

**ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПРАКТИКИ ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ
НА УЧЕНИЧЕСКАТА РЕЧЕВА ПРОДУКЦИЯ В ЧАСОВЕТЕ
ЗА РАЗВИТИЕ НА КОМУНИКАТИВНИ УМЕНИЯ**

Снежанка Георгиева
Регионален инспекторат по образованието – Шумен

**TEACHING PRACTICES IMPROVING PUPILS' SPOKEN
LANGUAGE DURING CLASSES IN COMMUNICATIVE SKILLS**

Snezhanka Georgieva
Regional Inspectorate of Education, Shumen

In this research our attention is focused on abilities for developing techniques for retelling provided by the educational discourse during classes as related to communicative skills. A model is available for a content structure of a lesson for the preparation and creation of a transformed reproduced story – previously unknown to students – together with a didactic task to be set by a neutral narrator. We suggest thinking about the text in terms of speech acts whilst working with it and analysing it. A model is offered for editing an original text aiming at coherence and clarity.

Key words: text cohesion, skills, texts errors, transformation, retold story, linguistic and pragmatic aims

Образователните политики на страните – членки на Европейския съюз, документално извеждат първостепенното значение на уменията да се общува на роден език, разбирано „като умение да се изразяват и да се разбират (тълкуват) концепти, мисли, чувства, факти и мнения в устна и в писмена форма (слушане, говорене, четене, писане), както и умения да се участва нормативно правилно, от една страна, и уместно и творчески, от друга страна, в процесите на речевото общуване“ (ЕРР 2007: 38). Всички тези дейности се осъществяват в многообразието от социални и културни контексти по време на обучение и самообучение. Безспорна е методическата значимост и на урока по български език, и на урока за развитие на комуникативни умения в процеса на усвояване на дейности по езиково посредничест-

во, към които се отнася и преразказването, интегриращо рецептивни и продуктивни компоненти (ОБЕР 2006: 24 – 25).

В настоящото изложение вниманието се концентрира върху предположената от учебния дискурс възможност за усвояване на техники за преразказване в часовете за развитие на комуникативни умения (по-конкретно – в часовете за подготовка за преразказ). Предлага се модел на съдържателна структура на урок за подготовка за създаване на трансформиращ преразказ върху неизучаван художествен текст (с дидактическа задача – репродуциране от името на неутрален разказвач); представя се идея за осмисляне на изходния текст чрез съчетаването на речеви дейности по рецепция на текст и текстов анализ. Представените методически идеи тръгват от постановката, че овладяването на текстуиращите механизми и средства е условие за успешност на речевото общуване (изведено като цел на съвременното родноезиково обучение). Чрез адекватни вербални структури при писмения текст авторът трябва да изрази речевата си интенция, като в процеса на речепроизводство е ангажиран предимно със смислови експликации, а вербализацията им би трябвало да идва от само себе си – това е възможно при достатъчно по количество и качество езикови и езиковедски знания и за граматиката на текста. Функционалността на дидактическата опозиция *знание какво – знание как* актуализира въпроса за баланса между отработваните декларативни и процедурни знания и усъвършенстваните текстови умения в часовете за подготовка за създаване на преразказ, както и за ролята на алгоритъма в процеса на текстова рецепция и продукция.

Акцентът в предлагания урок е върху лингвопрагматичните цели – усъвършенстване на комуникативните умения за рецепция и анализ на текст, за съобразяване на избора на текстоизграждащи и текстосвързващи средства не само с текстовата тема, а и с правилата от граматиката на текста, с жанровата и стиловата характерологичност на речевия продукт. Реализираността на тези цели е възможна при системна работа с уместно подбрани текстове за репродуциране, чрез които не само да се експлицират лингвистични закономерности, а и да се отработва връзката език – мислене, да се допринася за ценностната ориентация, социолингвистичното и социокултурното развитие на учениците. В следващото изложение се предлага модел на работа върху разказа на Георги Господинов „Една втора история“¹ – хумо-

¹ Разказът на Г. Господинов е ползван от изданието Димчев и кол. 2001: 75.

ристичен текст, който е подходящ за възрастовата група ученици VI – VII клас (Приложение 1).

