

АЗ·БУКИ

Национално
издателство
за образование
и наука

www.azbuki.bg
www.azbuki.eu

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

НАУЧНО СПИСАНИЕ

■ ГОДИНА LXV ■ КНИЖКА 6S – СПЕЦИАЛНО ИЗДАНИЕ, 2023

BULGARSKI EZIK I LITERATURA – BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE

JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION

■ VOLUME 65 ■ NUMBER 6S – SPECIAL ISSUE, 2023

6s₂₀₂₃

ГОДИНА LXV

София – Sofia
2023

ПРОФИЛ НА СПИСАНИЕТО

„Български език и литература“ е специализирано научно списание. Повече от 60 години то способства за усъвършенстване на образователния процес по български език и литература, като го полага на актуални теоретични (методически, лингвистични, литературоведски) основи, като отстоява европейски стандарти и критерии, но с респект, уважение и съобразяване с националната традиция. То публикува научни изследвания по съществени теми и компоненти на учебната дисциплина български език и литература.

Списание то предоставя възможност на всички, причастни към езиковата и литературната култура на учениците, към начините за постигането ѝ, да участват професионално с научни разработки, да дискутират по проблеми на родноезиковото и литературното обучение, да споделят добри преподавателски практики. То е полезно за учители, университетски преподаватели, докторанти, студенти, експерти, както и за читатели с интереси в областта на продължаващото образование.

Основните тематични направления на списанието са: „Езикознание“; „Литературознание“; „Методика“ (на обучението по български език и по литература); „Опитът на преподавателя“; „Мнения и позиции“; „Рецензии и информация“; „Личности и събития в образованието и в науката“.

За публикуване се допускат материали в посочените направления и отговарящи на изискванията за оформяне.

Периодика на списанието – 6 книжки годишно.

JOURNAL SCOPE

“Bulgarian Language and Literature” is a specialized scientific and methodological journal. For over 60 years, it has been contributing to the improvement of the educational process in Bulgarian Language and Literature by applying cutting-edge theoretical, methodological, linguistic and literary approaches while meeting the European standards and criteria with respect to national tradition. It publishes research papers on essential topics in Bulgarian Language and Literature.

The journal provides an opportunity for everyone involved in the students’ linguistic and literary background and its realization to participate in professional scientific research, to discuss issues on language and literary training, and share good teaching practices. It is useful for teachers, university professors, doctoral students, experts, and readers interested in the area of continuing education.

The main topics of the journal are: “Methodology” (training in Bulgarian Language and Literature), “Linguistics”, “Literature”, “Teacher Experience”, “Individuals and Events in Education and Science”, “Opinions and Positions”, “Reviews and Information”.

Frequency: 6 issues per year.

Министерство
на образованието
и науката

АЗ·БУКИ

Национално
издателство
за образование и наука

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Научно списание

Година LXV ■ Книжка 6s – специално издание ■ 2023

BULGARSKI EZIK I LITERATURA – BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Journal of Language and Literature Education

Volume 65 ■ Number 6s – Special Issue ■ 2023

София – Sofia
2023

НАУЧНО СПИСАНИЕ
БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА
http://bel.azbuki.bg/

ГЛАВЕН РЕДАКТОР:
проф. д.п.н. Гая Христовова
Бургарски свободен университет
8001 Бургас
ул. „Сан Стефано“ 62
тел. (056) 900-400
e-mail: hristozova@bfu.bg
www.bfu.bg

ИЗДАТЕЛ:
**Национално издателство
за образование и наука „Аз-буки“**

Директор:
Емил Спахийски
Заместник-директори:
Стоян Стоянов
Венцислав Генков
Научен ръководител направление
„Обществени и хуманитарни науки“:
проф. д-р Запрян Козлуджов
Научен ръководител направление
„Природни науки и математика“:
проф. д.х.н. Борислав Тошев
Дизайн на корицата:
Ива Батаклиева
Графичен дизайн:
Иван Шопов
Стилист-коректор:
Анелия Врачева
Разпространение:
Иван Шопов

АДРЕС НА ИЗДАТЕЛСТВОТО:
бул. „Цариградско шосе“ 125, бл. 5
1113 София
тел. 02/ 425 0470;
02/ 425 0471; 02/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: bel@azbuki.bg

ПЕЧАТ:
„Алианс принт“ ЕООД
Формат 70/100/16
Печатни коли: 7,25

JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION
BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE
http://bel.azbuki.bg/

EDITOR-IN-CHIEF:
Prof. Galya Hristozova, DSc.
Burgas Free Uniresity
8001 Burgas, Bulgaria
62, San Stefano St.
Tel.: (+359 56) 900-400
e-mail: hristozova@bfu.bg
www.bfu.bg

PUBLISHER:
**Az-buki
National Publishing House**

Director:
Emil Spahiyski
Deputy Directors:
Stoyan Stoyanov
Ventsislav Genkov
Scientific Head of Section
„Social Sciences and Humanities“:
Prof. Dr. Zapryan Kozludzhov
Scientific Head of Section
„Natural Sciences and Mathematics“:
Prof. Borislav Toshev, DSc.
Cover Design:
Iva Bataklieva
Layout Design and Prepress:
Ivan Shopov
Stylist-Corrector:
Aneliya Vracheva
Distribution:
Ivan Shopov

PUBLISHING HOUSE ADDRESS:
125, Tzarigradsko Chaussee Blvd., bl. 5
1113 Sofia, Bulgaria
tel. + 359 2/ 425 0470;
+ 359 2/ 425 04 71; + 359 2/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: bel@azbuki.bg
PRINTING HOUSE:
Aliance Print Ltd
Size: 70/100/16
Printed Quires: 7,25

Списание то излиза 6 пъти годишно: книжка 1 (януари-февруари); книжка 2 (март-април);
книжка 3 (май-юни); книжка 4 (юли-август); книжка 5 (септември-октомври); книжка 6 (ноември-декември).
Printout: six issues per year. Issue 1 (january-february); Issue 2 (march-april); Issue 3 (may-june);
Issue 4 (july-august); Issue 5 (september-october); Issue 6 (november-december)

С изпращането на текст и/или илюстрация до редакцията авторът се съгласява да отстъпи правото за тяхното анонсиране, публикуване и разпространение с цел популяризиране на изданията на издателя – НИОН „Аз-буки“. Авторът се съгласява да отстъпи на НИОН „Аз-буки“ изключителното право за използване на публикуван в списанието текст и илюстрации в съответствие със ЗАПГП за срок от три години, без ограничение на територията, на която ползвателят има право да използва произведението. Материали, които не са одобрени за публикуване, не се рецензират и не се връщат на авторите.

By sending text and/or illustration to the editorial office, the author agrees to submit the rights for their announcement, publication and dissemination for the popularization of the editions of the Publisher – Az-buki National Publishing House. The author agrees to grant to Az-buki exclusive rights for using text and illustrations published in this journal, in accordance with the Bulgarian Copyright Law for a period of three years, without limitation of the territory in which the user has the right to use the publication.

Not accepted for publication texts are not reviewed or sent back to the authors.

ISSN 0323-9519 (Print) / ISSN 1314-8516 (Online)

Издател на научното списание „Български език и литература“ е НИОН „Аз-буки“ –
в съответствие с чл. 51 от Закона за предучилищното и училищното образование

Главен редактор

Проф. д.п.н. Галя Христозова –
Бургаски свободен университет

Editor-in-Chief

Prof. Galya Hristozova, DSc. –
Burgas Free University (Bulgaria)

Редактор

Д-р Мая Падешка

Editor

Dr. Maya Padeshka

Редакционна колегия

Д-р Аделина Ангушева-Тиханова –
Манчестърски университет
(Великобритания)

Доц. д-р Фани Бойкова – *Пловдивски*
университет „П. Хилендарски“

Иван Велчев –
91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“ – София

Проф. д.п.н. Адриана Дамянова –
Софийски университет „Св. Климент
Охридски“

Доц. д-р Ивана Давитков –
Белградски университет (Сърбия)

Проф. д-р Мария Добрикова – *Универси-*
тет „Коменски“ в Братислава (Словакия)

Проф. д-р Лилия Илиева – *Югозападен*
университет „Неофит Рилски“

Проф. д-р Живка Колева-Златева –
Великотърновски университет

Доц. д-р Елена Крейчова, *Масариков*
университет, Бърно, Чехия

Проф. д-р Татяна Лекова – *Университет*
„Ориентале“ – Неапол (Италия)

Проф. д-р Амелия Личева – *Софийски*
университет

Editorial Board

Dr. Adelina Angusheva-Tihanova –
University of Manchester
(United Kingdom)

Dr. Fani Boykova, Assoc. Prof. –
University of Plovdiv (Bulgaria)

Mr. Ivan Velchev – *91. German Language School*
„Konstantin Gulubov“ – Sofia (Bulgaria)

Prof. Adriana Damyanova, DSc. –
University of Sofia (Bulgaria)

Dr. Ivana Davitkov, Assoc. Prof. –
University of Belgrade (Serbia)

Prof. Dr. Mária Dobríková – *Comenius*
University in Bratislava (Slovakia)

Prof. Dr. Liliya Ilieva – *South-West University*
“Neofit Rilski” - Blagoevgrad (Bulgaria)

Prof. Zhivka Koleva-Zlateva, DSc,
University of Veliko Tarnovo

Assoc. Prof. Dr. Elena Krejčová – *Masaryk*
university, Brno

Prof. Dr. Tatiana Lekova – *University of Naples*
“Orientale” (Italy)

Prof. Dr. Amelia Licheva – *University of Sofia*

Проф. Николета Марчалис – Римски университет „Тор Вергата“ (Италия)	Prof. Nicoletta Marcialis – University of Rome “Tor Vergata” (Italy)
Александър Трингов – Министерство на образованието и науката	Mr. Alexander Tringov – Ministry of Education and Science (Bulgaria)
Проф. д-р Петя Осенова – Софийски университет „Св. Климент Охридски“	Prof. Dr. Petya Osenova – University of Sofia (Bulgaria)
Проф. д-р Ангел Петров – Софийски университет „Св. Климент Охридски“	Prof. Dr. Angel Petrov – University of Sofia (Bulgaria)
Проф. д.ф.н. Галя Симеонова-Конах – Университет „Адам Мицкевич“ – Познан, Полша	Prof. Galya Simeonova-Konach, DSc. – Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
Проф. д-р Стилиян Стоянов – Югозападен университет „Неофит Рилски“	Prof. Dr. Stilyan Stoyanov – South-West University – Blagoevgrad (Bulgaria)
Д-р Георги Христовски – Лисабонски университет	Dr. Gueorgui Hristovsky – University of Lisbon

CONTENTS of issue 6s/2023 / СЪДЪРЖАНИЕ на брой 6s/2023

- 9 Към преосноваването на обучението по литература върху компетентностния подход (Наблюдения върху съпоставки, осъществени от зрелостници, на интерпретации на дадена тема в два художествени текста) [Toward Re-founding the Learning of Literature FN the Competence Approach] / *Адриана Дамянова / Adriana Damyanova*
- 18 Четене на учебно-образователни текстове на занятията по български език в средното училище (Методологични и технологични аспекти) [Reading Educational Texts in Bulgarian Language Classes in Secondary School (Methodological and Technological Aspects)] / *Ангел Петров / Angel Petrov*
- 30 Модел за обучение по четене при ограничено владение на български език [A Model for Reading Instruction to Students with Limited Proficiency in Bulgarian Language] / *Антония Радкова / Antonia Radkova*
- 39 Conversations about Reading (Analysis of Data from Interviews with Students) / *Despina Vasileva*
- 50 Защо (не) четем литературни текстове? [Why Do We (Not) Read Literary Texts?] / *Наталия Христова / Natalija Hristova*
- 59 Ученически нагласи към четенето през погледа на учителя [Students' Attitudes towards Reading through Teacher's Point of View] / *Аглая Маврова / Aglaya Mavrova*
- 71 Читателски нагласи и практики: италианският опит (Обзор на статистически данни) [Reading Attitudes and Practices: the Italian Experience (Overview of Statistical Data)] / *Мая Падешка / Maya Padeshka*
- 81 Взаимодействие между езиковите дисциплини в средното училище с цел подобряване уменията на учениците за четене [Interaction between Language Dicipines in Secondary School to Improve Students' Reading Skills] / *Евелина Миланова / Evelina Milanova*

- 92 Нагоре по стълбата на четенето [Up the Staircase of Reading] / *Весела Еленкова / Vessela Elenkova*
- 102 Овладяване на стратегии за четене, чрез които се развива творческото мислене на учениците [Mastery of Reading Strategies, Through Which Students' Creative Thinking Is Developed] / *Невяна Иванова / Nelyana Ivanova*
- 112 GUIDE FOR AUTHORS / УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

**Читателските практики
на българските ученици
(у нас и по света)**

**The Reading Practices
of Bulgarian Students
(At Home and Around the World)**

2023



КЪМ ПРЕОСНОВАВАНЕТО НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА ВЪРХУ КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД

(Наблюдения върху съпоставки, осъществени от зрелостници,
на интерпретации на дадена тема в два художествени текста)

Проф. д.п.н. Адриана Дамянова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В изложението се изследват осъществени от зрелостници 181 съпоставки на интерпретациите на дадена тема в два художествени текста, от които единият – неизучаван, доколкото се приема, че именно чрез такива задачи може да се оцени степента на овладяност на конкретна компетентност. Диференцират се няколко типични дефицита на уменията, проявени в изпълненията на задачите, търсят се причините за тях и се предлагат някои възможности за оптимизиране на оценителския инструментариум – с надеждата да се подкрепят усилията към преориентиране на обучението по литература от заучаване и възпроизвеждане на знания към овладяване на литературни компетентности.

Ключови думи: компетентност; литература; четене; текст; интерпретация

Както е добре известно, влезлият в сила през 2016 г. Закон за предучилищното и училищното образование регламентира важни промени в образователната сфера, като една от най-значимите сред тях е преориентацията на образователните цели от усвояване на знания по отделни предмети към овладяване на ключови компетентности. Въпросната преориентация не negliжира знанието, доколкото „Компетентността най-често се свързва със способност, разбирана като може да се направи нещо, т.е. умее, основано на знание“ (Компетентности: 2). По-скоро става дума за преодоляване на предразсъдъка за самоценността на (теоретичното) знание и за настояване за неговата операционализация – за превръщането му в инструмент за действие. Това налага промяна и в оценяването – преминаване от оценяване на постигнатото, т.е. на степента на усвоеност на преподаденото в курса на

обучение, към оценяване на владееенето, т.е. на това, което ученикът може да направи с наученото.

Коментираната промяна се стреми да удържи и новият формат на задължителния Държавен зрелостен изпит (ДЗИ) по български език и литература от последните две години. В него задачите, изискващи репродуциране на заучени, невинаги осмислени знания, решително са доминирани от такива, с помощта на които се оценява именно степента на овладяност на конкретни компетентности, разписани в Учебно-изпитната програма за Държавния зрелостен изпит по български език и литература (УИП). В проведените до момента на създаването на този текст (април – август 2023 г.) сесии на ДЗИ по български език и литература се повтаря задача № 40, която изисква в текст от 5 – 6 изречения да се съпоставят интерпретациите в художествени творби на някоя от посочените теми в учебните програми за XI и XII клас, като едната от двете творби не е включена в учебното съдържание. Тъкмо изискването за тълкуване (мислено като основано на анализ разбиране) на неизучаван литературен текст – условие за изпълнението на задачата, я прави автентичен инструмент за оценяване на компетентността „Съпоставя интерпретации на някоя от посочените теми в художествени творби и конструира връзки между творбите“ (УИП: 2). През учебната 2022/2023 година повечето учители по български език и литература включват подобна задача в добилото популярност средство за подготовка за ДЗИ – т.нар. „пробни матури“. Настоящият текст изследва проявата на по-горе цитираната компетентност в общо 181 изпълнения на задачи, конструирани по модела на задача № 40, в рамките на проведените през 2023 г. „пробни матури“ в три училища – във Видин, Враца и София. Обект на изследването са 15 съпоставки между интерпретациите на темата за природата и човека в „Нирвана“ на П. К. Яворов и „Спи езерото“ на П. П. Славейков, на 33 съпоставки между интерпретациите на темата за вярата в откъси от „Спасова могила“ на Елин Пелин и „По жицата“ на Й. Йовков и на 133 съпоставки между интерпретациите на темата за природата в откъс от „При Рилския манастир“ на Ив. Вазов и „Изсичането на Лонгоза“ на А. Германов. Изложението се ангажира не със статистическа обработка на набрани от емпиричния материал данни, а с обобщаване на наблюденията и с изводи от тълкуването на учениковите текстове – не без известен риск поради това, че „...да се изтълкува текстът, означава да се изтълкува той като индивидуалност“ (Ricoeur 1988, p. 118), както и с умозаклучения относно причините за проявената от страна на зрелостниците литературна (не)компетентност.

Как се четат художествените текстове?

Най-краткият отговор на току-що зададения въпрос е – буквално. Щастливи изключения са случаите, в които изпълнението на задачата прави повече от това да възпроизвежда изрично казаното от литературните творби, на

което е отказана функцията да означава, да препраща към подсказан смисъл, но му е вменена ролята да представя нещата каквито са. Епитом на това четене е неговата агресивна версия, при която съдържанието на художественото произведение се „прихваща“ от всекидневните стереотипи на „здравия разум“. Ето един красноречив пример измежду съпоставките на интерпретациите на темата за вярата в „Спасова могила“ и „По жицата“ (тук и навсякъде по-нататък правописът и пунктуацията в текстовете на учениците са нормализирани):

„Хората имат нужда да вярват в нещо, за да не се чувстват безпомощни. В двата текста се споменава за нещо божествено или чудотворно, което ще ги накара да оздравеят. Но самата истина е, че те, за жалост, са обречени, няма кой да им помогне.“

Буквалното четене е пределно отдадено на онова, което Р. Барт нарича „референциална илюзия“, възникваща – казано в семиотични термини – „при прякото съединение на референта с означаващото; от знака се изключва означаемостта“ (Barthes 1994). Ако конвертираме постановката на Барт в термините на семантиката, ще кажем, че в парадигмата на буквалното четене речта (в границите на писането) не е насочена към някакъв смисъл (към исканото-да-се-каже), а непосредствено към нещо, за което (се предполага, че) се говори. Така, различието между думите/знаците и нещата бива изтрито: езикът се оказва слепнат с (потенциално съществуващ) вънзиков референт. Предлагаме два примера от съпоставките между интерпретациите на темата за природата в „При Рилския манастир“ и „Изсичането на Лонгоза“, илюстриращи коментираното „натурализиращо“ четене:

„Ив. Вазов и А. Германов са минали през различни природни картини... И двамата автори почитат природата и я смятат за висша ценност, макар и двамата да са видели различни места и обстоятелства.“

„А. Германов ни показва по-негативен поглед върху заобикалящата го природа. Авторът изпитва тъга по умрелите, изсечени гори...“.

„Натурализиращото“ четене – „оестествяващо“, както можем да се убедим от примерите, както художественоусловното изображение, така и не по-малко условната фигура на лирическият говорител, отъждествяван с автора – с помощта на стереотипите осъществява, образно казано, своеобразен „байпас“ на (множествения) смисъл на литературния текст, който смисъл, разбира се, не съвпада с инвестирания от автора, а се конструира от читателя, следващ „идващо[то] от текста предписание, нов начин на гледане към нещата, предписание да се мисли по определен начин“ (Ricoeur 1988, p. 126). Под условията на колапса на семантичната инвентивност на художествената творба, който едновременно го обезценява и обезсмисля, на четенето не остава друго освен да репродуцира буквалното съдържание на литературното произведение.

Как се мисли литературата? Реконструкции

Гореописаното четене – преизказване на непосредствено казаното от творбите, подсказва отсъствие на основополагащи методологически предпоставки, правещи възможно литературно компетентното четене – интерпретация. Онази сред тях, която дори предшества мисленето на литературата като специфично писмо, е (съ)знанието за структурата на дискурса в границите на писането (повече по въпроса вж. например Ricoeur 1988, Barthes 2003 и др.). За разлика от устния дискурс, реализиращ се в диалога между събеседници, разполагащи с общ околел свят, в който онова от света, за което се говори (референтът на дискурса), може да бъде показано и дори посочено и поради това изглежда припокриващо се със смисъла на казаното, в писмената комуникация, в която „тук-и-сега“-то на автора не съвпада с „тук-и-сега“-то на читателя, се появява разлом между онова, което е написано („се казва“), и онова от вънзиковия свят, към което се отнася написаното (за което „се говори“). Именно хиатусът между тях, прекъснатостта на движението на смисъла към референта прави възможна и необходима интерпретацията на (смисъла на) писмото, или четенето – интерпретация, чиято цел е да подеме и осъществи референцията. Възможна, защото писмото е отворило пространство (за запълване с думи) – споменатия по-горе разлом. Необходима, защото искаме да разберем, а знанието за това какво би могъл да е имал предвид и/или да е искал да каже авторът, ни е отказано завинаги, а необратимата загуба на произхода на текста обуславя проспективността на четенето – интерпретация, движението му от казаното към подсказаното. И понеже написаното не се отнася (непосредствено) до нещо от света извън езика, смисълът му е функция от вътретекстови референции – от отношенията между пропозиции, между езикови и композиционни елементи, структуриращи текста.

Не по-малко незаобиколима методологическа предпоставка на адекватното четене – интерпретация, е (съ)знанието за това по какво литературният дискурс се отличава от кой да е друг. „Продуктивна и позитивна употреба на двойствеността“ (Ricoeur 1988, р. 94), литературният текст обезвластява логиката на идентичността с нейния закон за изключеното трето („или – или“), поради което специфицираните в него едновременно няколко неща – явни и неявни, казани и подсказани, са разнородни и често дори си противоречат, а между тях читателят не само не е задължен да избира, но по-скоро е призован да мисли заедно немислимото заедно. Държащото сметка за несводимата специфика на литературния дискурс четене не би пропуснало например въпроса как респектирацията със своите мащаби и величие пейзаж в „При Рилския манастир“ се уподобява на „майка нежна съща“, или въпроса как трепетът пред възвишената природа се събира с чувството за уют и покой в (затвореното пространство на) дома. Подминаващото двойствеността на литературния дискурс – литературно некомпетентно – четене неизбежно интериоризира нерелексирано противоречията в този дискурс, прави ги свои:

„...природата е представена като майка на човека, негов дом. Тя е величествена, всемогъща, човекът пред нея е нищожество...“

„...немошта на тази велика сила...“

Последната методологическа предпоставка, липсваща на наблюдаваното литературно некомпетентно четене, която ще отбележим, е (съ)знанието за това, че литературата – за каквото и да говори, каквито и теми да интерпретира – не прави друго освен отново и отново да поставя въпроса „Какво е това да си човек?“. Задачата за съпоставяне на интерпретациите на темата за природата се оказва, че подвежда човекът да не се забелязва, и особено – да не се забелязва природата-у/на-човека. Това особено ясно личи в опитите за тълкуване на „Изсичането на Лонгоза“, на които липсва и втората от описаните тук методологически предпоставки. Тези опити или се фокусират върху „жестокостта на хората“ към заобикалящата ги природа, пропускайки принудата, която според текста упражнява върху тях биологичната природа на човека (гладът), или се съсредоточават върху човека – „жертва“ на „опустошителната природа, довеждаща до смърт“ („природата е представена като мъчение или наказание на хората в нея“), пропускайки и отговорността на човека за извършваните от него действия, която стихотворението му вмениява, и отношението на лирическият говорител към проблема. Доколкото в „Изсичането на Лонгоза“ човекът е означен и чрез фигурата на „секачите“, и чрез фигурата на лирическият говорител, той не е нито само природа (подвластна на глада), нито само култура (рефлексия върху красотата на природата толкова, колкото и върху „мъката свята“, причинена от глада) – той е и двете. И тъкмо двойствеността на лирическият дискурс се противопоставя на генерализации от рода на „свирепата човешка природа“.

Какъв инструментариум (не) ползва съпоставителното четене?

Наблюдаваните и анализирани съпоставки на интерпретациите на дадена тема в два художествени текста търсят в произведенията преди всичко общото (нерядко определяно като „еднакво“). Едно от следствията на този подход е често срещаното повторение на условието на задачата, информационно редундантно и съвършено ирелевантно по отношение на изпълнението ѝ („Двете произведения са свързани от общата тема за природата.“). Друго следствие е изопачаването на смисъла (нерядко – и на съдържанието): „...въпреки че са несигурни, двамата герои [дядо Захари от „Спасова могила“ и Моканина от „По жицата“ – бел. наша] успяват да вдъхнат надежда...“. Току-що цитираното твърдение смело трие разликата между „горещата вяра“ на дядо Захари и съмненията, терзанията, несигурния път към вярата на Моканина. Ако пък съпоставката потърси разлика, тя често е мнима („В „Спасова могила“ вярата е представена като надежда за изцеление на малкия Монка... Разликата в интерпретацията на вяра в Йовковия разказ е в идеята за лек на младото болно момиче.“) или безотносителна към търсения смисъл.

„И в двете произведения темата е за сляпата надежда и невежата вяра. (...) Главната разлика между двете творби е, че дядо Захари знае, че Монката няма да оцелее, а в „По жицата“ родителите се привързват към каквато надежда им се появява. Тези две творби изразяват реалността, в която хората невини казват истината на тези, които обичат, особено старите към младите, това показва, че всеки човек независимо от възрастта се придържа към надеждата. Двете творби са огледало на реалността в трудни моменти.“

В коментираните съпоставки по правило липсват чувствителност за фини дистинкции, внимание към детайла, към нюанса („В „Изсичането на Лонгоза“ човекът е безмилостен враг на природата, готов да унищожи всичко в името на собствената изгода в борбата за оцеляване.“), по-общо – към различното/специфичното, което бива абстрахирано, може би защото в перспективата на референциалната илюзия („огледалото на реалността“) то изглежда несъществуващо. В режим на обезличаване например се оказват изцелението от болестта на тялото и изцелението на духа (спасението), за който именно е лек вярата, особено недвусмислено диференцирани в Елин-Пелиновия разказ („Гледаш, тялото желязно, а душата – гнила.“).

За езика и изказа на коментираните съпоставки може да се напише отделен труд. Тук ще се ограничим до отбелязване на демонстрираното отсъствие на ясен понятиен апарат и на методология на съпоставянето. Съпоставките на интерпретациите на темата за вярата в Елин-Пелиновия и Йовковия разказ например като да нямат идея какво се означава с думата вяра, което е още една пречка в литературните интерпретации на темата да бъде открито „предписанието да се мисли по нов начин“ („...вярата за излекуване е лъжовна“; „...вярата е в сюжета на текстовете. Хората от двете произведения са придали възшебни, лечебни качества на могилата и на бялата лястовица.“; „В „По жицата“ вярата символизира същото нещо – надежда за избавление, мечта за здраве.“). Що се отнася до методологията на съпоставянето, като минимум то се нуждае от опора в съизмерими единици, за да не се получават озадачаващи твърдения, като: „В „Спасова могила“ вярата е показана чрез дядо Захари, а в „По жицата“ майката е изгубила надежда.“, или: „Темата за природата в двете творби е противопоставена. (...) При Вазовата творба писателят пее песни и молитви за красотата на природата, той опява вечността ѝ. При Германовата творба също се пее молитва, но тя е за живот и плодородие“.

Какво може да се направи?

Следващите предложения за промени, на чийто хоризонт провиждаме един литературно по-компетентен читател от този, който ни се открива в наблюдаваните съпоставки, разчитат на подразбирането на необходимостта от компенсиране на очертаните по-горе дефицити. Отвъд тях си струва да се

помисли за усъвършенстване на оценителския инструментариум. Например задачите, изискващи съпоставка между интерпретациите на дадена тема в два художествени текста, могат да бъдат по-конкретни – изрично да изискват съпоставка на (неексплицитен/подказан) смисъл и/или въпросната тема да бъде вписана в отношение с някакъв друг елемент, който да функционира като неин ограничител, както прави задачата за съпоставка на интерпретациите на темата за природата и човека в „Спи езерото“ и „Нирвана“. За нас няма нищо случайно в това, че именно сред изпълненията на тази задача се открояват едни от най-сполучливите съпоставки.

„Двете произведения са свързани от общата тема за природата. В тях природният пейзаж е отражение на духовния свят на човека и неговата необятност. Човешката душа е представена като недостижима, дълбока и непозната за външния, материален свят. Разликата се открива в интерпретацията за покоя. В „Спи езерото“ човешкият индивид е достигнал „мечтания сън“, докато в „Нирвана“ той все още се страхува от очаквания край.“

„Човекът се вълнува от природата и я използва като отражение на самия себе си. Още от дълбока древност хората черпят вдъхновение от нея. Така, в „Нирвана“ на П. Яворов заобикалящият ни свят е представен като нещо безкрайно, пред което човек се прекланя и изглежда незначителен на фона на всичко останало. В творбата на Пенчо Славейков сънят се явява като водеща идея. Хармонично е представен образът на природата, сякаш душата на самия автор е в асонанс със света.“

„И двете произведения започват с идеята за съня – водите спят, сякаш в тях липсва живот. Дълбините им са представени като тъмни и бездънни, все едно крият тайните на природата.“

Освен това самите неизучавани текстове могат да се подбират по критерии, един от които да бъде недекларативното/неексплицитното артикулиране на посланията им, друг – непровокирането на референциална илюзия чрез посочване в тях на конкретни вънтекстови топоси и/или събития. В съпоставките на интерпретациите на темата за природата в „При Рилския манастир“ и „Изсичането на Лонгоза“ може би несполуките отчасти се дължат на реалистичния им ефект – функция от топонимите в заглавията (а в А.-Германовото стихотворение – и от назованото конкретно събитие). От друга страна, показателно (и съвсем не парадоксално) е, че повече неразбиране е демонстрирано по отношение на „Изсичането на Лонгоза“, отколкото по отношение на съдържателно и смислово несравнимо по-енигматичното стихотворение на Яворов. Ето една съпоставка, на която не без основание е присъден максималният брой точки, илюстрираща обаче и неустойчивостта на изкушението от възсъздаване на „реалистичното“ съдържание:

„Двете произведения коментират темата за природата, но тя е представена по различен начин. В „При Рилския манастир“ човекът се възхищава на кра-

сотата на природата, сред която намира своя „дом“. Непрестанният горски шум за него е песен. Той се чувства като част от рилския „хор“. В сърцето на Рила лирическият говорител е далеч от тревогите на материалния свят. Появява се и мотивът за молитвата, който внушава идеята, че гората е свято място. Във втората творба красотата на природата е погубена от човека. Сред нея също отеква шум, но вместо звукът на буйната природа се чуват крясъците на секачите. Гората не е подслон за човека, а бива осквернена от него. За разлика от първия текст тук молитвата е представена чрез образа на неизсечените дървета, които напомнят за изчезналата красота на природата. Двете страни на природата, представени в текстовете, са много различни.“

Да се стремим да „улесняваме“ зрелостниците със задачи за четене – интерпретация, ограничено до въздесъщия „реализъм“, означава да подценяваме и занемаряваме потенциала им, докато светът, който те (ще) обитават, изисква пълното му осъществяване. Завършваме този текст с надеждата, че образованието няма да отстъпи от мисията си да подготвя младите хора да „сглобяват“ наново света и така да го правят разбираем, т.е. обитаем.

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

ЛИТЕРАТУРА

БАРТ, Р., 1994. Эффект реальности. В: *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва, с. 392 – 400. Достъпно на: <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94f.htm> [посетено на 22 август 2023].

БАРТ, Р., 2002. *Смъртта на автора* (прев. от френски А. Стамболова). Достъпно на: <https://www.litclub.com/library/kritika/bart/dead.html> [посетено на 22 август 2023].

Компетентности и образование. София: МОН. Достъпно на: <file:///C:/Users/Loa/Downloads/I-book.pdf> [посетено на 22 август 2023].

РИКБОР, П., 1988. Теория на интерпретацията: нарастващият смисъл (прев от английски Ст. Попов). В: *Бюлетин на Съюза на българските писатели*. София: Център за литературна информация, № 5, с. 79 – 116, № 6, с. 92 – 131.

Учебно-изпитна програма за Държавен зрелостен изпит по български език и литература. София: МОН. Достъпно на: file:///C:/Users/Loa/Downloads/BEL_pril22_N5-2015.pdf [посетено на 22 август 2023].

