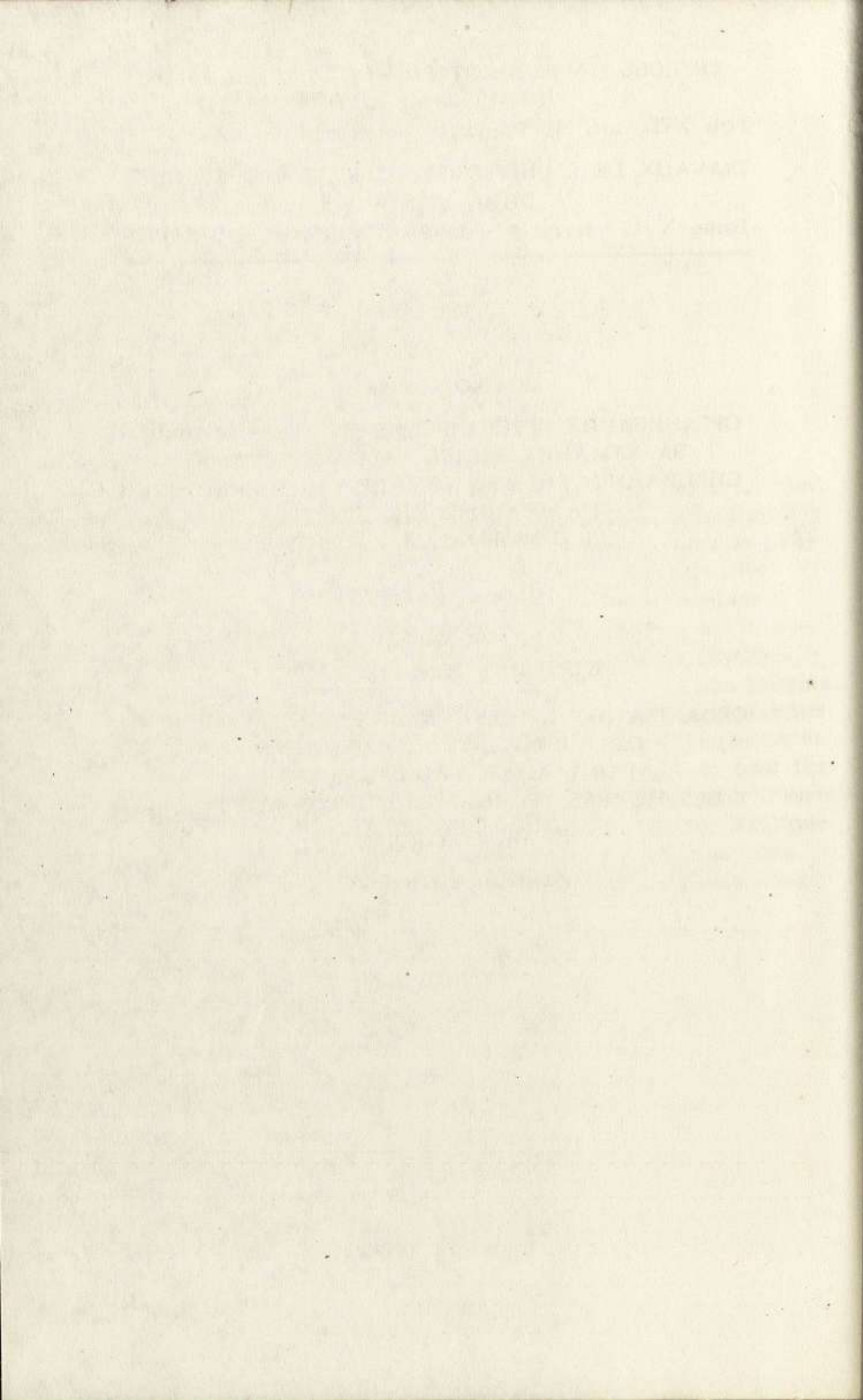
/втора част/

KUNTCHO TCHOLAKOV

ORGANISATION ET GESTION DE L'ENSEIGNEMENT
DES DISCIPLINES HUMANITAIRES
PAR L'APPLICATION COMPLEXE
DES MOYENS TECHNIQUES D'INFORMATION
ET DE CONTRÔLE

/deuxième partie/

София, 1980



В първата част на този труд са формулирани целта, основните задачи, хипотезата и методиката на изследването. Разработени са следните основни задачи: 1/ разграничаване на научната организация на педагогическия труд от "технология на обучението"; 2/ определяне на вида и мястото на учебните технически средства за различните форми на учебния процес; 3/ анализ на възможностите на съвременните технически средства и системи, приложими в организацията и управлението на учебния процес за хуманитарните специалности; 4/ разкриване на конкретни възможности за приложение на съвременни учебни технически средства в основните форми на учебния процес.¹

В настоящата, втора част на труда са разработени следните основни задачи: 1/ анализ на възможностите за създаване на комплекси от учебни технически средства за хуманитарните специалности; 2/ анализ на ефективността на различните комплекси; 3/ анализ на възможностите за производство на учебни средства в рамките на висшето учебно заведение; 4/ изграждане на център за цялостна организация и управление на университетската учебно-техническа база.

Втората част на труда включва главите:

4. Организационни и технически възможности за комплексно приложение на учебните технически средства.
5. Основни проектни организационно-технически решения.
6. Заключение.

¹ Вж. К. Чолаков, Организация и управление на учебния процес за хуманитарните университетски специалности чрез комплексно приложение на технически средства за информация и контрол. Първа част, Трудове на ВТУ "Кирил и Методий", 1977 - 1978, том XV, кн. 4, с. 53 - 100.

4. ОРГАНИЗАЦИОННИ И ТЕХНИЧЕСКИ ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА КОМПЛЕКСНО ПРИЛОЖЕНИЕ НА УЧЕБНИТЕ ТЕХНИЧЕСКИ СРЕДСТВА

4.1. КОМПЛЕКСИ ОТ УЧЕБНИ ТЕХНИЧЕСКИ СРЕДСТВА

В гл. 2 на този труд беше направена пълна характеристика на съвременните учебни средства и свързаните с тях технически средства и системи, приложими в учебния процес за хуманитарните университетски специалности. В гл. 3 бяха анализирани възможностите за приложение на тези средства в основните форми на учебния процес - лекция, семинарно и практическо занятие, самостоятелна работа на студентите, педагогическа практика.

Характеристиката на разглежданите средства показва, че всяко средство може да бъде високоефективно в строго определени моменти от учебния процес. Приложението на всяко от тези средства трябва да се предхожда от внимателен анализ на следващите дидактически придобивки и загуби и на тази база да се търси взаимно допълване на различните средства. Това означава, че в учебната зала ще функционира дидактически целесъобразен комплекс от учебни технически средства, които частично изгубват своята автономност за сметка на ефективно допълващите се качества.

За всяка форма на учебния процес ще бъде необходим комплекс, съобразен с особеностите и желаните резултати.

Същевременно между комплексите на всички учебни форми трябва да съществува единство, позволяващо да се съчетават не само средствата, а и методите за обучение. Става въпрос за комплекс от средства и съответни ефективни методи, обхващащи всички форми и етапи на учебния процес - ще го наречем основен учебно-технически комплекс.

Създаването и пълнокръвното функциониране на такъв комплекс в рамките на един хуманитарен университет ще зависят от успешното решаване не само на дидактическите, а и на редица организационно-технически проблеми. Към последните

се отнасят: комплексно техническо обзавеждане на учебните зали; подготовка на преподавателския състав за използване на учебно-техническата база; своевременно снабдяване и производство в рамките на университета на необходимите учебни средства /фонозаписи, диапозитиви, диафилми, микрофилми, кинофилми, видеозаписи, програмирани материали/.

Очертава се необходимостта от допълнителен комплекс, който ще осигури пълноценното функциониране на основния учебно-технически комплекс – ще го наречем обслужващ учебно-технически комплекс.

Определяйки комплексния характер на приложението на учебни технически средства, трябва да прибавим и проблемите с научноизследователски характер. Развитието и усъвършенстването както на отделните технически средства, така и на комплекса, в който те влизат, трябва да бъдат резултат на непрекъснато изследване и експериментиране в рамките на изградената вече система за обучение с помощта на такива средства. Следователно обслужващият учебно-технически комплекс трябва да осигурява и необходимата база за научноекспериментална дейност.

Проблемите, свързани с комплексното приложение на учебни технически средства във ВУЗ, предизвикаха широка дискусия на страниците на сп. "Вестник высшей школы"². В някои статии те са ограничени в рамките на аудиторията, докато в други се засягат и допълнителни проблеми, свързани с наличието на учебно-технически комплекси. Във всички статии се приема като напълно обоснована необходимостта от такива комплекси, но съществуват различия в представите за тяхната форма, обхвата и вида на комплексно свързаните технически средства.

Професор С.И.Архангелски и доцент Ю.В.Павлов определят комплекса като "съвкупност от технически средства, образуващи единно цяло и предназначени за решаване на определена дидактическа задача", като посочват, че това не е просто сумиране, а интеграция на техническите средства, в резултат на която възникват нови качества. Освен вътрешните връзки на комплекса "възникват и много важни външни

² Вж. Вестник высшей школы, 1972, кн.2; 1973 кн. 1, кн.11; 1974, кн.3, кн. 5, кн.9; 1975, кн. 3.

връзки, т.е. връзки между комплекса и методите за обучение, целите на обучението и т.н.". Авторите посочват, че "външните връзки характеризират универсалността на комплекса и възможността за приложението му на занятия по различни дисциплини, от различни преподаватели, придържащи се към различни методики... Ние установихме, че колкото по-съвършен е комплексът, толкова повече свойства губят отделните технически средства, влизащи в него, и толкова повече се проявяват свойствата, присъщи на комплекса като цялостен технически обект." По-нататък авторите на тази статия достигат до извода, че трябва да се създават разнообразни комплекси от технически средства или да се обзавеждат аудитории с различно целево предназначение.³

Към този извод се придържа и К.Балакирян, който подчертава, че съставни елементи на комплекса от технически средства за обучение трябва да бъдат не отделните средства, а специализирани аудитории, съответно обзаведени. При строго използване на тези аудитории по предназначение ще се осигури висок коефициент на използване на обзавеждането. Такива аудитории могат да бъдат: зала за прожекции, лингафонен кабинет, аудитория за групово обучение с обратна връзка, аудитория за индивидуално обучение и контрол и др.⁴

В.Балан и Р.Бобкова изразяват мнението, че всеки предлаган комплекс трябва да бъде универсален и унифициран, като под универсалност разбират наличието в комплекса на всички видове технически средства, които могат да се използват на лекция или семинарно занятие. Унификацията се изразява в общо управление на всички технически средства от пулт с блокова конструкция, позволяваща при необходимост да се допълва комплексът или да се заменя всяко от техническите средства. Авторите смятат за целесъобразно комплексите да се разделят на два типа: един за хуманитарните науки и втори - за естествените и техническите науки.⁵

³ Вж. С. И. Архангельский, Ю. В. Павлов, Что такое комплекс ТСО, Вестник высшей школы, 1972, кн. 3, с. 17 - 21.