За да са успешни дейностите на учениците по създаване на преразказ, изключително важен е начинът, по който се работи с изходния текст – адекватното представяне в новосъздавания репродуктивен текст на смисловите отношения от текста първоизточник е предположено от разбирането на текста оригинал, свързано е с долавянето на смисловите връзки между героите и действията и причинно-следствените зависимости (Стефанова 1990: 22). В тази връзка съдържателният план на урока извежда система от въпроси, които в единството си актуализират смислови и формални аспекти от свързаността на текста; обвързват съдържанието с езиковата му експликация; концентрират внимание върху начините за назоваване на обект в текста и факторите, предопределящи съответните начини; върху моделите на изреченско навързване и изразяване на отношения между изреченията в рамките на цялостния текст.

Работата по подготовка за написване на трансформиращ преразказ на горепосочения текст на Г. Господинов се осъществява чрез следната поредица от въпроси: Защо разказаната от Георги Господинов история Ви накара да се усмихвате? (1); Вие попадали ли сте в подобна смешна ситуация? Споделете накратко... (2); Защо историята от текста на Г. Господинов е характеризирана в заглавието като *една* и същевременно *втора* история? Как си обяснявате предпочетеността на две числителни имена в заглавието? (3); Колко основни епизода в сюжетното действие откривате? Как бихте ги озаглавили? (4); С кого е свързана първата история? Кои са участниците в нея? (5); Кой разказва за тази история? (6); Защо тази история е предадена през погледа на двама участници в случката – дядото и унгареца? (7); Какъв спомен за дядото са двете метални копчета? Открийте местата в текста, предаващи този епизод (8); Ясно ли е кого замества местоимението *той* в изречението: *Той си ги носеше винаги със себе си и това беше най-скъпият му спомен*? Колко думи от предходното изречение може да замести това местоимение? Кое в контекста помага да се разбере за кого се отнася местоимението *той*? (9); Какъв редакционен вариант бихте предложили, за да не възниква подобно колебание? (10); Да се опитаме да направим синтактичен разбор на изречението: *Запитах го все пак на български, може пък да го знае, всякакви хора* (11). Направете морфологичен разбор на двете допълнения, изразени с местоименни форми в това изречение (12); Какво заместват в текста тези местоимения? В каква посока осъществяват те свързаност между изреченията в текста? (13); Проследете кога в текста е

употребена думата *история* (и в началото, и в края на разказаната случка) (14); Употребената преди разказаната случка дума *история* създава усещането, че ще бъде разказано нещо велико, „историческо“. За какво се отнася действително разказаната история? (15); Какво замества местоимението *то* в изречението: *То си беше ритуал?* Защо е предпочетено? (16); Да открием в какъв времеви план са глаголите, предаващи случката с дядото. Работата ви ще бъде разпределена в три екипа, като всеки екип търси глаголни времена, съответно: първи – в разказите на момчето за дядото; втори – в разказа на кондуктора за случката с дядото; трети – в разказа на дядото за случката във влака (17); В какви глаголни форми зазвучава историята от устата на дядото и защо? (18); Открийте кога в разказа за дядото се включват минали глаголни форми на -л. Как ще обясните предпочетеността им? (19); Как си обяснявате включването на бъдеще време в системата от глаголни времена в текста? (20); Докажете, че в текста се срещат глаголни форми от различни лица и числа (21); Как ще обясните разнообразието на глаголи в различно лице и време в този текст? (22); Съставете „дърво“ на характеризиращите названия на всеки от героите, като извадите от текста всички синонимни обозначения на персонажите (думи и изрази) (23); Съпоставете описателните изрази, характеризиращи дядото (*един български кондуктор, разприказвалия се българин, дебеличък българин с черни мустаци, бившия кондуктор*). Чия гледна точка за героя представят тези синонимни изрази? (24); За кой друг герой на разказа са използвани названия, представящи го през погледа на участник в историята? (25); Чия гледна точка представят синонимните изрази в назоваващата верига на унгарския кондуктор (*един добре облечен господин – нисък, възпълен, с рижа брадичка; господинът; унгарецът; чужденец*) (26); Припомнете на какви правила се подчинява употребата на думите *унгарецът* и *унгареца* в подчертаните изречения (27); Защо унгарският кондуктор няколко пъти е назван *господинът*? (28); Защо при назоваването на унгареца неколккратно са използвани изрази с местоимения като: *някакъв унгарец, оня човек, оня господин, онзи господин, този човек*? (29); Каква е ролята на местоименията в израза: *И на него му е драго, и на мене, уж и двамата се лъжем, пък ни е хубаво*? (30); Открийте частиците и съюзите в това изречение и характеризирайте ролята им в изречението и в текста (31); Колко и какви елементи съдържа кратката номинативна верига, отнасяща се за двамата герои (дядото и унгареца) едновременно (три елемента: *двамата ... ни ... ни* (езиците ни ги нямаше)? (32). Характеризирайте местоименията, използвани в тази верига (33); Какво има предвид дядото с думите: *Най-хубаво се разбират хората, дете*