REFERENCES

- BARTHES, R., 1994. Effect realnosti. V: *Izbrannie raboti: Semiotika. Poetika* [In russian]. Moskva, pp. 392 – 400. Dostapno na: <http://www.philology.ru/literature1/barthes-94f.htm> [poseteno na 22 avgust 2023].
- BARTHES, R., 2002. *Smartta na avtora* (prev. ot frenski A. Stambolova) [In bulgarian]. Dostapno na: <https://www.litclub.com/library/kritika/bart/dead.html> [poseteno na 22 avgust 2023].
- Kompetentnosti i obrazovanie*. Sofia: MON. Dostapno na: <file:///C:/Users/Loa/Downloads/I-book.pdf> [poseteno na 22 avgust 2023].
- RICOEUR, P., 1988. Teoria na interpretatziata (prev. ot angliiski St. Popov) [In bulgarian]. V: *Buletin na Sauza na balgarskite pisateli*. Sofia: Tzentar za literaturna informatzia, no. 5, pp. 79 – 116, no. 6, pp. 92 – 131.
- Uchebno-izpitna programa za Darjaven zrelosten izpit po balgarski ezik i literatura*. Sofia: MON. Dostapno na: file:///C:/Users/Loa/Downloads/BEL_pril22_N5-2015.pdf [poseteno na 22 avgust 2023].

TOWARD RE-FOUNDING THE LEARNING OF LITERATURE FN THE COMPETENCE APPROACH

Abstract. The paper examines 181 comparisons of the interpretations of a given themes in two literature texts, one of which is unstudied, carried out by high school students, insofar as it is assumed that it is through such tasks that the degree of mastery of a specific competence can be assessed. Several typical skill deficits manifested in task performance are differentiated, their causes are sought, and some opportunities for optimizing the assessment toolkit are suggested – with the hope of supporting efforts to reoriented literature education from learning and reproducing knowledge to mastery of literary competences.

Keywords: competence; literature; reading; text; interpretation

✉ **Prof. Adriana Damyanova, DSc.**

ORCID iD: 0000-0003-0570-4886

Research ID: HSH-9814-2023

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

1504 Sofia

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Faculty of Slavik Studies

Department of Teaching Methodology

E-mail: adamyanova@slav.uni-sofia.bg

ЧЕТЕНЕ НА УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕКСТОВЕ НА ЗАНЯТИЯТА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

(Методологични и технологични аспекти)

Проф. д-р Ангел Петров

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се представят идеи за четене на учебно-образователни текстове в часовете по български език в прогимназиалния и в двата гимназиални етапа на средното училище. Прави се преглед на видовете текстове, обект на четене в образователна среда, от различни гледни точки – като средства на обучението и като инструменти за постигане на образователни ефекти върху обучаваните лица. Търси се мястото на процесите на четене сред елементите на методическата парадигма, по-конкретно при методическите принципи на обучението по български език.

Ключови думи: четене; учебно-образователен текст; опорен текст; текст модел; илюстративен текст; методически принцип на обучението по български език

Както е известно от теоретичните източници, *четенето* е дейност, резултат от прилагане на интелектуални умствени аналитични и синтетични умения, необходими и изключително важни за индивидуалното израстване и развитие на личността. Като се има предвид неговата обществена значимост за социализацията на човека, четенето многократно е ставало обект на изследвания в предметните области на различни хуманитарни науки – семиотика; психология; невробиология; когнитивна наука и лингвистика; педагогика и педагогическа психология; тестове и проверки на грамотността, статистика; социология на читателските практики, вкусове, групи, читателски профили; психоанализа и библиотерапия; история на книгата и четенето; антропология; литературознание и др. (вж. пълния списък у Kyosev 2013, р. 25). Конкретни аспекти на четенето в обучението по български език са разработени в издадени през последните няколко години публикации на Фани Бойкова (Boikova 2016), на Димка Димитрова (вж. Dimitrova 2019a; Dimitrova 2019b) и на Деспина Василева (вж. Vasileva 2016; Vasileva 2021; Vasileva 2022).

Разглеждано в сферата на образователните дейности, четенето е „типично учебно умение, придобивано в процеса на ограмотяване (обикновено след 5 – 6-годишна възраст), което осигурява възприемане и разбиране на писмена реч, декодиране на заложи в ръкописни и печатни букви кодове, действия за запознаване със съдържанието на даден текст и разкриване на смисъла му“ (Desev 2023, p. 704). В своята книга „История на четенето“ писателят Алберто Мангел отбелязва: „Четенето на глас, четенето наум, способността да съхраняваме в съзнанието си съкровени библиотеки от запомнени думи – това са поразителни умения, които придобиваме по неотгъпкани пътища. И все пак преди да придобие тези умения, читателят трябва да изучи основното изкуство да разпознава общоприетите знаци, с които обществото е избрало да си служи за общуване: с други думи, читателят трябва да се научи да чете“ (Manguel 2004, p. 69).

След първоначалното ограмотяване учебната работа по четене на текстове в образователна среда продължава и през следващите етапи на средното училище. Това става чрез извършване на дейности, чиято цел е изграждане у учениците на читателска култура посредством развиване на техните способности пълноценно да общуват с разнообразни информационни източници – както традиционни, така и електронни. В прогимназиалния и в двата гимназиални етапа в часовете по български език се провеждат занятия, център на които са четенето, осмислянето и разбирането на текстове, принадлежащи към различни функционални стилове, с различни съдържателни и езикови характеристики, с разнообразно предназначение в социалната практика на обучаваните лица. Като общо наименование на такива текстове в педагогическия дискурс се използва терминологичното словосъчетание *учебно-образователни текстове*. Те са учебни педагогически средства за осъществяване на обучителна интеракция по време на езиковите занятия, а по функции са образователни, тъй като четенето им в учебни условия е предпоставка за осъществяване на целенасочени образователни въздействия, които стимулират бързата и успешна социализация на младата личност.

Учебно-образователните текстове, използвани за четене в часовете по български език, са различни по вид и притежават разнообразни функции. Според сферата на общуване те могат да бъдат разговорни, научни (научно-образователни, научнопопулярни), официално-делови (документи), художествени и медийни. Според функционално-смисловия тип реч се групират като повествования, описания, разсъждения, обяснения, анализи и др. Според вида на речта са диалогични и монологични, и т.н. В зависимост от изпълняваните функции в комуникативния контекст текстовете се делят на информативни, убеждаващи, въздействащи, развлекателни и пр.

Като основа на педагогическата работа в часовете по български език предназначението на учебно-образователните текстове също е различно. К. Дим-

чев разграничава следните видове текстове на занятията по български език – изходен текст, тренировъчни текстове и текст като елемент от инструментариума за изпитване (Dimchev 2010, p. 196). С оглед на настоящото изследване ще предложим някои промени в класификацията на типовете учебно-образователни текстове. Някои от тях може да се определят като *опорни*. Чрез четенето им се цели повишаване на функционалната грамотност и развиване на критическото мислене на учениците. Обикновено такива текстове са по-дълги, цялостни, представят някакво събитие, завършена история или разработват теми и проблеми, които засягат всекидневието на учениците и имат отношение към съзряването им като личности в съвременния свят. Специално внимание заслужават текстовете *модели* на лингвистичен и/или на дискурсен анализ. Тяхното предназначение е да демонстрират възможните пътища за разсъждаване върху семантиката, структурата и функциите на езиковите факти и закономерности, предвидени за изучаване по време на конкретното занятие. Такива текстове създават предпоставки за по-лесно възприемане, разбиране, осмисляне и запомняне от учениците на конкретната научна лингвистична информация. Те са помощник на подрастващите при подготовката им за предстоящите учебни часове в домашни условия. Друга разновидност на текстове са т.нар. *илюстративни* текстове. Това са езикови примери, поредици от изречения, по-дълги текстови откъси. Чрез тях учениците се упражняват, т.е. обогатяват своите лингвистични знания и развиват и усъвършенстват комуникативните си умения. Някои илюстративни текстове служат за проверка и оценка на наученото и дават на учителя представа за равнището на комуникативна компетентност на обучаваните лица. Специално внимание заслужава четенето на *ученически* текстове – писмени отговори на въпроси, съчинения, есета, интерпретативни текстове. Чрез тях се проявяват и се оценяват постиженията и слабостите в езиковата подготовка на подрастващите.

Четенето на всеки един от посочените видове текст се подчинява както на общи специфики, така и на особености, които имат свои индивидуални характеристики.

Общите особености при четене на различни по вид и функция учебно-образователни текстове водят до резултати, които могат да се обобщят по следния начин.

1) Чрез четене на учебно-образователни текстове учениците разбират какви са връзките между езика и действителността. Текстът е комплексен феномен, съставен от отделни езикови факти, които в своята свързаност и цялостност отразяват конкретни фрагменти на обкръжаващия ни свят и ги представят като съвкупност от детайли в една хармонична картина. Само в текста и чрез текста езикът създава смислен образ на действителността.

2) Четенето на учебно-образователни текстове на езиковите занятия е важен елемент от цялостната работа, тъй като предлага условия за резултатно съче-

таване на две базисни парадигми, стоящи в основите на обучителния процес по български език. Първата от тях е *системноезиковата*, чието реализиране се осъществява посредством запознаване с лингвистичната системност на езиковите факти и закономерности. Втората парадигма е *комуникативнофункционалната*, предлагаща оперативни възможности за овладяване от учениците на речеви умения, чиято реализация се осъществява в различни социални контексти.

3) Четенето на учебно-образователни текстове, представящи научни факти и закономерности, развива познавателните и логическите способности на учениците. Четенето на текстове с емоционално въздействие обогатява детската и юношеската чувствителност и съдейства у подрастващите да се култивират способности за съпреживяване на естетически ценности.

4) Четенето на учебно-образователни текстове на езиковите занятия развива езиковата и общата култура на учениците, повишава равнището на тяхната комуникативна компетентност, изостря любопитството им към теми, идеи и факти от различни области на действителността, прави ги толерантни към поведението на събеседниците, обогатява духовния им хоризонт.

Посочените факти, които отразяват значимостта на четенето за младите хора като социален, културен и образователен феномен, дават основание да припомним думите на писателя Георги Господинов, който споделя в свое есе: „Четящият човек е красив“ (Gospodinov 2013, p.107).

Както беше посочено, четенето в училищна среда на учебно-образователни текстове има своите специфични особености, които са в пряка зависимост от вида и функциите на конкретните образци. Ще спрем вниманието си на някои характерни признаци на четене на текстове с различно предназначение в рамките на педагогическата работа на езиковите занятия.

1) Системата на *опорните* учебно-образователни текстове предлага по време на езиковите занятия да се работи с поредица от образци на българската и на чуждестранната писмена словесност, които изграждат т.нар. *тематична парадигма* на образователния процес. Такива текстове, наричани още *въвеждащи, изходни* и др., изпълняват няколко функции в педагогическия дискурс. Една от тях е да са основа за усъвършенстване уменията и навиците на учениците да четат текстовете и да разбират написаното. Чрез текстовете се проверява равнището на четивната грамотност на децата и когато тя не е на необходимото равнище, се създават благоприятни възможности за нейното подобряване и усъвършенстване. Не е тайна, че в началото на прогимназиалния училищен етап (а понякога дори и по-късно!) има немалко ученици, които все още не умеят добре да четат на български език. Те имат лоша техника на четене, не разбират адекватно прочетеното, не умеят да извличат, тълкуват и осмислят информацията. Особена трудност за такива деца представлява четенето на текстове, които са по-дълги и с по-усложнена проблематика –

както научнопопулярни, така и художествени текстове, а също така текстове документи и медийни текстове. Четенето на опорни текстове помага да се подобрява четивната техника на подрастващите, да се увеличава бързината на четенето, да се интензифицират процесите на възприемане и разбиране на текстовете.

2) Друга функция на *опорните* учебно-образователни текстове е да бъдат използвани като средство за развиване и усъвършенстване на *функционалната грамотност* на учениците. Същностен признак на това понятие е не само умението да се чете (и пише), както традиционно се разбира думата *грамотност* в българската езикова практика, а възможността извлечената при четенето от текстовете информация рационално да се използва като база за дейности от всекидневието на учениците. За да бъде улеснена работата на учениците при четенето на примерни учебни текстове от тематичната парадигма, към текстовете се задават въпроси, наричани в практиката *въпроси за четене с разбиране*. Те са насочени към различни аспекти на текстовата проблематика например: да се идентифицира информация в отделни части от текста или в целия текст; да се семантизира значението на дума или на израз, употребени в текста; да се разтълкува смисълът на данни, закономерности, художествени образи, обществени явления и др.; да се оценят идеи, мнения, твърдения, факти и др.; да се изрази емоция във връзка с написаното и т.н.

3) Условие да се отговори резултатно на поставените въпроси (за четене с разбиране), е чрез обучението по български език учениците да овладеят няколко важни умения: да възприемат адекватно прочетеното, т.е. да *разбират* смисъла на текста при четене както на равнището на отделни думи и изрази с техните буквални значения, така и на равнището на смисли в рамките на цялостния текст; да *осмислят* прочетеното, т.е. да възприемат информацията от текста, като я разбират и запомнят с помощта на своя личен житейски опит, и да превръщат информацията в лично познание във връзка с конкретната проблематика; да *използват* ексцерпираната от текстовете информация при решаването на проблеми, при спорове и дискусии, при изпълнението на задачи, при конфликти и други събития от всекидневието. Всички описани дейности, които са елементи на актуалния педагогически дискурс, са неприлични за т.нар. *традиционно* (т.е. класическо) обучение по български език. Те са характеристика на съвременното *комуникативно ориентирано обучение по български език*, чиято основна образователна цел е овладяване от учениците на комуникативна компетентност, а системата от технологични средства по време на обучението е свързана с използване на езиковите функции за създаване и възприемане на текстове (дискурси), необходими за пълноценно участие на личността в социалните практики. За същността и особеностите на комуникативно ориентираното обучение по български език подробна информация може да бъде открита у Petrov 2012.

4) Специфично при четенето на текстове *модели* е аналитичният подход при възприемане и осмисляне на изразяваната чрез тях учебна информация. Основните смисли на такива текстове са елементи от процесите на лингвистично научно разсъждаване, които се прилагат при овладяване от учениците на конкретни езикови факти и закономерности, на тяхната същност (семантика), структура (разновидности) и функции (употреба, приложение). За езикови примери, отправна точка при теоретичните анализи, обикновено служат фрагменти от използван вече в урока *опорен* текст или специално подбран текст, който се определя като *илюстративен*. Целта на четенето на текст *модел* е конструиране в съзнанието на учениците на система от лингвистични факти, явления и закономерности, които характеризират проблеми от езиковата парадигма на образователния процес, обект на изучаване в конкретното занятие. Пътят на познанието на подрастващите следва последователността от стъпки в алгоритъма за *учебен лингвистичен (дискурсен) анализ*. Крайният резултат, който се очаква от положените образователни усилия, е отлично познаване на езиковите факти, отработени умения да се спазват книжовните норми и правила, способности за подобряване на създадените текстове чрез преобразуване и редактиране, високо равнище на езикова и комуникативна компетентност, езиков усет и грижливо отношение към използването на книжовния български език в речевата практика.

5) Както беше посочено, *илюстративните* текстове осигуряват с материални средства програмираните за изпълнение учебни дейности по време на урока. Това са текстове на въпроси, задачи, упражнения, тестове, проекти, казуси, презентации, таблици с информация, мисловни карти и т.н. Всички тези образователни инструменти служат за осъществяване в педагогическия дискурс на техниките на преподаване, учене и оценяване. Те изграждат естествената материална среда, в която целите на обучението, учебното съдържание, дидактически и методически принципи, подходите и методите намират своята реализация. Практиката показва, че колкото по-кратко и ясно са представени инструкциите за учебни дейности в илюстративните текстове, толкова по-успешни са изпълненията от страна на учениците. Дългите условия, претрупаните с информация таблици, илюстрации и мисловни карти затрудняват възприемането на фактите от страна на подрастващите и водят до незадоволителни резултати. Друго наблюдение над педагогическата действителност свидетелства, че учениците се справят по-бързо със задачи, в които е формулирано само едно условие, въпрос или инструкция. Натрупването на много въпроси, инструкции и задачи към един информационен център води до разколебаване и объркване и в крайна сметка до занижена резултатност на изпълнението. Илюстративните текстове са подбрани и организирани в урока по български език така, че да градират по трудност познавателната активност на учениците, да създават оптимални условия ос-

мислените теоретични сведения да бъдат системно и планомерно прилагани в речевата практика.

б) Четенето на автентични *ученически* текстове обикновено е центрирано около следните групи дейности: обсъждане на смислите в текста, наблюдение на текстовите структури и анализ на езиковото изразяване на конкретния автор. Учебните действия, които са последица от четенето на текста, са в следната посока: проучване на първоначалния вариант на текста; редактиране на допуснатите смислови, композиционни и стилно-езикови слабости; повторен преглед на вече подобрения текст.

За да бъде методически осмислена значимостта на феномена „четене на учебно-образователни текстове на занятията по български език“, необходимо е да се конкретизира „мястото“ на такава проблематика сред парадигмата на *методическите принципи* на обучението и да се посочат произтичащите от това локализиране методически правила, съобразяването с които осигурява необходимата резултатност на педагогическия дискурс. Такова уточнение е важно за теорията и практиката на обучението, тъй като то ориентира преподаватели и ученици към конкретни стъпки в педагогическите дейности при овладяване на необходимите умения за четене.

В научната литература методическите принципи са наречени от Кирил Димчев *собственометодически*. „В тези принципи се проектират особеностите на занятията по български език като първи език – функции, цели, съдържание и др. В съответствие с това се разграничават два основни принципа – *комуникативноречев принцип*, обусловен от прагматичните функции на обучението по български език, и *системноструктурен принцип*, съответстващ на когнитивните функции на езиковите занятия. Познаването на възможностите, които предлага използването на двата принципа и тяхното съчетаване, е фактор за резултатността на езиковите занятия.“ (Dimchev 2010, p. 143)

Методическите принципи са общи изисквания към цялостния учебно-възпитателен процес по български език, те имат стратегическо предназначение да ориентират учителя и учениците към най-същностните страни на всеки от елементите на образователната парадигма – преподаване, учене и оценяване. Познаването на методическите принципи дава представа за организацията и осъществяването на учебния процес, източник е на идеи за конкретни учебни дейности, свързани с различни етапи от педагогическата работа.

Съвременното състояние на занятията по български език, които се отличават със засилена комуникативна ориентация (терминът, който се използва в теорията и практиката на обучението, е *комуникативно ориентирано обучение по български език*), дава основание системата от методически принципи да бъде конкретизирана. Такава конкретизация е необходима, за да се операционализират по-подробно отделните нива на компетентности в рамките на методическите концепти. Тя се основава на признаците и свойствата, с които

обучението по български език с комуникативна ориентация се проявява през последните десетилетия в образователната практика. По-важните от тези характеристики са следните:

- 1) овладяването на *комуникативна компетентност* е основна образователна цел на обучението по български език;
- 2) централно място в учебното съдържание заемат езиковите единици, които придобиват значимост *във и чрез общуването*;
- 3) основната задача на учебните занятия е овладяването на *семантичните, структурните и функционалните особености* на езиковите единици;
- 4) провеждат се учебни дейности, свързани с усъвършенстване резултатността на *речевото поведение* на подрастващите;
- 5) българският език се преподава и се учи чрез изпълняване на комуникативни дейности в рамките на реални *дискурсни практики* – търсене, осигуряване и обработване на информация; оказване на въздействие; изразяване на отношение и оценка и т.н.;
- 6) стимулира се овладяване на различни *дискурсни техники* – разказване, описване, разсъждаване, обясняване, анализиране, аргументиране и др. (Petrov 2012, p. 9).

С оглед на представената информация за съвременното състояние на обучението по български език в средното училище се предлага следната таксономия на методическите принципи на обучението.

Методически принципи на обучението по български език

Езиковокомуникативен принцип:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1) <i>структурнофункционален:</i> | 2) <i>прагматичнофункционален:</i> |
| – фонетичнофункционален; | – стилистичнофункционален; |
| – лексикалнофункционален; | – текстовофункционален; |
| – граматичнофункционален; | – дискурснофункционален. |

В разграничаването на две подгрупи принципи в рамките на общото формиране *езиковофункционален методически принцип* се отразяват методологичните основи на съвременното обучение по български език – неговите прагматични и едновременно с това когнитивни функции (вж. представената по-горе двудялба, предложена от Кирил Димчев). Обръща се внимание върху два основни компонента – *езиковата системност* с нейните единици, структурирани на различни равнища на системата, и въпросите на *комуникацията*, които се отнасят до актуалната употреба на изучаваните езикови единици. Както беше посочено, овладяването чрез обучението по български език информация е средство у учениците да се формира и да се развива *комуникативна компетентност*, която осигурява ефективно участие на обучаваните лица в условията на различни социални контексти. Овладяват се характеристиките на *дискурса* (същност, функции, езикови особености) и на неговото материал-

но изражение в конкретната речева ситуация – *текста*. В часовете по български език с комуникативна ориентация се полагат усилия да се развиват *комуникативните умения* на младите хора. Това става посредством използване на *комуникативни учебни дейности* и решаване на *практически задачи с речев характер*. Материална среда на преподаването, ученето и оценяването винаги е актуалната *социално значима комуникация*.

Четенето на учебно-образователни текстове в часовете по български език е дейност, която се планира, осъществява и контролира в съответствие с действието на методическите принципи от групата на *прагматичнофункционалния принцип*. Организацията и провеждането на педагогическата интеракция по време на подготовката и на изпълнението на учебните дейности, свързани с четенето на текстове, са подчинени на изискването всеки фрагмент от учебния процес да има реална опора в автентичен (или симулиран, описван с учебна цел) *комуникативен контекст*. Възприемането, тълкуването, разбирането, осмислянето и оценяването на четените текстове се реализира чрез предварително подготвена и апробирана в учебната практика работа, свързана със стилистичните, текстовите и функционалните характеристики на избраните образци. Подготвените допълнителни средства – въпроси, задачи, упражнения и други форми на практически дейности по време на четенето, са функционално ориентирани към адекватното разбиране на текстовото съдържание. Използването на нагледни материали – учебни табла, картини, графики, таблици с информация, компютърни презентации, мисловни карти и др., съдействат за по-бързото и лесно постигане на целите – учебните дейности по четене с разбиране да са основа за значими образователни ефекти в близко и в по-далечно бъдеще.

Предлагаме алгоритъм за четене на текст, който се използва за работа в урок по български език в IX клас на тема „Възприемане, анализ и редактиране на чужд и на свой собствен текст“.

Заглавието на текста, който се чете от учениците, е „Нова европейска стратегия за справяне с пластмасовите отпадъци“.

– Прочитаме текста: ориентираме се в същността на информацията; определяме темата (*нова стратегия за борба с пластмасовите отпадъци*) и ключовите думи (*стратегия, пластмаси, рециклиране*).

– Ориентираме се в елементите на комуникативната ситуация: текстът е предназначен за официално общуване; авторът е журналист, запознат с фактите; аудиторията са широк кръг читатели – граждани, производители, политици, учени; чрез текста се представя достоверна актуална информация.

– Определяме стилистичните и жанровите особености на текста: текстът притежава признаци на медийния стил (*актуалност, информативност, достоверност*); представлява съобщение за медиите.

– Изясняваме значението на непознати думи и изрази: например *микрочастици, биоразградими, компостируеми*.

– Ориентираме се в графичното оформяне на текста (заглавие, подзаглавие; точки, подточки; части/глави; наличие на таблици, схеми, изображения; брой абзаци); текстът има заглавие и подзаглавие; изграден е от два абзаца, като вторият абзац има обособени точки.

– Прочитаем задълбочено текста: определяме микротемите, изясняваме връзката между тях и спрямо темата: микротема 1: *Същност на новата европейска стратегия*; микротема 2: *Цели на европейската стратегия за борба със замърсяването с пластмаса*. Езикова свързаност в текста се постига чрез: лексикално повторение (*пластмаси, пластмасови отпадъци*); синонимна замяна (*новите правила/всеобщите правила*) и др.

– Анализираме езиковите средства, използвани в текста: установяваме отклонения от книжовните норми (ако има). В текста са използвани езикови средства, характерни за медийния стил. Спазени са нормите на книжовния език.

– Правим изводи за значението на информацията, представена в текста: поставяме си въпроси например: *Как информацията от текста обогатява знанията ми по проблема за замърсяването на околната среда? С какво информацията в текста е важна за мен и за хората? Как този текст може да ми бъде полезен?* и др. (Petrov, Padeshka, Balinova 2018, p. 62).

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

ЛИТЕРАТУРА

БОЙКОВА, Ф., 2016. *Комуникативни стратегии в обучението по български език*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.

ВАСИЛЕВА, Д., 2016. Развиване на стратегии за четене в контекста на стратегии за учене. *Български език и литература*. 2016, №5.

ВАСИЛЕВА, Д., 2021. *Развиване на когнитивни и на метакогнитивни стратегии за четене в обучението по български език*. София: Авлига.

ВАСИЛЕВА, Д., 2022. Развиване на когнитивни и на метакогнитивни умения за четене в обучението по български език чрез работа с учебни задачи. *Български език и литература*. 2022, №3.

ГОСПОДИНОВ, Г., 2013. *Невидимите кризи*. Пловдив: Издателство „Жанет 45“.

- ДЕСЕВ, Л., 2023. *Речник по психология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- ДИМИТРОВА, Д., 2019а. *Възприемане на текст при четене в обучението по български език. Методически аспекти*. Велико Търново: Издателство „Ивис“.
- ДИМИТРОВА, Д., 2019б. *Обучението по български език – обучение в текст и чрез текст (V – XII клас)*. Варна: Издателство „Славена“.
- ДИМЧЕВ, К., 2010. *Основи на методиката на обучението по български език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- КЪОСЕВ, А., 2013. *Караниците около четенето*. София: Сиела.
- МАНГЕЛ, А., 2004. *История на четенето*. София: Прозорец.
- ПЕТРОВ, А., 2012. *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език*. София: Булвест 2000.
- ПЕТРОВ, А., ПАДЕШКА, М., БАЛИНОВА, М., 2018. *Български език за X клас*. София: Булвест 2000.

REFERENCES

- BOYKOVA, F., 2016. *Komunikativni strategii v obuchenieto po balgarski ezik*. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo „Paisiy Hilendarski“.
- VASILEVA, D., 2016. Rasvivane na strategii za chetene v konteksta na strategii za uchene. *Balgarski ezik i literatura*. 2016, no. 5.
- VASILEVA, D., 2021. *Rasvivane na kognitivni i na metakognitivni strategii za chetene v obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Avliga.
- VASILEVA, D., 2022. *Rasvivane na kognitivni i na metakognitivni strategii za chetene v obuchenieto po balgarski ezik chrez rabota s uchebni zadachi. Balgarski ezik i literatura*. 2022, no. 3.
- GOSPODINOV, G. *Nevidimite krizi*. Plovdiv: Izdatelstvo Zhanet 45.
- DESEV, L., 2023. *Rechnik po psihologia*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- DIMITROVA, D., 2019a. *Vaspriemane na tekst pri chetene v obuchenieto po balgarski ezik. Metodicheski aspekti*. Veliko Tarnovo: Izdatelstvo „Ivis“.
- DIMITROVA, D., 2019b. *Obuchenieto po balgarski ezik – obuchenie v tekst i chrez tekst (V – XII klas)*. Varna: Izdatelstvo „Slavena“.
- DIMCHEV, K., 2010. *Osnovi na metodikata na obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- KYOSEV, A., 2013. *Karanitsite okolo cheteneto*. Sofia: Siela.
- MANGUEL, A., 2004. *Istoria na cheteneto*. Sofia: Prozorets.
- PETROV, A., 2012. *Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik*. Sofia: Bulvest 2000.
- PETROV, A., PADESHKA, M., BALINOVA, M., 2018. *Balgarski ezik za X klas*. Sofia: Bulvest 2000.

READING EDUCATIONAL TEXTS IN BULGARIAN LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOL (METHODOLOGICAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS)

Abstract. The article presents ideas for reading educational texts in the Bulgarian language classes in junior high school and in both high school stages of secondary school. The types of texts read in an educational environment are reviewed from different point of view – as means of learning and as tools for achieving educational effects on the learners. The place of reading processes among the elements of the methodical paradigm is sought, more specifically in the methodical principles of teaching the Bulgarian language.

Keywords: reading; teaching and educational text; reference text; model text; illustrative text; methodological principles of Bulgarian language learning

✉ **Prof. Dr. Angel Petrov**

Publons: ABA – 6485 – 2020

ORCID iD: 0009 – 0005 – 8647 - 7911

Faculty of Slavonic Studies

University of Sofia

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: anpet@slav.uni-sofia.bg

МОДЕЛ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ ПРИ ОГРАНИЧЕНО ВЛАДЕЕНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Доц. д-р Антония Радкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията разглежда характеристиките на четенето при ограничена комуникативна и езикова компетентност. Текстът представя модел за мотивиране и обучение по четене, подходящ за тази специфична аудитория. Предлагат се различни стратегии и практики за четене, предназначени да подпомогнат както преподавателите, така и читателите с ограничено владение на български език.

Ключови думи: български език зад граница; четене; литература

Увод

Уменията за четене, за разлика от уменията за слушане и говорене, не се развиват инстинктивно и не се попиват от обкръжаващата среда, а са предмет на обучение и са част от ограмотяването. Това обучение започва с първите стъпки в училище и продължава цял живот. В настоящия текст ще разгледаме една специфична ситуация на четене и обучение по четене, а именно развитие на читателските умения при ограничено владение на българския език. Този контекст се отнася предимно за децата от български семейства с роден или майчин български език, които израстват и се ограмотяват зад граница.

1. Четенето на роден, чужд и майчин език

За да анализираме читателските умения на хората с ограничено владение на български език, е полезно да разгледаме как е протекло усвояването на езика и как се различава езиковото развитие на децата, които растат в билингвална среда, от това на децата, които израстват в монолингвална среда.

Монолингвалните деца придобиват постепенно пълна компетентност на родния си език чрез слушане и общуване в естествена среда чрез взаимодействие с родителите и обкръжението си. С времето подрастващите се доближават до равнището на другите възрастни членове на своите речеви общности.

За разлика от това децата, които растат в двуезична и многоезична среда, имат потенциал да развият пълна езикова и комуникативна компетентност

на един, два или на всички езици, на които са изложени. Реализацията на този потенциал зависи от множество фактори: от поведението на родителите, достъпа до образование на този език, статуса на езика в обществото, наличието на речева общност извън семейството, отношението към езика и т.н. (Benmamoun 2013). Често срещана ситуация при билингвалните деца е те да използват родния език предимно у дома в неформален контекст. Както и монолингвалните деца, първоначално те усвояват езика естествено, чрез взаимодействие със семейството, но разликата е, че и след това езикът им продължава да се развива единствено или предимно в семейството. Това означава усвояване на устната форма на езика (говорене и слушане), а развитието на уменията за четене, както и за писане, се осъществява предимно в институционализирана учебна среда. Ограниченият достъп до езика, и особено до писмената му форма през периода на езиковото развитие е една от основните причини за непълното усвояване на езика, а следователно и на уменията за четене. За разлика от монолингвалните деца, които постигат пълно развитие на родния си език, билингвите могат да имат характерни пропуски в знанията за езика, ограничен речников запас, интерференция от другия език, на който общуват, и др. Всичко това предполага читателските практики на билингвалните ученици да са различни, т.е. те да четат по различен начин и по различен модел в сравнение с начините на четене и читателските практики на учениците, които израстват в България и са заобиколени от българския език.

Основната цел на това изследване е да се покаже по какъв начин художествените текстове присъстват или могат да бъдат интегрирани в преподаването на български език зад граница. Затова първо ще бъде анализирана и обоснована мотивацията за включване на литературни текстове в обучението и след това ще бъдат представени предложения за взаимодействие на учащите с тези текстове, съпроводени с конкретни практически примери.

2. Цели на обучението, мотивация и четене

Целите на обучението, както са формулирани в образователните документи, могат да се отличават от мотивацията на обучаемите: преподавателят може да предполага запознаване с културата и литературата, за обучаемите е възможно мотивацията да е да научат български с цел общуване, но и също така да се запознаят с корените си и да научат за българските традиции, култура и литература, тъй като обучението по чужд език предполага и обучение по култура (Mavrova 2005, p. 137).

При изучаването на български език зад граница в повечето случаи мотивацията за изучаване на български език не е прагматична: реализацията на пазара на труда с български език не е приоритет за учениците и родителите им. В този случай българският език се възприема като екзотичен – в смисъл на непознат и интересен, но и като език без лингвистичен капитал, тоест без

перспективи за използването му в професионален план. При такава мотивация на учениците преподавателят може да промени общоприетите цели на обучението и да се ориентира към обучение, предлагащо, доколкото е възможно в рамките на програмата на обучението, мотивиращи и интересни текстове. В тази ситуация мотивацията е в създаването на усещане за удовлетворение от четенето и запознаването и научаването на нова информация.