⁴ Вж. К. С. Балакирян, Для изучающих русский язык, Вестник высшей школы, 1975, кн. 3, с. 21 - 24.

⁵ Вж. В. В. Балан, Р. В. Бобкова, Комплекс ТСО и методика преподавания, Вестник высшей школы, 1973, кн. 1, с. 20-22

В някои статии се отбелязва и необходимостта от комплексен подход към създаването на учебни средства и научноизследователската дейност, свързана с тяхното приложение и усъвършенстване.⁶

По този повод професор Т.Илина пише: "Друга проява на комплексността може да стане създаването и използването на взаимно свързани учебно-дидактически материали и нагледни пособия, съставлящи пълно научнометодическо осигуряване на учебния курс".⁷

При определяне вида на основния учебно-технически комплекс ще се опираме на становището, че той трябва да бъде изграден от специализирани за различните учебни форми комплекси. На целесъобразността на този подход ще бъде отделено внимание по-нататък. Същевременно такава специализация за различните хуманитарни специалности според нас не се налага пред вид несъществените различия в методите на обучение. Изключение правят чуждозиковите специалности, за които са необходими допълнителни специализирани комплекси - езикови лаборатории.

4.2. ОСНОВЕН УЧЕБНО-ТЕХНИЧЕСКИ КОМПЛЕКС ЗА ХУМАНИТАРНИТЕ СПЕЦИАЛНОСТИ

Подборът на техническите средства, влизачи в специализираните комплекси, ще се опира на общата характеристика на тези средства, направена в т. 2.2, и на възможностите за приложението им в различните учебни форми, анализирани в гл. 3.

Същевременно подборът трябва да бъде съобразен и с необходимите външни връзки на специализираните комплекси,

⁶ Вж. напр. В.И.Зубарев, В.Л.Пономаренко, ТСО в институте повышения квалификации, Вестник высшей школы, 1974, кн. 9, с. 74 - 77; К.С.Балакирян, пос.статья, с. 21 - 24; А.А.Голиков, Обсуждаются проблемы ТСО, Вестник высшей школы, 1974, кн. 5, с. 28 - 30.

⁷ Т.А.Ильина, На строгую научную базу, Вестник высшей школы, 1973, кн. 2, с. 23.

определящи основния учебно-технически комплекс и подчинени на единния учебен процес.

4.2.1. Учебно-технически комплекс за лекционната форма на обучение

Основният състав на този комплекс при съвременното равнище на учебната техника ще има следния вид: 1/ радиомикрофонна уредба; 2/ стереомагнитофон; 3/ стереоусилвателна уредба; 4/ шрайбпроектор; 5/ диапроекционни апарати; 6/ кинопроекционна машина; 7/ система за обратна връзка; 8/ пулт за управление; 9/ видеомагнитофон с необходимия брой монитори.

Необходимостта от посочените съставни средства на комплекса, тяхното място и роля в лекцията бяха мотивирани в т.1.2., т.2.2. и т. 3.1. Тук ще посочим само някои допълнителни съображения и изисквания.

Комплексното приложение на различни учебни средства в лекцията изисква бързо и сигурно въвеждане и извеждане на всяко от съответните технически средства. Това изискване води до конструкции, позволяващи опростено дистанционно управление - централизирано, от общ пулт за всички включени в комплекса технически средства. Така всяко учебно средство може своевременно да се "вплете" в лекцията, без да се нарушават ритъмът и целостта ѝ.

Изискването за съпоставителен анализ на две /или повече/ статични изображения води до включването в комплекса на два /или повече/ диапроекционни апарата. Тъй като учебните средства могат да бъдат както диапозитиви, така и диафилми, за да не се усложнява и оскъпява излишно комплексът, целесъобразно е да се използват комбинирани диаскопи - за прожекция и на двата вида учебни средства.

Като най-подходяща за аудиторна работа се очертава 16-милиметровата кинотехника. Използването на скъпата 35-милиметрова кинотехника е неоправдано, а 8- и супер 8-милиметровата техника не дават качество при необходимата големина на екрана. Но организацията на учебно-техническата база на един съвременен университет трябва да позволява използването при особени случаи както на 35-, така и на 8- и супер 8-милиметрова кинотехника. Затова намираме за це-

лесьобразно в комплексите на отделни аудитории да се включат и 35-милиметрови /респ. за малките аудитории 8- и супер 8-мм/ киномашины.

Изтъкнатите противоречия между характера на изложението по хуманитарните дисциплини и необходимостта да се накъсва лекцията за осъществяване на обратна връзка ограничават използването на съществуващите за тази цел системи. Но необходимостта от управление в хода на лекцията изисква включването в комплекса на система за фронтална обратна връзка. Компромисното решение според нас трябва да се търси в извънредно опростяване и бързо действие на тази система.

Включването на видеомагнитофон в аудиторния комплекс се налага, ако университетът не разполага с вътрешна телевизионна система - видеозаписите ще намират все по-широко приложение за хуманитарните дисциплини пред вид изключителната възможност за актуализиране на нагледния материал.

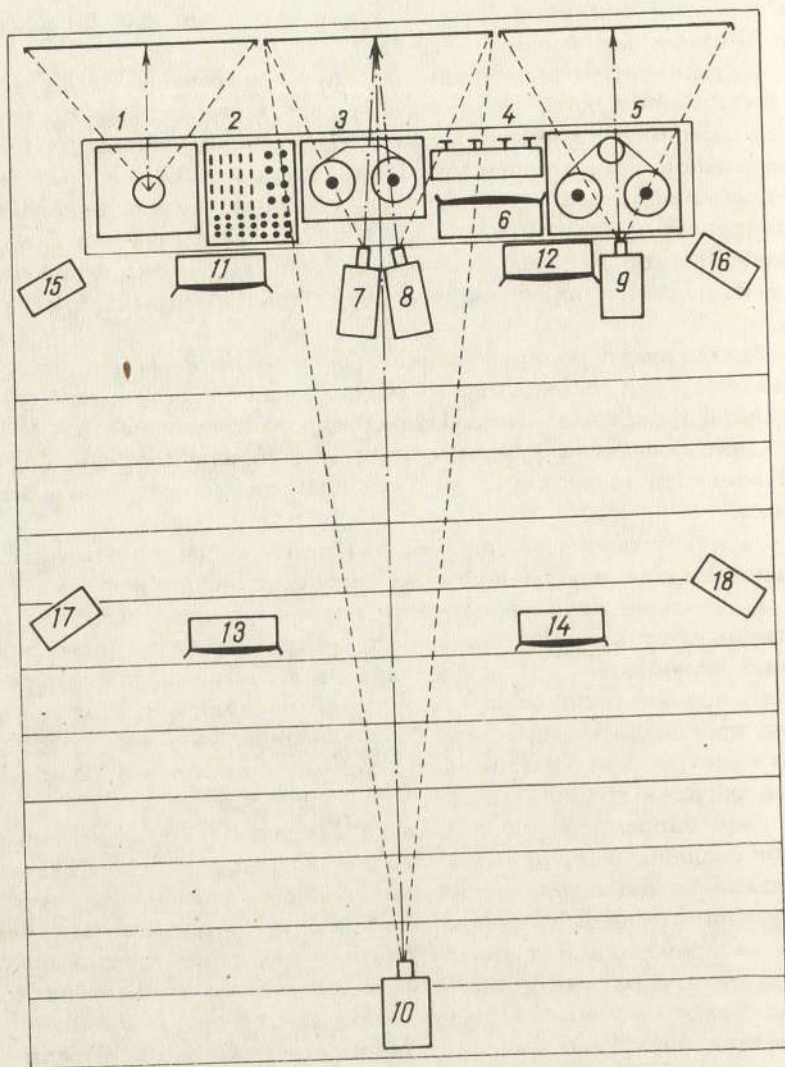
За аудиторния комплекс са възможни следните варианти за инсталиране и управление на учебно-техническите средства:

1/ Техническите средства се намират в аудиторията и се управляват от преподавателя - от централния пулт за дистанционно управление.⁸ С изключение на киномашината и мониторите всички технически средства са инсталирани към масата на преподавателя. Пултът за управление на тези средства е съчетан с информационното табло на системата за фронтална обратна връзка.

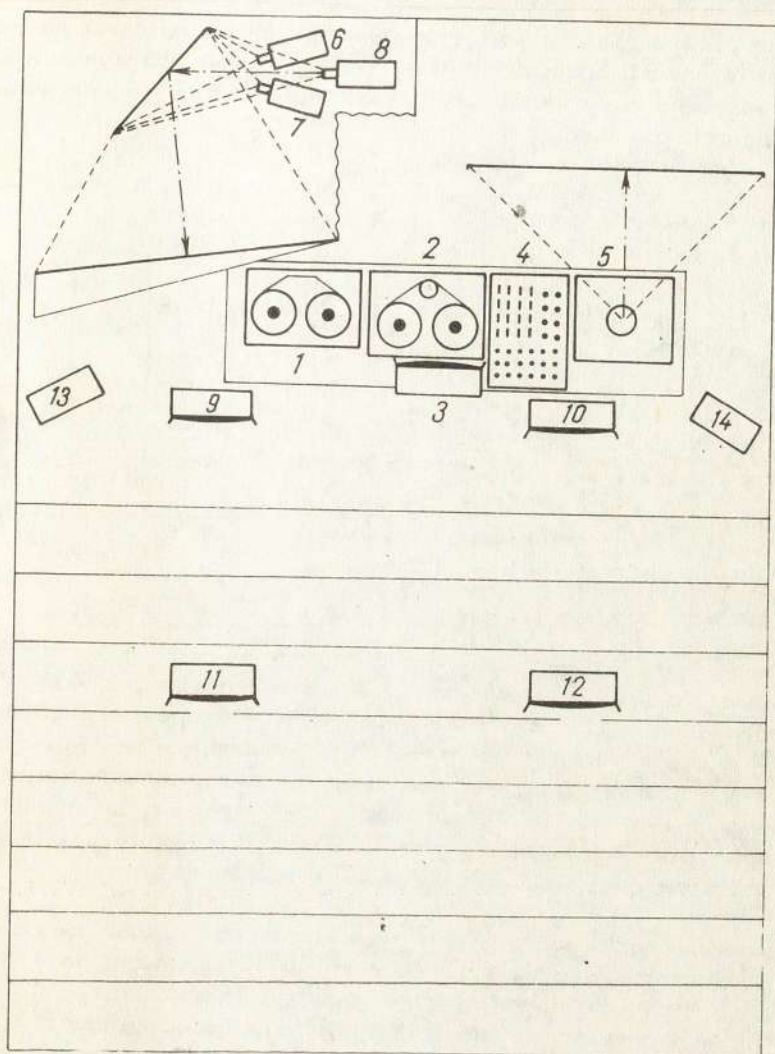
Този вариант е неприемлив за лекциите по хуманитарните дисциплини - преподавателят се ангажира с несвойствени и сложни за него технически манипулации, вниманието му се раздвоява между лекционното съдържание и необходимата техника за представяне и анализ на това съдържание, нарушават се формата и ритъмът на лекцията, намалява се въздействието на живото слово. За да се освободи от това положение, преподавателят, ако има възможност, ангажира технически помощник.

