

## ИДЕИ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПИСМЕНАТА КУЛТУРА НА БЪЛГАРСКИТЕ МЛАДЕЖИ С ПОМОЩТА НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ<sup>1</sup>

Доц. д-р **Антония Замбова**, **Софийски университет**  
**„Св. Климент Охридски“**

***Abstract;** The work deals with the great and specific difficulties, met by our new „TV generations”, while studying the written system of the language and practising writing. It gives some ideas for dealing with their writing problems and for improving their writing skills. Most of them are adopted from stylistics, genre theory and foreign language studies.*

***Key words:** writing skills, written text, competency, genre, style, young people*

В тази работа ще се спрем на някои от основните проблеми и недостатъци в писмената практика на нашите ученици и студенти, както и на причините, които ги обуславят. Основната причина, разбира се, се корени в недостатъчното четене и липсата на постоянен и разнообразен досег с писмената реч. Това е недостатък, характерен за съвременните т. нар. „телевизионни поколения” навсякъде по света. Но на много места вече са разработени методики и са взети мерки, така че и при новите условия на изхода на средното образование или поне на входа на висшите училища проблемите с писмената култура на младежите да бъдат преодолени. У нас обаче ситуацията далеч не е такава. От дългогодишните ни наблюдения върху кандидатстудентски и студентски писмени работи можем да направим извода, че писмената подготовка на нашите ученици е недостатъчно системна и ефективна при променените условия. А това води до редица сериозни проблеми както в тяхното по-нататъшно образование, така и в бъдещата им професионална реализация.

Най-трудно преодолимият проблем, очертан от многобройните писмени работи, е в различните механизми, по които устната и писмената реч генерират смисъл. Докато в по-привичната за младежите разговорна реч смисълът произтича от споделената комуникативна ситуация и се формира със съдействието и взаимопомощта на всички събеседници, то в писмения текст пишещият сам е отговорен за разбираемостта и адекватността на своето съобщение. Тази отговорност изисква комплексни усилия и умения на различни езикови равнища, които част от завършващите ученици не притежават, но успяват сръчно да прикрият липсата им чак до студентските банки. Това обаче ги прави недостатъчно подготвени не само за сложните образователни изисквания във висшите училища, но и за успешна реализация в редица професионални сфери. Така че усвояването на писмената реч

---

<sup>1</sup> Докладът е изготвен по проект № 80-10-201 от 24.04.2017 г. Благодарим на ФНИ към СУ „Св. Климент Охридски” за финансовата подкрепа

никак не е самоцелно или лишено от практическа полза занимание и negli-жирането му вреди както на самите млади хора, така и на обществото като цяло.

Тук ще се фокусираме върху въпроса какво можем и трябва да направим, за да променим нещата. Преди всичко писането е наблюдаем процес, върху който можем насочено да въздействаме и да наблюдаваме резултатите, макар и не толкова бързо, колкото ни се иска. Ние във висшите училища можем да предоставяме на студентите си качествени образци на писмена и устна научна реч, на които да подражават. Много полезен е също курсът по езикова култура, който би трябвало да се ориентира изцяло към писмената реч и да е задължителен за всички студенти, защото в Университета се обучават учители по различни дисциплини. В един подобен курс ние трябва да подготвяме новите студенти да боравят с жанровете на научната реч, които ще се изискват от тях, да ги научим на коректно цитиране, да изготвят библиография, да ползват справочна литература и много други. Важно е също да придобият умения да реферират и резюмират научен текст, запазвайки неговите основни структурни елементи. Това означава да овладеят присъщите на научната област езикови механизми, чрез които се изясняват **целите** на дадено научно изследване, описва се **методологията** му, обобщават се **резултатите** от него и се представят **изводите** на автора. Овладяването на всички тези умения естествено би трябвало да стъпи върху тяхната училищна подготовка.