Мотивацията за включване на художествени текстове в езиковото обучение е анализирана многократно (вж. преглед на литературата по темата в McKay 2001). Когато учащите се, в този случай читателите на художествения текст, получават естетическа наслада от четенето на литература, мотивацията да четат текстовете, се увеличава и се подобряват уменията и за четене. Литературните текстове са мотивиращи и поради своята автентичност и смисления контекст, който предоставят.

Подборът на текстове зависи от вижданията за ролята на литературата в обучението, която може да бъде различна.

А. Просветителска – четат се текстове, които „просвещават“, т.е. запознават с българската литература, култура, история.

Б. Литературоведска – подбират се текстове, които дават обобщена информация за основните автори и литературни течения в българската литература.

В. Хедонистична – изборът е върху текстове, които биха предизвикали интерес и доставили удоволствие на съответната аудитория, независимо от своята литературоведска ценност.

Г. Лингвистична – литературните текстове носят и богата езикова информация и в този смисъл биха могли да бъдат използвани за изучаване на отделни лексикални или граматични явления.

В зависимост от вижданията за ролята на литературата са възможни различни подходи при избора на литературни текстове: дали да се четат текстове от литературния канон, или не само от него; дали акцентът да е върху ценността и важността на текста за българската литература, или върху интереса и мотивацията за четене, която той би могъл да предизвика у учениците; дали текстовете да са свързани тематично или лингвистично с езиковото обучение, или да се дават откъснато от него; дали текстовете да са априори езиково достъпни (лесни за четене), или е допустима адаптация или съкращаване; дали изборът да е на текстове, представящи България, българите и българската литература като непозната, екзотична, различна, или като world literature (Harper, Kambourov 2020).

3. Начини за четене и разбиране

Четенето в реалния живот е занимание самотно, обикновено читателят е сам с текста, с текст, който той сам е избрал по време, с обем, бързина и начин на четене, удобни за него. В обучението тези характеристики на четенето не

са възможни, затова преподавателят (или авторите на учебника) трябва много внимателно да подберат начините за четене на литературата.

3.1. Предчетене

Първият етап или първата трудност, с която се сблъскваме, е изборът на текстовете. Най-очевидният проблем тук са езиковите трудности: изучаващите български зад граница не владеят езика на ниво, което да им позволява успешното четене на всякакви текстове. Езиковите трудности са най-очевидните, но далеч не единствените. Още един технически и логистичен проблем е обемът на текста: дълги текстове не само е трудно да се четат дни наред в часовете, но е и невъзможно преподавателят да изостави цялата си работа върху другите аспекти на езика и обучението и да се съсредоточи само върху четенето на художествена литература. Затова в часовете е най-удобно да се работи с кратки литературни форми или с откъси.

Запознаването с текста не би трябвало да започва с инструкцията: „Отворете страница ... и прочетете текста“. Най-важното преди самото четене на текста е да се направи необходимото, първо, текстът да бъде разбран, и второ, текстът да бъде интересен на читателите/учениците. Това предполага контекстуализация на четенето, която може да става по различни начини: чрез въвеждащ кратък обобщаващ текст за предстоящото четене, какво могат да очакват и за какво да се настройат учениците. Ако конкретният текст „подказва“ визуализация, то може да се даде илюстрация, картина, кратко видео. При по-дълъг прозаичен текст може да се даде обобщено съдържание, кои са главните действащи лица. Изследванията показват, че представянето на действащите лица и контекста на протичане на историята, както и даването на фонові знания за този контекст водят до по-добро разбиране, отколкото липсата на всякаква подготовка (Grabe, Stoller 2019).

Традиционно преди самото четене се дава кратка информация за автора: кога е роден и починал, какво е написал, някои по-важни моменти от биографията му. От просветителска и литературоведска гледна точка тази информация може да е важна, но тя не е непосредствено свързана с четенето на текста, не е насочена да подпомогне разбирането и да повиши мотивацията за четене. В зависимост от текста може да се представи епохата на създаването на текста.

Практически неизбежно, макар и в известен смисъл отклоняващо от настройка към естетическа, хедонистична, лудитивна дейност, е въвеждането на непознатата за читателите лексика. Преди прочитането на текста би следвало да се дадат само ключови думи, необходими за повърхнинното разбиране на текста. Непознатата българска лексика, която не би попречила на общото разбиране на текста, би могла да бъде оставена за по-късно. Четенето на текст, съдържащ известен неголям брой непознати думи, може да бъде успешно, чрез такъв тип дейност учениците са поощрявани да използват езиковия си усет, да правят догадки, което развива, като цяло, техните умения за четене на български език.

3.2. Прочитане

Превръщането на четенето в социално или споделено действие не е невъзможно, но изисква определена организация от страна на преподавателя. Текстът може да бъде четен по различни начини: наум и на глас, ако е на глас, това би могло да е от преподавателя (обикновено по този начин се въвежда поезията), при възможност може да бъде намерен запис на произведението в изпълнение на актьор. Немаловажно за всеки дори и малко по-дълъг текст е как той ще бъде разделен на поетапно четене.

3.3. Препрочитане

Четенето на език, който не владееш добре, не е лесно, затова в подобни ситуации често се налага препрочитане на текста. В процеса на четене при недобро владение на езика обикновено едно прочитане не е достатъчно, за да бъде възприет и разбран текстът. Същевременно препрочитането на текста изисква допълнително мотивиране на учениците и целеполагане на препрочитането: защо ще четат отново, какво ново и интересно ще узнаят или възприемат в резултат на това.

3.4. Следчетене

В реалния живот най-често четенето приключва със затварянето на книгата (изключването на таблета или на електронния четец). По време на урока четенето не приключва, то продължава със задълбочаване на разбирането, обсъждане, осмисляне. Тук ролята на преподавателя е решаваща, тъй като от този завършек на четенето зависят впечатлението, настроението, удоволствието от прочитането на текста и желанието да бъдат прочетени други текстове. По-долу ще представим някои възможности за работа с текста, които биха могли да поддържат мотивацията за четене и интереса към текста.

3.4.1. Въпроси за четене с разбиране

В обучението най-често използваният вид дейност след четенето на текстове са така наречените въпроси за четене с разбиране – правилен, но не особено смислен превод на английския израз *reading comprehension*, тъй като предполага възможността четенето да е без разбиране. Този тип въпроси връщат читателя отново към текста, де факто предполагат избирателното или пълното му препрочитане с цел да бъде намерена информацията от въпросите. Тази дейност има за цел по-доброто разбиране на текста, въпросите могат да насочат вниманието на учениците към отделни ключови или интересни части от текста. Важно в случая е да се намери балансът и да се следи буквалното разбиране на текста да не „погълне“ естетическото усещане и удоволствието от прочитането на текста.

3.4.2. Коментирано четене

Учениците могат да се запознаят с по-трудни литературни текстове чрез коментирано от страна на преподавателя четене. Коментираното четене съчетава четенето с кратки лекционни форми, чрез които преподавателят може да

помогне на учениците да преодолеят трудностите в текста, но и да им разкаже за епохата, реалиите или други аспекти на текста.

3.4.3. Писане (дописване, писане по аналогия, креативно писане и др.)

Художествените текстове дават много възможности за развиване на писмената реч на учениците. По-долу ще дадем няколко примера от практиката, в които различни съвременни български произведения са използвани като основа за създаване на ученически текстове.

3.4.3.1. Дописване на текст

Пример 1: Какво става след това? Допишете текста.

Една сутрин вратата рязко се отвори. Оная, малката женица, влезе вътре.....

Пример 2: Напишете текст, като добавите думи, имена на качества на характера, които са важни според вас. Аргументирайте се.

Първо и най-важно, нямам думи да подчертая колко е важно човек да бъде Ако това не е черта на характера ви, то е много важно – и много трудно – за постигане. Особено докато човек е млад, това качество му липсва. Можете да правите всичко и в същото време да сте

Другата ми основна поука от тези 20 години, която сигурно ще прозвучи малко странно, е колко е важно човек да бъде

3.4.3.2. Писане по аналогия

Пример: Прочетете още веднъж описанието на баба Ласка. Използвайте го като основа и опишете баба си или друг възрастен човек. Най-често в тази ситуация се използва минало несвършено време.

Външност:

Той/тя имаше зелени очи, беше висок/нисък

Характер:

Често се ядосваше/смееше/срещаше/...

Поведение:

Говореше бързо, много се смееше, беше винаги отговорен/спокоен/.....

Заедно ходехме за риба/готвехме ...

Ако описвате история, случка, използвайте минало свършено време: тя отиде, направи, каза, ...

Веднъж отидохме на реката. Там

3.4.4. Езикови задачи

Литературният текст може да бъде използван като всеки друг текст и с цел развиване на езиковите и комуникативните умения. В този смисъл упражненията на базата на литературни текстове не се отличават от всеки друг тип текстови задачи. Художествените текстове могат да бъдат използвани като за-

дачи за: попълване на пропуски, синтактична синонимия, морфологичен анализ и др.

3.4.4.1. Попълване на пропуски

Литературните текстове могат да се използват за лексикални и граматични задачи. Примерът е за работа върху системата на българските времена върху разказа „Коледно разказче“ на Деян Енев.

Пример: Попълнете глаголите в скобите в подходящото според контекста време.

Само допреди няколко години, като наближеше Коледа, започваха да му звънят от редакциите.

– Господин N, как сте? Радваме се, радваме се. Нали пак (напиша) за нашия вестник едно коледно разказче като миналата година. Много благодарим. (чакам).

И той (сядам) и (написвам) коледно разказче. Понякога разказчетата (ставям) тъжни, понякога – весели. Разказчетата (излизам) във вестниците и списанията.

3.4.4.2. Задачи за синтактична синонимия

Задачите за синтактични синоними помагат на учениците да се справят с трудния за невладеещите добре български език стил и на художествените текстове. Те подпомагат разбирането и същевременно обогатяват рецептивните им синтактични ресурси на езика. Примерите са върху текста на разказа на Здравка Евтимова „Кръв от къртица“.

Пример: Посочете фразата, синонимична на дадената.

Не ме интересува, че ще я излъжа.

А. Няма да излъжа жената.

Б. Ще излъжа жената.

В. Интересувам се дали да излъжа жената.

3.4.4.3. Морфологичен анализ

Литературните текстове дават богати възможности за преговор или въвеждане на нова лексикална или граматична информация. С примера по-долу показваме как може учениците да се запознаят с българското преизказно наклонение, което те до този момент не са изучавали. Примерът е пак от разказа на Здр. Евтимова.

Пример: Кръвта на къртицата лекува. (Сегашно време, индикатив)

Кръвта на къртицата е лекувала. (Перфект, индикатив (факт))

Кръвта на къртицата лекувала. = Хората казват, че лекува. – ренаратив (не е факт, а несигурна информация, която някой е казал)

3.4.5. Слушане (и гледане) на литературни текстове и на видеа, създадени на базата на литературни текстове

Аудио и видео ресурсите с българска литература не са много, но са напълно достатъчни за подбор на отделни произведения. Освен записите в сайтовете за видеосподеляне те могат да бъдат намерени на сайтове като <https://gramofonche.chitanka.info/>, <https://www.audioknigi.bg/>, както и в платените сайтове за стрийминг услуги за аудиокниги и за аудио- и видеосподеляне.

Заклучение

В настоящото изследване представихме някои от възможностите за работа с художествени текстове при обучение на ученици, които не владеят достатъчно добре български език. Описани са и са анализирани модели за четене, съответстващи на мотивацията, предварителните познания и езиковото равнище на учениците, изучаващи български език зад граница. Предложените модели и похвати за работа с художествени текстове целят не само децата да бъдат обучени да четат, но и чрез обучението да бъдат мотивирани да четат българска литература.

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

REFERENCES

- BENMAMOUN, E., MONTRUL, S., POLINSKY, M., 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics*, vol. 39, no. 3 – 4, pp. 129 – 181. ISSN 0301-4428.
- GRABE, W., 2004. Research on teaching reading. *Annual review of applied linguistics*, no. 24, pp. 44 – 69. ISSN: 0267-1905 (Print), 1471-6356 (Online)
- Grabe, W., & Stoller, F. L., 2019. *Teaching and researching reading*. Routledge. ISBN 978-1-138-84793-4.
- HARPER, M. P., KAMBOUROV, D. (Eds.), 2020. *Bulgarian Literature as World Literature*. Bloomsbury Publishing USA. ISBN 978-1501369780
- MAVROVA, A., 2005. The problem of intercultural competence in contemporary academic discourse. *Communicative Competence in*

Contemporary Academic Discourse. Sofia, Bulvest 2000, pp. 128 – 137.

ISBN 954-18-0455-1 978-954-18-0455-0 [in Bulgarian]

MCKAY, S., 2001. Literature as content for ESL/EFL. *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle. ISBN 978-0-8384-1992-2

A MODEL FOR READING INSTRUCTION TO STUDENTS WITH LIMITED PROFICIENCY IN BULGARIAN LANGUAGE

Abstract. The article analyzes the characteristics of the reading the context when the reader lacks complete communicative and language proficiency. Within this framework, the text introduces a motivating and instructional reading model tailored for this specific audience. It further offers various reading strategies and practices designed to assist both educators and students who are learning Bulgarian in environments where language exposure is limited or absent.

Keywords: Bulgarian language abroad; reading; literature

✉ **Dr. Antonia Radkova, Assoc. Prof.**

Web of Science Researcher ID: AAY-9249-2020

ORCHID iD: 0000-0002-4154-7366

Faculty of Slavic Philologies

University of Sofia

Sofia, Bulgaria

CONVERSATIONS ABOUT READING (ANALYSIS OF DATA FROM INTERVIEWS WITH STUDENTS)

Assoc. Prof. Dr. Despina Vasileva
Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Abstract. The problem of developing students' reading skills has been extensively discussed in the scientific literature. The statements are diverse—from the conviction that Bulgarian students do not read enough or do not have sufficiently developed skills, to the opposite opinion that reading has not been ignored, but the approach, patterns, and ways in which it is carried out have changed. The article presents data from a qualitative study on five group interviews, with six students participating in each. The data obtained are heterogeneous. Factors such as family environment, type of school, family reading practices have a significant impact on students' attitudes towards reading and their reading practices. Differences are observed in terms of students' motivation to read and educate themselves, in terms of the type of school, in attitudes towards reading. The data show that students do not prefer fiction, but choose short texts with more visual content associated with easy to perceive and process information.

Keywords: interview; students' reading practices; educational inequality

The problem of developing students' reading skills has been discussed on multilayered in the scientific literature. Analyses and claims about the reading practices of the Bulgarian students are multidirectional – from the conviction that Bulgarian students do not read enough or do not have sufficiently developed reading skills, to the contrary opinion that reading has not been ignored, but the approach, patterns and ways of its realization have changed. A key question, however, is how we understand the scope of the concept: as reading for the purpose of absorbing information, as reading for the purpose of making sense of a text, as reading for pleasure and entertainment, as reading for learning, and so on. Factors such as motivation, social context, interests, etc. influence the outcome of reading practices.

In the Bulgarian language curriculum for the lower secondary stage, working with text is an essential activity in learning. “An element of the methodological concept of the programmes is the understanding that Bulgarian language classes

in grades XI and XII are dominated by activities related to reading texts from various sources, with the aim of developing students' skills to extract, make sense of, understand and apply the information to solve a variety of communicative tasks (i.e. to improve their functional literacy and develop their critical thinking skills)" (Petrov 2022, p. 42). An essential role is given to working with media and scientific texts in order to explore not only their characteristics but also the possibilities for developing reading skills. However, one of the main questions raised in this text is how to make the prescribed curriculum work in the reality of levels of educational inequality and an increasingly uncertain struggle to motivate students to read, to overcome the possibly conflicting co-existing patterns of reading in terms of prestige, purpose, form, etc.

In this article, we present data from a qualitative study conducted through five group interviews, each involving six students. Two interviews were conducted in Sofia with students of grade 12 from secondary schools with a foreign language profile in the capital (traditionally among the most desirable schools). The other three groups were conducted in a vocational high school in a small town in the country, with students in the following groups: in the first group, students of grade 9 (vocational high school); in the second group, students of grade 10 (vocational high school); of the third group, students in grade 11 (vocational high school). The objectives of the interviews are: to find out when, how and why the interviewees read; to find out the preferred reading materials; to determine the frequency of reading; to investigate the reading habits and practices of the interviewees. The resulting data is extremely heterogeneous. Factors such as the family environment, type of school, family-based reading practices significantly influence students' attitudes toward reading and their reading practices.

Structure of the interview

The interviews are structured in three main groups of questions: "What do you read?", "How often do you read?", "What are your reading preferences?". The first group includes the questions "What type of literature do you prefer to read?"; "Do you read fiction, scientific literature, literature from websites?"; "How much do you enjoy reading novels, poetry, etc.?"; "What is the topic of the texts you prefer reading?"; "What attracts you to this topic?"; "What is the last book you read?". The purpose of the questions in the first group is to obtain data on the students' experience of fiction and, mostly, their preferences in terms of format (on screen or on paper), genre, genus, etc. Next, the preferred reading environment as well as the issues of interest to the interviewees are explored.

The second group covers the main questions: "Do you read for pleasure?"; "What do you read for pleasure?"; "Do you read with learning purpose?"; "What type of literature and how often?"; "Do you reread books you have already read? If you do, why?"; "How often do you read for pleasure?"; "How often do you read

for study?"; "How often do you read per week, at what times?"; "Does reading for pleasure coincide with reading for study?"; "When you read, what techniques do you use (highlighting, generalization, summarizing, transcribing important passages)?". The second group of questions is oriented towards the reading practices applied, motivation for reading, the students' absence or awareness of the difference between reading for recreation, reading for study, etc.

The third group covers the questions, "What medium do you prefer to read in? Why?"; "When do you read on paper and when on screen?"; "Is there a difference in the way you read on paper and on screen?"; "What digital devices do you prefer?". The third group of questions refers to the type of medium. The aim is to find out what the differences are in the choices that students make when reading on screen and when reading on paper, i.e. what texts (according to their functional-stylistic varieties and themes) they prefer to read on screen or on paper (traditional book body) and what motivates this difference.

The groups of questions presented are also the basis on which the results of the interviews are systematized, presenting data that are not directly related to reading issues, but which present additional factors related to constructed attitudes toward reading, education, learning, and outlining directions of value attitudes of the students interviewed.

What do students read?

Students' attitudes towards fiction remain contradictory. Interview data conducted in a small town in the country demonstrate a definite refusal to read fiction. According to the first participant, fiction is considered distant, "unrelated to life and current issues." There is a preference for reading articles (electronically) that relate to issues of 'society'. However, when asked further, the student failed to explain what it means for topics to be related to society. For the second interviewee, the focus was on reading media texts, but there was no evidence of any selection in terms of topics and content. The only thing the student specified was his interest in the issues. For the third respondent, the focus was firmly on reading media texts, with fiction remaining on the periphery of choice. There is a stated interest in reading about current topics from the country and the world, love stories shared on the internet claiming to be authentic, articles about the love lives of celebrities, but a definite refusal to read fiction. Interest is also shown in texts about personal and career growth, which is not surprising given the age group – 11th grade ("I'm more into personal and career development stuff. For personal development, I read about stocks and cryptocurrencies"). In an additional question, it turns out that the student does not plan to continue his education, so career guidance turns out to be essential. The same tendency towards refusal to read fiction is also observed in grade 9 students from the small town. The focus is mainly on reading media texts on issues of interest to students (combustion

engines, fashion, religion). In some of the answers, there is also a clear refusal to read any texts. One of the students shares that the only text she reads is the subtitles of films. Students prefer videos with short content, visual aids, quick pictorial information that requires modest resources of time and concentration and that offers quick forms of perceptual gratification.

Data from interviews conducted with students at a language school in Sofia show the same tendency towards reading fiction. It is left on the periphery of the experience, although it is not completely ignored ("I certainly prefer to read not fiction but scientific literature"). Fantasy and science fiction texts are preferred. Occasional mention is made of texts with philosophical content or crime novels. However, students can name specific authors whose texts they have read recently, e.g. Dan Brown, Rick Riordan, Franz Kafka, Plato. Along with this, they list all the authors whose texts are studied in the compulsory preparation in both high school stages. Often, the screened versions are taken as the source, which changes the original perception of the literary text. However, lack of depth, rapid saturation of information, non-detailed insight are among the possible reasons for choosing the screened version over the reading of the fiction text (whether read on screen or on paper). A readymade image has a stronger impact than the imagination. The screened version provides the quick, ready-to-consume faces, plots, and settings that the reader of the fiction text is expected to acquire. This explains the almost unanimous conviction of interviewees that they would prefer the screened to the traditional (text) version of the fiction work.

The reading of media and scientific texts is given priority, also not noticing a pre-stated problematic, but rather focusing on the possibilities of the publication to arouse the reader's interest. Here again, political issues remain neglected by the students' experience (only one respondent was observed to focus on political issues). Everyday topics ('about the traffic situation', 'about people's lives') are of interest.

One significant observation concerns the reluctance and stated inability to check the source of information, regardless of the nature of the information presented. According to interviewees, only information that is too shocking can provoke hesitation. In most cases, however, they accept to trust the information, sharing the lack of time, the lack of opportunity, the constant state of anxiety as the main factors for the lack of a sufficiently reflexive and measured attitude towards information sources.

A generation is observed that is show-oriented, that is excited by texts with quick consumption, that do not take much time to read, and in which spectacle, the exposure of the private life, is part of the model for living, and the overexposure of the private world is thought of as a natural state, where feelings and sensations, rather than the rational, lead the way. The depiction of reality is too general, too schematic. There is a lack of awareness of reality as a "mélange", and the only

interpretation of it is in terms of the positive and the negative, of “I like it”/ “I don't like it”. With extreme ease, students dismiss opportunities to interpret or talk about topics that do not pique their interest. There is a rather schematic, contained state which affects their attitude towards school, the world and literature. This paradox emerges against a backdrop of exalted talk about open borders, about the availability of a lot of information that is no longer clear whether it is a benefactor or an enemy for the construction of students' values. Screens and picture-switching are much more tempting because they don't involve specifically learning how to watch television, whereas reading involves an intellectual crisis, the education of the practices of reading. “ The current media environment also develops quite different receptive attitudes from those associated with reading books. If the act of reading is in principle the result of one's own choice, things are quite different when it comes to watching television [...] The viewer actually has very limited choices. If one does not like the book one is reading, one usually puts it down or moves on to another book one likes, whereas, as numerous surveys attest, viewers often find themselves unable to stop watching television even when they do not like, do not approve of, what they are watching (Hristova-Peeva 2021, p. 124).

Preferred reading language

The data of the students from secondary schools with foreign language profile in the capital show that they predominantly choose to read fiction literature in Bulgarian, but media and scientific literature in a foreign language (English), and the arguments given in favour of this are the following: the higher degree of trust in foreign sources; the lack of sufficient freedom of speech in Bulgaria; distortion of information; insufficiently good translations of scientific literature into Bulgarian; shorter and more schematically presented information in English-language websites. When reading fiction in a foreign language, this is usually explained by a pragmatic aim – to expand the vocabulary.

One of the students chooses to read media texts in English because he is interested in sports, following profiles of athletes and accepting that sports journalism in this country does not provide enough comprehensive information about sports worldwide. The source of this information is usually social media. One interviewee said that when he reads fiction in the original language, he prefers to do so in English because he distrusts translations and shows an understanding that any translation is a 'rewriting' of the text.

Data from students at a vocational high school in the small town show that students prefer not to read in a foreign language, insofar as this is a result of poor foreign language proficiency (according to interviewees' self-assessment) and a refusal to read fiction. They say that they read subtitles and short texts in a foreign language on social networks, but do not mention, for example, the use of

educational videos in order to master the language.

Habits and time of reading

Reading habits show a tendency towards preferred social media reading, which takes place continuously throughout the day and often interrupts other reading practices or definitively replaces reading for study and reading for pleasure (an observation shared by reading students in Sofia and from the small town). Reading for learning purposes is limited to preparation for tests, examinations or other types of assessment and is usually only actively pursued as the term approaches. Three of the interviewees (Sofia) said that they read regularly for study purposes every day in a period of about 5 hours. Reading fiction is left to the time freed from social contacts and social media interaction, usually is in the evening, is short and irregular, which means that there are no clearly established habits for reading fiction. Students read more actively in the summer, which can also be explained by their engagement during the school year, when free time is expectedly scarce. This is not surprising given the rest of the students' responses and the outright refusal to read fiction. Students spend at least 2 hours a day on social media. Only one of the interviewees shows a refusal to be on social media regularly. The presence of multiple distractions makes fiction unattractive. No mention of reading fiction online either. Students read, but rarely and sporadically ("I mainly read textbooks for three hours a day; subtitles and social media for about 3 hours, I hardly read fiction"; "I read mainly in the summer, but more subtitles, game articles, videos. I only read fiction for two hours, only in the summer. For study purposes I read 1 – 2 hours a day. I read subtitles every day for about 40 minutes"; I don't read subtitles or media. Mostly I read for study – 10 hours a day. Outside of exam preparation, I study 5 hours a day and read fiction 5 hours a day (3 times a day); "Minimum 4 hours of social media, minimum 2 hours of subtitles, fiction alone two to three months a year (less than an hour a day), I read 3 books a year"; "I hardly read fiction, but I spend 5 hours a day on social media, I only prepare for school if I have homework or an exam, otherwise I wouldn't sit down to prepare, but whatever it is, I make sure it doesn't exceed two hours because I can't keep my attention longer than that. With studying it's even harder to concentrate").

The time for reading fiction for small-town students is limited to Bulgarian language and literature classes at school, and the activity is more like listening to the text or parts of it read by the teacher. It is impossible to speak of established practices in reading fiction for pleasure. Reading for learning purposes is not observed, with respondents saying that they spent no more than 10 minutes a month preparing for school, reducing this type of activity to minimal levels. The essential problem is that there are no established practices of learning, there is not enough engagement with the learning process outside of school time, which can

be attributed to many factors: lack of interest, reluctance, lack of concentration, lack of motivation, deemphasizing the role of school as such. It may be that school as we know it now only oscillates around 'old capital', it moves according to tradition, but the devaluation of education leads to the formal presence of students in it.

For both groups of interviewees, the preferred reading is of film subtitles, which occurs in the evening, and the motivation is watching films and series, which action displaces reading fiction.

Another aspect of reading practices relates to the coincidence of reading for pleasure with reading for academic purposes. In the case of the first interviewee from a metropolitan school, reading for pleasure coincides with reading for academic purposes when it relates to preparing for entrance examinations for his field of study. The same person claims that he reads the pre-requisite texts in literature if they are prose but does not prefer poetry. He reads with interest *The Ballad of Georg Henich* and *Song of the Wheels*. They were read not of his own volition but as a result of discussions about them in literature classes. For the second interviewee from a metropolitan school, reading for pleasure and reading for academic purposes do not match because even when "interesting," texts from the literature curriculum do not match students' choices. The main resistance is against the compulsory reading of certain literary texts. In the case of the third interviewee from a metropolitan school, reading for academic purposes matches one's own interest only in the subjects of biology and chemistry. Attitudes towards the works of fiction included in the curriculum are strongly influenced by the way they are discussed in Bulgarian language and literature classes. The student specifies that he does not read them in advance, but if the discussion about them arouses his interest, he chooses to read them independently. For the fourth interviewee from a metropolitan school, reading for pleasure coincides with reading fiction from the compulsory curriculum only if it is prose and if it refers to the authors Viktor Paskov, Elin Pelin, Yordan Yovkov. In the case of the fifth interviewee from a metropolitan school, reading for academic purposes is related to the own selection of scientific and media literature. The interviewee states a categorical refusal to read on issues outside his own interests. Some of the students insist that the works included in the literature curriculum represent a canon that has been selected, evaluated and therefore chosen as reading. The same students argue that compulsory texts should be studied, but along with this students can be given choices. The sixth interviewee from a metropolitan school shares the view that some of the works of literature were interesting and their compulsory presence motivated students to read them, which they would not have done otherwise. In terms of reading for academic purposes, the choice of profiling subjects appears to be a good solution, as the student chooses according to his interests. In the case of the seventh interviewee from a metropolitan school,

the presence of compulsory literature makes reading undesirable, although texts that arouse interest are mentioned – “The Peach Thief” by Emilian Stanev, stories by Elin Pelin. In the case of the eighth interviewee from a metropolitan school, texts from the compulsory curriculum coincide with reading for pleasure, which began under compulsion but ended with desire.

The 9th grade students interviewed from a small town state a categorical refusal to read the texts from the compulsory curriculum even after they had been commented on in literature classes. One of the arguments for the refusal is the nature of the compulsory texts to be studied. Students said that the language and content were distant and incomprehensible to them (“No, because it's not interesting. If it's not interesting to you, how are you going to read it?” (9th grade), “The language is strange. There are non understandable words” (Grade 9), “In my free time I do something other than reading. Otherwise, I read texts from compulsory literature because I have to” (Grade 9); “I can't be grabbed by anything in fiction, I can't sit down to read it” (Grade 11); “I don't read fiction either because it doesn't hold my interest, because it's long. My interests are different from that” (Grade 11). For the Grade 11 students surveyed, there is a hesitant interest in reading fictional works of required literature, again occurring immediately after being introduced to texts in literature classes (“I was also grabbed by The Iron Oil Lamp and I watched it on the screen but I didn't read it. I liked the whole story with the family and how things developed. It's sad how things turn out in the end in the family, but the story is enlightening. I read it after we took the class. The lady-teacher was talking about it and it lit me up” (11th grade); “I like it, but I don't have time. So I want to read more in the summer. I make a list and read for school. Otherwise, I like short stories more because they can show you more things than real life, and poetry is unreal to real life” (11th grade).

Preferences to reading format (on screen or on paper)

The widespread claim that students prefer reading on a screen to reading on paper has been proven false and speculative. Reading on paper still remains the preferred source for academic reading and for fiction. Screen reading is a relevant factor when spending time on social networks, when reading articles for entertainment, news and current scientific information (“I prefer to read scientific literature on paper because it's easier to remember that way, fiction too because it's comforting. Media information I prefer to get from electronic devices because at any moment the information is up-to-date”; “I prefer to read on paper because the book stays and you can open it at any time”; “I prefer to read fiction on paper because it's easier. If I have to watch a movie, I choose on my phone”; “I prefer paper for fiction. Articles and scientific texts – on phone”). Students recognize the existing difference in perception between screen and paper, with

the majority reporting that they concentrate more when reading on paper, read more thoroughly and retain more information, whereas when reading on a screen they experience distraction, poor recall, uncertainty when reading and an attitude of consuming information quickly. It has been observed and argued that there is no difference between the perception of information on paper and on screen, which is not surprising in the hybrid situation of having different forms of text delivery. Students who do not register differences in the two types of reading are likely to have well-developed electronic reading skills.

Some additional observations and conclusions

The issue of educational inequalities clearly emerges in the focus group samples presented. It is commented in a study conducted by Valentina Milenkova, who defines “elite” schools as “a social order of elite formation and socialization” (Milenkova 2011, p. 82). Decentralization and diversification of educational services are also highlighted among the reasons for educational inequalities in Bulgaria, which are supported by the grading system (Deyanova, 2020). At the same time, this system is not valid in small towns where the number of students applying after grade 7 exactly covers, and may be lower than the number of advertised vacancies. The evidence presented shows that there is a difference between the economic and social profile of parents in different schools, with parents of pupils in 'elite' secondary schools predominantly of higher social and economic status. The data issues described in this article relate to a division based on school type, not on school location. Students in vocational schools (in the context of this study in a small town) demonstrate lower levels of knowledge skills and deficits in reading practices. The reasons for this can be found in different ways: in the lack of motivation to learn, in the low score with which students are admitted to the vocational high school after grade 7; in the lack of additional support, in the lack of sufficient social cultural life, in the lower number of classes in Bulgarian language and literature compared to those in high schools with a language profile. Students interviewed in a small town say that they have never attended extra classes (e.g. in private schools and education centres) as their admission was assured due to the small number of students applying for the school in question. The inequality is expressed in the contradiction between the competition that students in large cities are subjected to in admission after grade 7 and the absolute lack of it in small cities. This leads to demotivation of students and a breakdown in the desire for self-development, self-directed learning, etc., which also affects the development of reading skills. Low levels of cognitive and metacognitive learning and reading skills, however, imply a low socio-economic status in the future.