Централизирането на управлението дава възможност да се програмира включването на различните технически средства от

⁸ Вж. фиг. 1

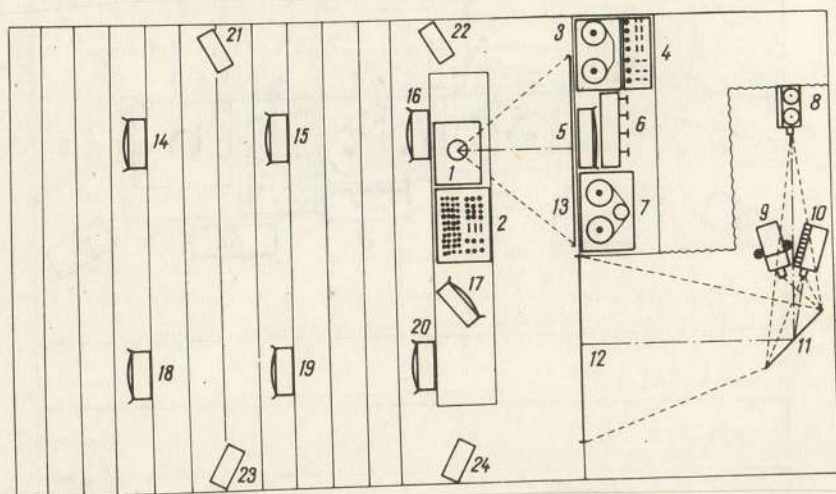


Фиг. 1. Аудиторен комплекс: 1 - шрайбпроектор; 2 - пулт за управление на ТС и обратна връзка; 3 - стереомагнитофон; 4 - стереоусилвател и радиомикрофонна станция; 5 - видеомагнитофон; 6 - монитор; 7, 8 и 9 - диаскопи; 10 - кинематограф; 11, 12, 13 и 14 - монитори; 15, 16, 17 и 18 - тонколони



Фиг. 2. Аудиторен комплекс: 1 - стереомагнитофон; 2 - видеомагнитофон; 3 - монитор; 4 - пулт за управление на ТС и обратна връзка; 5 - шрайбпроектор; 6 и 7 - диаскопи; 8 - киномашина; 9, 10, 11 и 12 - монитори; 13 и 14 тонколони

комплекса и ръчното им управление да се сведе само до един общ за всички средства бутон. Това решение облекчава преподавателя, но е необходима техническа помощ за подготовка на програмното устройство.



Фиг.3. Аудиторен комплекс: 1 - шрайбпроектор; 2 - пулт за управление на ТС и обратна връзка; 3 - стереомагнитофон; 4 - пулт за управление на ТС; 5 - монитор; 6 - стереоусилвател и радиомикрофонна станция; 7 - видеомагнитофон; 8 - киномашина; 9 и 10 - диаскопи; 11 - огледало; 12 - пропускателен екран; 13 - отразяващ екран; 14, 15, 16, 17, 18, 19 и 20 - монитори; 21, 22, 23 и 24 - тонколони

Към пулта за управление на комплекса трябва да се включи командването на устройството за затъмняване на аудиторията и регулирането на изкуственото осветление.

За неголемите аудитории промяната на осветеността може да се избегне, като се приеме вариантът със задна проекция /на пропускателен екран/⁹. Този вариант има и още едно предимство - всички технически средства са групирани на едно място, което облекчава обслужването им. Но подобна инсталация е свързана със загуба на полезен обем в аудиторията.

⁹ Вж. фиг. 2

2/ Техническите средства са извън аудиторията, обслужват се от технически персонал и се управляват от преподавателя посредством пулт, инсталиран в аудиторията. В аудиторията се намират шрайбпроекторът, системата за фронтална обратна връзка и мониторите.¹⁰

Техническата ангажираност на преподавателя по време на лекцията не се различава от тази в първия вариант. Но цялостната предварителна подготовка на техническите средства, както и непрекъснатият им контрол по време на лекцията се осъществяват от техническия персонал, което повишава сигурността на комплекса.

3/ Техническите средства са извън аудиторията, зареждат се и се управляват от обслужващ персонал по план-сценарий, съставен от преподавателя.

Очевидно този вариант функционално е най-подходящ за хуманитарните дисциплини. Преподавателят борави само с шрайбпроектора и системата за фронтална обратна връзка, а за включването на всяко от предвидените в план-сценария технически средства използва проста сигнална връзка между аудиторията и апаратната. Действията на преподавателя няма да се изменят и в случай че се използва програмно устройство, подготвено в апаратната по получения план-сценарий - програмното устройство ще облекчи работата на обслужващия персонал.

На настоящия етап, както вече беше изтъкнато, телевизионният екран не може да конкурира в качествено отношение диа- и кинопрожекцията. Но решението да се използва вътрешна телевизионна система може да бъде продиктувано от следните съображения: ускорено изготвяне и актуализиране на нагледния материал; наличие на много потоци в редовното и задочното обучение; непрекъснато действащи курсове за преподавател; необходимост да се приемат непрекъснатите телевизионни лекции от централен или регионален преподавател и др. В този случай включването на видеомагнитофон в аудиторния комплекс е излишно, а диа- и кинопрожекцията може да заместват излъчването на материали от вътрешното телевизионно студио /в случаите, когато е необходимо високо качество на нагледния материал/. Сигналната инсталация

¹⁰ Вж. фиг. 3.

от преподавателския пулт трябва да бъде свързана и с телевизионното студио.

4.2.2. Учебно-технически комплекс за семинарни и практически занятия

Основният състав на комплекса за семинарни занятия не се различава съществено от този за лекционната форма на обучение. За някои учебни дисциплини е необходимо специализирано допълване на комплекса /напр. за някои филологически дисциплини с технически средства за анализ на речта, апарат за четене на микрофишове и микрофилми и др./.

Дискусионният характер на семинарните занятия изисква селективно и гъвкаво използване на много по-голям обем учебни средства от използваните в лекцията. Подборът и включването на тези средства трябва да стават в хода на занятиято съобразно с конкретно възникналите дискусии или използването на учебните средства тук може да бъде само грубо /тематично/ планирано.

На второ място, едновременното провеждане на семинарни занятия по много дисциплини и с много учебни групи не би позволило техническите средства да се намират извън семинарната зала и да се обслужват от технически персонал.

Горните забележки се отнасят и за използването на вътрешна телевизионна система.

От казаното следва, че водещият семинарното занятие трябва да борави сам с учебно-техническия комплекс. Това решение налага всички технически средства от семинарния комплекс да бъдат инсталирани в преподавателската маса или в непосредствена близост с нея. Подобно решение беше предложено и за аудиторния комплекс при неголеми аудитории.

В състава на учебно-техническия комплекс за практически упражнения ще се включат групови информационни и индивидуални контролиращи и информационно-контролиращи средства.

Информационните средства тук ще бъдат използвани за поставяне на проблеми и коригиране на типични грешки при практическото усвояване на методите за решаването им. За

¹¹ Вж. фиг. 2.

целта ще бъдат подходящи: шрайбпроектор, касетъчен магнитофон, озвучен комбиниран диаскоп, супер 8-милиметров киноапарат. Последните два апарата могат да се заменят с видеомагнитофон.

Необходимите индивидуални контролиращи и информационноконтролиращи технически средства, свързани в комплекс от типа "автоматизиран клас", са разгледани в т.3.2.

Съображенията за инсталиране на техническите средства се покриват с тези за семинарния комплекс и като най-подходяща ще посочим схемата на фиг. 2. Контролиращите /респ. информационно контролиращите/ средства тук ще заемат местата на индивидуалните устройства за осъществяване на обратна връзка.

Специализираните комплекси за практическо чуждоезиково обучение - езиковите лаборатории, са разгледани в т.3.2.

4.2.3. Учебно-технически комплекс за самостоятелна работа на студентите

Обединяването на възможностите за приложение на технически средства при самостоятелната работа на студентите, анализирани в т.3.3., води до изграждането на следните комплекси:

1. Комплекс за научна информация

На съвременния етап организацията на този комплекс няма да се различава съществено от библиотечната организация. Неговото ядро ще бъде специализирана заемна за учебни средства - фонозаписи, диапозитивни серии, микрофилми, кинофилми и видеозаписи. Заемната ще обслужва комплекс от учебни зали, обзаведени със съответните индивидуални или групови информационни технически средства. Към последните се отнасят: касетофони със слушалки, апарати за четене на микрофилмове и микрофилми, озвучени диаскопи, касетъчни озвучени киноапарати с автоматично променяща се скорост, групови аудио-визуални устройства, видеоемагнитофони /в недалечна перспектива - телевизори с приставки за видеокасети и видеоплочи/.

Посочените средства могат да се групират по видове в отделни помещения или да се инсталират общо в една или ня-

колко учебни зали. При втория вариант ще бъде спестена учебна площ, но информационните средства за групово информация трябва да имат само общ екран, а звуковата информация да се подава индивидуално посредством слушалки.

Актуалността на перфокартната система за съхранение и обработка на научна информация налага в информационния комплекс да се прибави още едно звено, включващо гама от перфокартни селектори от вибрационен или фотоелектричен тип.

Като перспективно беше посочено и използването на многоканална кабелна телевизионна мрежа, обслужваща целия университетски комплекс, включително и жилищата на студентите. Този информационен комплекс не заменя разгледа-ния по-горе. Непрекъснатата телевизионна информация, изпращана по няколко канала едновременно, повтаря или допълва ежедневната задължителна учебна информация или служи за обогатяване на общата култура и идейно-естетическо възпитание на студентите.