Защото същинското обучение по писане все пак трябва да протича в средното училище, както е и според учебните планове. Там учениците би трябвало да усвоят такива писмени практики като създаването на планове, конспекти, резюмета и др., а при нас да идват вече подготвени за водене на записки по лекциите. Тъй като това видимо не е така (вярвам, че почти всички колеги ще се съгласят с мене), ние трябва да се захванем да попълваме пропуските. И разбира се, да подпомогнем средното училище да подобри обучението по писмена реч, като балансира по-добре учебното съдържание и го насочи практически.

Един от ясно откритите проблеми е неумението на учениците да си служат адекватно с абстрактната лексика и научната терминология. Те боравят с нея чисто орнаментално, без да я разбират и без да осъзнават механизмите, по които тя генерира смисъл. За да променим това, според мене, са спешно необходими няколко неща. Първо, в гимназиалните (а и в прогимназиалните) учебници по всички дисциплини трябва да се включат речници на съдържащата се в тях абстрактна лексика и терминология, което би позволило да се следи стриктно лексикалната прогресия. Важно е да се знае в кой клас каква лексика се усвоява, за да се осигури действителното овладяване в края на средното образование на определен изискуем минимум от 2-3 хиляди думи. Необходимо е също така да се работи по-системно върху речниковите значения на думите и особено върху механизмите, по които термините и другите абстрактни лексикални единици се съчетават помежду си, за

да формират смисъл. Много младежи не разбират техните собствени значения, а ги разглеждат като някакво специфично клише, което е стилистично уместно да се употребява в определени ситуации. Това е т.нар. „научообразно словоблудство”, което има чисто декоративни функции и често гради изречения от рода на следното: *През този период се търси вакуум, който да запълни настъпилата празнота между личността и нейната социална психология и историята.* Както можем да се убедим, в случая има много несвършена работа по много различни дисциплини.

Същевременно е важно да се повишава цялостната лексикална култура на българските ученици, които имат не само беден речник, но и съвсем бегла представа от семантичните отношения в лексиката. Трябва методично да се работи и върху реторичната и фразеологичната им култура, които са още по-бедни от лексикалната. Много младежи боравят с крайно ограничен фразеологичен репертоар и практически не владеят както традиционната, така и международната културна фразеология, което не може да не им създава семантични проблеми. Необходимо е също системно да им се обясняват метафоричните, метонимичните, символичните и др. механизми за създаване на нови значения, вътрешната форма на думите и семантичните процеси, на които те са подчинени. Това ще подпомогне учениците в разбирането както на учебниците им, така и на художествените произведения, които изучават.

Важно е също да се работи целенасочено и последователно за практическото усвояване на такива писмени жанрове като резюме, конспект, записки и др., които изискват уместно и адекватно боравене с научната и професионалната лексика. Но преди да се започне с тях, биха били полезни някои трансформационни упражнения, прилагани и в чуждоезиковото обучение, чрез които различни видове подчинени изречения се трансформират в обособени или вметнати части и обратно, като по този начин се разнообразява изреченската структура. За много съвременни младежи, писмената система на езика е непривична и малко позната, тъй като вече не могат да разчитат на нейното естествено усвояване чрез четенето. Затова характеристиките ѝ трябва да се обясняват и упражняват целенасочено. В този смисъл доста полезни в прогимназиалния курс са и упражненията за реконструкция на правилния ред на изреченията в даден наративен текст, а при по-големите ученици подобни задачи би трябвало да се приложат и към други по-сложни текстови структури, чрез които да се усвоят механизмите на тяхната специфична кохерентност и кохезия.

Друга група сериозни проблеми за учениците са концентрирани около изреченската структура и логическата свързаност на текста. Сложното изречение, като типично писмена езикова единица, изисква специално внимание към организацията на информацията и йерархията на смислите в него. Правилата за употреба на причинно-следствените и другите логически съюзи също видимо се нуждаят от повече разясняване и упражняване. Добре би било освен това да се работи и върху актуалното членение на изречението – учениците да свикнат да определят новата информация (ремата) във всяко

изречение и при различните му редакции и съкращения да запазват съществената информация, отстранявайки излишните подробности. Така те ще се научат да следят и за информационната прогресия в своите писмени текстове.