Students who express an interest in reading share about a significant number of books available in their homes, as well as about reading practices of their

parents. Interest in books is born not so much within the school as in the family environment, therefore teachers, independently and without the support of parents, would not be able to awaken interest in reading. The essential problem facing our society is not what the Bulgarian student should read, but how to awaken interest in the book and how to educate the student in a patient and consistent attitude towards reading.

The lack of reflection on the sources of information is problematic, because the interviewees share that they rarely check the sources of information and usually trust what is written on the Internet. Also worrying is the fact that the author of media texts and scientific articles is irrelevant to students who rarely read and check other texts by the same author. The projects for building intercultural competence, understood as “knowledge and skills acquired in a learning environment, on the basis of which conditions are created for the formation of such relations to the native culture (...), necessary for building qualities of the “intercultural personality” of the student’ (Mavrova 2016, p. 218), remain neglected.

Texts with political content remain outside the interests of students, which increasingly shows that the project of civic education has not taken place, because according to the confidence of the students themselves, they live in a society in which their opinion is irrelevant and does not influence the ongoing political processes.

Limits

Interview research does not allow generalizations to be made about general trends in reading practices. In subsequent studies, the number of interviewees could be expanded and a more in-depth comparison of demographic factors could be made, covering a different type of school (primary and secondary) in the country to define a wider perimeter of analysis.

The object of comparison can also be secondary schools with a language profile in Sofia and in the big cities compared to vocational high schools.

REFERENCES

- DEYANOVA, L., 2020. „Choveshkiyat kapital“, Obrazovatelni reformi i vazproizvodstvo na neravenstva. *Godishnik na Sofiyskia universitet “Sv. Kliment Ohridski”, Filosofski fakultet, Sotsiologia*, vol. 109, no. 1, pp. 37 – 59. [in Bulgarian]
- MAVROVA, A., 2016. Concept as Linguodidactic Category. *Foreign Language Teaching*, vol. 43, no. 2, pp. 217 – 224. [in Bulgarian]
- MILENKOVA, V., 2011. Obrazovatelni neravenstva v konteksta na balgarskoto. *Problemi na postmodernostta*, vol. 1, no. 1, pp. 77 – 97. [in Bulgarian]

- PETROV, A., 2022. Teoria i praktika na obuchenieto po balgarski ezik vav vtoria gimnazialen etap na srednoto uchilishte (XI – XII klas). *Balgarski ezik i literatura*, vol. 64, no. 1, pp. 37 – 52. ISSN 1314-8516. [in Bulgarian]
- HRISTOVA-PEEVA, N. 2021. *Transhumanizmat i badeshteto na obrazovaniето (po literatura)*. Sofia: Avliga. ISSN 978-619-7245-26-4. [in Bulgarian]

Dr. Despina Vasileva, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0000-0003-4534-0634

WoS Researcher ID: ADI-1841-2022

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: dmvasileva@uni-sofia.bg

ЗАЩО (НЕ) ЧЕТЕМ ЛИТЕРАТУРНИ ТЕКСТОВЕ?

Доц. д-р Наталия Христова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията спира вниманието си върху обезпокоителния отлив от четенето на литература при децата и младите хора днес. Опирайки се върху изследванията на Антоан Компаньон, Ролан Барт и Цветан Тодоров, тя разкрива част от причините за този отлив, а именно низвергването в литературознанието от втората половина на XX в. и в образованието по литература на субективните, екзистенциалните и етичните измерения на четенето. Статията призовава към реабилитиране на тези измерения на четенето в училищното литературно образование, защото само така можем да покажем на децата и младите хора, че великите текстове от миналото говорят за тях, че те придават смисъл на вътрешния им живот и им помагат да живеят по-добре.

Ключови думи: четене; образование; субективизъм; етични и екзистенциални измерения на четенето

Във встъпителната си лекция „За какво ни е литературата?“ от ноември 2006 г. в Колеж дьо Франс френският литературовед Антоан Компаньон поставя едни от най-тревожните за съвременното образование по литература въпроси, а именно: „Има ли смисъл в началото на XXI век все още да говорим за литература? Какви ценности е в състояние да формира и препредава тя в днешния свят? Има ли някаква полза от нея в нашия живот? Защо да защитаваме ученето ѝ в училище?“ (Compagnon 2007). Тези питання са провокирани от обезпокоителния отлив от четенето на литературни текстове при учениците и младите хора днес, от тяхното безразличие и дори омраза към литературата. Запитани коя книга харесват най-малко, френските ученици обичайно отговарят: „Мадам Бовари“ – единствената, която са задължени да прочетат в училище.

Причините за този отлив Компаньон ще се опита да търси и в по-късната си лекция в Колеж дьо Франс – „Модерната и съвременната френска литература: история, критика, теория. Моралът на Пруст“ (2008). Според него той е следствие, не на последно място, и от редуccionисткото разбиране за литературата, наложило се със структурализма, дискредитиращо субективните, етичните и екзистенциалните измерения на четенето на литературни текстове (Compagnon 2008).

Компаньон споделя, че неговото поколение последователно е възпитаващо в съпротива срещу етическия или моралния прочит на литературата, срещу разбирането за литературата като създаваща и препредаваща ценности. През 60-те и 70-те години на XX в. моралната значимост на литературата се възприема като част от традицията, от която тогавашните литературоведи се оттласкват, а хуманистичната идея, поддържана до средата на XX век, че литературата ни помага да живеем по-добре, е отхвърлена (Compagnon 2008). И настъпилият през 80-те и 90-те години на XX век „етически обрат“ в литературознанието според него може да бъде мислен тъкмо като реакция срещу изтласкването и дискредитирането в предходните десетилетия на екзистенциалните и субективните измерения на четенето на литература.

Но този преход или обрат към етиката нерядко има не само колективни, но и лични причини, признава френският литературовед, позовавайки се на Стендал: „Ще стана на петдесет години, крайно време е да позная себе си. Какъв бях? Какъв съм сега? В интерес на истината ми е много трудно да отговоря на този въпрос“. И този личен етически обрат предполага не само едно осъзнаване, че отношението ни към литературата не е вече същото, но същевременно и едно завръщане към самия себе си. „Защото твърде дълго време се въздържахме – подчертава Компаньон, – да задаваме морални въпроси, – или поне изрично морални въпроси – на литературата. Дълго време вярвахме, че тя ни прави по-интелигентни, а не по-добри. Сега обаче мисля, че ако литературата може да ни направи по-добри или поне по-малко лоши, това би било достатъчно“ (Compagnon 2008).

Твърде дълго „субектът“ отсъства от литературоведските изследвания, продължава той и припомня, че в „Критика и истина“ Ролан Барт се обявява срещу морала, защитаван от старата критика и нейните имплицитни норми и буржоазните забрани. Новата критика, от своя страна, игнорира както психологията на героите, така и биографията на авторите и отхвърля идентификацията и емпатията. Етическата критика се възприема от поколението изследователи от 60-те, 70-те на XX век най-вече като буржоазна и идеологическа, не толкова морална, колкото морализаторска, отчуждаваща и отчуждена. „Как въобще можем да си помислим, че литературата ни прави по-добри, и да я сведем до някакъв си „моралин“!, изтъкваше Ницше. „Литература не се прави с добри чувства“, настоява и Жид (Compagnon 2008). Литературата е суверенитетът на трансгресията, опитът за/на границите, тя не може да служи, да бъде подчинена на нещо друго. Недружелюбно настроени към хуманизма, немалка част от френските литературоведи застават на страната на екзистенциализма и/или марксизма, които все още предполагат определена етика, макар и етика от друг порядък, споделя Компаньон (Compagnon 2008). Но при всички случаи е оспорена каквато и да било утилитарна функция на литературата, било от обществено-политически, или от частно-интимен характер, а стру-

ктурализъмът и постструктурализъмът обръщат гръб както на етиката, така и на политиката (Compagnon 2008).

Моралната значимост или стойност на литературата се възприема като част от традицията, а хуманистичната идея, поддържана до средата на XX век, че литературата ни помага да живеем по-добре, е радикално дискредитирана. Така етичната функция на литературата е отречена от повечето теоретици: наред с интенционалната, афективната, референциалната и биографичната заблуда/илюзия се заговори и за етическа такава, изтъква Компаньон. „Повече верни на Платон, отколкото на Аристотел, ние се отнасяхме с недоверие към изкуствата, които правят хората по-чувствителни, защото за нас подобно емоционално въздействие беше идентично на манипулацията“, отбелязва авторът (Compagnon 2008). Неслучайно театърът на Брехт се стремеше да предотврати катарзисното освобождаване на емоциите, а катарзисът се разглеждаше като буржоазен похват, продължава Компаньон. Следователно в десетилетията на разцвета на теорията етиката отсъстваше – за нея или не се говори, или тя беше заклеймена, признава френският литературовед (Compagnon 2008).

Според Компаньон обаче нравствената, емоционалната и субективната реакция на литературата е обичайна и неизбежна: когато чета роман или драма, аз съм въвлечен в моралните конфликти, които възникват у героите, от техните екзистенциални дилеми, от избора, на който ги подлага животът – измисленият, фикционалният живот, а четенето е емоционален опит и морално изпитание (Compagnon 2008).

Навиците ни за четене са наследени от моралната традиция от времето на Аристотел, подчертава Компаньон. Ние подхождаме към литературата с нагласата за нейното нравствено, морално разбиране и тълкуване. Друг е въпросът, че само крачка дели морала от морализаторството. И колкото и да сме обременени от теория, ние все пак не спираме да четем непредубедено и безкористно, сякаш книгите могат да ни дадат морални прозрения или идеи и да ни въведат в света на емоциите ни (Compagnon 2008).

Всъщност А. Компаньон далеч не е единственият, които не успява за дълго да остане верен на разбирането за литературното произведение като затворен и самодостатъчен езиков обект. Подобно на него и Р. Барт претърпява осезаем обрат в „средата на живота“ си. Така е озаглавена встъпителната му лекция в Колеж дьо Франс от 2 декември 1978 г., която вече е белязана от завръщането към субективните и екзистенциални измерения на литературата. „Аз съм от поколението – признава Барт, – което е страдало от цензуриране на субекта: било под влияние на позитивизма (изискване за обективност в историята на литературата, триумф на филологията), било поради увлечение по марксизма (което, макар и вече да не се проявява, е много важно в моя живот). По-добре заблудите на субективизма, отколкото измамите на обективизма. По-добре въображението на субекта, отколкото цензурирането му. (...) Този принцип

е общ: в никакъв случай не бива да се изтласква субектът – независимо от рисковете от субективизъм“ (Barthes 2006, pp. 27 – 28). „Големият писател е не онзи, с когото се сравняваме, а онзи, с когото искаме да се отъждествим“, ни казва още той (Barthes 2006, p. 28).

От своя страна, Цв. Тодоров също вижда в това наложено от структурализма и постструктурализма във Франция изтласкване на субективните, етичните и екзистенциалните измерения на четенето на литературата една от причините за съпротивите на днешните деца и юноши спрямо четенето и тягостния им училищен опит с литературата в училище. Защото в училище те изучават не толкова литературата, а най-вече науките за нея, ни казва той в книгата си „Литературата под заплаха“ (Todorov 2007). Четенето на стихотворения и романи не ги кара да размишляват върху състоянието на човека, върху индивида и обществото, върху любовта и омразата, върху радостта и отчаянието, а върху понятията, с които си служи критиката и теорията на литературата. В училище не се учат за какво говорят творбите, а какво говорят критиците (Todorov 2007).

И тъкмо това опасно свеждане, редуциране на литературното образование до изучаване на науките за литературата Цв. Тодоров определя като „злоупотреба с власт“ спрямо нашите деца (Todorov 2007, p. 22). Защото читателите обичайно помнят имената на Пруст, Русо или Стендал, а не на теоретиките или критиците, писали за тях. И това изместване на литературата от литературната теория, история и критика свидетелства според Тодоров за определена липса на скромност от страна на учените, занимаващи се с литература, защото така „налагаме изучаването на нашите собствени теории, а не на самите произведения“ (Todorov 2007, p. 23). Не бива да забравяме, припомним авторът, че ние, литературоведите, не сме нищо друго освен „джуджета, кацнали върху плещите на великани“ (Todorov 2007, p. 23). Да, вярно е, продължава той, че смисълът на текста не може да се сведе до чисто субективната рецепция на учениците, защото неговото конструиране предполага една познавателна работа и определено усилие. За да се ангажират в подобна работа, на учениците би им било от полза да се опрат на определени познания в областта на литературознанието. Но въпреки това, настоява Тодоров, изучаването на средствата, на инструментариума не бива да измества изучаването на смисъла (Todorov 2007, p. 24). Някакви базисни, основни познания от литературната теория, история и критика със сигурност са необходими, но те не бива да се превръщат в главна цел. Защото непрофесионалният читател, припомним Тодоров, чете литературни текстове не за да овладее определена методология на четене, а за да открие смисъл, който да му помогне да разбира хората и света по-добре, да открие една специфична красота, която обогатява съществуването му, и така да разбира по-добре и самия себе си (Todorov 2007, p. 24). Четенето на литература не би следвало да се превръща в самоцел, настоява

авторът, то е само един от царските пътищата, който води към човешкото се-беосъществяване (Todorov 2007, p. 25).

Ала съвременното литературно образование, изглежда, е поело в тъкмо обратната посока и рискува да ни отведе в задънена улица, далеч от всяка възможност за пробуждане на любов към литературата (Todorov 2007, p. 25). И ако във висшето образование е легитимно да изучаваме литературоведски подходи, понятия и техники, то прогимназиалното и гимназиалното образование, насочено не към специалисти, а към всички деца и млади хора, не бива да си поставя аналогични цели. Литературата е тази, която е предназначена за всички, за разлика от литературната критика, теория и история. Затова трябва да изучаваме преимуществено нея за сметка на останалите, настоява Тодоров (Todorov 2007, p. 33)¹. Това обаче означава, предупреждава авторът, че пред учителя по литература стои тежката задача не толкова да преподава научното знание, а да го превърне в един невидим инструмент (Todorov 2007, p. 33)². Защото няма как да привлечем децата и младите хора към литературата и четенето, ако им говорим за жанрове, регистри и функции, подчертава Тодоров. Теоретичните постановки са добре дошли, когато си остават просто средство, а не се превръщат в цел. Структуралният анализ, наред с други методологии на четенето, включително и традиционните филологически занимания, могат да ни помогнат в разбирането на смисъла на произведението, но трябва да ги надхвърлим, да отидем отвъд тях³. Да покажем на децата и младите хора, че великите текстове от миналото говорят за тях, че те придават смисъл на вътрешния им живот и им помагат да живеят по-добре (Todorov, Bégaudeau 2007).

В тази връзка, Цв. Тодоров дава пример с един „неманихейски“ подход, който му се струва особено плодотворен и който мобилизира различни, традиционни и съвременни, методологии на четене. Става въпрос за монографията на американския изследовател Джоузеф Франк, посветена на Достоевски, част от която е публикувана на френски под заглавие „Достоевски. Невероятните години“ (Todorov 2007, p. 86). Най-напред изследването се опира на традиционния биографичен подход, представяйки определени събития от живота на писателя, които оказват влияние върху творчеството му, което, на свой ред, е положено в контекста на социално-историческите явления и събития в Русия и Европа от средата на XIX век. Авторът съсредоточава вниманието си и върху интелектуалния климат на епохата, върху мислителите, които формират руския писател и от които той по-късно се дистанцира (Todorov 2007, p. 87). Дж. Франк изследва и множество чернови и записки на писателя, опирайки се на методологията на генетичната критика, като отделя съществено място и на структуралния анализ. Но всички тези подходи не си съперничат, а по-скоро взаимно се допълват. Изследването изхожда от скандалната след обявяването на смъртта на автора идея, че писателят е този, който наблюдава и се опитва

да разбере света, в който живее, а по-сетне въплъщава своите разбирания в сюжети, персонажи, образи и т.н. Другояче казано, писателят мисли, а произведенията пораждат смисъл. Работата на критика, настоява Тодоров, е да преведе, да „конвертира“ тази мисъл и този смисъл на езика на своето време. И далеч не е толкова важно, особено за децата и младите хора в училище, какви средства е използвал, за да постигне целта си (Todorov 2007, р. 87). Биографичен и исторически подход, генетична критика и структурален анализ – всички те са добре дошли! Така, позволявайки си да включи авторовото мислене в нестихващия дебат за човешката ситуация, Джоузеф Франк според Цв. Тодоров превръща литературоведското изследване в урок за живота (Todorov 2007, р. 87).

От друга страна, Цв. Тодоров призовава да се придържаме и към едно по-широко разбиране за литература, като припомним исторически убедливите и подвижни граници на това понятие. Би следвало да се освободим от известния догматизъм на високото разбиране за литература, според което „блясъкът на поезията“ няма общо със „сивата репортажност“ на обичайния, всекидневния език (Todorov 2007, р. 88). Признаването на значимостта на литературата не означава, че трябва да останем верни на догмата, че „истинският живот, това е литературата“ или че „всичко съществува единствено за да приключи в книга“ (Todorov 2007, р. 88), защото подобно мислене за литературата би изключило от „истинския живот“ по-голямата част от човечеството.

Нелитературните текстове, като мемоари, свидетелства, писма и т.н., притежават също значим образователен потенциал, подчертава Тодоров. „Убиваме литературата“, ни казва той, не като включваме нелитературни текстове в обучението, а като свеждаме литературните творби до прости илюстрации на литературоведски подходи (Todorov 2007, р. 88).

Обект на литературата е човешката ситуация като такава, а четейки, младият човек би следвало да се превърне не в специалист по литературен анализ, а в познавач на човешкото същество (Todorov 2007, р. 89). Какво по-добро въведение в човешките поведения и страсти от произведенията на великите автори? Каква по-удачна от тази подготовка за всички професии, основаващи се на човешките взаимоотношения? Ако литературното образование се прориентира в тази посока, то би било в помощ не само на бъдещите филолози, но и на бъдещите студенти по право и политически науки, на бъдещите социални работници, медици, психотерапевти, историци, социолози и т.н. Да имаш за учители Шекспир, Софокъл, Достоевски или Пруст, означава да получиш едно изключително образование (Todorov 2007, р. 89).

Затова би следвало да впишем отново литературата в училище в големия разговор за човешката ситуация, който се води от векове и в който всеки от нас е призван да се включи, настоява Тодоров. И тъкмо на нас, възрастните, е отредена задачата да препредадем на бъдещите поколения това крехко

наследство, да ги приканим и приобщим към този разговор, който би им помогнал да живеят по-добре (Todorov 2007, p. 90). Защото, както ни казваше Хана Арент, образованието е тъкмо мястото, в което решаваме дали обичаме достатъчно този свят, че да поемем отговорността за него и да го препредадем на тези новодошли, каквито са децата, но не за да ги индоктринираме или да ги учим как да живеят, а за да ги подготвим да го спасят от разрухата, на която иначе е обречен. С образованието ние решаваме, подчертава Хана Арент, и дали обичаме достатъчно тези новодошли, каквито са децата, така че да не ги отхвърлим от този винаги по-стар от тях свят, да не ги оставим сами на себе си, а да ги подготвим за това да предприемат нещо ново, нещо, което не сме били предвидили за тях, т.е. да направим възможно спасителното обновление на общия ни свят (Arendt 1972).

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

БЕЛЕЖКИ

1. И тъй като можем да останем с впечатление за известно низвергване на науките за литературата, то се налага да уточним, че според нас нито теорията, нито историята и критиката на литературата са лишени от етически потенциал. Напротив, стига да са преподавани не само с грижа за овладяване на съответната дисциплина, но и за света, и за човека в него, те по своему са в състояние да помогнат на младия човек да живее по-добре.
2. Според нас обаче най-тежката част на тази задача би следвало да бъде поета от методиката/дидактиката на литературата, от авторите на учебните програми и учебници, които би следвало да реализират на практика това, което се нарича дидактическа транспозиция.
3. И ако, за разлика от френското, българското образование далеч не е толкова подвластно на мощното влияние на теорията, то това съвсем не означава, че се намира в по-завидна ситуация. Обратно, бидейки в не по-малка степен прицелено в овладяването на знания, но и „понакуцвайки в теория“, то нерядко очаква от учениците демонстрирането на „неподозирани“ от литературоведска гледна точка „знания и умения“. Виж напр. странната версия, и не по-малко странната дидактическа транспозиция, на наративните инстанции в натоварения със съдбовни за децата залози жанр на трансформация преразказ с дидактическа задача, част от Националното външно

оценяване след VII клас. Вследствие на „неподозирания“ начин, по който борави с теорията този учебно-изпитен жанр, се оказва, че в цялото литературно наследство трудно се откриват произведения, отговарящи на критериите му, и се налага да се предлагат на учениците текстове, писани по поръчка и със съмнителна литературна стойност. Парадоксалността на тази изпитна задача изисква специално внимание (тъй като, освен всичко друго, неясно защо тя проверява способността за бързо запаметяване, въвежда и странна в определени аспекти наративна темпоралност и т.н.), което излиза извън фокуса на настоящата статия. Само ще си позволим да отбележим, че никъде другаде, където се практикуват подобни текстови трансформации, не се налага такова поръчково писане, защото те се осъществяват като интертекстуални практики с творчески характер, при които усвояването/демонстрирането на определени знания за литературата е неразривно свързано с определена творческа свобода.

ЛИТЕРАТУРА

- БАРТ, Р., 2006. *Подготовката на романа*. София: ИК ЛИК.
- ARENDT, H., 1972. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- COMPAGNON, A., 2006. *La littérature, pour quoi faire?*: Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006, <https://doi.org/10.4000/books.cdf.524>, <https://books.openedition.org/cdf/524?lang=en> [преглед 1.09.2023]
- COMPAGNON, A., 2008. *Littérature française moderne et contemporaine : histoire, critique, théorie*, Annuaire du Collège de France 2007–2008, 108, <https://journals.openedition.org/annuaire-cdf/111>, <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.111> [преглед 1.09.2023]
- TODOROV, Tz., 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- TODOROV, Tz., BEGAUDEAU, F., 2007. Quel avenir pour la littérature?. *La Croix*, 10.01.2007. Available at: https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Quel-avenir-pour-la-litterature-_NG_-2007-01-10-519008 [преглед 1.09.2023].

REFERENCES

- ARENDT, H., 1972. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- BARTHES, R., 2006. *Podgotovkata na romana*. Sofiya: LIK. [In bulgarian]
- COMPAGNON, A., 2006. *La littérature, pour quoi faire?*: Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006, <https://doi.org/10.4000/books.cdf.524>, <https://books.openedition.org/cdf/524?lang=en> [1.09.2023]
- COMPAGNON, A., 2008. *Littérature française moderne et contemporaine : histoire, critique, théorie*, Annuaire du Collège de France 2007 – 2008, 108, <https://journals.openedition.org/annuaire-cdf/111>, <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.111> [1.09.2023]

- TODOROV, Tz., 2007. *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- TODOROV, Tz., BEGAUDEAU, F., 2007. Quel avenir pour la littérature?. *La Croix*, 10.01.2007. Available at: https://www.la-croix.com/Culture/Actualite/Quel-avenir-pour-la-litterature-_NG_-2007-01-10-519008 [1.09.2023].

WHY DO WE (NOT) READ LITERARY TEXTS?

Abstract. The article focuses on the disturbing shift away from reading literature in children and young people today. Drawing on the studies of Antoine Compagnon, Roland Barthes and Tzvetan Todorov, it reveals some of the reasons for this drift, namely the devaluation in literary studies in the second half of the 20th century and in literature education of the subjective, existential and ethical dimensions of reading. The article calls for a rehabilitation of these dimensions of reading in school literary education, because only in this way can we show children and young people that the great texts of the past speak for them, that they give meaning to their inner lives and help them to live better.

Keywords: reading; education; subjectivism; ethical and existential dimensions of reading.

✉ **Dr. Natalija Hristova, Assoc. Prof.**

WoS ID: HSG-9960-2023

Department of Slavic Studies

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: hristovape@uni-sofia.bg, natalija@abv.bg

УЧЕНИЧЕСКИ НАГЛАСИ КЪМ ЧЕТЕНЕТО ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧИТЕЛЯ

Гл. ас. д-р Аглая Маврова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията проследява мненията на учители за отношението на учениците, на които преподават, към четенето. За целта е извършено качествено изследване чрез въпросник, на което се отзоваха 22-ма учители от три града (София, Бургас, Стара Загора), преподаващи български език и литература или руски език в първия и втория гимназиален етап. В статията се представят резултатите от отговорите на най-индикативните за реализирането на целта ни въпроси. При интерпретирането на данните от проучването се открояха обезпокояващи тенденции, но също така и състояние на бавно, но сигурно завръщане към страстта към четенето. Заявените посоки на разсъждение ни извеждат до предложени решения, осъществяването на които трябва да преодолее огромни съпротиви от различен порядък.

Ключови думи: учители; ученици; читателски нагласи; проучване; читателски практики

Въпросът за читателските компетенции (в най-широкия смисъл на понятието) на българските ученици е отдавна във фокуса на вниманието на нашата общественост и професионално ангажираните кръгове. Множество българоезични изследвания, посветени на различни аспекти на проблема¹, очертават все по-безрадостна картина. А обещаваните реформи в образованието, инспирирани почти винаги от слабите резултати на учениците от държавните зрелостни изпити по български език и литература, нерядко биват окачествявани като неефективни или като реформи, сведени до „козметични промени“². За пореден път този сюжет се „разгоря“ във връзка със задължителния държавен зрелостен изпит през 2023 г. по български език и литература, средният резултат от който е добър (3.93)³. Отбелязва се, че той е по-нисък от миналогодишния, наречен „катастрофален“⁴. Съвсем естествено ситуацията провокира критични реакции⁵, насочени срещу двете огласени от Министерството на науката и образованието (МОН) приоритетни решения за промени: в учебните програми, от една страна, и в системата на оценяване⁶, от друга. Дали – най-после – ще се осъществи „кон-

цептуална промяна в образованието“, както обещават от МОН, и по какъв начин, предстои да видим. Настоящата статия, без да е пряко мотивирана от маркираната ситуация, е част от мащабен изследователски проект, проблематизиращ читателското битие на българските ученици – очевидно, един от най-болезнените въпроси на образователната ни система (и обществото ни, като цяло). Като възможен подстъп към проблематиката, статията припознава проверката на ученическите нагласи⁷ към четенето, разбирано като поведение, набавена опосредено – чрез мнението на учителите. За целта бе извършено качествено изследване чрез попълване на анкетна карта (въпросник), на което се отзоваха 22-ма учители от три града в страната (София, Стара Загора, Бургас), преподаващи български език и литература или руски език на ученици на възраст от 14 до 19 години (първи и втори гимназиален етап). В статията се представят резултатите от отговорите на най-индикативните за реализирането на целта ни въпроси, които „питат“ за предпочитанията на учениците относно: 1. определен тип литература (Какъв тип литература обичат да четат Вашите ученици?); 2. тематика (На каква тематика предпочитат да четат Вашите ученици?); 3. „произхода“ на авторите (Произведения от какви автори четат Вашите ученици? Български или чуждестранни? Моля, посочете имена на автори); 4. препоръчани автори и произведения (Съветват ли се учениците Ви с Вас за автори и/или заглавия на книги? Моля, посочете автори и/или заглавия, които сте им препоръчали); 5. типове текстове с учебна цел (Какви текстове в учебника, по който преподавате, учениците Ви предпочитат най-много?; Какви текстове в учебника, по който преподавате, учениците Ви предпочитат най-малко?); 6. носителя на четене (Какви начини на четене предпочитат учениците Ви – на хартиен вариант или на електронен носител? (Моля, посочете вида на електронния носител – напр. таблет, лаптоп, компютър, четец, аудиокниги, мобилен телефон, друго); 7. типа дейности, интегриращи прочетеното (Включват ли на занятията си учениците Ви прочетеното от тях? В какъв тип дейности?); последният въпрос, чиито резултати представяме, приканва участниците да споделят мнение (Споделете впечатления си, за които сме пропуснали да Ви попитаме, за читателските нагласи на учениците Ви). В хода на анализа на данните се откриха концептуални кръгове, генерирани от семантично пресичащи се въпроси, което определи и композицията на настоящата статия.

(Не)любимият тип литература

Според отговорите на въпросите, свързани с предпочитанията на учениците към определен тип литература и тематика, преобладават художественят тип четива и манга литературата. Художествените четива са и сред любимите за четене както в свободното, така и в учебно време. Най-предпочитан учебен ресурс освен художествената литература са и популярните

текстове, а най-малко предпочитан – научните текстове, защото съдържат „изобилие от факти“. С оглед на жанра и тематиката доминират фантастиката/фентъзи, любовните романи, приключенските романи, биографични книги. Посочените жанрове са очаквано желани предвид преплитането на фактори като емоционално-психологическа възраст, литературни традиции, социокултурна среда. В своята теория за личностното и социалното развитие Ерик Ериксън обозначава етапа на юношеството (12 – 19 г.) като „идентичност срещу объркване на ролите“. Това е период, който се характеризира с „бунтарство, криза на идентичността, боготворене на герои и сексуално пробуждане“ (Slavin 2004, p. 84). Придобитата в по-ранни години идентичност започва да се оспорва и се поставя началото на трескавото търсене на отговорите на въпросите „Кой съм аз?“ и „Какъв мога да бъда?“. Изграждането на „новата“ идентичност преминава през експериментирането на различни (сексуални, професионални, образователни) роли, „своеобразна вътрешна нагласа за непрекъснат „поглед“ към бъдещето“, връзката с групата, която придобива доминиращ характер (Slavin 2004, p. 86; Stoykov 2001, p. 209). В този контекст търсенето на нови изживявания за справяне със себе си и своите връстници, необходимостта внезапно връхлетелите проблеми да бъдат видени от друга перспектива, потъването в непознати, но възможни светове, „бягството“ от суетата в ежедневието, трансформацията на ценностите за живота действително може да бъдат набавени чрез преобладаващите в отговорите литературни жанрове. Освен биологичния фактор съществено влияние за изграждането на личността на младите хора оказва литературното и културното им битие. Погледнато от този ъгъл, съвременните юноши са израснали в традициите на феномена „Хари Потър“, които, допускаме, са подготвили почвата за/и оформили литературния вкус към господстващата днес фентъзи литература. От друга страна, една от спецификите на „дигиталното поколение“, към което принадлежат съвременните юноши, е заместването на словесното от визуалното, с което си обясняваме и „изпъкването“ на манга литературата⁸. В своя статия от 2011 г. Полина Стоянова отбелязва: „Според някои изследователи, когато днешните юноши достигнат зряла възраст, видео изображенията ще са заместили писането и изговаряното слово като основен носител на съобщения, а хората ще **„изживяват“** събитията, вместо само **да ги виждат, да слушат и да четат** за тях, чрез някаква развита форма на виртуална реалност“, „при това поколение говорим за визуален свят. Това е мултимодално поколение“ (Stoyanova 2011, подч. П. Ст). На пръв поглед подобно „превключване“ изглежда невинно, но в контекста на „клиповото мислене“ историята, разказана „в картинки“, се съхранява аналогично на създаването на видеоклип, в който кадрите не са свързани помежду си по смисъл, и по този начин приучават към едно раздробено, фрагментарно възприемане на действителността.