изобщо не си разбират езика и Езикът ни е изпързаял и двамата? (34); Предложете синонимен израз на второто изречение (35); Как се наричат подобни изрази? (36); Открийте и други устойчиви словосъчетания и изрази, наподобяващи фразеологизми, в текста. Обяснете значението им (*грам не отбира от езика ни, пързаям го, претеглих го, хвана се на въдичката, бяхме оставили езиците зад гърба си, хлътнах в капана, езикът ни е изпързаял*) (37); В коя реч се срещат фразеологизмите и защо (речева характеристика, хумор, емоция)? (38); Вече посочихме, че разказаната от момчето случка с дядото (и в началото, и в края на разказването) е характеризирана като *история*. Защо за начало на един от последните абзаци е използвано изречението: *Това беше историята?* (39); Какво обобщава началното местоимение *това* – дума, изречение, епизод? Каква е ролята му за свързване на изреченията в текста? (40); Няколко пъти в текста е употребено местоимението *това*. Открийте изреченията, в които се намира местоимението, и обобщете какво замества то във всеки конкретен случай (дума, изречение, поредица от изречения) (41); Да насочим внимание към неизменяемите части на речта в текста: Какви са като части на речта маркираните думи, намиращи се в началото на някои от изреченията (*и тогава, и така*)? (42); Какво свързват в текста те? Какъв допълнителен смисъл носят (*тогава* – обобщава времето на случката с дядото; *така* – заключение, обобщение; *и* – последователност на действието; добавяне на действия)? (43); Какъв е смисълът на наречието *тук* в изречението: *Тук дядо ми не издържал и се разплакал като малко дете*. Какво замества/посочва употребената в началото на изречението дума? (44); Характеризирайте тази дума като част на речта. Обобщете ролята ѝ в текста (45); Какво емоционално състояние на дядото разкрива посоченото изречение? С какво изразно средство е представено това състояние? (46); Как и кога е въведен внушът, разказвач в текста? (47); Прочетете епизода, в който този разказвач се самохарактеризира, говори за обикновено случващото се с него (48); Кой е слушателят? Как е характеризиран през погледа на момчето (*кестенявата дама до прозореца, момичето, жената, жената срещу мен*)? (49); Докажете с примери от текста как общува момичето от влака (с поглед, жест, мимика – *кимна благосклонно, както ми се стори; подкани с поглед; усмихна се*) (50); Защо на разказвача му се струва, че момичето му кима благосклонно и му се усмихва? (51); Къде са разположени (близо или на разстояние) отделните думи, назоваващи момичето? Защо? (52); Кога и как момичето се самоназовава за първи път? (53) Каква е ролята на изписаната на английски език фраза? (54); Кога се случва историята с Катрин? Какво глаголно време е предпочетено за предава-

нето ѝ? Докажете с примери от текста (55); Защо можем да разглеждаме богатата система от глаголни времена като свързващо средство в текста? (56); Кое обединява двете истории в разказа на Г. Господинов? (57); В текста няколко пъти се повтаря думата *кондукторът*. Във всички случаи ли тази дума назовава едно и също лице от разказваната история? Докажете (58); Ако трябва да разкажете историята от името на неутрален разказвач, какви думи и изрази, изразяващи характеристика или оценка, бихте използвали за назоваването на разказващото историята момче? При предложенията си имайте предвид поведението и качествата на момчето (сладкодумният разказвач, увлекателният разказвач, бърливото момче, достойният наследник на дядо си) (59); Какво трябва да бъде глаголното време в трансформиращ преразказ от името на неутрален разказвач? Защо? (60).