По-нататък трябва да се работи системно и върху овладяването на номинализиращите езикови средства чрез трансформация на предикативни синтагми в различни видове атрибутивни, което са все техники, широко използвани при конспектирането. Номинализацията, като основен механизъм за информационното насищане не само на синтактичната единица, но и на научния текст като цяло, е също така в основата на резюмирането, воденето на записки и други. Практическото усвояване на разнообразни номинализиращи тактики е несъмнено базисно умение за изграждането на научния текст, нещо, на което се дължи неговата информативност, икономия и свързаност. А в нашето училище на тези ресурси по някаква неясна причина продължава да се гледа като на стилистично нежелателни. Затова и употребата им от младите хора най-често изобщо не цели информационното подобряване на писмения текст, а е чисто орнаментална, т. е. лишена от смисъл.

По принцип писмените умения често се усвояват чрез имитация на модели, но без осмислянето на функциите им всяка имитация си остава самоцелно упражнение. Ето защо тъкмо функционалното разнообразие на използваните при обучението модели е от ключово значение за неговата комплексност и цялостност. Учениците ни се нуждаят от овладяването на по-разнообразни наративни, аргументативни, описателни, съпоставителни и др. тактики, чрез които да градят различни типове текстове, в различни комуникативни сфери. В този смисъл е важна и целенасочената работа върху структурата на микротекста и неговите функционални варианти, която е необходима стъпка към изграждането на по-сложни композиционни цялости.

От собствен опит сме убедени, че при дефинирането на дадена комуникативна задача за учащите се не е достатъчна само обща формулировка на темата, а са необходими много по-конкретни жанрови инструкции и ограничения в обема. В противен случай те просто не знаят какво да правят. А не знаят, защото имат доста бедна жанрова култура и малък опит в работата с нехудожествените писмени жанрове. Въпреки че и в сегашните програми писменото обучение е комуникативно ориентирано, очевидно на учениците е нужно много по-подробно и практическо запознаване с различните жанрове не само в художествената, но и в деловата, медийната и научната сфера на комуникация. Важно е да се акцентира върху функционалните различия помежду им и да се илюстрира как едни и същи текстови модели като повествование, описание или аргументация имат различни характеристики и различна роля в различните жанрове и сфери. Важно е също така да се осъзнае и осмисли жанрът като тематично-композиционно-стилистично единство, както и ролята на всеки от компонентите в състава на цялото.

Необходимо е да се демонстрира на обучаваните как промените в комуникативната ситуация влияят върху жанровите характеристики на текста и как ги изменят.

Ключов аспект на жанровата компетентност е осъзнаването на ролята на стила като жанрообразуващ компонент. В ученическата писмена практика има изразена тенденция на стила да се гледа чисто орнаментално като на атрактивна добавка. Същевременно разговорните комуникативни навици, а и силното оразговоряване и вулгаризация на стила в медийната сфера водят доста младежи до невярната генерализация, че разговорните модели са повсеместно приложими и винаги желателни. Същата роля играе и широката младежка практика на компютърно чатене. Всичко това стеснява в представите на повечето млади хора полето на официалната и нормативна употреба на езика до строго деловата документация, сиреч до онези типове текстове, които те не четат (и естествено не пишат). Нерядко младежите губят и стабилни критерии за неутралното, което за тях преминава към високите стилистични регистри. Затова са и толкова неуверени и неадекватни в сферите на официалните нехудожествени писмени жанрове.

Стильт обаче е неразривно свързан с жанра и функционално неоправданото придръпване на редица писмени жанрове към разговорното, което е присъщо на младежката писмената практика, е не само нежелателно, но и често разрушително. Както неслучайно подчертава М. Бахтин, „преходът на стила от един жанр в друг не само променя звученето на стила в несвойствен за него жанр, но и разрушава или обновява съответния жанр” (Бахтин 1979: 244). Затова жанровата и стилистична писмена компетентност предполага усвояването на комплексни речеви умения в различни комуникативни сфери. Ето защо от особено практическо значение е създаването и осмислянето на устойчиви представи за различните **стилови регистри** и техните характеристики в различните комуникативни сфери. Механизмите за това са вече достатъчно изпробвани и утвърдени в чуждоезиковите методи, но могат спокойно да се прилагат и в обучението по стандартна писмена реч на роден език.