От „произхода“ на автора към „свободното четене“

Според отговорите на въпроса за предпочитания „произход“ на авторите учениците четат повече произведения, написани от чуждестранни писатели⁹ („предимно си избират чуждестранни“, „По-голяма част предпочитат чуждестранни“). Сред тях преобладават англоезична преводна литература и рускоезична оригинална, като последното обвързваме със спецификата на преподавания от част от респондентите учебен предмет (руски език). Предимството на „чуждото“ пред „родното“ може да се дължи на по-голямото по жанр, тематика, стил разнообразие на чуждоезичната преводна литература, но може да е и „ефект“ от учебни или утилитарни цели (за по-добра оценка; за по-добро овладяване на изучавания руски език и т.н.), що се отнася до рускоезичната оригинална литература. От своя страна, учителите препоръчват на учениците си също произведения от чуждестранни (англоезични и рускоезични)¹⁰ и български¹¹ автори, но повечето отговори имплицитно съдържат повик към „повече българско“, отколкото „чуждестранно“ („Основно се старая да разширявам познанията им върху българските автори“; „Препоръчвам им основно българска литература“). В жанрово-тематично отношение предпочитаните от учениците произведения се вписват в констатираните по-напред. А препоръчаната от учителите литература се разполага между фантастика/фентъзи и социално-историческата проблематика, като в същата „ниша“ преобладаващо творят и авторите без конкретизирани в отговорите произведения. Това показва според нас стремеж на учителите да се впишат в литературния вкус на поколението, но също така и да го обогатят от ракурса на собствения си (литературен) опит. Наблюденията сочат още, че предпочитанията на учениците към творби от български автори са институционално маркирани („Четат всичко от учебната програма“; „Задължителните за училище“, „Български автори четат по препоръка на значим възрастен и задължителната литература“; „Рядко съм срещала да четат български автори, ако четат, то те са от учебната програма“). И ако измежду предпочитаните чуждестранни автори само четирима фигурират в учебните програми¹², то всички посочени български автори (с изключение на Георги Господинов и Стефан Цанев) присъстват в „задължителните списъци“, но с други от предпочетените от учениците творби¹³. Препоръчаната от учителите литература е също освободена от всякаква „принуда“ – от сумарно (български и чуждестранни) препоръчаните автори само трима (измежду чуждестранните) фигурират в учебните програми, и то с други творби.¹⁴ Както изглежда, мотивите на учениците за четене на предписана в курикулума литература са преди всичко формални, защото са институционално предпоставени. Между „задължителното четене“ и „свободното четене“ редица изследователи намират взаимна връзка, макар че данните от проучването се разминават с подобна теза. По-важно е, че „четенето за себе си“ се явява

възможен вариант на читателска практика, „предусловие е на страстта към четенето“, единствено при наличието на което може да се гради и смисълът от четенето (на литература), изразяващ се, както посочва Наталия Христова, позовавайки се на Цветан Тодоров, в удовлетворяване на любопитството, в изживяването на приключения, в усещането на трепети, страхове и радости, в по-доброто разбиране на света и на себе си (Hristova 2022, р. 41, 43); или, както казва в свое неотдавнашно интервю Александър Кьосев, в изграждане на такива качества като „концентрация на вниманието, потъване, задълбоченост, интерпретация [...] и други. Тоест има неща, които не засягат просто художествената литература и нейната ценност. (...) Това предусловие е заплашено и ако то не бъде по някакъв начин спасено, това рискува много за цялата човешка цивилизация“ (Kyosev 2023).

„Клиповото мислене“ на дигиталното поколение

На въпроса за начина, по който учениците предпочитат да четат, в отговорите доминира електронният носител, като най-активно използваните мобилни устройства са електронният четец, телефонът, смартфонът, компютърът, таблетът. А най-използваните от учениците онлайн ресурси са мобилните приложения Instagram и Storytel и социалната мрежа Facebook, като най-експлоатирано се оказва приложението Storytel, „защото не им се налага да четат“. Удобството, което вероятно се търси, е възможността за „скролване“, „кликане“, бързо „поглъщане“ на информацията. Ето защо, допускаме, са предпочитани текстове с опростена наративна структура, наситени с визуални елементи („Харесват да четат кратки текстове, с малък обем, опростен откъм персонажи сюжет. По възможност да присъстват повече изображения“). Специалистите алармират, че основната вреда при тази онлайн практика на четене се крие в придобиването на т. нар. клипово мислене¹⁵, което с агресивно наложената дигитализация променя в негативна светлина протичането на когнитивните процеси. Позовавайки се на Алвин Тофлър, Татьяна Семеновских отбелязва, че „клиповата култура“ „ражда“ такива рецептивни форми като „зепинг“ – „постоянно превключване на телевизионните канали, при което се създава нов образ, изграден от парчета информация и впечатления. Този образ не изисква въображение, рефлексия, осмисляне, тук през цялото време се извършва „презареждане“, „обновяване“ на информацията, когато всичко първоначално видяно без прекъсване във времето загубва своето значение, остарява. (...) Преходът от цялостно мислене към клипово е преход от холизъм към елементализъм. Това говори за раздробеност¹⁶ и противоречие в мисленето“ (Semenovskikh 2014). Опасните последствия от дигиталното четене са изчерпателно изследвани от Деспина Василева. Съпоставяйки поведението на гимназистите при четенето на хартия и четенето на екран, изследователката подчертава: „С развиването на технологиите и все по-честата употреба на

технологични средства се променя и начинът на четене и вероятно по-скоро превес се дава на бързото, незадълбочено, стакато четене, което е свързано единствено с намирането на информация и бързото ориентиране в нея. (...) Четенето на екран позволява да се запомни основното в текста, в общ план темата на текста, но що се отнася до разбирането на текста, настъпват трудности при запомнянето и осмислянето на детайлите. Улесненото прескачане от страница в страница всъщност затруднява дълбинното осмисляне и се определя като повърхностно четене“ (Vasileva 2021, p. 18, 23). Това означава дефицит на внимание, затруднения с концентрацията, „закърняване“ на уменията за анализиране и интерпретация, на причинно-следствените връзки, предпочитане на алогичното, конкретното пред рационалното, абстрактното и вдълбочаването в текста, липса на способност за възприемане на продължителна линейна последователност. Според някои твърдения обаче клиповото мислене има и защитна функция – то „филтрира“, „пресява“ огромната информационна вълна, нахлуваща от различни канали и източници, и така предпазва от психическо претоварване. Затова необходимостта да бъде усвоена колкото се може повече информация за кратко време, довела до промяна на скоростта на възприемане на информация, както и до илюзията за безпроблемно справяне с няколко неща едновременно, „няма алтернатива освен възприемането на образци“ (Semenovskikh 2014).

Ползите от четенето

Измежду дейностите, в които учениците интегрират прочетеното, преобладава индивидуалното създаване на писмена продукция („Това са занятията, в които писмено развиваме литературен проблем“; „Изграждат собствени текстове, допират се до сюжети, когато трябва да направят анализ“), както и участието в устни словесни форми („Когато имаме беседа, учениците споделят какво са прочели“; „да, в дебати и дискусии“). А в по-частен контекст това са колективната (екипната) работа по създаване на писмена продукция („Изготвяме е-сборник „Летнее чтение“ с откъси от класически и съвременни автори. Учениците създават проект – макет на сборник с анотации към представените четива“) и превода („Превеждали са части от повести“). Ползите от класните дейности са насочени към изграждане на умения за междутекстови връзки („Изграждат собствени текстове, допират се до сюжети, когато трябва да направят анализ“; „Могат да правят сравнения между различните текстове“) и развиване на повече самостоятелност, увереност, критическо мислене („Могат да изказват критическа гледна точка, засилват се и междупредметните връзки“); значително подобряват грамотността („Забелязва се по-високо ниво на грамотност“); подпомагат развиването на говорни, писмени умения и умения по превод, както и обогатяването на индивидуалния речник („Изключително много помага за натрупване на

лексика“); активират се междупредметните връзки („Могат да изкажат критическа гледна точка, засилват се и междупредметните връзки“), които, като „сърцевина“ на холистичния подход, подобряват мотивацията, стимулират любопитството, а оттук и креативността, подпомагат изграждането на комплексни знания и умения, необходими в извънучилищна среда.

Завръщането срещу бунта

В отговорите за личните впечатления на участниците относно читателските нагласи на учениците, на които преподават, се открояват „вечните“ полярни профили – на четящите и на нечетящите ученици. В едната плоскост са твърденията, според които днешните ученици се бунтуват срещу четенето-като-ценност и съпротивите им варират от симулирано четене на „задължителната литература“ до пълен отказ от четене, защото то е „загуба на време“ („Почти 90 процента от учениците ми не четат и не проявяват интерес към каквато и да е литература извън тази в учебната програма“; „Има ученици, които определят четенето като „загуба на време“ и се хвалят, че са прочели не повече от 2 книги през живота си“). В противоположната посока се „изправят“ съответно твърденията, че днешните ученици четат, защото изпитват удоволствие и наслада независимо дали „заобикалят“, или не учебните програми („Важното е, че се наблюдава някакво възвръщане на интереса към книгите“; „Немалък процент от учениците ми четат, защото им харесва“; „През последните 1 – 2 години срещам повече ученици, които в ежедневието си четат и ми споделят, че четенето им доставя удоволствие“). По-същественото в случая обаче е, че в отговорите надделява профилът на четящите ученици, което отдаваме преди всичко на организиранияте, вдъхновили учениците публични (извънкласни) дейности като седмици на четенето¹⁷, литературни конкурси, Нощ на поезията, театрални постановки, спектакли („Неотдавна поставихме осемминутен спектакъл по „Пикова дама“, бях удивена от продуктивната работа по режисьорските бележки“). Посочените дейности, както изглежда, са сред добрите практики за насърчаване на четенето. И макар традиционни и познати, биха могли да бъдат възприети като „опити, както казва Наталия Христова, да пробуждаме интереса на децата и младите хора към четенето на литература“ и „да ги избавим от тежобата на безкрайните страници „материализирана скука“ (Hristova 2022, p. 45).

Вместо заключение

Поради ограничения брой на участниците проучването се въздържа от изводи и обобщения. Опитавме да зададем възможни посоки на разсъждение, мотивирани от споделени учителски мнения за читателските нагласи на учениците, на които преподават. Ще си позволим обаче да завършим текста си

с цитат отново от интервюто с Александър Кьосев. Цитатът ясно реферира трудната консолидация около „утопични“ решения, както са квалифицирали предложението на изследователя за освобождаване от „всяка задължителност“ в часовете по литература за сметка на обособяване на „креативен, творчески час“. Но подобни решения биха могли да бъдат предостатъчен повод за „състояването“ на същински дискусии за бавното, но сигурно завръщане на учениците към страстта към четенето. Ето и самия цитат: „Въпросът е какво можем да опазим и защо трябва да го опазим. Това е много труден въпрос. Защото без съмнение новата интернет цивилизация идва със своите фантастични постижения. И никой не може да ги отрече. И никой не бива да ги отрича. (...) Това са хора [тийнейджърите и юношите – поясн. мое – А. М.], които са отрасли в демокрация. Те няма да търпят някой да им вземе интересите, страстите и онова, в което са втрени – техните устройства. (...) Ако не покажем генералната посока, ако не знаем накъде се развива светът, това ще бъде катастрофално. (...) Но промяната трябва да се случи. Въпросът е, че тя ще се случи толкова трудно, с огромна съпротива“ (Kyosev 2023).

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

БЕЛЕЖКИ

1. Преди всичко имаме предвид национални и международни изследвания, като например на Института за изследвания в образованието, PIRLS, PISA. Ще посочим също така и някои български учени, активно изследващи различни аспекти на проблема: от Софийския университет – проф. Адриана Дамянова, проф. Татяна Ангелова, проф. Александър Кьосев, проф. Ангел Петров, доц. Наталия Христова, доц. Деспина Василева; от Нов български университет – доц. Огняна Тенева; от Университета по библиотекознание и информационни технологии – доц. Любомира Парижкова.
2. Вж. <<https://clubz.bg/139606>>, <https://www.capital.bg/getatt.php?filename=o_1063817.pdf>, Александра Мирчева, Веселин Димитров, Златка Димитрова, Стефан Лазаров. Адаптиране към новата реалност или ефективни промени? Мониторингов доклад 2020. Образование България 2030.
3. Вж. <https://www.dnevnik.bg/detski_dnevnik/2023/06/08/4493454_izliazoha_rezultatite_ot_maturata_po_bulgarski_ezik_i/>
4. Вж. <<https://www.segabg.com/category-observer/ima-neshto-gnilo-maturite>>

5. Вж. <https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/02/4513904_shte_sprem_li_s_kompleksite_selskiiia_bit_i/?ref=article-embed>, <https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/15/4517869_cheteneto_ili_oshte_vednuj_zabrazovanieto_po/>
6. Вж. <<https://dariknews.bg/novini/bylgariia/ministry-cokov-slabite-ocenki-ot-maturite-se-obiashniavat-s-obuchenieto-v-elektronna-sreda-2354522>>
7. Понятието „нагласа“ схващаме като назоваващо „поведенческата и емоционалната реакция към определен обект, субект, явление“ (Vasileva 2020, p. 599).
8. Смята се, че като тип литература с множество жанрове манга се обособява през 50-те – 60-те години на XX век в Япония. В превод от японски език думата манга означава „весели картинки“: „ман“ (импровизиран, весел, увлекателен) и „га“ (картинки). Терминът се интерпретира също така и като „романи в картинки“. Определението за манга като японски комикси се смята за повърхностно и некоректно. Повече за манга литературата вж. <<https://swan-swan.ru/articles/literatura/manga/>>
9. Участниците изброяват следните писатели и произведения: Рик Риърдън, Стивън Кинг, Джоан Роулинг, Сара Дж. Маас, Дженифър Армен-траут, Лий Бурдаго, Дежьо Костолани, Наоми Новик, Трейси Деон, Кир Буличов („Можно попросить Нину?“), Тери Пратчет („Цветът на магията. Истории от света на диска“), Дмитрий Глуховски („Метро“), Джордж Оруел („Фермата на животните“), Луси Скор, Ане Франк („Задната къща. Дневникът на Ане Франк“), Албер Камю („Митът за Сизиф“), Мигел де Сервантес („Дон Кихот“), Оскар Уайлд („Портретът на Дориан Грей“), Михаил Булгаков („Майстора и Маргарита“), Александър Пушкин, „Митът за Прометей“ (от „Старогръцки митове и легенди“ на Николай Кун).
10. Посочени са следните автори и произведения: Айзък Азимов, Лейни Тейлър, Джей Кристоф, Клайв Къслър, Пол Дохърти; Дина Рубина („Все тот же сон“); Татьяна Толстая („Петерс“, „Соня“); Виктория Токарева („Рождественский рассказ“); Андрей Жвалевски, Евгения Пастернак („Неудачница“); Елена Липатова („Миллион за теорему“); Виктор Пелевин („Синий фонарь“); Лариса Романовска („Удалить эту запись?“); Сергей Лукьяненко („Чужая боль“); Юрий Казаков („Голубое и зеленое“); Людмила Петрушевска („Сказка о часах“).
11. Посочени са авторите Георги Господинов, Виктория Бешлийска, Блага Димитрова, Людмила Филипова, Георги Бърдаров, Токораз Исто.
12. Така например в учебната програма по български език и литература за IX клас, компонент „Литература“ (общообразователна подготовка), е включен Александър Пушкин, съответно – в учебната програма по български език и литература за VIII клас, компонент „Литература“ (общообразователна подготовка) – Мигел де Сервантес; Михаил Булгаков и Кир Буличов, но последният – с откъс от цикъла „Алиса“, фигурират в учебната програма

по руски език за профилирана подготовка за постигане на ниво В2 (модул „Езикът чрез литературата“).

13. Освен имената на Георги Господинов и Стефан Цанев в отговорите фигурират авторите Христо Смирненски, Борис Христов, Христо Фотев, Емилиян Станев, Петя Дубарова, Виктор Пасков. Правим уточнението, че в учебните програми по български език и литература (в компонента литература) тези автори са представени с творби, различни от посочените от анкетираните (напр. „Руския Прометей“ на Христо Смирненски, „Молитва“ на Борис Христов, „Морето“ на Христо Фотев).
14. Това са Татяна Толстая, Виктория Токарева, Людмила Петрушевска, фигуриращи в учебната програма по руски език за профилирана подготовка, за постигане на ниво В2 (модул „Езикът чрез литературата“).
15. Според Татяна Семеновских терминът „клипово мислене“ (от англ. clip – фрагмент, изрезка, откъс) се появява във философско-психологическата литература през 90-те г. на XX век и е означавал човешката особеност светът да се възприема като кратко, ярко послание под формата на видеоклип или телевизионна новина. Изследователката подчертава, че тъкмо медиите, а не Мрежата са първоизточникът на представяне на информацията във формата на клип. „В случая клип означава кратки тезиси, поднесени без определен контекст, тъй като по силата на своята актуалност за контекст на клипа се явява обективната действителност. (...) Този формат на медиите кара мозъка да извършва фундаментална грешка при осмислянето – да смята събитията за свързани, ако между тях има не фактологическа, а времева близост. Затова не учудва фактът, че появата на клиповото мислене е отговор на нарасналото количество информация“ (Semenovskikh 2014).
16. Неслучайно някои изследователи говорят за появата на „раздробения човек“. Повече по въпроса вж. < <https://www.topos.ru/article/7371> >
17. Ето една по-пространна и показателна извадка: „Учениците четеха и коментираха какво казват за смисъла на живота и за ценностите тристишията „Молитва“ и „Театър“ на Борис Христов, кратката история на Георги Господинов „Хеле, която искаше да се прероди в ръкавица“ и фрагмент от стихотворението „Време на голямото лицемерие“ на Стефан Цанев, Кир Буличов „Можно попросить Нину?“. Учениците от осми клас четеха „Митът за Сизиф“ и есето на Албер Камю за Сизиф. Дванадесетите класове универсализираха „Митът за Прометей“ чрез съпоставка със стихотворението на Христо Смирненски „Руския Прометей“.

ЛИТЕРАТУРА

- ВАСИЛЕВА, Д., 2020. Нагласи за четене (Проучване сред българските ученици). *Български език и литература*, Т. 6, № 62, с. 599 – 609.
- ВАСИЛЕВА, Д., 2021. *Развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене в обучението по български език*. София: ИК „Авлига“.

- КЪОСЕВ, А., 2023. От образованието по литература трябва да отпадне всяка задължителност. [online]. Прегледанна 13.09.2023. Достъпена: <https://bnr.bg/post/101870124/ot-obrazovanieto-po-literatura-trabva-da-otpadne-vsaka-zadaljitelnost?fbclid=IwAR3ou-vXsWWjQLGvoHDRTpe9VBDGH8x9vU-TZvEU63HELKQ3QkBfOKEPO4>
- СЕМЕНОВСКИХ, Т., 2014. Феномен „клипового мышления“ в образователной вузовской среде. *Интернет-журнал „Науковедение“*. [online]. Прегледан на 13.09.2023. Достъпен на: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede>
- СЛАВИН, Р., 2004. *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство.
- СТОЙКОВ, И., 2001. *Педагогическа и възрастова психология*. Велико Търново: Faber.
- СТОЯНОВА, П., 2011. Поколенията на дигиталната книга. *Медии и обществени комуникации*. [online]. Прегледан на 13.09.2023. Достъпен на: <http://media-journal.info/?p=item&aid=135>
- ХРИСТОВА, Н., 2022. За теобата от четенето и ученето на литература. *Български език и литература, № 5S*, с. 40 – 48.

REFERENCES

- VASILEVA, D., 2020. Naglasi za chetene (Prouchvane sred balgarskite uchenitsi). *Balgarski ezik i literatura*, vol. 6, no. 62, pp. 599 – 609.
- VASILEVA, D., 2021. *Razvivane na kognitivni i metakognitivni umeniya za chetene v obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: IK “Avliga”.
- KYOSEV, A., 2023. Ot obrazovaniето po literatura tryabva da otpadne vsyaka zadalzhitelnost. [online]. [viewed 13 September 2023]. Available from: <https://bnr.bg/post/101870124/ot-obrazovanieto-po-literatura-trabva-da-otpadne-vsaka-zadaljitelnost?fbclid=IwAR3ou-vXsWWjQLGvoHDRTpe9VBDGH8x9vU-TZvEU63HELKQ3QkBfOKEPO4>
- SEME NOVSKI KH, T., 2014. Fenomen “klipovogo myshleniya” v obrazovatel'noy vuzovskoy srede. *Internet-zhurnal [Naukovedeniye]*. [online]. [viewed 13 September 2023]. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede>
- SLAVIN, R., 2004. *Pedagogicheskа psihologiya*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- STOYKOV, I., 2001. *Pedagogicheskа i vazrastova psihologiya*. Veliko Tarnovo: Faber.
- STOYANOVA, P., 2011. Pokolenieto na digitalnata kniga. Medii i obshtestveni komunikatsii. [online]. [viewed 13 September 2023]. Available from: <http://media-journal.info/?p=item&aid=135>

HRISTOVA, N., 2022. Za tegobata ot cheteneto i ucheneto na literatura.
Balgarski ezik i literatura, 5S, s. 40 – 48.

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS READING THROUGH TEACHER'S POINT OF VIEW

Abstract. The article traces teachers' opinions about their students attitude to reading. For this purpose, a qualitative research was carried out by a questionnaire. 22 teachers from three cities (Sofia, Burgas, Stara Zagora), teaching Bulgarian language and literature or Russian language in the first and in the second high school level have joined in survey. The article presents the results of the most indicative questions for the realization of our goal. During the process of interpreting the survey data we have revealed troubling trends, but also a tendency of slow but sure revival of a passion for reading. Declared lines of reasoning lead us to proposed solutions, which must overcome enormous resistances of different types.

Keywords: teachers; students; reading attitudes; research; reading practices

✉ **Dr. Aglaya Mavrova, Assist. Prof.**

ORCID iD: 0000-0002-2505-529X

Faculty of Slavic Studies

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: amavrova@slav.uni-sofia.bg

ЧИТАТЕЛСКИ НАГЛАСИ И ПРАКТИКИ: ИТАЛИАНСКИЯТ ОПИТ (ОБЗОР НА СТАТИСТИЧЕСКИ ДАННИ)

Д-р Мая Падешка

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В настоящата статия ще бъдат представени актуални статистически данни от проучвания и анкети, разкриващи читателската активност през последните години в Италия. По-специално ще се спрем на профила на младите хора в Италия като читатели – техните читателски предпочитания, нагласи и навици. Акцент ще бъде поставен върху усилията на италианските институции (училища, библиотеки) за поощряване на четенето.

Ключови думи: четене; Италия; деца; младежи; статистика

В контекста на проекта „Читателски практики на българските ученици (у нас и по света)“ в този текст ще бъдат представени и анализирани изследвания на читателската активност в страна, в която, както показват данните, като цяло, се чете малко¹ в сравнение с други европейски страни, но пък най-активни очевидно са читателите от възрастовата група, която е в обектива на българското изследване. Данните и анализите биха представлявали интерес при излъчване на ефективни стратегии за насърчаване на четенето сред българските деца и младежи.

Ще започна с един „частен случай“. Учител по литература в професионална гимназия (Аграрен институт „Балдесано-Рокати“ в Карманьола, Италия²) решава да проведе допитване до своите ученици за това колко, кога и защо четат / не четат. Ето някои от отговорите: „Различно е времето, което отделям за четене, но винаги чета. Зависи от времето, което ми остава след написването на домашните, всъщност през лятото чета много“; „В момента не чета много, но с по-малко ангажменти и повече време бих чел повече, защото е интересно занимание“.

В търсене на причините за нисоката читателска активност сред учениците в публикация на сайта <https://scuolainsoffitta.com/2020/04/22/idee-per-promuovere-la-lettura-tra-i-ragazzi/> се достига до изводите, че учениците не четат, защото нямат време от... четене. Нямат време от писане на домашни

работи и решаване на тестове. Настоява се обаче на това, че промотирането на четенето трябва да започне от училище, но в различна пропорция, очевидно – между четенето за учене и четенето като индивидуално търсене и удовлетворяване на предпочитания.

В анализа на това частно проучване се твърди, че съвременните деца и младежи поглъщат огромно количество информация, но всъщност не четат (и оттук – всички тези „фалшиви“ обвинения срещу младите в липса на читателски навици и количество прочетени книги). Мина времето дори и на сърфирането в интернет с цел информиране, проучване, събиране на информация. Учениците, които покрай многобройните си задачи и допълнителни дейности, демотивирани от заглавията, които им се предлагат като задължителни дори и през лятната ваканция, използват всеки свободен миг, за да правят всичко друго, но не и да четат. И стигат ли ваканциите, за да се компенсират развитието на децата и младежите като читатели, а не като ученици? Няма как да не стигнем до придобилата популярност теза на Ал. Кьосев³ за това, че „литературното образование трябва да бъде освободено от всякаква задължителност“, за да освободи място и време за формиране на читателски практики у младите. Или поне по-добре проучено и балансирано.

Към две актуални проучвания на читателската активност и читателските интереси в Италия

Проучванията на читателската активност в Италия очевидно очертават неблагоприятна и силно негативна тенденция към отлив от тази практика, но това не се отнася до всички възрастови групи. Ето как изглежда профилът на италианския читател според последните проучвания: момиче между 11 – 19 години, живее основно в Северна Италия, с родители с добро образование (поне средно). Тук обаче веднага се налага един коментар, който, сам по себе си, променя оптиката, през която оценяваме читателската активност. Когато се говори за статистическо увеличаване на читателите, трябва да се има предвид, че се увеличават най-вече „слабите“ читатели (*lettori deboli*, които четат не повече от 3 книги годишно). В Италия профилът на читателя е именно този: профил на слабия читател.

Но както ще видим, двете изследвания, обект на обзор в статията, са относително позитивни, очертават положителна постпандемична тенденция: след пандемията Италия се оказва страна, в която книгите присъстват все повече в ежедневието на децата и на младежите, а учителите и родителите изглеждат все по-ангажирани с това да изграждат нагласи за четене у своите деца/ученици: „51% от италианските тийнейджъри между 11 и 18 години четат повече след пандемията“⁴, е едно от много заглавия, които оповестяват тази позитивна тенденция.

По-надолу ще представим данни от две мащабни изследвания. Първото значимо изследване е част от мащабното изследване на ИСТАТ (Италианския

статистически институт)⁵ *RAPPORTO BES 2022: il benessere equo e sostenibile in italia* („Доклад 2022: Справедливо и устойчиво благосъстояние в Италия“), което включва 12 категории. Четенето и читателските практики попадат в категорията „Образование и обучение“ (*Istruzione e formazione*).

Изследването задава глобалната картина на читателската активност в Италия за 2022 г. Най-общо, картината е следната (цитирам точни данни от изследването). През 2022 г. четенето на книги и вестници продължава да намалява: 35,9% (регистрира се намаляване с -0,7 пункта в сравнение с предходната година); намалява и делът на читателите, които четат поне 4 книжки годишно (-1,1 процентни пункта), като остава непроменен процентът на четящите периодични издания (около 23%). Все пак, ако се върнем в предпандемичния период, четенето бележи известен спад: показателите, като цяло, показват непрекъснат спад от 2010 г. насам, когато процентът на четящите поне 4 книги годишно е бил 44,4%. Потвърждава се, че жените четат повече книги от мъжете (регистрира се увеличаване с +7,8 процентни пункта повече от мъжете през 2022 г., които пък остават най-големите читатели на вестници (+6,3 пункта през 2022 г.).

В коментар на изследването на ИСТАТ от 2 юли 2023 г. журналистът Антонио Палюзо обаче е по-скоро скептичен⁶: „Ревейки се в статистиката от последното проучване на ИСТАТ, което заснема състоянието на страната по отношение на икономиката, обществото, образованието, работата, здравеопазването, околната среда и други аспекти, се натъквам на тревожен факт: никога през последните двадесет и пет години не се е чел толкова малко в Италия“; „...ако е вярно, че само 39,3% от италианците четат, е също толкова вярно, че 60,7% от италианците не са чели никаква книга през 2022 г. освен по професионални въпроси или поради принудителни причини за учене. В Италия не четем в свободното си време. Това са цифри, които трябва да ни накарат да се замислим, особено в сравнение с винаги големия брой книги, публикувани в Италия. Докато, от една страна, полуостровът остава тъжно ограничен в задната част на европейските класации за четене, броят на авторите, публикуващи нови произведения, нараства експоненциално все повече и повече: през 2022 г. в Италия са регистрирани 76 575 книжни публикации, около двеста и десет книги на ден ...“. *Книги без читатели*, обобщава тъжно авторът.

Второто изследване, което ще представя, е международното изследване на онлайн платформата GoStudent по повод Световния ден на книгата *Le abitudini di lettura degli adolescenti: un'indagine nella Giornata mondiale del libro* (23 aprile) / „Навици за четене у подрастващите: изследване по повод Световния ден на книгата 23 април“. Данните са събрани чрез онлайн проучване, проведено на седем международни пазара, включително Италия, Испания, Холандия, Германия, Гърция, Турция и Мексико. Общо 1000 родители на юноши на възраст между

11 и 18 години отговарят на въпросник относно навиците и предпочитанията на децата им за четене. Проучването е представено на Панаира на книгата в Болоня на 23 април 2023 г.

Потвърждава се статистиката за читателска активност (цитирам точни данни).

– През 2022 г. делът на хората на 6 и повече години, които са прочели поне една книга през последната година по причини, които не са строго учебни или професионални, е равен на 39,3% (през 2021 г. е бил 40,8%).

– Разликата между половете е значителна: процентът на четящите жени е 44%, този на четящите мъже е 34,3%.

– 17,4% от хората на 6 и повече години са „слаби“ читатели (прочитат максимум 3 книги на година), 15,4% са „средни“ читатели (3 – 11 книги на година). Само 6,4% са „силните“ читатели (поне 12 книги през последната година).

– Най-голям е делът на четящите младежи до 24 години, с най-високи пикове между 11 и 14 години (57,1%).

– Засега най-четящата аудитория са момичетата на възраст 11 – 14 години, сред които над 6 от 10 са прочели поне една книга през годината. След 25-годишна възраст навикът за четене намалява, въпреки че сред населението на възраст 55 – 59 години отново се наблюдава тенденция на нарастване, която обаче регресира сред населението над шестдесет и четири години. Тази тенденция е обща за мъжете и жените, но с все по-високи нива на четене за последните. До момента аудиторията, която най-много обича да чете, е представена от момичета на възраст 11 – 24 години, сред които около 6 от 10 са прочели поне една книга през годината (с пик между 11 и 14 години – 64,4%).

Горните факти насочват вниманието към една много обнадеждаваща тенденция, която ни връща към профила на активния италиански читател, и за щастие – това са децата и младежите. Към тези показателни сами по себе си факти ще добавим и актуалните данни за първите месеци на 2023 г. на Италианската асоциация на издателите (AIE), която отчита редица позитивни тенденции, които идват като следствие от активната политика на асоциацията за насърчаване на четенето. Намесва се и факторът „семейство“, отново – в положителна светлина. Изследването на Асоциацията е представено на Панаира на детската книга в Болоня на 7 март 2023 г. и е организирано в рамките на проекта Aldus Up.

Ето част от данните, придружени с анализа на AIE⁷.

– 96% от децата и младежите са прочели поне една неучебна книга през последните 12 месеца в сравнение със 75% през 2018 г. Във възрастовата група 0 – 3 години нараства четенето на глас от родители и учители, боравенето с тактилни, твърди корици, илюстрирани и анимирани книги, оцветяване и други форми на предварително четене (70% в сравнение с 49% през 2018 г.). Според анализа на Джовани Пересон – ръководител на изследователския от-

дел на АІЕ, този силен растеж може да има няколко причини. Първата е, че младите двойки родители са осъзнали по-добре ролята на книгите и четенето в развитието на детето от най-ранните години. Втората причина е, че манга, комикси за супергерои и други сериали, които преди не са били възприемани изцяло като четене на книги, сега се възприемат като „четиво“, и това се отразява на отговорите. Но можем също така да видим първите ефекти от кампании, насърчаващи детското четене, като #ioleggobecause.

– Разрастващ се книжен пазар в сравнение с периода преди пандемията. През 2022 г. са закупени 23,2 млн. екземпляра книги за деца и юноши, с 2,6 млн. повече от 2019 г. – макар и лек спад спрямо 2021 г., когато са били 23,9 млн. От 23,2 милиона книги, продадени през 2022 г., 1 милион са комикси и манга, или 4,4% – ясно увеличение в сравнение с 1,5% през 2019 г. Книгите за ранна детска възраст (0 – 5 години) са почти половината: 46,1%. Ако разгледаме производството, днес пазарът на активни книги, книги с твърди корици, книжки за оцветяване и други продукти, подходящи за най-младата възрастова група, за да ги въведе в четенето, представлява 41% от всички заглавия, публикувани всяка година. Тези данни ни казват, че продукцията на някои формати и жанрове е нараснала много през последните години – от комикси до активни книги с малко думи и много изображения, *което предполага различни форми на четене в сравнение с традиционните* (подч. мое).

– 8% от читателите четат повече от три часа седмично, 58% от един до три часа, 38% не повече от един час. Материалността на книгата играе много важна роля: дигиталното четене засяга всъщност само 1% от извадката, докато нарастващ процент – 48%, четат както физически, така и дигитално. Мнозинството (51%) обаче продължават да разчитат само на печатни книги.

– Четенето и книгите са област, в която насочващата и стимулираща роля на възрастните върху младите хора и децата е силна и расте в сравнение с предишни проучвания. Във възрастовата група 7 – 9 години 18% от анкетираните избират самостоятелно заглавията при 37% през 2018 г. Всички останали са напътствани или придружени в избора си от родители и учители. Във възрастовата група 10 – 14 години процентът на избиращите самостоятелно е 41%, през 2018 г. е бил 60%.