Изграждането на автоматизирана информационна система /АИС/ в университета определя още едно решение за разглеждания информационен комплекс - подсистема за автоматизирано търсене и обработка на научната информация. Това решение не изключва работата с описаните по-прости технически средства, подходящи за обработка на малки по обем информационни масиви.

2. Комплекс за обучение

Ограничените възможности за програмирано обучение по хуманитарните дисциплини не изключват използването на комплекси от технически средства, позволяващи осъществяването на вътрешна обратна връзка. Посочените примери за такива устройства обаче показват, че комплексите трябва да бъдат строго специализирани, а тяхното използване - точно мотивирано.

Например за чуждоезиковите специалности този комплекс може да бъде изграден от следните средства за индивидуална работа: касетофони с микрофон-слушалки; анализатори на мелодията; машини за обучение с аудио-визуална разклонена програма.

Значително по-големи функционални възможности притежава комплексът за обучение на базата на електронна изчислителна машина с телевизионни изходни устройства. Но както

вече беше посочено, по-перспективно за хуманитарните специалности е обучението, подпомагано от електронната изчислителна машина, а това означава, че успоредно с машината-консултант трябва да функционират и специализираните комплекси за информация и обучение с други средства.

4.2.4. Специализиран комплекс за учебно-техническа подготовка на студентите от учителския профил

При масовото въвеждане на учебни технически средства в училищата персоналът на изградените лаборатории по учебна техника е в състояние да осъществи само техническа профилактика и ремонт и да подпомогне технически работата по изготвяне на учебни средства. Налага се широка учебно-техническа подготовка на бъдещите учители. Те трябва не само да владеят управлението на техническите средства, но и да могат своевременно да обогатяват и обновяват съответните учебни средства. Учителят вече трябва да умеє да борави и с репортажния магнитофон, фотоапарата и кинокамерата и дори с видеомagneтoфона и телевизионната камера.

Съгласно програмата за курс по технически средства за обучение, утвърдена от Министерството на просветата на СССР, за педагогическите институти и специалности се предвиждат 52 учебни часа.¹² В някои педагогически институти обемът на този курс е увеличен до 90 - 100 часа.¹³

В одеския педагогически институт "К.Д.Ушински" се предвижда спецкурс по използване на учебна телевизия с 32 часа. Студентите участвуват активно и в подготовката на учебни телевизионни предавания на Киевската телевизионна студия.¹⁴

Опитът на ВТУ "Кирил и Методий", където дисциплината учебна техника е въведена от 1964 г., показва, че за пълно-

¹² Вж. Н. В. Малов, Курс ТСО стал обязательным, Вестник высшей школы, 1971, кн. 11, с. 88 - 89.

¹³ Вж. Б. Х. Толль, Учить применению кино, Вестник высшей школы, 1967, кн. 12, с. 47 - 49.

¹⁴ Вж. Г. Б. Редько, Спецкурс по учебному телевидению, Вестник высшей школы, 1972, кн. 10, с. 43.

ценно учебно-техническо обучение учебните групи не трябва да надхвърлят 15 студенти. Необходима е и следната учебна база:

1. Кабинет по звукова техника. Обзавеждането тук трябва да позволява изучаването на учебната звукоусилвателна и звукозаписна техника, както и практическото усвояване на всички видове звукозапис на магнитна лента - запис с микрофон, запис на радиoproграма, презапис от грамофонна плоча и магнитофонна лента, наслагване /триков запис/ и смесване /мишунг/. Целесъобразно е да се оформят отделни работни места за двама-трима студенти с апаратура за всички видове запис.

В обзавеждането на кабинета трябва да влиза още гама от средства за анализ на речта.

2. Кабинет по прожекционна техника и учебна телевизия. Техническата екипировка на този кабинет трябва да включва цялата гама от учебни технически средства за статична и динамична прожекция - епископи, шрайбпроектори, прости диаскопи, диаскопи с дистанционно и програмно управление, озвучени диаскопи, киноапарати за 8- и супер 8-милиметрови филми и кинопръстени, аудио-визуални средства с променлива скорост, киноуреди за 16-милиметрови филми.

Необходима е и опростена телевизионна уредба, включваща няколко телевизионни камери, селектор за камерите, видеомагнитофон и монитори.

3. Кабинет по машини за обучение. Тук също е необходима пълна гама от технически средства за осъществяване на обратна връзка, контролиращи, информационно контролиращи и тренировъчни технически средства.

4. Кабинет по фототехника. Обучението в този кабинет се свежда до усвояването на предметна, репродукционна и макрофото- и киноснимка на обратими фото- и киноматериали. Ще бъде целесъобразно да се обзаведат отделни маси за двама-трима студенти с различна апаратура според характера на снимките.

5. Учебна фото-кинолаборатория. Тук ще се обработват материалите, използвани в кабинета по фото-кинотехника. Необходимо е обзавеждане от типа на използваното във фото- и кинолюбителската практика - спирални дози за обработка на обратими фото- и киноленти и стандартно обзавеждане.

Организацията на кабинетите по звукова техника и фотокинотехника и учебната фото-кинолаборатория трябва да осигурява възможност на студентите по време на обучението и педагогическата практика сами да изработват разработените с помощта на преподавателя учебни средства.

4.2.5. Учебно-технически комплекс за педагогическа практика

Необходимата самостоятелна работа на студентите, свързана непосредствено с педагогическата практика, може да се осъществява в рамките на университетските комплекси за самостоятелна работа и учебно-техническа подготовка, а специализираният комплекс за педагогическа практика трябва да бъде изграден в съответните училища като съставна част от тяхната база.

За непосредствени наблюдения и анализ във всяка от необходимите класни стаи трябва да се инсталира радиомикрофонна станция за водещия практиката асистент и приемник със слушалки за студентите.

Изграждането на комплекс за наблюдения и анализ на уроците посредством затворена телевизионна уредба предполага включването /непосредствено към телевизионното студио/ на зала за конфериране, обзаведена с озвучени телевизионни монитори. В наблюдаваните класни стаи трябва да се инсталират по няколко телевизионни камери с дистанционно управление и вариоптика и микрофони, позволяващи общо и детайлно наблюдение на работата на учителя и учениците.

Създаването на базово или експериментално училище към университета би позволило наблюденията да се провеждат в университетските учебни зали, като телевизионната уредба на училището се включи в телевизионната система на университета.

4.3. ЕФЕКТИВНОСТ И ИКОНОМИЧЕСКА ЦЕЛЕСЪОБРАЗНОСТ НА УЧЕБНО-ТЕХНИЧЕСКИТЕ КОМПЛЕКСИ

В съответствие с изискванията на НОПТ техническите средства за обучение трябва да служат за подобряване на организацията и управлението на учебния процес и по този начин да повишават неговата ефективност.

От учебно-техническите комплекси, които интегрират възможностите на отделните технически средства, следва да се очаква ефективност, която надхвърля простото сумиране на ефективностите от изолираното приложение на отделните средства - в противен случай изграждането на комплекса би било неоправдано.

Изследванията за ефективността от приложението на различните технически средства, както и на комплексите се свеждат до анализ и сравнение на резултатите от обучението през определен период за експериментални и контролни студентски групи или потоци.

Като критерии за ефективността на информационните технически средства служат: повишаване средния бал на изпитите в експерименталните групи в сравнение с контролните; повишаване трайността на знанията, показани на повторни изпити /проведени след определен интервал от първия изпит без подготовка на студентите/; съкращаване времето за изложение на определена тема, или раздел от учебната програма при увеличаване на обема информация, предадена с помощта на техническите средства. За информационно контролиращите и контролиращите технически средства последният критерий се заменя с увеличаването на обема информация, усвоявана от обучавания. ¹⁵

Приемайки като най-ефективна отговарящата на тези критерии методика за използване на технически средства, в Ленинградския институт по точна механика и оптика на базата на лекционен аудио-визуален комплекс определят следните параметри за ефективността на обучението:

1/ интензивност на използването на информационните елементи от комплекса:

$$J = \frac{100 \cdot \sum_0^n t_k}{t_m} [\%],$$

¹⁵ Вж. А.Г.Молибог, Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе, М., 1971, с. 252 - 259; вж. също Т.И.Ростунов, Программированное обучение и обучающие машины, Киев, 1967, с. 32 - 48.

където:

t_x - време за работа на даден елемент от комплекса;
 t_m - общо време за четене на лекции на експерименталния поток m ;

n - общ брой на техническите средства, влизащи в комплекса;

2/ коефициент на използване на оперативната обратна връзка:

$$K = \frac{100 \cdot t_o}{t_m} [\%],$$

където:

t_o - време за работа на канала за обратна връзка;

t_m - общо време за четене на лекции на експерименталния поток m ;

3/ хармоничност на използването на елементите на комплекса от лектора $/G/$.

Докато първите два параметъра отразяват работата на комплекса само в количествено отношение, последният изразява логическата структура на участието на елементите от комплекса в хода на лекцията. Параметърът G се записва автоматично, като записът отразява момента на включването на даден елемент, продължителността на това включване и варианта, в който участва този елемент /в комбинация с останалите/. Пълната преценка за ефективността на комплекса се съставя, след като се получи и субективната оценка на студентите за неговите качества по показателите: комплексно използване на техническите средства; сценарий на лекцията с тези средства; интензивност на обзавеждането на аудиторията с технически средства.¹⁶

7 Д. Хапала и Й. Кубалек изследват лекционен комплекс от учебни средства в четири варианта, първият от които отговаря на традиционното обучение и се прилага за контролната група, а останалите три - съответно за три експериментални групи студенти. Осъществяват се начална и крайна проверка

¹⁶ Вж. И. А. Высокодворский и др., Методика использования ТСО: определяется ее эффективность, Вестник высшей школы, 1974, кн. 2, с. 20 - 24.

на знанията посредством писмени дидактически тестове /еднакви за началната и крайната проверка/, а също и педагогически наблюдения по време на обучението и проверките.

За определяне на "относителния ефект на обучението" се прилага формулата

$$E = \frac{\sum_{i=1}^N \frac{D_{кр} - D_{нач}}{D_{макс} - D_{нач}}}{N} \cdot 100 [\%],$$

където:

- $D_{кр}$ - количество на оценките от крайната проверка;
- $D_{нач}$ - количество на оценките от началната проверка;
- $D_{макс}$ - максимално възможно количество на оценките;
- N - брой на информантите. ¹⁷

Стремежът на авторите на подобни изследвания е да създадат възможно най-близки условия за работа в контролните и експерименталните групи /потоци/ - лекционният курс да се води от един преподавател, възможностите на студентите от двете групи да бъдат изравнени /проверка с психологически тест/, изискванията при контролните проверки да бъдат еднакви и др.