Във връзка с формирането на жанрова култура у младите хора от особено значение са използваните в процеса на обучението по писмена реч учебни жанрове, в рамките на които учениците целенасочено и планомерно овладяват и необходимите за тяхната писмена компетентност **дискурсни техники** като **разказване, описване и разсъждаване** (Петров 2000: 8). Според М. Георгиева предимно за прагматични нужди ученическите текстове условно се разделят на три основни разновидности: **репродуктивни, интерпретативни, оригинални** (Георгиева 1993). Репродуктивни са текстове като различните видове преразкази, резюмета или тезиси, в които преобладава възпроизвеждането на информация, извлечена от други текстове. Интерпретативните текстове също почиват върху принципа на междутекстовостта. Такива са литературните анализи и коментари или интерпретатив-

ните съчинения, в които се тълкува смисълът, пораядан от „диалога” с художественя текст. Според Т. Ангелова те се отличават „с по-висока степен на творческо участие на ученика като автор”, но преди всичко „създаването на **оригинални** ученически текстове усвършенства умениято на учениците да генерират смисъл (смисли) и да го вербализират с адекватни на комуникативното си намерение езикови средства”. За нея „названието „оригинални” е условно и подчертава тъкмо тази особеност – генерирането на личносно значим за ученика смисъл в отсъствието на прецедентен текст” (Ангелова 2004: 160). За нас също този вид текстове са от най-голямо значение за развитието на учениците ни като мислещи личности, компетентно боравещи с писмената реч, но неясно защо тъкмо те са и най-малко практикуваните в писменото обучение особено в гимназиалния курс.

За да променим днешното равнище на писмена култура на зрелостниците обаче, ще трябва да зложим най-вече на създаването на оригинални ученически текстове, поради техните важни предимства и възможности. Тук искам да подчертая безспорните дидактически предимства на аргументативното есе за овладяването на писмената култура от младежите ни. Неговата отчетлива композиционна структура обучава младите хора да формулират ясна теза, да я аргументират логически и емпирически и да формулират обобщаващо заключение, произтичащо от изложените аргументи. И колкото по-строга е налаганата композиционната рамка, толкова по-полезно е за обучаваните. Неуместно е например още в самото начало на учениците да се обяснява, че тезата може да се постави в началото или в края на текста, защото тогава няма лесно да се научат да различават теза от заключение и да се възползват от важната текстоорганизираща роля на начално поставената теза. На много по-късен етап, след като вече са овладели основната композиционна схема, учениците може да бъдат поощрявани творчески да разчупват устойчивите модели.

Но истинските предимства на аргументативното есе не са толкова в неговата композиционна структура, колкото във възможностите му да ангажира личносно и ценносно ученика. За разлика от репродуктивните и интерпретативните текстове, с които предимно работят, есето позволява на младежите да заявят собствена позиция, да изложат и аргументират собственото си виждане по значим за тях или за обществото проблем, да изразят личната си оценка. А едва ли има много неща, така мотивиращи за един млад човек, както възможността да заяви своето мнение. И не е вярно, че младите хора нямат какво да ни кажат – по-скоро ние не ги поощряваме и подпомагаме да го направят. Ако не подценяваме мнението им, те биха направили дори писмени усилия, за да ни го съобщят. Затова е най-добре да ги стимулираме и обучим цивилизовано и аргументирано да изразяват мнението си в подходящи оригинални текстове, вместо да зазубрят чужди, които дори не разбират.

Освен това за усвояването на учебния жанр аргументативно есе или съчинение разсъждение (както авторско, така и литературнокритическо) има

добре разработени и проверени български методики, започващи още от седми клас и писани от компетентни автори. Учебната прогресия би трябвало да продължи и в горния курс, но там тя в повечето случаи неоправдано се прекъсва и се заменя почти изцяло от познатите интерпретативни текстове, диалогизиращи по-добре или по-зле с художествените творби. С което се достига до разминаване между училищната практика и очакванията и нуждите на младежите, а и на обществото като цяло. Резултатът е, че младите хора губят интерес към реалното усъвършенстване на своите писмени умения и си изграждат имитативни стратегии за наподобяване на изискваните от тях текстове, в които влагат все по-малко от себе си. От което не печели нито литературата, нито младежите, нито пък обществото ни.