– Що се отнася до удоволствието от четенето, 20% от извадката имат силно положително мнение (оценка 8 – 10), 48% – положително (оценка 6 – 7), 32% имат отрицателно мнение. Четенето, от друга страна, се сблъсква с конкуренцията от телевизията в ранна възраст и по-късно от дейности, извършвани на смартфона (чат в WhatsApp, консултиране в социални мрежи, използване на приложения) при заемане на свободното време на непълнолетните. Но използването и посещаемостта на библиотеките от младите хора нарастват бързо. Училищните библиотеки, които са се възползвали от кампанията #ioleggobecause през последните седем години с 2,5 милиона нови дарени

книги в цялата страна, се посещават от 41% от младежите (26% през 2018 г.), държавните училища – от 12% (те са били 13% през 2018 г.).

Особен акцент в това изследване се поставя именно върху удоволствието от четенето⁸. За издателите се оказва важно не само времето, прекарано в четене на книги, но и възприемането на четенето през удоволствието, особено сред по-големите деца, сред младежите (факт е, че след 14-годишна възраст интересът към четенето намалява). Нужно е да се идентифицират езиците, продуктите и начините на комуникация, които им допадат най-много (вж. цитираната публикация). „Данните за нарастването на четенето ни утешават – обобщава Беатрис Фини, член на детската комисия на АІЕ по време на пресконференция в Болоня. – Но данните за удоволствието от четенето са неудовлетворителни, тежат. Това, което виждаме, е, че в епохата, в която четенето на комикси и манга експлодира, има недоволство от пазара на „класическите“ жанрове. Тези, които четат комикси, са изтънчени, критични читатели, ето защо трябва да разберем как да направим четенето секси за тези деца“.

Карло Галуци (Gallucci editore), чиято продукция като издател е изключително насочена към предучилищните възрастови групи, подчертава силната роля на „вкореняването на удоволствието от четенето“, което могат да породят илюстрираните, активните книги, книжките за оцветяване, книгите с изскачащи прозорци: „В тези продукти виждаме цялото удоволствие от четенето: развитие, преди- и следистория, въвличане в историята, изненада...“. Въпросът е как това удоволствие от четенето да остане и да се запази, докато детето расте. Николета Грамантиери от библиотеката „Сала Борса“ – една от най-важните библиотечни институции в Италия със седалище в Болоня, изказва следното мнение, което смятам за релевантно и на динамиката в развитието на читателската култура и навици в България: „Преди училище удоволствието от четенето за децата е пълно, с началото на училищния живот идва необходимостта да се научиш да четеш, и това обърква детето“. Очевидно едното (четене, наученото) излага другото на риск. Според Грамантиери „7 – 10-годишният възрастов диапазон е този, при който „търговската оферта“ на книги е най-слаба... Има огромно предлагане на книги, които (искат да ни) научат на нещо, но това, от което се нуждаем, са книги, които запазват преди всичко удоволствието от четенето, независимо от педагогическите послания. Вярвам, че успехът на комиксите днес е, защото комиксите днес са истинският Bildungsroman“.

Отражение на думите на Грамантиери може да се види в данните от изследването на АІЕ относно изборите на четиво от различни възрастови групи. Във възрастовата група 7 – 9 години 18% от децата избират самостоятелно заглавията при 37% през 2018 г. Всички останали са водени или придружени от родители и учители. Във възрастовата група 10 – 14 години процентът на избиращите самостоятелно е 41%, през 2018 г. е бил 60%.

Това показва, че с напредване на училищната възраст децата/юношите се „отучват“ да търсят и избират сами. Училището поема тази роля. Ето защо подкрепата на училището трябва да бъде мъдра и насочена към развиване на подрастващия като читател, а не (само) като учащ, като потребител на готов, измислен от друг „списък“/канон.

Освен училището за насърчаване на четенето сред младите голяма роля имат и италианските издатели и библиотекари, които предлагат интересни инициативи, каквото е например движението #BookTok, хаштаг на AIE⁹, породен от стремежа четенето да влезе в социалните мрежи, предпочитани от младите, да стане *мода*. Роден като спонтанен феномен през 2020 г., хаштагът #BookTokItalia се движи с цифри, достигащи над 2 милиарда гледания, като глобалният #BookTok надхвърля 140 милиарда. Но въздействието не е само върху пазарните обеми. Според статия, публикувана в Business Insider, BookTok променя сюжетите на книгите и избора на издателите във фазата на заглавия за публикуване.¹⁰

Последната част от този обзор ще засегне именно стратегиите и идеите на някои италиански изследователи и автори за стимулиране на четенето. Такива идеи се предлагат например в книгата на Дж. Маркета „*Lettori si cresce*“ (книга, която тематизира израстването, култивирането на читателя)¹¹.

1. Да отделим време и място по време на самия учебен процес, изцяло посветени на четенето; четенето като интегрална част от учебния процес и урока.

2. Да сложим край на жанровия расизъм (*Piantarla col razzismo dei generi letterari*) – жанрово разнообразие, което да подпомогне свободния избор.

3. Да подпомогнем възприемането на книгата (на историята) не само през четенето, но през слушането, драматизацията, филма.

4. Да заложим на кратките форми (но завършени!) – разкази, други кратки повествователни форми.

5. Следващият съвет ни води към отхвърляне на безкритичното занимание с литературния текст: *Abbandonare ogni buonismo letterario*. Литературата не е еталон за добро и етично, не (винаги) образова, не ни формира като личности, не ни прави по-добри, не прави света по-добър. Според авторката този наивнолиберален подход към литература е контрапродуктивен.

Към тези съвети ще добавим и някои конкретни дидактически идеи, които откриваме на сайта <https://scuolainsoffitta.com/2020/04/22/idee-per-promuovere-la-lettura-tra-i-ragazzi/>

1. Пътуване с книги

Изберете дестинация, до която искате да пътувате, и потърсете книга, чийто сюжет се разгръща там. За да си помогнете в търсенето, осведомете се за писатели, които са родени или живели на това място, напишете името на града например в „Амазон“ и започнете търсене сред художествени книги.

2. Трейлър на книга

Представете си, че сте режисьор, който трябва да избере място и актьорски състав, за да превърне романа, който четете, във филм. Потърсете в мрежата снимка, която най-добре описва мястото, където се развива действието на книгата, изберете измежду съвременни актьори, които бихте наели за ролите, и редактирайте трейлър с помощта на PowerPoint слайдове или други инструменти, които познавате.

3. Кастинг за автори

Много издателства имат YouTube канал с видеа, в които самите автори представят своите книги. Абонирайте се и изберете своя автор!

4. Видео преглед

Направете кратко видео, в което се опитвате да убедите съучениците си да прочетат книга, която много сте харесали. Няма значение какъв жанр е и кога сте я прочели, стига наистина да ви е харесала.

5. Табло за снимки

Направете си селфи или направете снимка, на която четете книга, за да може да се види заглавието. Създайте табло за обяви като колаж, в който са групирани снимките на всички от класа/групата. Полезни инструменти за колажи присъстват в приложения за фотография или редактиране като Canva, Photoscape и др. Можете да решите да актуализирате таблото за обяви веднъж месечно и да използвате снимката например като профил за чат на класа.

6. Библиографска готварска книга

Със съдействието на всички деца в класа се установяват „клиничните случаи“, които да се лекуват с книги: тъга, тормоз, липса на приятели, несподеляна любов, липса на желание за учене и др. Децата могат да бъдат разделени на групи и всяка група да работи по тема, търсейки най-подходящите заглавия, които да предложи.

Други полезни идеи за насърчаване на четенето биха били например изработване на книгоразделители и меки подвързии на книги. Също така, при възможност, учителят може да заведе учениците в книжарница и да се избере книга по корицата, който избор би работил на визуално равнище чрез внушенията за историята, която би съдържала.

Ще завърша този обзор с мнението на Р. Бинди, психотерапевт, специалист по книготерапия, което може да обобщим по следния начин: препоръчвайте истории, а не книги; не книгата, а четенето¹²: „...вместо да предлагаме книгата, полезно е да представим историята. История, която трябва да попада в каноните, които момчетата и момичетата биха оценили днес“.

Четенето като новата модна тенденция с book influencer-и, bookstagrammer-и и booktuber-и; като терапия, като медитация; като модус на преживяване, което може би ще повиши интереса на „мрежовото поколение“ към себе си чрез „свързване“: възможно ли е? Книгата, преди да бъде средство за

прекарване на свободното време, би трябвало да бъде свързване със словото. В съвременния свят на безсловесни комуникации пред телефона или компютъра хората отвикват от думите – първо от устното, после и от писменото слово. Отново стигаме до началния парадокс: думите и книгите днес повече се гледат, вместо да се четат. „Безжичното е във въздуха, който дишаме, а чрез социалните мрежи дори най-интимните аспекти от нашето ежедневие се преместиха в интернет. Промяната на парадигмата, на която сме свидетели, не само измени опорите и средата, върху която живее писаното слово, но революционизира самата концепция за четене и писане и промени начина, по който всеки от нас влиза в контакт с околния свят. Дигиталната революция накара текста да съществува „около“ нас, превръщайки интернет в приобщаваща вселена – нещо като балон – в която читатели, производители на съдържание, медиатори, случайни потребители гравитират без никаква йерархия или граница между една роля и други. Всеки може да бъде всичко, довеждайки процеса на демократизация на културата до неговия максимален израз.“¹³

В балона на тази приобщаваща вселена книгата разширява своя обем. Но както показват и данните от представените тук изследвания, четенето печели позиции и всичко е въпрос на подход, предлагане и центробежност.

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

БЕЛЕЖКИ

1. <https://luce.lanazione.it/scienze-e-culture/italia-paese-libri-lettura/> (Всички сайтове са посетени последно на 1 октомври 2023 г.)
2. <https://www.ilcarmagnolese.it/cominciate-a-leggere-sondaggio-sulla-lettura-al-baldessano-roccati-carmagnola/>
3. Вж. интервюто с Ал. Кьосев на сайта: https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/15/4517869_cheteneto_ili_oshte_vednuij_za_obrazovanieto_po/
4. <https://www.ilsole24ore.com/art/il-51percento-adolescenti-italiani-gli-11-e-18-anni-legge-piu-pandemia-AEegnTTB>
5. <https://www.istat.it/it/archivio/282920>
6. <https://glicineassociazione.com/60-italiani-non-legge-libro-anno/>
7. <https://www.raiscuola.rai.it/raiscuola/articoli/2023/03/2023-piccoli-lettori-crescono-cef3d766-696c-4c7c-8fb9-0ce86606ac08.html>

8. <https://www.giornaledellalibreria.it/news-lettura-cresce-la-lettura-0-14-anni-ma-attenzione-alla-disaffezione-tra-i-teenager-5409.html>
9. <https://www.aie.it/Cosafacciamo/Corsieformazione/Tuttosulcorso.aspx?ID-UNI=nl0xme0vehhe5juzpsfteku6324&MDId=11011&RAE=11013;1;108-3525-2011.12.27;108-470-2023.3.3;-1;108;&Skeda=MODIF108-470-2023.3.3>
10. https://www.repubblica.it/tecnologia/2023/06/21/news/tiktok_booktok_italia_i_social_cambiano_i_libri-405170735/
11. Giusi Marchetta: *Lettori si cresce*. Einaudi, 2015. Вж. и сайта <https://www.illibraio.it/news/scuola/scuola-crescere-giovani-lettori-190163/>
12. <https://alleyoop.ilsole24ore.com/2022/06/27/ragazzi-libri/>
13. Simona Paolantoni. *Social reading e nuova mediazione: indagine qualitativa sul rapporto tra lettura giovanile, reti sociali e biblioteche*. <https://aibstudi.aib.it/article/view/13076/29>

READING ATTITUDES AND PRACTICES: THE ITALIAN EXPERIENCE (OVERVIEW OF STATISTICAL DATA)

Abstract. In this article, up-to-date statistical data from studies and polls revealing reading activity in recent years in Italy will be presented. In particular, we will focus on the profile of young people in Italy as readers - their reading preferences, attitudes and habits. Emphasis will be placed on the efforts of Italian institutions (schools, libraries, publishing houses) to promote reading.

Keywords: reading; Italy; children; young people; statistics

✉ **Dr. Maya Padeshka**

Research ID: AAY-4136-2021 (WoS)

ORCID iD: 0000-0002-0220-7641

Sofia University

Sofia, Bulgaria

University of Naples L'Orientale

Naples, Italy

E-mail: mpadeshka@unior.it

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ЕЗИКОВИТЕ ДИСЦИПЛИНИ В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ С ЦЕЛ ПОДОБРЯВАНЕ УМЕНИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЧЕТЕНЕ

Гл. ас. д-р Евелина Миланова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се проучват възможностите за реализиране на междупредметни връзки при езиковите дисциплини в средното училище с цел подобряване уменията на учениците за възприемане на информация от писмени източници. Представя се апробиран методически вариант на занятие, по време на което ученици в XII клас решават комуникативни задачи, като използват познанията си по български език, по първи и по втори чужд език и по гражданско образование.

Ключови думи: умения за четене; междупредметни връзки; обучение по български език; обучение по английски език; обучение по италиански език; гражданско образование

Пълноценното битуване в съвременната действителност налага необходимостта от овладяване на широк кръг умения, които позволяват на индивида да действа ефективно в своята лична и професионална среда. Дискусионен е въпросът не само що се отнася до понятийния апарат, с който се означава общата съвкупност от способности, гарантиращи благополучието на личността, но и по отношение на това кои и колко са уменията, които биват причислявани към тази категория. Общото между използваните понятия и съществуващите модели обаче е, че обхващат компетентности, в чийто семантичен хоризонт се откриват знания, умения, ценности и нагласи, които са задължителни за успешното израстване на човека в обществото.

Призвано да отговори на очакванията и потребностите на отделната личност и на обществото, разбира се, е училището. Неслучайно нормативните текстове, уреждащи обществените отношения, свързани с правото на образование в българското училище, се съсредоточават върху овладяването на ключовите компетентности и бележат прехода от предметноориентирани учебни занятия към компетентностноориентирано преподаване и учене. В духа на

общоевропейските образователни тенденции Законът за предучилищното и училищното образование задава общообразователната подготовка у нас като подчинена на процеса на преподаване и усвояване на следните девет групи умения и компетентности: компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите; дигитална компетентност; умения за учене; социални и граждански компетентности; инициативност и предприемчивост; културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество; умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт. Нормативната уредба недвусмислено насочва към идеята, че между целите, съдържанието и характеристиките на общообразователната подготовка по различните учебни дисциплини се регистрират редица сходства и допирателни зони, които благоприятстват реализирането на междупредметни връзки и прилагането на интердисциплинарният подход в обучението. Интердисциплинарният подход позволява свързването и обединяването на отделни елементи (познания, умения, атитюди и пр.) посредством логически обусловени и устойчиви отношения в единен концепт, предназначен да удовлетвори определени образователни цели.

В контекста на съвременните образователни цели и тенденции изследването се насочва към търсене на възможности за взаимодействие между различни дисциплини, изучавани в училище, респективно – към създаване на методически вариант на дейности за подобряване уменията на учениците за обработване и използване на информация от писмени източници с цел решаване на комуникативни задачи. Стремежът е да се докаже потенциалът на родноезиковото и на чуждоезиковото обучение за постигане на желаните общообразователни резултати.

Във втората седмица на учебната 2023/2024 година беше реализиран образователен експеримент. В него участваха 93 дванадесетокласници от Професионалната гимназия по икономика в Перник. Учениците се обучават по училищен учебен план за професионална подготовка и след успешно завършване на XII клас придобиват право да се явят както на задължителния държавен зрелостен изпит по учебния предмет български език и литература, така и на задължителен държавен изпит за придобиване на професионална квалификация – по теория и практика на професията, който се полага при условията и по реда на Закона за професионалното образование и обучение. Освен диплома за средно образование зрелостниците получават и свидетелство за професионална квалификация. И четирите паралелки на XII клас са с разширена подготовка по български език и литература (един учебен час седмично), преминали са през общообразователна подготовка по английски език за постигане на ниво B1.1. в X клас, а в XI и в XII клас изучават специализиран английски език с оглед на учебния предмет чужд език по професията – английски език. В IX клас учениците са започнали

и обучението си по втори чужд език – италиански, като според учебната програма, по която се обучават, в края на XII клас се очаква да достигнат ниво A2 по Общата европейска езикова рамка. Немалка част от обучаваните участват и в занимания по интереси, реализирани посредством проектната дейност на Министерството на образованието и науката, които имат за цел да подпомогнат подготовката им по български език и литература.

Проучването се основава на идеята за изграждане, представяне и апробиране на методически вариант, който позволява осъществяването на междупредметни връзки, отговаря на спецификата на училищната подготовка на лицата, участващи в експеримента, съобразен е с техните потребности и може да послужи за модел при създаването и реализирането на други подобни дейности за нуждите на други ученици в други класове, училища и пр.

В концептуалната рамка на изследването са залегнали УП по БЕЛ за XII клас – компонент български език (общообразователна подготовка), УП по италиански език за постигане на ниво A2 (общообразователна подготовка), УП по английски език за постигане на ниво B1.1 (общообразователна подготовка), УП по гражданско образование за XII клас (общообразователна подготовка), УП по здравословни и безопасни условия на труд за IX клас (обща професионална подготовка). Посочената учебна документация позволява тясното спояване на няколко от групите умения, определяни за основополагащи при осъществяването на учебния процес на равнище всички образователни етапи в средното училище: компетентности в областта на българския език; умения за общуване на чужди езици; умения за учене; социални и граждански компетентности, за да се премести фокусът и към някои от основните цели на предучилищното и училищното образование, отнасящи се до придобиването на компетентности, които дават възможност на индивида успешно да достигне своята личностна и професионална реализация, да води активен и отговорен граждански живот; да разбира, зачита и прилага принципите на демокрацията и на правовата държава, да познава човешките права и свободи, да се ориентира по въпроси за същността на политическата и икономическата интеграция на държавите членки в Европейския съюз.

Методическият вариант е изготвен по формата на съставния текст и включва фрагменти (на български, на английски и на италиански език) от три източника на информация, намиращи приложение в официално-деловата сфера на общуване. Със съдържателните, функционалните, жанровите и езиковите особености на официално-деловия стил учениците са се запознали още в IX клас, когато, предполага се, са сравнявали и анализирали проблеми в текстове документи и са усъвършенствали уменията си за намиране, извличане, обработване и използване на информация от различни писмени източници, подчинени на принципите на официално-деловия стил, с цел изпълнение на конкретни комуникативни задачи.

Изборът на дискурсен тип е мотивиран от това, че допирни точки в учебното съдържание и на петте учебни програми, залегнали в рамката на изследването, могат да бъдат открити при тематичната област „Образование, професии, социални контакти“. Темата, от своя страна, е пряко свързана с възрастта на учениците, които са в непосредствения край на своето училищно образование, със спецификата на училищната им подготовка, с техните потребности, обусловени от прехода, който им предстои да направят от света на ученика към света на възрастния, на трудещия се човек. Вzeti са откъси от текста на Конституцията на Република България, на Всеобщата декларация за правата на човека и на Конвенцията за правата на детето – на посочените текстове документи се основава УП по гражданско образование за XII клас, а избраните фрагменти са обединени от обща тема, свързана с правото на човека на образование и на труд.

Към съставния текст са формулирани въпроси, които по своята същност са комуникативни задачи, чието успешно решаване изисква от ученика да приложи умения и стратегии за четене, реализирани като мисловни операции и отъждествявани с процесите „чета, за да уча“, „чета, за да действам“.

При осъществяването на опитното занятие на учениците са дадени необходимите инструкции за работа, разяснени са особеностите на въпросите, припомнени са основните групи умения за четене, които се прилагат с цел решаване на подобни задачи, т.е. създадена е ситуация, позволяваща пълноценната изява на обучаваните, които трябва сами да попълнят тестовия вариант, който са получили.

Анализът на резултатите показва, че повечето ученици се справят успешно с разпознаването на имплицитно поднесена информация, която е очевидна, макар да не е изрично заявена в текста, умеят да правят връзка между информационни фрагменти, намиращи се на различни места в текста документ, като има и ученици, които не са могли да стигнат до верния отговор именно защото не са съумели да направят подобно обединяване на две информационни ядра. Прави впечатление, че на трети въпрос, който се отличава с ниска степен на сложност, тъй като работи с експлицитно поднесена информация в текста, голяма част от дванадесетокласниците не се позовават на буквалното цитиране на източника, а разбират въпроса като задача за осмисляне и оценяване на информация и формулират отговори в съответствие със своите разбирания, тези отговори категорично могат да бъдат определени за верни.

Любопитен, предвид профила на тестираните лица, е вторият въпрос. Словосъчетанието „здравословни и безопасни условия труд“ се съдържа в източника, без изрично да се пояснява, което предполага, че учениците разчитат на знанията и на опита си при конструирането на отговора. В конкретния случай задачата не е сложна за дванадесетокласниците, защото в

IX клас са изучавалия учебния предмет „Здравословни и безопасни условия на труд“. Въпросът позволява както актуализиране на стари знания, така и възможност за реализиране на междупредметни връзки с още една учебна дисциплина.

Най-трудни за учениците се оказват последните три задачи, които изискват излагане на аргументирано мнение по конкретен проблем на български, на италиански и на английски език, като още в началото на занятието обучаваните са инструктирани, че всички отговори ще бъдат давани на български език с изключение на последните два. Някои ученици не са писали по нито една от последните задачи, други са дали твърде лаконични отговори. Има дванадесетокласници, които са изразили само мнение на български език и не са отговорили на последните две задачи; не са малко и тези, които са писали на български и на английски, но не са се осмелили да пишат на италиански език, уважителен е и броят на учениците, които са опитали да изразят своя позиция и на трите езика. Сложната плетеница от варианти на дадени отговори на последните задачи би могла да даде основания за констатация, според която учениците се чувстват най-сигурни в собствените си възможности, когато обменят информация на роден език, както и че по-високото равнище на владееене на първия чужд език го прави предпочитан пред втория чужд при задачи за възприемане и създаване на текст. Основният проблем обаче не се отнася до това кой е езикът, на който ученикът трябва да изрази мнението си, а до липсата на достатъчна мотивация у всички ученици да работят върху подобен тип задачи, трудно им е в няколко реда да изразят свое суждение, което да подкрепят с подходящи аргументи, а често пъти стигат до там, че споделят мнение, което обаче не обосновават. Мотивирането на позиция по конкретен проблем се оказва най-сложно за дванадесетокласниците.

Опитното занятие доказва успешното взаимодействие между родноезиковото и чуждоезиковото обучение в средното училище с цел подобряване грамотността по четене на учениците, техните граждански умения, изобщо уменията им за живот. А слабостите, демонстрирани от обучаваните, насочват интереса към терсене на конкретни методически решения за постигане на по-високи образователни резултати.

Издаваме личните си благодарности и към инж. Румяна Иванова – директор на ПГИ – Перник, която съдейства за осъществяването на образователния експеримент и позволи резултатите от него да бъдат споделени.

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Приложение

Прочетете текста и решете задачите след него.

Т.1

Чл. 48

(1) Гражданите имат право на труд. Държавата се грижи за създаване на условия за осъществяване на това право.

(2) Държавата създава условия за осъществяване на правото на труд на лицата с физически и психически увреждания.

(3) Всеки гражданин свободно избира своята професия и място на работа.

(4) Никой не може да бъде заставян да извършва принудителен труд.

(5) Работниците и служителите имат право на здравословни и безопасни условия на труд, на минимално трудово възнаграждение и на заплащане, съответстващо на извършената работа, както и на почивка и отпуск, при условия и по ред, определени със закон.

Чл. 49

(1) Работниците и служителите имат право да се сдружават в синдикални организации и съюзи за защита на своите интереси в областта на труда и социалното осигуряване.

(2) Работодателите имат право да се сдружават за защита на своите стопански интереси.

Чл. 50

Работниците и служителите имат право на стачка за защита на своите колективни икономически и социални интереси. Това право се осъществява при условия и по ред, определени със закон.

Чл. 51

Гражданите имат право на обществено осигуряване и социално подпомагане.

(2) Лицата, останали временно без работа, се осигуряват социално при условия и по ред, определени със закон.

(3) Старите хора, които нямат близки и не могат да се издържат от своето имущество, както и лицата с физически и психически увреждания, се намират под особена закрила на държавата и обществото.

Чл. 52

(1) Гражданите имат право на здравно осигуряване, гарантиращо им достъпна медицинска помощ, и на безплатно ползване на медицинско обслужване при условия и по ред, определени със закон.

(2) Здравеопазването на гражданите се финансира от държавния бюджет, от работодателите, от лични и колективни осигурителни вноски и от други източници при условия и по ред, определени със закон.

...

Чл. 53

(1) Всеки има право на образование.

(2) Училищното обучение до 16-годишна възраст е задължително.

(3) Основното и средното образование в държавните и общинските училища е безплатно. При определени от закона условия образованието във висшите държавни училища е безплатно.

(4) Висшите училища се ползват с академична автономия.

(5) Граждани и организации могат да създават училища при условия и по ред, определени със закон. Обучението в тях трябва да съответства на държавните изисквания.

(6) Държавата насърчава образованието, като създава и финансира училища, подпомага способни ученици и студенти, създава условия за професионално обучение и преквалификация. Тя упражнява контрол върху всички видове и степени училища.

Източник: Конституция на Република България
(<https://www.parliament.bg/bg/const>)

T.2

Article 23

Everyone has the right to work, to free choice of employment, to just and favourable conditions of work and to protection against unemployment.

Everyone, without any discrimination, has the right to equal pay for equal work.

Everyone who works has the right to just and favourable remuneration ensuring for himself and his family an existence worthy of human dignity, and supplemented, if necessary, by other means of social protection.

Everyone has the right to form and to join trade unions for the protection of his interests.

Article 24

Everyone has the right to rest and leisure, including reasonable limitation of working hours and periodic holidays with pay.

Article 25

Everyone has the right to a standard of living adequate for the health and well-being of himself and of his family, including food, clothing, housing and medical care and necessary social services, and the right to security in the event of unemployment, sickness, disability, widowhood, old age or other lack of livelihood in circumstances beyond his control.

Motherhood and childhood are entitled to special care and assistance. All children, whether born in or out of wedlock, shall enjoy the same social protection.

Article 26

Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

Източник: Всеобща декларация за правата на човека

(<https://www.cdpd.bg/?p=element&aid=32> (bg); <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (eng);)

T.3

Articolo 28

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, ed in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto gradualmente ed in base all'uguaglianza delle possibilità:

- a) Rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti;
- b) Incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte ed accessibili ad ogni fanciullo e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;
- c) Garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;
- d) Fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperte ed accessibili ad ogni fanciullo;
- e) Adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola.

....

Articolo 29

1. Gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:

- a) di favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità;
- b) di inculcare al fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;

c) di inculcare al fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;

d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona;

e) di inculcare al fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

...Източник: Конвенция на ООН за правата на детето

(<https://www.savethechildren.it/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>)

1. Използвайте информацията в Т.1 и Т.2, за да определите твърденията в таблицата за верни или неверни. Оградете верния отговор.

Работодателите са длъжни да осигурят здравословни и безопасни условия на труд при различни трудови дейности.	ДА/НЕ
Право на сдружаване с цел защита на своите интереси имат работниците, но не и работодателите.	ДА/НЕ
С особена грижа от страна на държавата се ползват майките и децата, старите хора, които нямат близки и не могат да се самоиздържат, хора с психически и физически увреждания.	ДА/НЕ

2. Според вас какви знания и умения притежава човек, който познава добре здравословните и безопасни условия на труд?

3. Каква е ползата от здравното осигуряване?

4. Като използвате информацията в Т.2, посочете две от правата, които има всеки човек, който се труди.

5. Като използвате информацията в Т.2, посочете в какво се изразява правото на жизнено равнище на всеки човек.

Преведете израза „жизнено равнище“ на английски и на италиански език.

6. Каква е ползата от образованието според Т.2?

7. Училищното образование в България е задължително до:

а) края на началния етап на обучение;

б) края на прогимназиалния етап на обучение;

в) края на първия гимназиален етап;

г) края на втория гимназиален етап.

8. В Конституцията на Република България се чете: *Всеки гражданин свободно избира своята професия и място на работа*. Посочете коя е предпочитаната от вас професия и мотивирайте избора си.

9. Perché pensi che al diritto umano all'istruzione venga data così tanta importanza nei testi citati?

10. Is the acquired education important for the professional realization of the person?

ЛИТЕРАТУРА

ЗАРКОВА, П., МИЛАНОВА, Е. 2022. Ролята на гражданското образование за поддържането на демократичните устои на съвременните общества. *Български език и литература*, Т. 64, №. 5s, с. 91 – 99.

МИЛАНОВА, Е., 2019. *Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език*. София: Сиела.

ПЕТРОВ, А., 2009. Ключовата компетентност „Общуване на роден език“ и обучението по български език. *Български език и литература* (електронна версия).

Закон за предучилищното и училищното образование: <https://web.mon.bg/bg/1>.

Учебни програми за XII клас: <https://web.mon.bg/bg/1>.

REFERENCES

ZARKOVA, P., MILANOVA, E. 2022. Rolyata na grazhdanskoto obrazovanie za poddarzhane na demokratichnite ustoi na savremennite obshtestva. *Balgarski ezik i literature – Bulgarian Language and Literature*, vol.64, no. 5s, pp. 91 – 99.

PETROV, A., 2009. Klyuchovata kompetentnost “Obshtuvane na roden ezik” i obuchenieto po balgarski ezik. V: *Balgarski ezik i literatura* (elektronna versiya).

MILANOVA, E. 2019. *Razvivane na funktsionalnata gramotnost na uchenitsite chrez obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Siela.

Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie: <https://web.mon.bg/bg/1>.

Uchebni programmi za 12. klas: <https://web.mon.bg/bg/1>.

INTERACTION BETWEEN LANGUAGE DISCIPLINES IN SECONDARY SCHOOL TO IMPROVE STUDENTS' READING SKILLS

Abstract. The article explores the possibilities of implementing cross-curricular connections in language disciplines in secondary school in order to improve students' skills in perceiving information from written texts. An approved methodical version of a lesson is presented where students in the 12th grade solve communicative tasks, based on their knowledge of the Bulgarian language, first and second foreign language and civic education.

Keywords: reading skills; interdisciplinary connections; Bulgarian language training; civic education

✉ **Dr. Evelina Milanova**

ORCID iD: 0000-0002-7575-5884

Research ID: ADG-4084-2022

Department of Slavic Studies

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: egmilanova@uni-sofia.bg

НАГОРЕ ПО СТЬЛБАТА НА ЧЕТЕНЕТО

Ас. Весела Еленкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията се обръща към „най-ниските етажи“ на четенето в опит да формулира предположения какви условия за преодоляването на някои затруднения могат да създадат училището и семейството заедно. Под „ниски“ етажи, освен количествени изследвания на отделни аспекти на акта на четене в противовес на цялостния читателски акт, ще имаме предвид и степента на подготовка на читателя. Работата ни се опира на разбирането, че „прехвърлянето на мостове“ вътре в необятното поле на изследванията върху четенето в най-различен ракурс би могло да бъде продуктивно за образователната практика, както и че „най-високите етажи“ – уменията за интерпретация, влияят пряко върху формирането на юношата такъв, какъвто той ще бъде в живота си на възрастен човек. Предвид участието на родителите, ще ни интересуват такива начини за компенсиране на затрудненията, които са лесно осъществими и сравнително безрискови (leverage points).

Ключови думи: херменевтика; четене; специалисти и начинаещи; гладко четене; общи и предметноспецифични стратегии за разбиране; интерпретация; валдорфска педагогика

Трудността да се говори за четенето, извиква множество тълкувания на сполучливата метафора на Бел Кауфман (Kaufman 2014), актуализирайки въпроса от какво се нуждаят нашите ученици по отношение на четенето. Един учител трудно може да се ориентира сред „плашещо разнородните“ типове подходи към него (Kyosev 2013) в ограниченото време, с което разполага, още по-малко сам да постигне значим ефект – необходими са координирани усилия, чрез които: учителите да бъдат обучени как да преподават четене, особено с цел учене; да се разработи подробна програма по четене; да се преподава с фокус върху достъпа до четене; да се моделират общи и предметноспецифични стратегии; да се поддържа мотивацията за четене с цел и за удоволствие; да се създаде общоучилищна култура, която приобщава и родителите.