Обръщайки внимание на значителното влияние, което оказват върху крайните резултати дидактическите тестове за изследване на ефективността на обучението, проф. Н.Ф.Тализина констатира и факта, че в повечето изследвания тези тестове, психологически обосновани, не почиват на определена психологическа теория за обучението и не отразяват неговите цели. Това не позволява да се сравняват резултатите от различните изследвания - зад една и съща оценка при различните изследователи се крият съвсем различни и много неопределени психологически характеристики. ¹⁸

¹⁷ Вж. Д. Хапала, Й. Кубалек, Эффективность использования комплекса технических средств обучения в вузе, Современная высшая школа, 1976, кн. 1, с. 139 - 150.

¹⁸ Вж. Н.Ф.Тализина, Теоретические проблемы программированного обучения, изд. Московского университета, 1969, с. 23 - 29.

И още: "...Без избор на теория на обучението е невъзможно да се изследва сравнителната ефективност на техническите средства: оптималните устройства могат да се изявят само при реализация в учебния процес на един и същ модел на обучението."¹⁹

Очевидно на настоящия етап изследванията за ефективността на учебните технически средства и комплекси ще имат теснорегионално значение - за групи учебни дисциплини, специалности или вузове, придържащи се към определена психологическа концепция за учебния процес /тъй като няма общоприета психологическа концепция или теория за учебния процес във ВУЗ/.

Професор А.Г.Молибог посочва, че освен критериите за ефективност е необходим и "критерий за икономичност" на техническите средства, отразяващ с колко се повишава ефективността за сметка на почишаване стойността на обучението. Повишаването на разходите за един специалист е

$$P = \frac{E_T}{E_O} = \frac{E_O + e_T}{E_O} = 1 + \frac{e_T}{E_O},$$

където:

- E_O - разходи за един специалист от даден профил, обучаван без ТСО;
- E_T - разходи за един специалист от даден профил, обучаван с ТСО;
- e_T - стойност на внедрените ТСО.

Критерият за икономичност е

$$C = \frac{K}{P},$$

където:

K - прираст в ефективността на обучението;

P - повишаване на разходите за един специалист.

По този критерий трябва да се направи преценка дали разходите за технически средства се оправдават с по-голяма

¹⁹ Н.Ф.Галызина, Ориентируясь на теорию обучения, Вестник высшей школы, 1973, кн. 2, с. 29.

скорост на обработка на информацията и повишен успех на студентите. Нужно е $C > 1$ или ≈ 1 .²⁰

Професор С.И.Архангелски и доцент Ю.В.Павлов стигат до извода, че "колкото по-разнообразно е обзавеждането на една аудитория и колкото по-нисък е коефициентът на използването му, толкова по-малка е икономическата целесъобразност на този комплекс". Коефициентът на използване на обзавеждането е

$$K = \frac{n}{N} \cdot \frac{\sum t}{T},$$

където:

- N - брой на инсталираните в аудиторията ТСО;
- n - брой на използваните на едно занятие ТСО;
- t - време на работа на дадено ТСО;
- T - продължителност на занятието.

Като най-перспективен вариант на аудиторния комплекс се посочва телевизионен комплекс, който съчетава всички останали визуални технически средства.²¹

В.Балан и Р.Бобкова не приемат като целесъобразен коефициента на използване на обзавеждането, като посочват, че не е ясно към какъв коефициент трябва да се стремим. Ако трябва да се увеличава, това означава, че лекцията ще се претоварва с технически средства - "включването на един или друг апарат трябва да става въз основа на предназначението и дидактическата потребност от него"²².

Считаме, че това е едно крайно мнение. Въведеният коефициент на използване на обзавеждането може да послужи за преценка дали функциите на дадено скъпо и малко използвано техническо средство не могат да се поемат от друго, по-евтино или включено вече в комплекса средство, без това да се отрази чувствително на ефективността. Този коефициент

²⁰ Вж. А.Г.Молибог, по. произв., с. 260.

²¹ Вж. С.И.Архангельский, Ю.В.Павлов, пос.ст., с. 19 - 21.

²² Вж. В.В.Балан, Р.В.Бобкова, пос. ст., с.20 - 22.

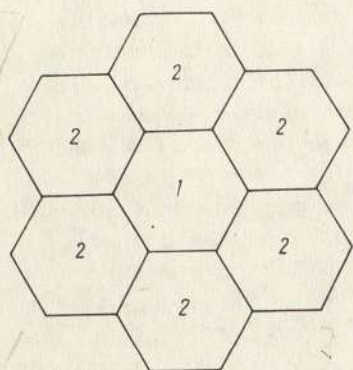
циент може да покаже също дали определено техническо средство не е вече морално остаряло.

Естествено изследванията за ефективността и икономическата целесъобразност на учебно-техническите комплекси, които бяха цитирани, могат да се направят, след като тези комплекси са изградени експериментално или вече функционират. Но преди да се вземе окончателно проектно решение за даден специализиран комплекс, може да се направи преценка за степента, в която различните възможни варианти ще влияят на организацията и управлението на учебния процес и следователно на неговата ефективност. Ако промените в учебния процес са незначителни, а стойността на комплекса много голяма, естествено избирането на такъв вариант ще бъде нецелесъобразно.

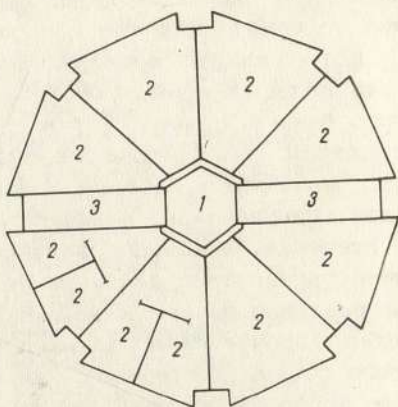
Ще се опитаме да направим подобна преценка за разгледаните вече специализирани комплекси.

Специализацията беше направена за различните форми на обучение. Този подход се основава на предположението, че за сродните хуманитарни специалности няма съществена разлика в методите за обучение и че може да се получи най-голяма ефективност, ако организацията на учебно-техническата база е адекватна на организацията на съответната учебна форма. Или всеки специализиран комплекс ще може да се използва по всяка отделна учебна дисциплина, а това е предпоставка за най-рационално използване на учебната база. Целесъобразно е обаче за семинарните и практическите упражнения, както и за самостоятелната работа на студентите комплексно обзаведените учебни зали да бъдат специализирани за отделни /или няколко сродни/ дисциплини. Това решение би облекчило обслужването с учебни средства /фонозаписите, диапозитивите, диа-, микро- и кинофилмите, видеозапасите и програмираните материали могат да се намират в учебната зала, а не да се пренасят за всяко занятие/.

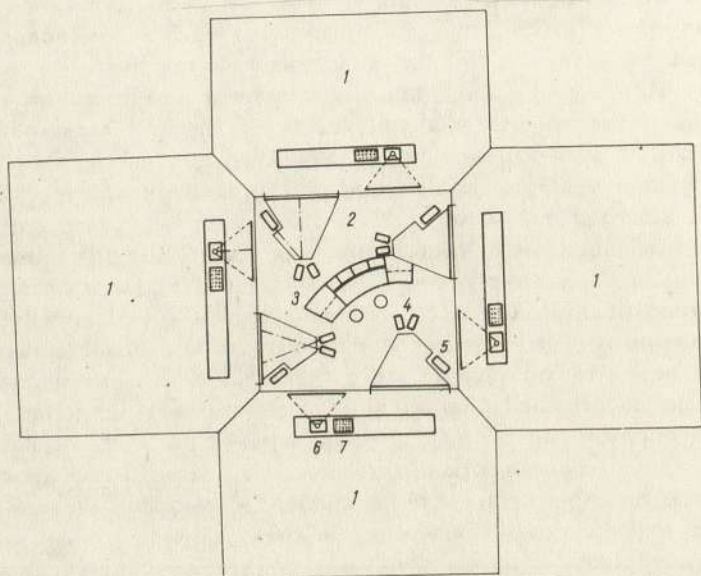
За обслужването на аудиторните комплекси може да се намери друго целесъобразно решение. Както беше показано, за лекциите по хуманитарните дисциплини функционално най-подходящо е решението техническите средства да се намират извън аудиторията и да се обслужват от технически персонал. Ако за всяка аудитория се осъществи отделно обслужване, това би било икономически нецелесъобразно. Възможно е обаче



Фиг. 4. Френски модел на многоклетъчна постройка с модерни аудитории: 1 - управляващ център; 2 - аудитории



Фиг. 5. Учебен център на университета в Майами: 1 - център за прожекции и телевизия; 2 - аудитории; 3 - бюро и зала за конференции



Фиг. 6. Аудиторен комплекс: 1 - аудитории; 2 - апаратни; 3 - пулт за управление; 4 - диаскопи; 5 - киномашина; 6 - шрайбпроектор; 7 - пулт за фронтална обратна връзка и сигнализация към апаратната

в архитектурния проект да се предвиди общо обслужване за няколко аудитории, ориентирани към обслужващия център.

М. Франк посочва две такива решения. Първото е френски проект за аудиторен комплекс, включващ 8 аудитории /на етаж/ тип "въсърчна клетка" и управляващ център, разположен в сърцевината на комплекса.²³ Второто решение, реализирано като учебен център на университета в Майами, е с подобно радиално разположение, но с трапецовидна форма на аудиториите, осигуряваща по-добра видимост от студентските места.²⁴ И при двете решения от центъра се осъществяват диа- и кинопрожекции и телевизионни предавания към всички аудитории.²⁵ Решения като посочените предполагат отделен корпус в общия архитектурен комплекс, предназначен само за аудиториите. Отделянето на последните от останалите учебни помещения би довело до неудобства при придвижване на студентите и излишно губене на време. Затова намираме за по-целесъобразно решението да се групират по четири аудитории към един обслужващ център - този комплекс позволява в съседство с аудиториите да се разположат залите за семинарни и практически занятия, за самостоятелна работа на студентите.²⁶

Възможностите на някои средства от аудиторния учебно-технически комплекс до известна степен се покриват /супер 8- и 16-мм кинотехника, видеоманитофон/. Ако тези средства се инсталират във всички аудитории, тяхното използване ще бъде нерационално. Затова ще бъде целесъобразно аудиториите да се специализират, като лекциите се планират в подходящи за предвидените учебни средства аудитории.