Нищо от казаното по-горе не бива, разбира се, да се тълкува като насочено срещу обучението по литература или самата нея. Напротив, съгласни сме се изцяло с В. Стефанов, че „митовете, приказките, художествените произведения, изучавани в училище, са незаменими инструменти, за да се въведе младият човек в света на **ценностите**”. И за нас също това е „първата, най-общата и най-важната задача на литературата – да спомогне да се изгради моралната „арматура” на нашите деца. Да ги направи мислещи хора и граждански отговорни личности.” (Стефанов 2006: 6) Затова обучението по литература трябва действително да се ориентира ценностно към формирането на **граждански отговорни личности**, а това означава личности, умеещи да общуват, да изразяват мнение и да го защитават, да правят ценностен избор и да го аргументират. И именно системното обучение по писмена реч е ключов инструмент за постигането на всички тези цели.

Същевременно за да се наблюдава, измерва и поощрява по-добре напредъкът на младежите в усвояването на писмената реч се нуждаем и от известна промяна на гледната точка при оценяването на писмената продукция на учениците и студентите. Реалният читател естествено съди за текста по неговата информационна стойност, сиреч интересува се от това, което той ефективно казва, докато учителят по правило се интересува предимно от грешките и пропуските. Иначе казано, читателят чете това, което реално има в текста, игнорирайки някои грешки и недостатъци, които не затрудняват разбирането, докато проверителят най-често търси в текста тъкмо онова, което липсва. Такъв поглед не позволява да се оцени истинската комуникативна стойност на ученическата писмена продукция, от една страна, и не държи сметка за индивидуалния напредък на обучаваните, от друга. И в двата случая оценката може и да е на пръв поглед справедлива, но не е стимулираща и не поощрява младежите да развиват писмените си умения. Следователно при оценяването на крайния продукт е необходима прагматична корекция на критериите с оглед целите на цялостния процес, т. е. гледната точка на оценителя трябва да се доближи до гледната точка на реалния читател, за да има по-голяма полза за обучавания от проверката и оценката на

труда му. В противен случай тя ще бъде демотивираща, а това е по-зле от нищо.

От всичко казано дотук се убеждаваме, че обучението по писмена реч е бавен, трудоемък, сложен и отговорен процес, който изисква търпение и усилия и от двете страни. И не можем да спестим извода, че отделеното му време и внимание в рамките на учебните програми по български език и литература особено в гимназиалния курс е крайно недостатъчно. Още повече, че и то в повечето случаи не се използва ефективно. А това накърнява важни интереси както на младите хора, така и на обществото ни като цяло. Няма как набързо, между другото и без целево усилие да научим учениците „да гледат на писането като на съчетание от **свобода** и **отговорност**” (Ангелова 2004: 161), но това е нужно, тъй като е важна стъпка във формирането им като мислещи, свободни и отговорни граждани.

### Източници

1. **Ангелова 2004:** Ангелова, Т. *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. СЕМА РШ, София, с. 160, 161,
2. **Бахтин 1979:** Бахтин, М. *Естетика словесного творчества*. „Искусство”, Москва, с.244
3. **Георгиева 1993:** Георгиева, М. *За видовете писмени и устни ученически текстове*. В: „Български език и литература”, № 2
4. **Петров 2000:** Петров, А. *Дискурсният анализ в обучението по български език (5.-8. клас)* Булвест 2000, София
5. **Стефанов 2006:** Стефанов, В. *Какво да правим с литературата? (За целта и смисъла на хуманитарното образование)*. В: „Българска реч” №1, с. 5-9

#### Данни за автора:

Служебен адрес: СУ „Св. Климент Охридски”, бул. „Цар Освободител” №15, каб.140

Телефон: 0898493701

E-mail: azambova@abv.bg