Това е програмата за „затваряне на пропастта в четенето“, представена в Closing the Reading Gap (Quigley 2020) – изследване, в което ще търсим някои може би не толкова видими аспекти на четенето, но с потенциал да променят

образователната практика чрез дейности, приложими и в български контекст. Надграждайки личния си опит от валдорфската педагогика да рефлексираме учителския си опит, заемаме своя *meta-odos* – „пътя, по който бихме искали да вървим“ – от (Moules et al. 2015). Концептуално работата ни се ориентира от „интегралното понятие за четене“ (Kyosev 2013), възприемайки „практическото и простичко“ предложение за първи стъпки към „един възможен транснаучен диалог между верификатори и интерпретатори“; за „размяна на хипотези срещу доказателства“: „...на хуманитарните твърдения е възможно да се гледа като на хуманитарни конструкции, като на евристични хипотези, подлежащи на проверка“ (Kyosev 2013, p. 591).

Основание да поставяме изискване за успоредяване на усилията на училището и семейството, ни дава личният опит. Във валдорфската педагогика като основна предпоставка на образованието се приема разбирането на Рудолф Щайнер за т.нар. златен триъгълник на ученето, изразяващ се в изграждането на доверие по цялата верига ученици – родители – учители. В подобна посока „разчитаме“ и настояванията на Препоръката за всеобхватен подход в чуждоезиковото преподаване (Council Recommendation of 22 May 2019: 2019/C 189/03) и Доклада за дейностите по нея (Education Begins with Language 2019 – 2020) в класната стая да се използват всички езикови ресурси, т.е. родителите да бъдат привлечени в езиковото обучение.

При първата среща с Алекс Куигли изпъква прозрението, че дори опитните читатели си задават въпроси, когато четат – макар да не си дават сметка за това, т.е. успехът на четенето зависи от проследяването на разбирането (*comprehension monitoring*) чрез стратегии за редуциране/„поправяне“ на неразбирането“ (*reduce/repair strategies*), съчетани с умението да се правят информирани догадки (*inferences*): сложна комбинация от знание за света и за езика, определяна като „метакогнитивни умения“; подробно на български език (Vassileva 2021). Нещо повече, според Кларк и др. (2013) близо 8% от учениците срещат затруднения в разбирането, за които дислексията не дава обяснение – което оправдава въвеждането на понятието „слаборазбиращи“ (*poor comprehenders*) ученици (Quigley 2020). Трудно забележими, подобни затруднения проличават още при постъпването в училище; те са свързани с устното изразяване, понякога и със слушането с разбиране: ученикът не разбира добре значението на думите и синтактичните конструкции, не умее да разказва и да обяснява поредица от действия, речниковият му запас е ограничен. От друга страна, читателските стратегии – общи или предметноспецифични – остават „невидими“ за учениците, а както и при шофирането, опитният водач често забравя как се е учил. Затова е важно учителят да експлицира какво прави, когато чете например (Quigley 2020):

– преди четене: задава си въпроси за текста и темата на текста, актуализира стари знания, прави предвиждания;

– по време на четене: чрез въпроси проследява доколко разбира, търси връзки между елементите на текста, визуализира го и прави предположения, които актуализира в хода на четенето;

– след четене: опитва се да свърже наблюденията си в единно цяло, създава резюме, преосмисля първоначалните си предвиждания, задава си следващи въпроси и оценява как е чел спрямо предварително поставена цел.

Интересен начин да се „обедини“ фоновото знание на четящите в клас (и в домашна среда), е т.нар. „реципрочно четене“, предложено от Палинскар и др. (Quigley 2020). То прави стратегическото проследяване на разбирането видимо за всички участници в процеса. За да се избегне неразбиране, учителят (опитният читател) моделира съответните роли: Предвиждащ (Predictor); Питащ (Questioner); Изясняващ (Clarifier); Резюмиращ (Summariser).

Представяме тези варианти с идеята, че родителите биха могли да бъдат запознати с тях на специално организирана родителска среща, така че да имат възможност да обсъждат с децата си книги, които те четат – които родители и деца заедно четат – и т.н. Учителят може да развие опорни въпроси въз основа на практиката си или с участието на родители, особено ако сред тях има запалени читатели (от всякакви специалности). Подобен подход можем да отнесем към „педагогиката на отворените врата“ (Wiechert 2021), приобщаваща родителите не само към ползата, но и към смисъла на работата в училище (Damyanova 2002).

Тук следва да диференцираме понятието „четене с разбиране“ – вж. на български език (Milanova 2019), от предметноспецифичните стратегии за четене по литература, опирайки се на една качествена хипотеза (Reynolds et al. 2017). Рейнълдс и Ръш поставят под въпрос дълго битувалото схващане, че доколкото общите стратегии за четене с разбиране са почерпани именно от езиковото обучение, предметноспецифичните не оправдават вниманието на изследователите. Експериментът открива значително припокриване, но и едно съществено различие. Докато четенето с разбиране се ограничава до „фактите на страниците“ – сюжет, характеристика на героите и т.н., литературното четене е подчинено на друга цел: да се конструира (множествена) интерпретация, поддържана от два процеса – постоянно и рекурсивно прецизиране на хипотези и вътрешен литературен диалог. Оттук авторите стигат до извода, че ако искаме да присъединим студентите и учениците в средното училище към „нормалния дискурс“ на дисциплината (Reynolds 2017) – на която в контекста на българското средно училище съответства компонентът „Литература“ от двусъставния предмет БЕЛ, можем да създаваме възможности да четат с цел цялостна интерпретация, както и да водят помежду си диалог, но най-вече да ги окуражаваме да не се отказват, когато текстът ги затруднява, и да продължават да търсят начини да го осмислят: изводи, които изцяло потвърждават твърдяното от А. Дамянова (Damyanova 2002).

Тези резултати валидират първия ни важен извод: че разговорът за прочетеното не отстъпва по важност на самото четене и създава възможност за „изкачване“ към „най-високите етажи“ на четенето, а при подходящи насоки от страна на учителя е практическа стратегия, лесно приложима и у дома.

При втория прочит, вече ръководен от питането: „Но тъкмо четенето с разбиране ли е „най-ниският етаж“, от който започва изкачването „нагоре по стълбата“?“, впечатление прави твърдението, че макар четенето да е най-голямото човешко изобретение, довело до модерността, повечето възрастни го възприемат за даденост и не осъзнават как превръщат печатните знаци в звуци, а от там – в сложни смислови мрежи, черпейки от натрупан в хода на целия живот резерв от познание (Quigley 2020). Впечатление прави и реторическата стратегия: текстът осигурява на читателя моменти за съотнасяне на прочетеното с личния опит, валидирайки практически твърдението, че четенето влияе върху формирането на чувството ни за идентичност. Но освен публично и лично четенето е ключовото умение в училище и зависи от въздействията в ранните години. Различни „доказателства“ сочат, че деца, чиито родители са им чели редовно на 5-годишна възраст, независимо от социалния произход, на 16 години се справят по-добре по математика, имат по-богат речник и пишат по-правилно в сравнение с деца, чиито родители не са им чели (Quigley 2020); деца, чиито родители са им чели, разпознават около 1,4 млн. повече книжовни думи – особено значими за езиковото развитие (Quigley 2020). Авторът изразява съжаление, че едва на 31% от децата във Великобритания им се чете всекидневно; за сравнение, в България: „83% от родителите на деца до 7-годишна възраст декларират, че им четат: 39% – „редовно“, а 44% – „от време на време“ (38% of Bulgarians haven't read a book in their lives, 12% believe there's no point in reading, while 10 % don't own even one book).

Ако готовността за четене се изгражда в най-ранните години от живота на детето, а след първоначалното огранчаване от учениците се очаква да „четат, за да учат“, но уменията им не са достатъчно развити, те биха срещали все по-големи затруднения, които е много вероятно да повлияят не само на успеха им в училище, но и на бъдещото им развитие. Учителят може да се намеси в този процес – иначе пропуските се натрупват. Според данни на британското министерство на образованието за 2019 г. едва 73% от учениците, постъпващи в гимназия, четат на необходимото равнище – което означава, че 1 на всеки 4 ученици среща затруднения. Оттук стигаме до втори важен извод: изхождайки от различната история на четенето, в някакъв смисъл снета в резултатите от PISA в двете страни, можем да предположим, че съгласуваната намеса на семейството и училището е целесъобразна най-малкото в преходите между етапите. Според спецификата на българското образование в V и в VIII клас много ученици постъпват в ново училище, а както отбелязва и (Quigley 2020), по ред причини – фокус върху социалната адаптация в новата среда, усвоява-

нето на специфични знания по отделните предмети, подготовката за предстоящите в края на съответните етапи изпити – учителите рядко намират време да се занимават с развиването на умения за четене, и по-конкретно с т.нар. „предметноспецифични стратегии“.

Като основна причина за срещаните от учениците затруднения при четене Алекс Куигли изтъква демотивиращото ги неудоволствие. Причината за него от когнитивна гледна точка можем да потърсим в разликата между специалисти и начинаещи. Благодарение на сложните ментални модели в дълготрайната си памет експертът в коя да е област категоризира проблемните ситуации бързо и почти несъзнателно (Kirschner 2020), което обяснява и резултатите от друго изследване: един специализиран текст е много по-достъпен за слаби читатели, които обаче са добри специалисти, отколкото за читатели с добри общи умения за четене, но без предметноспецифични знания (Kirschner 2020). На практика, липсата на задълбочено концептуално разбиране ангажира изцяло работната памет на учещия с усилието да „отгатне търсения отговор“, ориентирайки анализа „от края към началото“ (means-ends analysis) – което пречи дълготрайната памет да възприема нови ментални модели (schemata). В светлината на тези „доказателства“ можем да поставим под въпрос общата препоръка в (The Competence Approach: Ministry of Education and Science 2020) да се създават възможности за учене чрез „откривателство“, и да уточним, че това би било уместно в по-напредналите фази на обучението по дадена дисциплина. В български контекст възможност за фокус върху „начините, по които четат“ географите, историците и т.н., дава темата „Извличане и обработване на информация от научна статия“ в учебната програма по БЕ за VI клас.

Не по-малко важна причина за изпитваното неудоволствие е фактът, че човешкият мозък не разполага със специфична когнитивна архитектоника за четене и използва системите на езика и образите. Това дава на Алекс Куигли основание да твърди, че „съдбоносният код в училище“ е звук/буква – вж. също (Vassileva 2021; Kyosev 2013). Затова като толкова важни – специфично в обучението по чужд език (напр. английски) – се изтъкват съответствията звук/буква (phonics) и образ/дума. Тъкмо около начините за тяхното преподаване (от думата към съставлящите я звуци – от съставните звуци към думата) се разгарят т.нар. „войни“ в научните среди в англоезичния свят; спецификата на английския правопис може би оправдава засиления фокус върху темата, но обучението по български език и литература може да почерпи много от идеята съответствията звук/буква и съставът на думите да бъдат „изследвани“ заедно с учителя по различни креативни начини. Можем да заключим, че доколкото за четенето имат значение и уменията за слушане с разбиране (Quigley 2020), тъкмо ясната артикулация на звуците и екстензивната читателска практика, позволяваща автоматизираното им свързване с графичните знаци, се оказват решаващи за развиването на умения за четене.

В отговор на повдигнатия от Алекс Куигли въпрос защо не преподаваме историята на четенето, ще представим един интересен начин да се преподава, като същевременно се „тренира“ окото (и ухото) да „превежда“ буквите в „звуци“ – напълно съответстващ на известното за дълбокото преработване (и запаметяване) на информацията (Kirschner 2020). При началното ограмотяване валдорфският учител създава образователен контекст, който „пренася“ първокласниците в предишна културна ситуация, за да „съпреживеят“ възникването на буквите от „образни форми“ (Steiner 2015). Така те свързват конвенционалното познание (четенето и писането) с неговия човешки контекст – „артистичния елемент“, който днес можем да наречем „културно осъзнаване и изразяване“ и който в хода на израстването създава нагласа за интерес към света. По подобен начин могат да се конструират различни ситуационни игри, особено подходящи в прогимназиалния етап или в VIII клас. Конкретни идеи могат да се почерпят отново от (Kyosev 2013); от посочените в (Quigley 2020) интерес представляват преходът от декламация през четене на глас до четене наум, както и любопитното съответствие между средновековната триада *lectio* (граматика) – *littera* (буквално четене) – *sentential* (коментари на признати авторитети) и добре познатото в съвременните класни стаи „близко четене“. Например запознаването с трубадурската традиция на Късното средновековие и декламацията на подбрани откъси от испанските романи (във великолепия превод на А. Далчев), предшестващи появата на „Дон Кихот“, биха позволили на осмокласниците, упражнявайки уменията си за слушане с разбиране, да осъзнаят значимостта на появата на нов жанр в литературата.

Конкретно процесът на ограмотяване започва с интегралния предмет „рисуване на (геометрични) форми“. Придобитите умения благоприятстват не само обучението по писане и четене на родния и чуждите езици, но и обучението по математика в следващите класове (т.нар. „диагонални междупредметни връзки“ във валдорфската учебна програма). Следващата стъпка е усвояването на уменията за писане – предшестващо уменията за четене. Учителят въвежда отделните букви с техните звукови съответствия чрез авторска история, придружена с рисунка на черната дъска и съгласувани с ритмични движения стихчета, песнички, скоропговорки и т.н., в които изучаваният звук се повтаря в различни конфигурации. Всеки урок включва „самостоятелна работа“: препис (прерисуване) на изречения от дъската, като учителят постепенно насочва децата към осъзнаването на факта, че изреченията служат за размяна на смислени послания. В часовете по литература в гимназиалните етапи във времето за самостоятелна работа учениците обобщават в тетрадки си валидната интерпретация на обсъжданото произведение, около която са се съгласили при дискусията на текста – (Damyanova 2002).

Примерът очертава и най-важния ни извод: като определяща първа стъпка за изграждането на уменията за четене се „открива“ гладкото четене. Вече можем

обосновано да твърдим, че един приложим и сравнително безрисков маршрут, особено в преходите между образователните етапи – който споява усилията на училището и семейството и взема предвид степента на подготовка на ученика, или т.нар. „социална възраст“ (Georgiev 2005) – е да се създадат условия за упражняване на гладкото четене, след което да се премине към четене с разбиране (разговор) и едва тогава – към четене с цел интерпретация. Практическото осъществяване на задачата би се улеснило от индекс на гладкото четене, какъвто е представен в (Quigley 2020). Четирите измерителя: изразителност и сила, цялост, гладкост и темпо, се отчитат по четиристепенна скала, например:

Изразителност и сила

1. Чете тихо; четенето не звучи естествено: като разговор с приятел.
2. Чете тихо; на места четенето звучи естествено.
3. Чете силно и изразително; на места четенето не звучи естествено.
4. Чете с различна сила и изразителност; сякаш разговаря с приятел: гласът съответства на интерпретацията.

Степените при „Цялост“ варират от „Чете дума по дума, монотонно“ до „Съобразява се с целостта на изразите, спазва пунктуацията, ударенията и интонацията“; степените при „Гладкост“ варират от „При четене преповтаря думи и изрази“ до „Чете с отделни прекъсвания, но се самокоригира при трудни думи/конструкции“; „Темпо“ се разполага между „Чете бавно и с мъка“ и „Чете със скорост, подходяща за обикновен разговор“; напредък се отчита при резултат над 10.

В заключение си струва да отбележим, че гладкото четене не остава непроменено „скрито“ – PISA го въвежда като индикатор през 2018 г. въз основа на твърдението, че „учениците, които могат бързо, лесно и ефективно да прочетат даден текст, освобождават познавателни ресурси за задачите, които изследват по-високите когнитивни равнища“. В светлината на приведените аргументи можем да уточним, че достъпът до „по-високите когнитивни равнища“ зависи от сложността на менталните модели, с които разполага четящият, затова предлагаме упражненията по гладко четене да бъдат съсредоточени върху ясната артикулация, без да се ангажира познавателен ресурс за разбиране или литературна интерпретация. Това би създавало възможност разпознаването на съответствията звук/буква да се процесуализира, така че наистина да се освободи ресурс за движение нагоре по „стълбата на четенето“ – а след това и „надолу“, към преживяването на себе си „като някого друго“. Можем дори да предположим, че подобни дейности биха могли да повлияят върху резултатите на българските ученици на PISA.

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

ЛИТЕРАТУРА

- ВАСИЛЕВА, Д., 2021. *Развиване на когнитивни и метакогнитивни умения за четене в обучението по български език*. София: Авлига.
- ВИХЕРТ, К., 2021. *Радостта от преподаването*. София: Кибеа.
- ГЕОРГИЕВ, Л., 2005. *Психология на развитието и възрастова психология*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.
- ДАМЯНОВА, А., 2002. *Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище*. София: СЕМА РШ.
- КАУФМАН, Б., 2014. *Нагоре по стълбата, която води надолу*. София: Еднорог.
- КЪОСЕВ, А., 2013. *Караниците около четенето*. София: Сиела.
- МИЛАНОВА, Е., 2019. *Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език*. София: Сиела.
- ЩАЙНЕР, Р., 2015. *Педагогическо изкуство: методика и дидактика*. Варна: Сдружение „Валдорфска педагогика за деца, родители и учители“.

ДОКУМЕНТИ

- Препоръка на Съвета от 22 май 2019 за всеобхватен подход към преподаването и изучаването на езици (2019/С 189/03).
- Компетентностният подход – методологическа основа на съвременното образование. Практическо ръководство. София: МОН, 2020. Достъпно на: <https://web.mon.bg/bg/100770>
- PISA 2018. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците. Достъпно на: https://www.ceruo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2020-07/Pisa_2018_full.pdf
- Българинът и четенето 2021 г. Доклад от национално представително проучване, „Алфа Рисърч“.

REFERENCES

- DAMYANOVA, A., 2002. *Dialogut v literaturnoobrazovatelniya diskurs v srednoto uchilishte*. Sofia: SEMA RSH.
- GEORGIEV, L. *Psychologiya na razvitiето i vuzrastova psychologiya*. Plovdiv: University Publishing Paisiy Hilendarski
- KYOSSEV, A., 2013. *The Quarrels Over Reading*. Sofia: Ciela.

- KIRSCHNER, P.A., HENDRICK, C., 2020. *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- MILANOVA, E., 2019. *Razvivane na funkcionalnata gramotnost na uchenitsite chrez obuchenieto po bulgarski ezik*. Sofia: Ciela.
- MOLUES, N., MCCAFFREY, G., FIELD, J., LAING, C. 2015. *Conducting Hermeneutic Research: From Philosophy to Practice*. New York: Peter Lang Publishing.
- QUIGLEY, A., 2020. *Closing the Reading Gap*. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- REYNOLDS, T., RUSH, L., 2017. Experts and Novices Reading Literature: An Analysis of Disciplinary Literacy in English Language Arts. *Literacy Research and Instruction*, vol. 56, no. 3, pp. 199 – 216. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2017.1299820>
- VASSILEVA, D., 2021. *Razvivane na cognitivni i metacognitivni umeniya za chetene v obuchenieto po bulgarski ezik*. Sofia: Avliga.
- STEINER, R. *Practical Course for Teachers, GA294, August–September, 1919, Stuttgart*. Available at: <https://www.rsarchive.org/GA/index.php?ga=GA0294>
- WIECHERT, C., 2012. *The Joy of Profession*. Dornach: Verlag am Götheanum

DOCUMENTS

- Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03). Available from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))
- Education begins with language. Thematic report from a programme of seminars with peer learning to support the implementation of the Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019 – 2020). Available from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b7e2851-b5fb-11ea-bb7a-01aa75ed71a1/language-en>
- The Competence Approach: Methodological Foundation of Contemporary Education. Practical Guide. 2020. Sofia: Ministry of Education and Science. Available from: <https://web.mon.bg/bg/100770>
- PISA 2018. National report for Bulgaria. Available from: https://www.copuo.bg/sites/default/files/uploads/docs/2020-07/Pisa_2018_full.pdf
- Bulgarinyt i cheteneto 2021. Doklad ot natsionalno-predstavitelno prouchvane. Alpha Research.

UP THE STAIRCASE OF READING

Abstract. The article addresses the “lowest floors” of reading skills, in an attempt to formulate assumptions as to the conditions that can be provided by school and family together, so that some reading difficulties may be overcome. In addition to “evidence”: qualitative research of particular aspects of reading as opposed to the overall act of reading, the “lowest floors” are also seen to include the skill level of the reader. Our work takes its bearings from the understanding that “closing gaps” inside the boundless field of various research on reading could be productive for educational practice, as well as that “upper floors”: interpretation skills, influence directly the identity formation of adolescents, such that they will be in their lives as adults. Given parental participation, we would be interested mainly in leverage points ways of compensating reading difficulties.

Keywords: hermeneutic; reading; experts and novices; fluency; general and domain-specific comprehension strategies; interpretation; Waldorf pedagogy

✉ **Vessela Elenkova, Assist. Prof.**

WoS ID: HSG-9709-2023

Methodology of Teaching Department

Faculty of Slavonic Studies

Sofia University

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia

E-mail: v.elenkova@slav.uni-sofia.bg

ОВЛАДЯВАНЕ НА СТРАТЕГИИ ЗА ЧЕТЕНЕ, ЧРЕЗ КОИТО СЕ РАЗВИВА ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Невяна Иванова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Целта на статията е да се покаже, че подобряването на резултатите в училище може да започне с прилагане на правилни стратегии за четене на текстове. Първата стратегия – съвместно учене чрез четене на текстове – се изразява в това, че учениците във връзка с конкретен писмен текст общуват в малки групи помежду си, като заедно осмислят, анализират и коментират информацията в текста, правят изводи, основаващи се на прочетеното, обменят опит. Втора стратегия – на учениците се дава възможност да четат текстове, от които се интересуват и вълнуват, и по този начин четенето се превръща в удоволствие. Следващата стратегия за четене, чрез която се развива творческото мислене у учениците, е четенето по роли. Независимо дали са в V, или в VII клас, четенето по роли „предизвиква“ децата и те са готови да се превъплътят във всеки герой (дори и в повествователя).

Ключови думи: стратегия; четене; ученици; творчество; деца със специални образователни потребности

В хода на езиковото и на литературното обучение в средното училище стои главната цел – да се овладеят основните умения: четене, писане, слушане и говорене. За юношите тази задача не е лека и това проличава от слабите резултати, които показват. Слабият успех в училище довежда и до по-слабо ниво на успешност в процеса на общуване извън училищната общност. Подобряването на резултатите ще започне с прилагане на правилни стратегии за четене на текстове. Четенето – задълбочено, целенасочено и осмислено, ще събуди у учениците лична позиция, отношение, мнение, ще изгради способности за самонаблюдение и ще отвори кръгозора им за нови светове.

Според тълковния речник думата „стратегия“ означава „обща, предварително начертана насока в ръководенето на война, битка, дейност, която трябва да доведе до победен, успешен край“ (technik.info). Друго дефиниране е, че „стратегията обикновено включва полагане на цели, определяне на

действия за постигане на целите и мобилизиране на ресурсите за осъществяването на тези цели“ (wikipedia.org). В настоящата статия под „стратегии“ се има предвид техники, които помагат за подобряване на образователния процес, и по-точно – на четивния процес.

Ако се направи проучване сред учениците от прогимназиалния етап на обучение, за да се установи колко е важно за тях четенето и дали имат необходимост от четене, със сигурност отговорите ще са двуполусни. Целта на часовете по български език и литература в училище е, на първо място, да се предизвикат интересът и желанието у подрастващите да четат художествени текстове, медийни текстове или текстове по „свой вкус“.

Запознаването с нов текст е съпроводено с поредица от действия, които често се извършват несъзнателно от четящия. Обаче в съвременния образователен свят консумиращият модел на живеене прави трудно постижимо, дори на моменти непосилно, задълбоченото запознаване със съдържанието на даден информационен източник. Съвременният четящ човек е по-скоро ориентиран към търсене на бърза и леснодостъпна информация. Повечето ученици са свикнали на различни формати на предлагане на информация, но плашещото в случая е, че част от тях изключват изобщо формата на книгата такава, каквато я познаваме.

За някои ученици четенето е жизнено необходимо като потребност, за други е тежко задължение, а за трети – четене с целенасочено търсене на информация. „Четящите винаги подхождат със специфични нагласи към текста, които са зависими от индивидуалните различия и от целите, които всеки си поставя“ (Vasileva 2016, p. 482).

За да е успешен днешният ученик и да се превърне в бъдеще в конкурентна личност, той трябва да формира и да развие високо ниво на грамотност – „от умението да се прочете прост текст и да се изпише елементарно съобщение, до високо ниво на зрялост при владенето, изразяващо се в проява на интереси и навици за четене, в умения и стратегии за четене, чрез които се обработва безпроблемно информация с цел идентифициране и решаване на конкретен проблем“ (Milanova 2019, p. 32). Младата личност може да обогати житейския си опит чрез четене, да използва уменията за четене като средство за натрупване на познание, да приема и да усети процеса четене като удоволствие и вдъхновение, а не като задължение. Богатата четивна култура на младата личност може да ѝ позволи да участва резултатно във всекидневните дейности и да допринася за обществото, в което живее и расте. Уменията за намиране, за подбор, за тълкуване, за критическо оценяване и за използване на информация от разнообразни писмени текстове са основополагащи за развиване мисленето на учениците. Вникването в контекста на прочетеното и уменията да разбира идеите, вложени в текста, и от своя страна, да ги съотнася към своето познание, отключват въпроси и емоции,

които развиват творческото мислене у четящия. Ученикът може да използва прочетеното като средство за придобиване на информация и на нови знания, за решаване на житейски проблеми, за вдъхновение и съпреживяване, което ще създаде авторски продукт.

На четенето не трябва да се гледа просто като на човешки акт, който позволява да се интерпретира информация, а като на създаване на навици и мотивация за четене. Според Евелина Миланова процесът на четене се изразява в следните стъпки:

1) интерес към четенето – склонност към четене за удоволствие, за удовлетворяване на любопитство, за усвояване на нови знания, за разширяване на индивидуално познание;

2) постигане на автономност при четене – осъществяване на самоконтрол от страна на читателя при възприемане на текста; саморегулиране в процеса на четене – индивидът избира сам какво и как да чете;

3) постигане на социално взаимодействие чрез четене – личността се ръководи от социални цели, от потребности за социално общуване;

4) прилагане на практики за четене – набор и видове дейности за четене за постигане на комуникативни намерения (Milanova 2019, p. 55).

Учениците, които четат за удоволствие, и учениците, които не четат за удоволствие, се различават по резултатите си в училище. Има стратегии, които биха могли да се приложат в часовете по български език, за да накарат нечетящите да четат, и то с желание и интерес.

Първата стратегия – съвместно учене чрез четене на текстове, се изразява в това, че учениците във връзка с конкретен писмен текст общуват в малки групи помежду си, като заедно осмислят, анализират и коментират информацията в текста, правят изводи, основаващи се на прочетеното, обменят опит.

Втора стратегия – на учениците се дава възможност да четат текстове, от които се интересуват и вълнуват, и по този начин четенето се превръща в удоволствие. Библиотеката е чудесно място за четене и колкото по-рано учениците се „запознаят“ с това пространство, толкова по-рано ще заобичат книгите. Територията за съхраняване и четене на книги, срещите с хора, които ценят книгите (автори на книги, издатели, изследователи), са част от възможностите за насърчаване на четенето. Акцентът, към който се придържа обучението по български език и литература, е „чета, за да уча“, „чета, за да действам“, а не „уча се да чета“.

Прилагането на изброените стратегии, независимо дали четенето е на художествено или на нехудожествено произведение, обогатява учениците, „изважда“ техни скрити заложи, прави ги по-уверени и конкурентни на съучениците им, по-смели в разговорите с учителите и с възрастните хора.

Докато четат, някои ученици използват непринудени стратегии за ефективно четене. Когато детайлно четат определена книга или учат урочна статия, много им помагат подчертаването, отбелязването на важното и воденето на бележки. Това подсилва съществената информация в съзнанието им и им помага да прегледат маркираните части на по-късен етап. Допълнително помага да се концентрират над съдържанието и да не се разсейват.

В произведения като „Под игото“, „Косачи“, „Серафим“, „Хайдуты“ има думи с неясен смисъл за учениците. В такива случаи по-прилежните използват тълковния речник или сами си създават такъв. (Разбира се, по-често питат родителите си за неразбираемите думи.) Хартиният или онлайн речник винаги е до тях, когато четат. В лично създадения речник, освен значението на непознатите думи, могат да си записват ключови думи или кратко преразказване на съдържанието. В резултат на това шестокласниците усещат и преживяват съдържанието на произведението.

Освен че „разгръща“ комуникативните способности, четенето дава воля на въображението, на мисленето, на разсъждаването върху прочетеното, ражда идеи, емоции и вълнения, които младият читател иска да визуализира. Петокласници споделят какво се случва с тях и как се чувстват, когато прочетат някоя задължителна книга или книга по желание:

„Когато прочета книга и много ми е харесала, започвам да рисувам – рисувам героите как изглеждат или рисувам някоя сцена от книгата, след това оцветявам и така към текста от книгата вече има рисунки.“

„Ако се случи да прочета книга, която има неочакван край, аз си съчинявам продължение. На най-интересното свършва книгата и аз се чудя какво би било, ако... и сама си измислям по-нататък какво става.“

„Аз докато чета, винаги си харесвам някой герой, на когото искам да приличам и да подражавам. И след като прочета книгата, започвам да „живея“ като любимия си герой – говоря като него, правя неща или се обличам така, както си го представях в книгата... И така докато не ми омръзне.“

„А аз много обичам да чета комикси. И когато прочета някоя книга, след това рисувам герои, сцени и им пиша думи. Получава се като комикс.“

„Като бях малък, много ми харесваше да ми четат приказки на глас. Затова аз обичам да чета на глас, няма значение дали е книга, или урок. Може и никой да не ме слуша... аз пак си чета на глас.“

При седмокласниците четенето и прочетеното отключват по-дълбоко мислене и разгръщане на творчество, вглеждане в себе си и околните. Те вече са надраснали рисуването, подражаването на героите. Вълнуват се от по-философски въпроси, анализират детайлно прочетеното и го съпоставят със себе си, със своя житейски опит, съгласяват се или оборват дадено твърдение. Вълнуват се от въпроси като „Кой съм аз?“, „Какво и къде е моето

място в живота?“, „В какво съм добър?“, „Как мога да стана по-добър?“ и търсят отговори за своя свят – тийнейджърския, или за обществото, като цяло. „Юношеството е сензитивен период за развитие на емоционалната идентичност, на активно емоционално изграждане поради търсенето на себе си във всички аспекти“ (Rasheva-Merdzhanova 2015, p. 76). Младата личност има силни потребности от емоции, от общуване; интересите към собствения емоционален свят са естествени, трябва да се стимулират и да се развиват, за да се култивира емоционалността. Развитието и стабилизирането на емоционалната идентичност в юношеска и младежка възраст са от особено голямо значение за цялостното социално изграждане на личността. Сензитивността и емоционалната хиперчувствителност в тези периоди увеличават дълбочината и трайността на негативните последици за младите хора при дефицити в емоционалното общуване, което се отразява на семейната, училищната и близката социална среда.

Следваща стратегия за четене, чрез която се развива творческото мислене у учениците, е четенето по роли. Независимо дали са в V, или в VII клас, четенето по роли „предизвиква“ децата и те са готови да се превъплътят във всеки герой (дори и в повествователя). За пример може да се посочи повестта „Немили-недраги“. Когато е трябвало да я четат през лятната ваканция, тъй като тя е част от задължителната литература, на децата не им е била интересна и дори с нежелание са я чели. Но в класната стая с подкрепата на учителя запознаването с повестта и героите е по-истинско, по-вълнуващо и оставящо спомени. Всяка част се чете по роли, като учениците максимално се стремят да влязат в образа на своя герой. Някои части, които са по-комични, биват изиграни като представление. Няма как някой да остане безучастен към случващото се.

Не на последно място по важност в настоящия труд е отделено внимание на едни други ученици – ученици, които се различават от останалите само защото така са се родили. Но и тези ученици могат да четат, да чувстват, да изразяват мнение, да имат отношение. Това са децата със специални образователни потребности. Понятието „специални образователни потребности“ обхваща широк диапазон различни нарушения, като акцентът се поставя върху образователните нужди на детето и педагогическия аспект на въздействие. СОП могат да имат деца с аутизъм и синдром на Аспергер, хиперактивност и/или дефицит на внимание, умствена изостаналост и други емоционални или поведенчески отклонения. Тези ученици с помощта на ресурсни учители, логопеди успяват да напредват в учебния материал и с бавни стъпки да научават новото и полезното. При някои ученици аутисти може да липсва вербална комуникация и очен контакт с останалите, при други има развита реч и те се справят по-добре в социална ситуация. Когато четат, те се нуждаят от подкрепа. Ресурсният учител чете на глас дума по

дума, на моменти спира и ученикът сам продължава. Така се редуват, докато детето аутист не покаже, че се е уморило и иска да спрат. Следват няколко въпроса от страна на учителя специалист, които целят да се проследи доколко прочетеното е придобило образ и душа у ученика. За да изразят това, което са разбрали или почувствали от прочетеното, някои аутисти рисуват. Практиката показва, че те винаги имат скицник със себе си. Да, те не могат да пишат толкова добре, колкото останалите си връстници, но имат огромен талант с молива. Впечатляващо е какви картини с герои, сцени оживяват от талантливата детска ръка.