Необходимата автономност на техническите средства за семинарни и практически занятия; ограничава приложението

²³ Вж. фиг. 4.

²⁴ Вж. фиг. 5.

²⁵ Вж. М. Frank, Próba zastosowania technicznych środków dydaktycznych i metod aktywizujących w nauczaniu podstaw nauk politycznych, *Dydaktyka szkoły wyższej*, Warszawa, 1974, N. 2, s. 135 - 144.

²⁶ Вж. фиг. 6.

на затворена телевизионна система в тези учебни форми. Но ако се приема изцяло телевизионно обзавеждане на аудиториите, няма да бъде оправдано в семинарните и практическите занятия да се работи с останалите визуални средства - такова решение би утежило и оскъпило обслужващия учебно-технически комплекс. По-рационално ще бъде решението за всички учебни форми да се премине към телевизия, като за семинарните и практическите занятия се използва само видеомагнитофон.

Комплексът за научна информация, предназначен за самостоятелна работа на студентите, ще допълва или замества университетската библиотека. Затова ще бъде целесъобразно да се изгради като звено от библиотечната организация - така част от библиотечния персонал ще може да обслужва и този комплекс.

Използуването на езиковите лаборатории може да бъде по-пълноценно, ако в свободното от занятия с преподавател време се предоставят за самостоятелна работа на студентите. Най-рационална би била една автономна организация, обхващаща всички форми и средства за чуждоезиково обучение в университета /от типа на описания в т.3.2 интегриран център по чуждите езици/.

Телевизионният комплекс за наблюдение и анализ в педагогическата практика може да бъде по-гъвкав и по-пълноценен, ако управлението на телевизионните камери се извършва от водещия практиката. Затова пултът за управление на този комплекс трябва да се намира в залата за конферирание. Същевременно е необходима връзка и със затворената телевизионна система на училището, за да се наблюдават и материалите, които евентуално ще се излъчват към съответните класни стаи.

4.4. ОБСЛУЖВАЩ УЧЕБНО-ТЕХНИЧЕСКИ КОМПЛЕКС

4.4.1. Техническо обслужване на основния учебно-технически комплекс

За поддържане и ремонт на учебно-техническите средства, влизащи в основния комплекс, е необходимо изграждането на вътрешноуниверситетски технически сервиз с две звена: 1/ате-

лие за фина механика и оптика и 2/ ателие за слаботокова техника.

Обзавеждането и функционирането на подобен сервиз няма да се различават от тези на съответните сервиси в кинематографията, радиото и телевизията. Действително по отношение на много параметри учебно-техническата апаратура отстъпва на професионалната, но изискванията за сигурност не са по-малки, а това налага профилактика и ремонт на високо професионално ниво.

Техническият сервиз трябва да осъществява и своевременна замяна на амортизираните средства, както и въвеждането на нови, модерни технически средства и комплекси.

4.4.2. Вътрешноуниверситетски производствен комплекс за аудиални, визуални и аудио-визуални учебни средства

Възможността да се актуализират някои основни учебни средства /магнитни звукозаписи, серии диапозитиви и кинофрагменти, видеозаписи/ беше посочена като много важна в дидактическо отношение. Но тази дейност ще може да се извършва ефикасно само в рамките на цялостния учебен процес.

Б.Свердлов отбелязва, че диапозитивите и диафилмите трябва да се изготвят самостоятелно във ВУЗ, тъй като /специално за общественно-политическите проблеми/ нагледният материал трябва да бъде свеж, политически злободневен, оперативен, отразяващ най-новите цифри и факти, и дори централизирано изготвените диапозитивни серии се нуждаят от допълване и обогатяване.²⁷ Намираме, че това становище е валидно за всички хуманитарни дисциплини.

От друга страна, ангажирането на преподавателите по съответните дисциплини в разработката на сценарии за учебни средства е предпоставка за високи научни и дидактически качества на тези средства. Във Военнополитическата академия "В.И.Ленин" например предметни комисии по диамат и истмат, етика, естетика и научен комунизъм всеки семестър

²⁷ Вж. Б.Д.Свердлов, Диапозитивы на занятиях, Вестник высшей школы, 1972, кн. 9, с. 85 - 86.

разработват нагледни пособия и търсят най-добрите форми за тяхното използване.²⁸

Всесъюзните фестивали на учебните филми, на които се представят както професионалните, така и вузовските кино-студии, показват, че вузовските филми не отстъпват на професионалните и по чисто кинематографичните си качества. На Четвъртия всесъюзен фестивал, състоял се през 1973 г. в Талин, се констатира рязко повишаване на майсторството на вузовските кинематографии, конкуриращи успешно професионалните.²⁹

Към 1971 г. 70% от ВУЗ в СССР имат в структурата си кинокабинети или кинолаборатории, 1/3 изработват собствени кинопособия, а 48% - диапозитиви и диафилми.³⁰

Подобни примери могат да се посочат за много страни и висши учебни заведения. Те илюстрират една утвърдена вече практика с доказана ефективност.

За да обхване всички учебни средства, университетският производствен комплекс трябва да включва следните специализирани звена: тонстудио, фотоателие, киноателие, ателие за видеозаписи, фотолаборатория, кинолаборатория, лаборатория за програмиране и графично оформление, видео-фото-фоно-кинематика. Дейността и техническата екипировка на тези звена са разгледани в статия за университетски аудио-визуален център.³¹ Тук ще посочим само някои допълнителни съображения, които могат да се имат пред вид за окончателните проектни решения.

²⁸ Вж. В. Н. Демин, Средства наглядности - в комплекс, Вестник высшей школы, 1971, кн. 4, с. 64 - 67.

²⁹ Вж. М. К. Полтев, И. Ф. Архипов, О чем говорят итоги фестиваля учебных фильмов, Вестник высшей школы, 1974, кн. 4, с. 20 - 23.

³⁰ Вж. И. Ф. Архипов, Учебное кино. Состояние и перспективы, Вестник высшей школы, 1971, кн. 11, с. 35 - 39.

³¹ Вж. К. Чолаков, Център за изследване, експериментирание, реализиране и въвеждане на аудио-визуални технически средства, програми и материали в учебния процес на съвременния университет /аудио-визуален център/, Трудове на ВТУ "Кирил и Методий", 1974 - 1975, т. XII, кн. 3, с. 267 - 287.

В тонстудиото ще се извършва както директен запис с микрофон /евентуално наслагане или мишунг/, така и пре-запис от грамофонна плоча и магнитофонна лента. Това нала-га студиото да се оформи в две секции - изолирана и специал-но обработена акустически секция за дикторите и апаратна за режисьора и техника на записите. Между двете секции е не-обходима визуална връзка, светлинно-сигнална инсталация и пропускащ екран /за озвучаване на диапозитивни серии; диа-филми и кинофилми/.

Ако фотоателието, киноателието и ателието за видеоза-пис се проектират отделно, няма да се използва рационално тяхната голяма площ и специална осветителна екипировка. Ще бъде целесъобразно да се проектира едно общо ателие, приго-дено както за фотоснимки, така и за киноснимки и видеоза-писи. Ще бъде необходима подвижна снимачна и телевизионна техника, съхранявана в специално отделение на ателието.

За специална фото- и киноснимачна работа е необходимо отделно ателие, обзаведено с апаратура за микрофилмиране, фото- и киноапаратура за репродукции и макроснимки, кино-снимачна маса за трикови снимки и мултипликация.

4.4.3. Организация на университетската учебно-техническа база

Цялостната организация на учебно-техническата база е предмет на посочената статия за вътрешноуниверситетски аудио-визуален център. Развита е идеята този център да бъде органически свързан с университетската организация и съще-ременно да има известна автономност като техническо зве-но. Дейността на центъра е разпределена в четири секции, ръ-ководени от директор и научен съвет.³²

5. ОСНОВНИ ПРОЕКТНИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКИ РЕШЕНИЯ

На базата на анализа, направен в т.4.2 и т. 4.4 и съображенията, застъпени в т.4.3., можем да достигнем до някои проектни организационно-технически решения.

³² Вж. К. Чолаков, пос. ст., с. 267 - 287.

Неразгледаните тук звена от основния и обслужващия учебно-технически комплекс не представляват особена трудност за проектирането.

5.1. АУДИТОРЕН УЧЕБНО-ТЕХНИЧЕСКИ КОМПЛЕКС

Решението на този комплекс обхваща четири аудитории, обслужвани от обща апаратна.³³ Правоъгълната форма на комплекса позволява при необходимост от повече аудитории да се размножи във всяка хоризонтална или вертикална архитектурна планировка, както и да се свърже с комплексите за останалите учебни форми.

В аудиториите са инсталирани само шрайбпроектор, система за фронтална обратна връзка, пулт за сигнализация към апаратната, видеомонитори и тонколони. Всички останали технически средства, включени в аудиторния комплекс, се намират в апаратната.

За всяка аудитория са предвидени по два диаскопа, насочени директно към съответната половина на пропускателен екран, и една киномашина, насочена към същия екран посредством огледало. Последното е необходимо не само за увеличаване на разстоянието до екрана, а и за вярно възпроизвеждане на посоката ляво - дясно на изображението в аудиторията. Диаскопите и киномашините се управляват дистанционно - от общ за всички аудитории пулт за управление.

За всяка аудитория се предвиждат още радиомикрофонна станция, стереомагнитофон и стереоусилвател, монтирани в общия пулт за управление. За непредвидени случаи в пулта са монтирани и общ стереограмофон и касетофон.

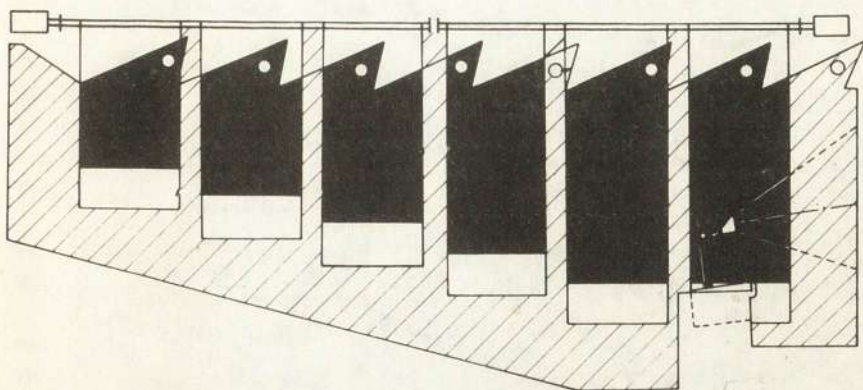
Ако в университетския комплекс не се предвижда изграждането на вътрешна телевизионна система, към пулта в апаратната да се включат и видеомагнитофони.

Обслужващият лекцията лаборант има визуална и слухова връзка със съответната аудитория. Пултът за управление има две работни места, тъй като обслужването на четирите аудитории може да се осъществи от двама лаборанти.

Затъмняването на аудиториите се осъществява с отелни за всеки прозорец завеси, движещи се вертикално в напра-

³³ Вж. фиг. 6.

вляващи канали.³⁴ За развиване /или навиване/ на завесите се използват постояннотокови двигатели с редуктор, като за по-голяма гъвкавост са предвидени по две системи за всяка странична стена - съответно за близките и отдалечените от екрана прозорци.



Фиг. 7. Аудиторно затъмняване

Изкуственото осветление е насочено към студентските места така, че екраните да останат в сянка. Използува се тиристорно регулиране на осветлението - в граници от нормална осветеност на аудиторията до осветеност, позволяваща достатъчна контрастност на прожекцията. Системите за затъмняване и регулиране на изкуственото осветление се командуват от общия пулт за управление в апаратната.

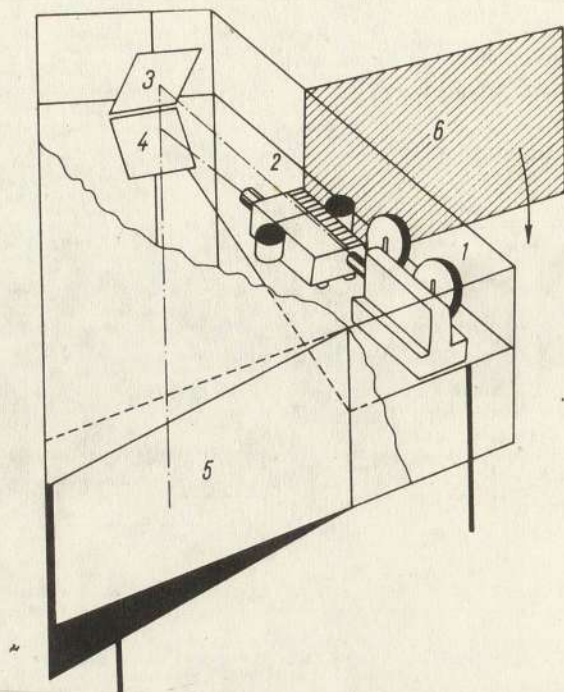
Озвучаването на аудиториите налага специална акустическа обработка за намаляване на реверберацията.

5.2. УЧЕБНО-ТЕХНИЧЕСКИ КОМПЛЕКС ЗА СЕМИНАРНИ УПРАЖНЕНИЯ

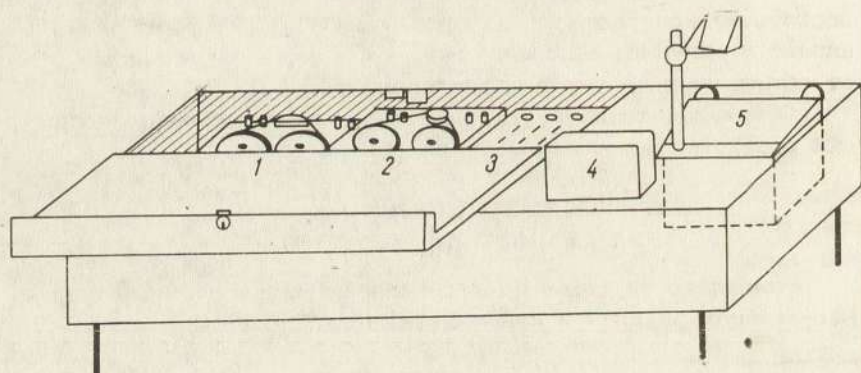
Решението на семинарния комплекс включва две устройства - кабина за диа- и кинопрожекция на пропускателен екран³⁵ и

³⁴ Вж. фиг. 7.

³⁵ Вж. фиг. 8.



Фиг. 8. Проекционна кабина за семинар:
 1 - киномашина; 2 - комбиниран диаскоп;
 3 и 4 - регулируеми огледала; 5 - пропус-
 каш екран; 6 - врата



Фиг. 9. Преподавателска маса за семинар: 1 - стереомагнитофон; 2 - видеомагнитофон; 3 - пулт за управление; 4 - монитор; 5 - шрайбпроектор

и преподавателска маса с останалите технически средства.³⁶

В светлонепроницаемата кабина са инсталирани: универсален диаскоп /за диапозитиви и диафилми/ и 8- или 16-милиметрова киноуредба с дистанционно управление - от преподавателската маса. Прожекцията се осъществява посредством регулируеми огледала. За отстраняване на пряката светлина към екрана е поставен сенник.

Към преподавателската маса са инсталирани: шрайбпроектор, стереомагнитофон /касетофон/, пулт за дистанционно управление и видеомагнитофон с контролен приемник. За студентите е необходимо да се инсталират два видеомонитора - на специални масички, поставени от двете страни на преподавателската маса или закрепени направо към нея.

Включването на всички технически средства в семинара към електрическата мрежа става при отварянето на капака на преподавателската маса - със секретна електрическа брава.

Тъй като не е целесъобразно във всички семинари да се инсталира видеомагнитофон, комплексът може да има варианти със стереограмофон или касетофон, инсталирани на мястото на видеомагнитофона. Малкият обем на семинара позволява възпроизвеждане на записите без допълнителен усилвател - достатъчно е към магнитофона и грамофона да се включат външни високоговорители.

За семинарите също е необходима акустическа обработка за намаляване на реверберацията.

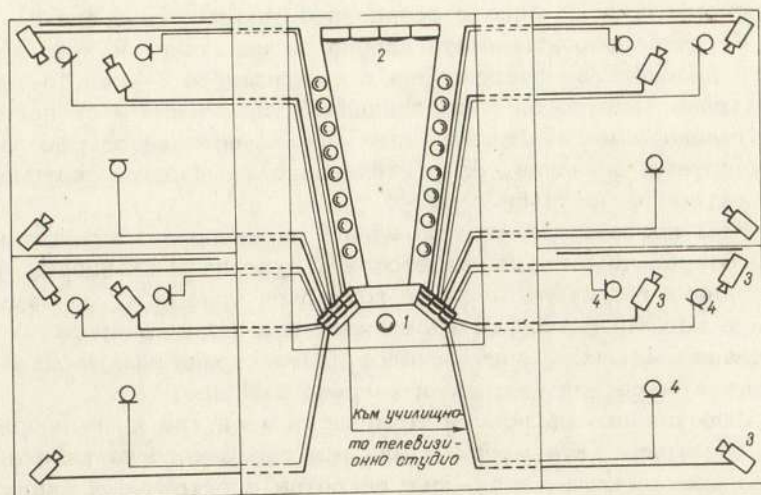
5.3. ТЕЛЕВИЗИОНЕН КОМПЛЕКС ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА

Показаният вариант на този комплекс включва четири класни стаи и зала за наблюдение и конферирание с 16 места.³⁷ Разбира се, могат да се включат и повече класни стаи, както и да се увеличи броят на студентските места.

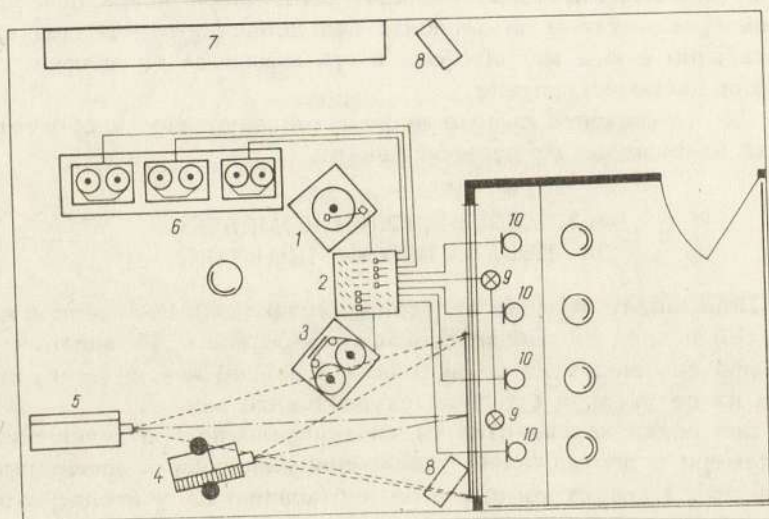
Във всяка класна стая са инсталирани по три телевизионни камери с дистанционно управление /насочване, диафрагма и фокус/. Първата камера е за наблюдение на учителя, втората обхваща черната дъска и екрана за онагледяване, а тре-

³⁶ Вж. фиг. 9.

³⁷ Вж. фиг. 10.



Фиг. 10. Телевизионен комплекс за педагогическа практика:
1 - пулт за управление; 2 - монитори; 3 - телевизионни камери; 4 - микрофони



Фиг. 11. Тонстудио: 1 - студиен стереограмофон; 2 - миш-пулт; 3 - студиен стереомагнитофон; 4 - комбиниран диаскоп; 5 - киномашина; 6 - маса за презаписи; 7 - шкаф за материали; 8 - тонколони; 9 - сигнални лампи; 10 - микрофони

тата е насочена към класа. Към всяка камера е поставен микрофон. За да не смущават работата на класа, камерите трябва да бъдат безшумни и да не нарушават интериора на класната стая.

В залата за наблюдение и конферирание е поставен пултът за управление и контрол на всички камери от комплекса. След избиране и настройка на изображенията от желаната класна стая водещият практиката ги прехвърля на мониторите, инсталирани на масата за студентите. Мястото на водещия практиката му позволява не само да управлява камерите, а и да коментира наблюденията. Изображенията, излъчвани от училищното телевизионно студио, могат да се приемат и в залата за наблюдение /на отделен монитор/.

5.4. ТОНСТУДИО

Решението на тонстудиото дава възможност за: директни студийни записи с микрофон; смесване от микрофон, грамофон и магнитофон; озвучаване на диапозитивни серии, диафилми и кинофилми с магнитна пътечка; презаписи за учебните магнитофони /за работа в езиковите лаборатории или за самостоятелна подготовка/.³⁸

Тонстудиото има две части; апаратна и остъклена кабина за дикторите. От смесителния пулт към кабината е предвидена светлинна сигнализация. Прожекцията при озвучаване на диапозитивни серии, диафилми и кинофилми се осъществява на пропусък екран, монтиран в остъклената част на кабината.