Някои от децата със СОП са много емоционални и като всички други деца имат много енергия. Затова процесът на четене не е така „спокоен“ както при останалите деца. Изискват се търпение, насърчаване, деликатно да се коригира допуснатата грешка, да се поощрява, да се пробуждат любопитство и желание за довършване на започната работа. Но именно по-активните и емоционални деца със СОП изразяват мислите и идеите си чрез езика на тялото. Превъплъщават се в даден обект от прочетеното и го представят по свой начин. Учителят може да му постави задача да състави устно разказ по въображение, като му постави тема или зададен край. Може би разказът ще е хаотичен, на моменти неясен, но ще е творческо мислене, което иска да бъде показано и чуто, а от нас – видно и оценено положително.

Всеки ученик е уникален и оригинален, независимо какъв е. Натрупаната емоция, вътрешните чувства и мисли, искрените вълнения, породени от прочетеното, могат да бъдат изживени и да придобият образ чрез думите, чрез действията. Учениците знаят силата и значението на словото и то е тяхното оръжие, за да изразят позиция. И знаят, че ще бъдат чути. Благодарение на натрупаните знания от книгите участват в дебати, където спокойно, решително и непоколебимо защитават или оборват дадена теза. Знанието дава лична свобода. Създават и писмени текстове, които са отговори на житейски въпроси, разсъждения по даден проблем или просто за развлечение.

Според Адриана Дамянова от своето първо, „буквално“ четене учениците могат да изведат свои индивидуални преки впечатления, преживявания, помисли, които да споделят и обсъдят помежду си; могат самостоятелно да изминат пътя от казаното към подсказаното от творбата, отговаряйки на „простишки“ въпроси като: За какво говори текстът? Какво казва за онова, за което говори? По какво казаното за „предмета“ на текста се отличава от онова, което знам за този „предмет“? Как текстът се опитва да въздейства, „кара“ ме да му вярвам и/или да действам съобразно предписанията му? (Damyanova 2012, p. 100).

Четенето е свобода. Тя се крие в това, че ученикът според своите предпочитания, емоции, възгледи и реакции се захваща с някое четиво и открива

други светове. Всеки сам решава за себе си какъв читател да бъде. Важно е да не е безразличен към прочетеното – да бъде активен анализатор, критичен мислител и оригинален творец.

Благодарности. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

Acknowledgments This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

ЛИТЕРАТУРА

ВАСИЛЕВА, Д., 2016. Развиване на стратегии за четене в контекста на стратегиите за учене. *Български език и литература*, Т. 58, № 5, с. 478 – 489.

ДАМЯНОВА, А., 2012. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 978-954-07-3119-3

МИЛАНОВА, Е., 2019. *Развиване на функционалната грамотност на учениците чрез обучението по български език*. София: Сиела, ISBN 978-954-28-3090-0

РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, Я., 2015. *Маси и масово образование в глобална среда. В търсене на идентичност*. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 978-954-07-3783-6

REFERENCES

VASILEVA, D., 2016. Razvivane na strategii za chetene v konteksta na strategii za uchene, *Bulgarian Language and Literatura, Methodology*, vol. 58, no. 5, pp. 478 – 489.

DAMYANOVA, A., 2012. *Hermenevtika, dekonstrukciq, konstruktivizam v obrazovaniето po literature v srednotо uchilishte*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”, ISBN 978-954-07-3119-3

MILANOVA, E., 2019. *Razvivane na funkcionalnata gramotnost na uchenicite chrez obuchenieto po balgarski ezik*. Sofia: Siela, ISBN 978-954-28-3090-0

RASHEVA-MERDZHANOVA, YA., 2015. *Masi i masovo obrazovanie v globalna sreda. V tarsene na identichnost*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”, ISBN 978-954-07-3783-6

MASTERY OF READING STRATEGIES, THROUGH WHICH STUDENTS' CREATIVE THINKING IS DEVELOPED

Abstract. The aim of the article is to show that improving school performance can start with the implementation of correct strategies for reading texts. The first strategy – joint learning through reading texts is expressed in the fact that students in connection with a specific written text communicate with each other in small groups, together making sense of, analyzing and commenting on the information in the text, drawing conclusions based on what they have read, exchanging experiences. Second strategy – students are given the opportunity to read texts that interest them and excite them, and thus reading becomes a pleasure. Another reading strategy that develops students' creative thinking is role-playing. Whether they are in 5th or 7th grade, role-playing “challenges” children and they are ready to be any character (even the narrator).

Keywords: strategy; reading; students; creativity; children with special educational needs

✉ **Nevyana Ivanova, PhD student**

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: nevnal986@abv.bg

В новите книжки на научните списания на издателство

АЗБУКИ четете

8/2023: сп. „Педагогика“

Технология за формиране на изследователски умения у учениците от начална училищна възраст в обучението по „Човекът и природата“ / Цветомира Иванова

В статията се представя технология за формиране на изследователски умения у учениците. Алгоритъмът съответства на алгоритъма на изследователската дейност и последователността на компонентите от нейната структура.

Връзка на критичното мислене с компетентностния подход в обучението по висша математика / Диана Изворска

Анализиран е актуален проблем за формиране на критично мислене (КМ) в процеса на модернизация на висшето образование. Направено е сравнение на признаците на обикновеното и КМ. Специално внимание е отделено на връзката на КМ с компетентностния подход в обучението по висша математика.

5/2023: сп. „Стратегии на образователната и научната политика“

Предизвикателствата пред образованието по лични финанси на студентите / Даниела Бобева

Целта на изследването е да се идентифицират проблемите и рисковете в контекста на съвременните предизвикателства. В статията се разкрива спецификата на студентските лични финанси, която дефинира и образователните подходи и акценти, за да се преоценят рисковете от некачествено образование.

Ролята на образованието и човешкия фактор в иновационната дейност / Виктория Калайджиева

Основната цел е да се анализира и очертае в концептуален план връзката между образованието, човешкия фактор и преквалификацията при осъществяването на иновационна дейност. Разгледана е възможността за използване на конструктивистки подход за смяна на досегашната парадигма.

5/2023: сп. „Професионално образование“

Дигитализация на учебния процес с междупредметни връзки (математика, физика и информационни технологии) и изкуствен интелект / Гергана Дербанова, Анета Кинева, Соня Кунчева

Целта на статията е да покаже как технологиите на изкуствения интелект могат да бъдат използвани за подобряване на образователния процес, за развитие на аналитичното мислене на учениците, както и за прилагане на знанията им в реални ситуации.

Ученическото самоуправление за развитие на училищната общност и формиране на ценности / Маргарита Игнатова

Статията прави преглед на идеята за самоуправлението през годините и трансформацията, която то претърпява с оглед бурните исторически промени, дигитализацията и повсеместното налагане на нова информационна среда в света. Споделени са добри практики от функционирането на Ученическия съвет във Втората английска езикова гимназия „Томас Джеферсън“

5/2023: сп. „Чуждоезиково обучение“

Езикови средства за представяне образа на имението в руския реминисцентен текст / Людмила Карпенко

В статията се анализират съдържателната структура и езиковите средства за създаване образа на имението в рускоезичния текст. Използван е комплексен подход, съчетаващ елементи на етимологичен, структурно-семантичен, контекстуален анализ. Направен е изводът, че имението е място на овладения свят, обиталище.

Литература и кино в епохата на глобализацията – фрагменти от дебата за културната хибридикация през XXI век / Иван Иванов

Статията разглежда глобализацията на XXI век, която започва да се развива с постмодерните процеси на деканонизация, които формират хибридната културна среда на настоящето. Основният фокус на текста е връзката филм – литература, която е едновременно синергична и конкурентна на пазара на културни продукти.

2/2023: сп. „Обучение по природни науки и върхови технологии“

Лесен експеримент за трудни концепции. Построяване на калибрационна крива и йодометрия / Наско Стаменов

Йодометричното изследване на съдържанието на аскорбинова киселина (витамин С) в проби е заложено във втори гимназиален етап в рамките на четвърти модул. В статията се описва предложение за учебен лабораторен час, в който учениците работят самостоятелно или в малки групи, като се запознават с химичните промени в изследването и с обработката на данни.

Формиращо оценяване по природни науки в електронна образователна среда / Нели Димитрова

В статията се представят теоретични аспекти на формиращото оценяване в процеса на обучение по природни науки в средното училище в контекста на различни образователни среди. Описани са функции на формиращото оценяване, свързани с планиране, (само)управление на процеса на обучение, включително и възможностите му за подобряване процеса на учене като саморегулиращ се процес.

5/2023: сп. „Математика и информатика“

Система за извличане и визуализация на данни от интернет / Георги Чолаков, Емил Дойчев, Светла Коева

Статията представя система, която илюстрира динамично наличието на набори от данни (datasets) и езикови модели в областта на изкуствения интелект в големи хранилища като Hugging Face. Едновременно с това описанието на архитектурата на системата запознава читателите с удобни за използване инструменти като Node-RED, MariaDB и Grafana.

Избор на подходящ модел за изследване на задачите от ниво по математика след VII клас според методите на IRT / Павлин Цонев

В статията са анализирани измерителните качества на тестовите задачи с избираем отговор от HBO за VII клас за областите София-град и Плевен, проведено през 2021 година. Обоснован е изборът на двупараметричния модел по тази методика. Направено е сравнение на получените данни и тези от Класическата теория на тестовете.

5/2023: сп. „История“

Процедурният сблъсък Изток – Запад относно провеждането на Парижката мирна конференция от 1946 година / Стефан Каменски

Статията представя процедурата за сключване на мирни договори с петте бивши сателита на нацистка Германия след края на Втората световна война. В статията е използвана методологията на историко-правния анализ. Разгледани са преговорите между трите Велики сили, довели до решението за провеждане на Парижката мирна конференция през 1946 г.

Правна рамка на българските търговски агентства и консулства (1891 – 1918) / Алека Стрезова

Статията разглежда правната уредба на обслужването в българските търговски представителства/консулства за периода от 1891 до 1918 г. Разглеждат се опитите за двустранни преговори по темата с Османската империя, двата нормативни акта, определящи правата и задълженията.

3/2023: сп. „Философия“

Еднолинейност и/или вариативност. Източни и западни разбираня за предопределеността / Антоанета Николова

Статията се базира на постмодерното разбиране за залаза на големите наративи (Лютар), между които се откроява този за еднородност, неотменност и праволинейност на развитието. Част от корените му се откриват в древногръцката идея за неизбежност на съдбата – ананке, разглеждана преди всичко като необходимост.

Дедукция на категориите в една дефиниция за изкуство / Иван Колев

Статията е опит за „дедукция на категориите“, с които се дефинира изкуството, използвайки категоризиращите позиции на участниците в този на artworld. За да бъде свързана проблематиката с традиционни философски проблеми, е направен кратък преглед на „учението за категориите“.

ЗА АВТОРИТЕ

Настоящите Указания са разработени в съответствие с желанието на списанието да представя в максимална степен публикуваните текстове в международни наукометрични бази. Указанията са подготвени в съответствие със стандарт БДС ISO 690-2021.

Уводни думи

Списание *Български език и литература* (Bulgarski Ezik i Literatura-Bulgarian Language and Literature) разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него.

При изпращане на текст към списанието авторът изрично декларира в писмото си, че ръкописът не е публикуван или изпратен за публикуване в друго издание.

С предоставянето на ръкопис авторът се съгласява да спазва заложените в Указанията изисквания и етични принципи за публикуване на научни текстове. Нарушаването им ще се счита за отказ от сътрудничество между автора и изданието за в бъдеще.

Предоставен ръкопис, който не отговаря на тематиката на списанието или не е оформен съгласно Указанията, се отхвърля, без да преминава през процедура на анонимно рецензиране.

За предпочитане е електронно изпращане на ръкопис като приложение (attachment) към съпровождащото електронно писмо – на електронен адрес bel@azbuki.bg. Допустимо е изпращането и на диск на следния адрес за кореспонденция: 1113 София, бул. „Цариградско шосе“ 125, блок 5.

Изпратените статии трябва да съдържат оригинални идеи и научни резултати.

За оформяне на ръкописа се използва стандартна текстообработваща програма. Приложенията под формата на графики, таблици или илюстрации трябва да са годни за четене и обработка с масово използвани за подобни цели програми.

Не се поощрява подробното представяне в текста на общоизвестни теоретични постановки, понятия или определения, свободно достъпни от други източници. Списанието си запазва правото да не публикува текст, за който е установена степен на подобие, надвишаваща 20%.

Не се поощрява посочването на литература, която не е релевантна към предложения за публикуване текст, изброяването на литература, която не е ползвана в текста или самоцитиранията.

Авторът се поощрява да има персонален профил като учен (напр. в Researcher ID/Publons, Scopus, ORCID, РИНЦ), чрез който да представя дейността и текстовете си пред международната научна общност. Персоналният ID номер се посочва във визитката на автора.

Решение за публикуване или отхвърляне на ръкописа се взема въз основа на становищата на анонимни и независими рецензенти.

Ръкописът се счита за приет за публикуване, ако авторът му е получил потвърдително съобщение в рамките на шест месеца от датата на предоставянето му. При липса на потвърждение за публикуване в рамките на шест месеца авторът има право писмено да поиска оттеглянето на своя текст. Списанието не поема изричен ангажимент да информира автор, чийто ръкопис е отхвърлен.

Подготовка на ръкописа

Общи указания

(1) Ръкописите могат да бъдат написани на български или на английски език в зависимост от желанието на автора или по препоръка на рецензентите, оценяващи ръкописа.

(2) Препоръчителен обем на ръкописа: до 35 000 знака – за научноизследователска статия, и до 15 000 знака – за рецензия (заедно с паузите между знаците). Няма изисквания за форматиране на текста по отношение на вид и големина на шрифта.

(3) Не се поощрява специфично форматиране на самия текст по отношение на подчертаване, табулиране, използване на булети и др. Табулатори се допускат само при оформяне на таблици.

(4) Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавна страница с информативно и без съкращения или абривиатури заглавие на статията, след което следват имената на авторите с техните научни степени, академични длъжности и институции; резюме, което ясно представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените новости и резултати; 3 – 6 ключови думи; пълен текст; благодарности (ако има такива – тук е мястото да се посочва име на проект, благодарение на който е извършено финансирането на изследването); приложения (ако има такива); бележки и литература. Ако текстът е на български – следват литература (транслитерирана или преведена) на латиница; заглавие, резюме и ключови думи на английски език; пълни визитки на авторите с техните академични позиции, имена на училища или научни организации, ID номер от персонална регистрация в научни бази, служебен електронен и пощенски адрес – на английски език.

(5) В резюмето се указва целта на изследването, използваната методология и се очертават новостите и резултатите. Резюмето трябва да съответства на заглавието, ключовите думи и текста на научното произведение. Препоръчителен обем на резюмето – 100 – 150 думи.

(6) Фигурите (илюстрациите) и техните надписи освен в основния текст се представят и отделно в допълнителен файл. По изключение, когато обемът на фигурите е голям и не позволява поставяне в основния текст, задължително трябва да бъде посочено мястото им в текста – фиг. 1, фиг. 2 и т.н.

(7) Таблиците и техните надписи освен в основния текст се представят и отделно в допълнителен файл. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите, затова тяхната употреба не се препоръчва.

Бележки и литература

(8) Благодарностите, цитираните архивни извори и бележките в края на текста се изписват само на езика на основния текст на ръкописа.

(9) Ползваната литература (ако основният текст не е на латиница) се изброява в два отделни параграфа в края на ръкописа. В първия параграф литературата се изброява в оригинал. Във втория – на латиница се повтаря съдържанието на предишния параграф (чрез транслитерация или в оригинал).

(10) Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Всички останали източници, вкл. архивни извори, се посочват в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

(11) Представянето на литературните източници в списъка на литературата става в съответствие с БДС ISO 690:2021 (Харвардска система). Примерите по-долу показват как трябва да става това.

Ето някои примери:

Статия в списание

Задължително се посочват име на автор, година на издаване, заглавие на статия, име на списание (наклонен шрифт), годишен том (удебелен шрифт), номер на брой (в скоби), страници (по номера, разделени с дълго тире).

ZLATEVA, A., 2019. Reflecting the Level of Social Adaptation in the Drawings of Children Aged 6 – 7. *Pedagogika-Pedagogy*. **91**(5), 687 – 695.

Такъв източник се цитира в основния текст като (Zlateva 2019). Ако има нужда да се посочи и конкретна страница (напр. стр. 690), тя се посочва по следния начин: (Zlateva 2019, 690).

Ако цитираната литература е на кирилица, то се правят два аналогични параграфа – на кирилица и на латиница:

ЛИТЕРАТУРА

ШАНОВА, Г., 2019. Практическият български език в бакалавърската степен на Санктпетербургския университет. *Български език и литература*. **61**(4), 343 – 352.

REFERENCES

SHANOVA, G., 2019. Prakticheskiat balgarski ezik v bakalavarskata stepen na Sanktpeterburgskia universitet. *Bulgarski ezik i literatura-Bulgarian language and literature*. **61**(4), 343 – 352.

Статия в онлайн периодично издание

Източникът на текста (лесно достъпен уеб адрес или DOI номер) следва да бъде поставен в края на цитирания източник.

LASQUETY-REYES, J. A., 2019. Towards Computer Simulations of Virtue Ethics. *Open Philosophy* [online]. **2**(1), 399 – 413 [viewed 15 April 2021]. Available from: doi.org/10.1515/opphil-2019-0029

Обърнете внимание, че:

– когато статията е публикувана в списание, с наклонен шрифт се изписва названието на списанието;

– списание *Български език и литература* на английски език се цитира като *Bulgarski Ezik i Literatura-Bulgarian Language and Literature*;

– при цитирането на списание *Български език и литература* или съответно *Bulgarski Ezik i Literatura-Bulgarian Language and Literature* е задължително указването както на **годишния том**, така и на номера/броя, в който се намира цитираната статия.

Ако източникът е на български език, но е представен във вторичен литературен източник, например в Web of Science, източникът трябва да се появи в списъка на литературата по следния начин:

STEFANOV, A., 2020. Kant I razvitiето na geometriata. *Filosofiya-Philosophy*. **29**(1), 31 – 38 [In Bulgarian].

HUTORSKOJ, A., 1999. Evristicheskij tip obrazovaniya: rezul'taty nauchno-prakticheskogo issledovaniya. *Pedagogika-Pedagogy*, **52**(7), 15 – 22. [In Russian].

Когато авторите на дадена статия са повече от трима, допустимо е в списъка с източниците авторският състав да бъде описан в съкратен вариант с използване на съкр. et al., както следва:

NICHOLS, P., TWING, J., MUELLER, C.D. & O'MALLEY, K., 2010. Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*. 29(1), 14 – 24.

или като:

NICHOLS, P., et al., 2010. Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*. 29(1), 14 – 24.

Такъв източник се посочва в основния текст като (Nichols, Twing, Mueller & O'Malley 2010) или като (Nichols et al. 2010) – в зависимост от начина на записване в списъка с цитирана литература.

Книги

При книгите, за разлика от статиите на списанията, с наклонен шрифт се пише заглавието на книгата. Авторът на ръкописа посочва също името на града и на издателя на книгата.

ATKIN, J.M., BLACK, P. & COFFEY, J., 2001. *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

MERION, D.B., 1975. *Physics and physical world*. Moskva: Mir.

Книгите, които в оригинал са публикувани на кирилица, се представят така:

ЛИТЕРАТУРА

КАНТ, И., 1992. *Критика на чистия разум*. София: БАН.

REFERENCES

KANT, I., 1992. *Kritika na chistiya razum*. Sofia: BAN [in Bulgarian].

Такъв източник се цитира в основния текст като (Kant 1992).

Книги/сборници с редактор

Както е посочено в примера по-долу, само заглавието на цитираната книга/сборник се дава с наклонен шрифт. След града/името на издателя се посочват цитираните страници.

SARMAN, T., 2005. On the Inescapability of Phenomenology. In: D.W. SMITH & A. L. THOMASSON (Eds.). *Phenomenology and Philosophy of Mind*, 67 – 89. Oxford: Clarendon Press.

ДОНЕВ, Г., 2004. Феноменологична десубстанциализация на мисленето. В: В. КАНАВРОВ & Г. ДОНЕВ (ред.) *Кант и диалогът на традициите*, 51 – 60. Благоевград: Неофит Рилски.

Коректури

(12) Преди отпечатване на одобрените ръкописи, авторите получават коректури на своите статии, които трябва да върнат в редакцията в срок от една седмица. Не се допускат значими промени в текста на този етап.

Отпечатащи

(13) Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа .pdf файл на статията. Правата върху публикувания текст са собственост на списанието. Полученият .pdf файл не следва да се разпространява свободно, включително и чрез академични и социални мрежи за споделяне на резултати от научни изследвания (напр. ResearchGate.net и Academia.edu).

(14) В академични и социални мрежи за споделяне на резултати от научни изследвания авторът споделя ръкописа във варианта, в който е подаден първоначално към списанието за разглеждане. Ако текстът бъде приет, след публикуването му авторът добавя в споделения ръкопис име, годишен том и брой на списанието, в който е отпечатан.

Заклучителни думи

(15) С изпращането на текст и/или илюстрация до редакцията, авторът се съгласява да отстъпи правото за тяхното анонсиране, публикуване и разпространение с цел популяризиране на изданията на издателя – НИОН „Аз-буки“.

Авторът се съгласява да отстъпи на НИОН „Аз-буки“ изключителното право за използване на публикуван в списанието текст и илюстрации в съответствие със ЗАПСЗ за срок от три години, без ограничение на територията, на която ползвателят има право да използва произведението.

(16) Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпваните от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо.

(17) Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните научни или учебни организации, като статията става достъпна:

– пълнотекстово – за абонатите на списанието;

– като метаданни (заглавие, резюме, ключови думи, визитка на автор) – за всички читатели.

(18) При желание от страна на автора (или представляваната от него институция) статията да бъде достъпна пълнотекстово за всички читатели списанието може да осигури такава възможност чрез онлайн страницата си – след заплащане на защитна такса, отразяваща направените по статията разходи.

AUTHOR'S GUIDELINES

The Author's Guidelines are prepared following the Journal's policy to present to the maximum extent all published manuscripts in international scientific databases. The Guidelines are in accordance with BDS ISO 690-2021 standard.

Forewords

Bulgarski Ezik i Literatura-Bulgarian Language and Literature Journal considers manuscripts submitted solely to it. When sending a manuscript to the Journal, the Author must declare that the manuscript is not already submitted or under consideration for publication elsewhere.

By submitting manuscript, the Author agrees to follow the Guidelines, requirements and ethical principles for scientific research publishing. The latter's violation will be considered a refusal of cooperation between the Author and the Journal in future.

Manuscripts that do not correspond to the journal's scope or manuscripts that are not prepared according to the Guidelines will be rejected without going through blind peer review's procedure.

Manuscripts should be submitted for consideration electronically as e-mail attachments to bel@azbuki.bg. It is also acceptable to send the manuscript, together with the appendixes on a CD at the following ground address: 125, Tzarigradsko Shose Blvd., bl. 5, 1113 Sofia, Bulgaria.

Manuscripts must report original research ideas and results.

Manuscripts should be prepared by using a standard word processing program. All appendixes in the form of graphs, tables or illustrations should be suitable for reading and editing with programs commonly used for such purposes.

The Journal does not encourage the detailed presentation of commonly known theoretical concepts available in other sources. The Journal reserves the right not to publish manuscripts in which the similarity level exceeds 20%.

The Journal does not encourage the citation of literature that is not relevant to the manuscript's topic; literature that includes non-textual references or self-citations.

The Author should have a personal scientific identifier (e.g. in Researcher ID/Publons, Scopus, ORCID or Russian Science Citation Index) that presents author's activities and manuscripts in front of the international scientific society. The Author's scientific ID should be written in the author's business card.

Decision upon publishing the manuscript or not will be taken according to the reviewers' recommendations.

Manuscript should be deemed accepted for publication when the author receives a letter of confirmation within six months after the manuscript submission date. If a confirmation letter is not received in the stated period, the author has the right to withdraw the manuscript in written form. The Journal does not make an explicit commitment to inform an author whose manuscript has considered rejected.

Manuscript preparation

General guidelines

(1) Manuscripts may be submitted in Bulgarian or English, depending on the author's opinion or the reviewers' recommendation.

(2) Recommended manuscript size – up to 35,000 characters for research article and up to 15,000 characters for a book review (along with the spacing between words). There are no text formatting requirements for font type and size.

(3) It is not recommended to specifically format the text itself with regard to tabs, bullets and other similar symbols. Tabs should be used for table layout only.

(4) Manuscripts should be compiled in the following order: title of the paper (without any abbreviations); names of the authors with their scientific degree, academic position and institution; abstract outlining the novelty and results of the study; 3 – 6 keywords; full text; acknowledgments (if any); appendixes (as appropriate); notes; references; full business card of the author(s) – academic position, affiliation, personal ID in scientific databases; postal address, e-mail address.

(5) The abstract should indicate the research goal and methodology, and to outline the research novelty and results. The abstract should correspond to the title, keywords and main text of the study. Recommended abstract volume – 100 – 150 words.

(6) Figures (Illustrations) and their captions should be presented simultaneously with the text and separately in a new file. If the figure's volume is not suitable for inserting, its position should be indicated in the text clearly – Fig. 1, Fig. 2, etc.

(7) Tables and their captions should be presented simultaneously with the text and separately in a new file. If the table's volume is not suitable for inserting, its position should be indicated in the text clearly – Table 1, Table 2, etc. Tables are used for presenting quantities or variables. Plain text tables are not encouraged as they cause troubles in the pre-print and printing process.

Notes and References

(8) Acknowledgments, cited archival sources and notes at the end of the text are written only in the language of the main text.

(9) The references should be cited in Roman script. If there are sources in Cyrillic script, they (authors, titles and sources) should be presented in Roman script – with translation or by transliteration.

(10) The list of references should include sources that can be checked easily by the referees and by the readers as well. The marginal sources without broad visibility should not be included in the list of references. Nevertheless, if such sources are necessary to be cited, they should appear in the list of notes, together with additional explanations or marginal sources for which it is considered that their presence in the main text would burden it unnecessarily. The position of notes within the text should be marked by Arabic numerals as superscripts.

(11) The cited literature should be presented in the list of references in accordance with BDS ISO 690-2021 standard (Harvard System).

Some examples:

Journal article: The reference includes: author's name, year of publication, article's title, journal's name (in *Italics*), volume (in **Bold**), issue (in brackets), pages.

ZLATEVA, A., 2019. Reflecting the Level of Social Adaptation in the Drawings of Children Aged 6 – 7. *Pedagogika-Pedagogy*. **91**(5), 687 – 695.

Such a source is cited in the text as: (Zlateva 2019). If it is necessary to indicate a specific page (e.g. p. 690), it is indicated as follows: (Zlateva 2019, 690).

Online periodicals article: The article source (accessible web address or DOI) should be placed at the end of the cited source. LASQUÉTY-REYES, J. A., 2019. Towards Computer Simulations of Virtue Ethics. *Open Philosophy* [online]. **2**(1), 399 – 413 [viewed 15 April 2021]. Available from: doi.org/10.1515/opphil-2019-0029

Have in mind, that:

– When the article is published in a journal, the journal name is written in *italics*.

– When citing, it is necessary to indicate the annual volume and the issue of the journal.

If the source is in a language, different that the body text one, then the original language should be pointed in brackets at the end. HUTORSKOJ, A., 1999. Evristicheskij tip obrazovaniya: rezul'taty nauchno-prakticheskogo issledovaniya. *Pedagogika-Pedagogy*, **52**(7), 15 – 22. [In Russian].

When there are more than three authors, the usage of the abbreviation et al. is also acceptable, as follows:

NICHOLS, P., TWING, J., MUELLER, C.D. & O'MALLEY, K., 2010. Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*. **29**(1), 14 – 24.

or as:

NICHOLS, P., et al., 2010. Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice*. **29**(1), 14 – 24.

Such source is cited in the text as: (Nichols, Twing, Mueller & O'Malley 2010), or as (Nichols et al. 2010) – depending on the way it is stated in the reference list.

Books: In books, the title of the book is written in *italics*. The author of the manuscript also mentions the city and the publisher of the book.

ATKIN, J.M., BLACK, P. & COFFEY, J., 2001. *Classroom assessment and the national science education standards*. Washington: National Academies Press.

MERION, D.B., 1975. *Physics and physical world*. Moskva: Mir.

Edited Books: As shown in the example below, only the title of the cited book / collection is given in *italics*. The quoted pages are indicated after the city / publisher's name.

CARMAN, T., 2005. On the Inescapability of Phenomenology. In: D.W. SMITH & A. L. THOMASSON (Eds.). *Phenomenology and Philosophy of Mind*, 67 – 89. Oxford: Clarendon Press.

Proofs

(12) Before publishing the authors will have the opportunity to check the proof of their paper. The proof should be corrected and returned to the Editor within a week. Major alterations to the text cannot be accepted.

Reprints

(13) The article publication is announced to the authors with an email containing a .pdf file of the article. The copyrights of the published article are journal's property. The final .pdf file sent to the author should not be freely distributed; the latter includes academic and social networking sites (e.g. ResearchGate.net and Academia.edu).

(14) The authors reserve their right to share the manuscript in such academic and social networking sites in the form it was originally submitted to the journal. After publication, the author can additionally state in a note the volume and journal issue.

Final words

(15) By sending text and/or illustration to the editorial office, the author agrees to submit the rights for their announcement, publication and dissemination for the popularization of the editions of the Publisher – Az-buki National Publishing House.

The author agrees to grant to Az-buki exclusive rights for using text and illustrations published in this journal, in accordance with the Bulgarian Copyright Law for a period of three years, without limitation of the territory in which the user has the right to use the publication.

(16) The acceptance of the submitted manuscripts for publication depends strongly on the reviewers' recommendations. The publishing of the paper does not mean that the editors are in agreement with the points of view advocated by the authors. The editors reserve the right to edit manuscripts when necessary.

(17) There are no charges to individuals or institutions for publication in this journal. The published articles are:

– fully available for subscribers of the journal;

– as metadata (title, abstract, keywords, author's business card) – for all readers.

(18) If the author (or the institution he represents) wishes to enable the article in full text for all readers, the journal can provide such an opportunity through its online page – after paying a royalty fee, reflecting the expenses made for article processing.

АБОНАМЕНТ '2024

АЗ·БУКИ

Абонирайте се в редакцията с отстъпка:

5%

от цената –
при три
и повече издания

10%

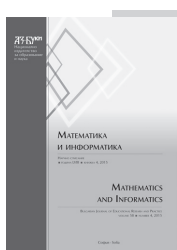
от цената –
при пет
и повече издания

15%

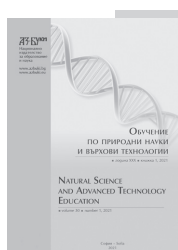
от цената –
за пълен комплект
от изданията



bel.azbuki.bg



mathinfo.azbuki.bg



science.azbuki.bg



philosophy.azbuki.bg



history.azbuki.bg



vocedu.azbuki.bg



pedagogy.azbuki.bg



strategies.azbuki.bg



foreignlanguages.azbuki.bg

Научни списания	Цена за година
Български език и литература	45 лв.
История	45 лв.
Математика и информатика	45 лв.
Педагогика	99 лв.
Професионално образование	60 лв.
Стратегии на образователната и научната политика	63 лв.
Философия	36 лв.
Обучение по природни науки и върхови технологии	63 лв.
Чуждоезиково обучение	45 лв.
Вестник „Аз-буки“	99 лв.



www.azbuki.bg
www.azbuki.eu

*Bulgarski Ezik i Literatura – Bulgarian
Language and Literature* journal is indexed,
referred, abstracted and listed in:

Web of Science *Web of Science (JCR: Q4 of JCI)*



*European Reference Index for the Humanities
and the Social Sciences (ERIH PLUS)*

eLIBRARY.RU

Russian Science Citation Index



*Central and Eastern
European Online Library (CEEOL)*



*EBSCOhost
Research Databases*

Google Scholar

Primo (Ex Libris)

Summon (ProQuest)

*Agenzia nazionale di valutazione
del sistema universitario e della ricerca (ANVUR),
classe A*

ISSN 0323-9519

Цена 7.50 лв.