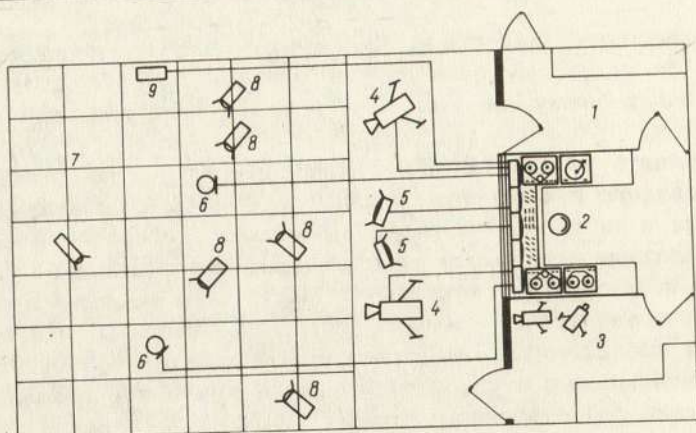
Необходима е специална акустическа обработка както за изолация на студиото от външните шумове и климатичната инсталация, така и за намаляване на реверберацията до необходимата за качествен звукозапис.

5.5. АТЕЛИЕ ЗА ФОТО-КИНОСНИМКИ И ВИДЕОЗАПИСИ

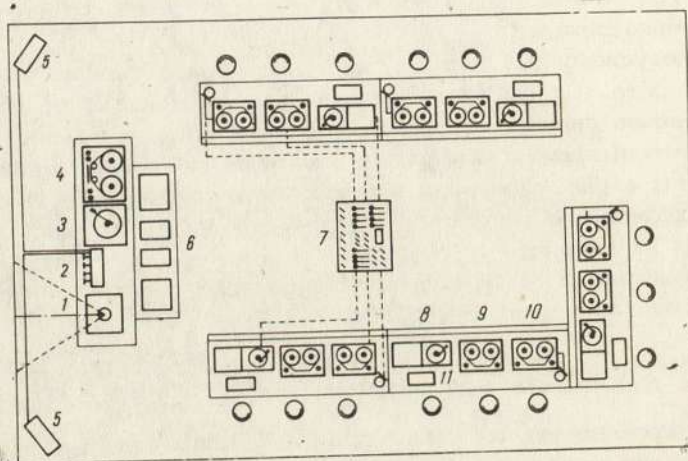
Универсалността на това ателие се налага от стремежа за най-рационално използване на работната площ и специалното осветление.³⁹ Тук ще се осъществяват и видеозаписи,

³⁸ Вж. фиг. 11.

³⁹ Вж. фиг. 12.



Фиг. 12. Ателие за фото-киноснимки и видеозаписи: 1 - гримьорна; 2 - апаратна за видеозапис; 3 - отделение за апаратура и реквизит; 4 - подвижни телевизионни камери; 5 - монитори; 6 - микрофони; 7 - носеща решетка за осветлението; 8 - прожектори; 9 - тонколони



Фиг. 13. Кабинет по звукова техника: 1 - шрайбпроектор; 2 - стереоусилвател; 3 - стереограмофон; 4 - стереомагнитофон; 5 - тонколони; 6 - апарати за анализ на речта; 7 - мишпулт; 8 - радиограмофон; 9 и 10 магнитофони; 11 - касетофон

случай че университетът не разполага с вътрешна телевизионна система.

Предвидената снимачна площ позволява различни видове фото-киноснимки и видеозаписи /при съответна портативна апаратура и реквизит/. Специалното фото-, кино- и телевизионно осветление се закрепва на висяща на тавана метална решетка.

Апаратната за видеозапис е отделена от снимачната площка посредством остъклена преграда с панел за телевизионните и микрофонните връзки. В апаратната са инсталирани режисьорският пулт и два видеоманитофона. Предвидени са още магнитофон и грамофон за плейбек. Целесъобразно е тук да се инсталира и апаратура за специални киноснимки и мултипликация - тази апаратура може да се използва във време, когато не се правят видеозаписи.

В ателието се предвижда още отделение за съхранение на портативна фото-, кино- и телевизионна апаратура и реквизит. Предвидена е и малка гримьорна.

Необходима е безшумна климатична инсталация и специална акустическа обработка за изолация от външните шумове и намаляване на реверберацията.

5.6. КАБИНЕТ ПО ЗВУКОВА ТЕХНИКА

За обучение на студентите по звукова техника е предвиден кабинет с пет еднакви работни места за трима студенти.⁴⁰ На всяка от петте маси е възможно да се осъществи запис с микрофон и от радиоприемник, презапис от грамофонна плоча и магнитофонна лента, наслагване /триков запис/ и смесване /мишунг/ с помощта на общ за всички маси смесителен пулт. Свързването между апаратите е импровизирано, за да може да се осъществява от студентите.

Към преподавателската маса са инсталирани: шрайбпроектор, стереограмофон, стереомагнитофон и стереоусилвател. Предвидена е и гама от апарати за анализ на речта.

Необходима е акустическа обработка за намаляване на реверберацията.

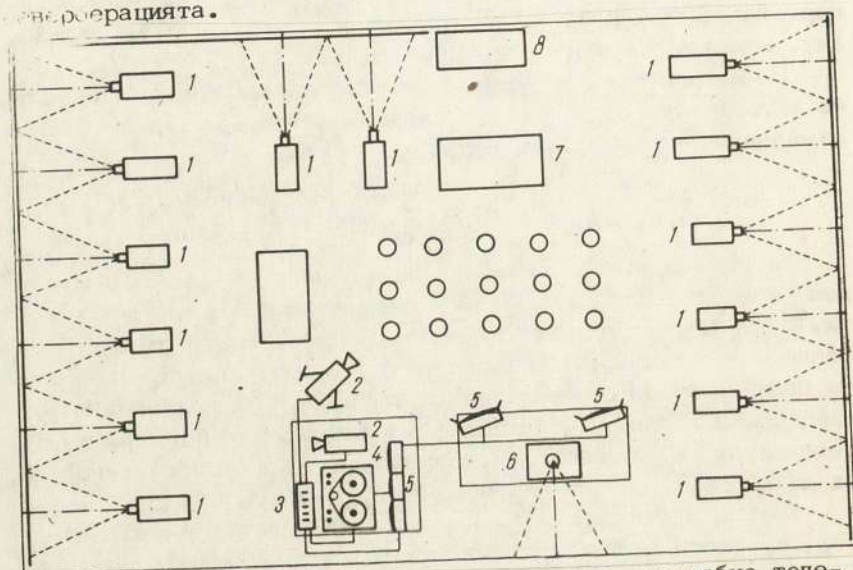
⁴⁰ Вж. фиг. 13.

5.7. КАБИНЕТ ПО ПРОЖЕКЦИОННА ТЕХНИКА И УЧЕБНА ТЕЛЕВИЗИЯ

В този кабинет студентите имат възможност да инсталират и работят самостоятелно с всякакъв вид прожекционна техника.⁴¹ Апаратите се инсталират на отделни прожекционни маси и работят на гипсов прожекционен екран, който обхваща всички свободни стени на кабинета. За пренавиване, почистване и лепене на лентите се използват две общи маси. Кинофилмите се съхраняват във филмостат.

За изучаване на учебната телевизия е предвидена малка телевизионна уредба с две камери /настолна и подвижна/, селектор за камерите, видеомагнитофон и монитори. Инсталацията е импровизирана, за да може да се осъществява от студентите.

Необходима е акустическа обработка за намаляване на ехото в помещението.



Фиг. 14. Кабинет по прожекционна техника и учебна телевизия: 1 - прожекционни апарати и уредби; 2 - телевизионни камери; 3 - селектор; 4 - видеомагнитофон; 5 - монитори; 6 - шрайбпроектор; 7 - маси за пренавиване и лепене на лентите; 8 - филмостат

⁴¹ Вж. фиг. 14.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В предлагания труд е направен опит да се обхванат многопланово проблемите, свързани с усъвършенствване на организацията и управлението на учебния процес за хуманитарните университетски специалности на базата на най-съвременните технически средства и системи. Направен е анализ на съвременните възможности за рационално и комплексно приложение на тези средства, като са търсени възможности за преодоляване на противоречията между характера на хуманитарните дисциплини и необходимата техническа екипировка. Отделено е внимание и на нерешените проблеми, тенденциите и перспективите в това направление.

В съответствие с изискванията на научната организация на педагогическия труд на ВУЗ и техническите възможности на настоящия етап работата достига до конкретни организационно-технически решения.

В проектираното разширение "Втори етап" на ВТУ "Кирил и Методий" ще бъдат реализирани изцяло решенията за семинарния и обслужващия учебно-технически комплекс и частично - решенията за аудиторния комплекс /в строеж е само една аудитория/, комплекса за самостоятелна работа на студентите и аудио-визуалния център. Пълна реализация на предлаганите в изследването решения ще бъде възможна в проектирания нов университетски комплекс.

ОРГАНИЗАЦИЯ И УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ЧЕРЕЗ КОМПЛЕКСНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ
ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИИ И КОНТРОЛЯ

/часть вторая/

Кынчо Чолаков

Резюме

Вторая часть исследования, которая публикуется в настоящем томе, является продолжением первой части, опубликованной в XV томе "Трудов ВТУ". Если в первой части были исследованы современные возможности использования различных технических средств и систем на определенных видах учебных занятий в вузе с гуманитарным профилем, то во второй части анализируются возможности их комплексного применения.

Комплексные организационные и технические решения, к которым приходит исследование, включают также формы технического обслуживания и производство дидактических материалов. Эти решения будут реализованы в новостроящемся учебном комплексе ВТУ им. Кирилла и Мефодия.

ORGANISATION ET GESTION DE L'ENSEIGNEMENT
DES DISCIPLINES HUMANITAIRES
PAR L'APPLICATION COMPLEXE DES MOYENS TECHNIQUES
D'INFORMATION ET DE CONTRÔLE

/deuxième partie/

Kuncho Tcholakov

Résumé

La seconde partie de l'étude, publiée dans ce volume, est la suite de la première partie, publiée dans le tome XV, livre 4, des "Travaux de l'Université "Cyrille et Méthode" de V. Tirnovo.

Tandis que dans la première partie ont été étudiées les possibilités de l'application moderne de différents moyens techniques et systèmes dans les formes de base de l'enseignement universitaire des disciplines humanitaires, dans la deuxième partie sont analysées les possibilités de leur application complexe. Les solutions techniques complexe d'organisation, proposées dans l'étude, comprennent également les formes de l'entretien technique et de la préparation des matériaux didactiques. Ces solutions seront réalisées dans les locaux des nouveaux bâtiments de l'Université "Cyrille et Méthode".

Цена 0,93 лв.