Предлаганата поредица от 60 въпроса не е инвариантен модел. Многобройните задачи са опит да се аргументират образователните предимства на по-задълбочената работа върху текста първоизточник, на задължителното извеждане на единството между смисъл и форма в текста и обусловеността на това единство от обективни и субективни фактори. Тези задачи в своята съвкупност представят идеята, че е целесъобразно текстът за репродуциране да бъде възприеман чрез система от въпроси, които в единството си представляват комбинация от текстов анализ (разбиран като разлагане на текста на съставни части с оглед на различни аспекти – смислов (предмет на текста, тема, ключови думи), формален (средства за представяне на предметна област, номинативна верига, текстуиращи средства) и рецепция на текст в трите ѝ аспекта (извличане на информация, обобщаване и тълкуване на информация, оценяване на информация).

Работата върху рецепция на текста за репродуциране се осъществява на няколко нива – смислово, граматическо, функционално. Закономерно първите задачи са насочени към съдържателните аспекти на изходния текст, като са включени въпроси за всяко от когнитивните равнища: 1. Търсене и извличане на информация (5, 6, 8, 15, 47, 48, 50, 53); 2. Обединяване и тълкуване на информация (4, 38, 49, 54, 57); 3. Осмисляне и оценяване на текста чрез аргументиране на собствена позиция по проблема (1, 2, 7, 34, 51). Въпросите за анализ на смисловите страни на първоначалния речев продукт обговарят в аспекта на категорията *какво казва текстът* проблемите за: тема, ключови думи, подтеми, предметни области. Урочната логика не представя първо само въпроси върху съдържанието, а след това въпроси върху езиковата специфика и стилистиката на текста. Успоредното извеждане на

съдържателно-формални характеристики на речевото образование имплицитно насочва към изводи за задължителната обвързаност на двата плана на текстовата свързаност (смислова и граматическа); в същото време налага обобщение за първозначността на съдържателния (тематичния) план като „диктуващ и определящ“ плана на текстовата форма.

Част от въпросите насочват към спецификата на структурата на текста – предпочетения разказ в разказа, двойния поглед към една и съща разказана история, различната гледна точка към нея (7). Както бе посочено, въпросите за езиковата специфика на текста за репродукциране се представят не откъснато и самоцелно, а съвместно с въпросите относно рецепцията на смисловата свързаност. В предлагания модел езиковият анализ не е концентриран само върху лексикалния пласт на текста, правописните и пунктуационните му особености, а и върху функционалните характеристики на различните части на речта (функцията на класовете думи в рамките както на отделните микро-текстове, така и на текста като цяло).

Въпросите за текстова свързаност актуализират два основни модела – начини и средства за назоваване на обекти в текста (специфика на изграждане на номинативни вериги); начини и средства за общо лексикално и синтактично изграждане на текста. В урока за подготовка за писане на преразказ са включени задачи върху възможните начини за експликация на разнообразни названия на един и същи обект (герой) от текстовия свят (предполагащи изводи за съобразеността на този избор с жанровата и стиловата специфика на текста и авторовата интенция) (24, 25, 26). Акцентът в упражненията на този тип урок е върху същността и изграждането на номинативните вериги; факторите, предопределящи избора на първоначална номинация; обективните ограничения и субективните предпочитания, предполагащи разнообразието на избора на последвалите членове в номинативната верига. В прагматичен план се отработва прономинализацията (без терминологичното ѝ извеждане) като начин за назоваване на герой; извежда се като позитив на този текстуиращ механизъм икономичността; акцентува се върху задължителната съобразеност на местоимения конектор с предходния/следходния контекст за избягване на двусмислица (9, 10, 13, 16). Вниманието на учениците се насочва върху обема на назоваващите вериги на героите с продължаваща валидност и с маргинално участие в текста; върху спецификата на изграждането на колективни номинативни вериги (без извеждане на термина), назоваващи едновременно два персонажа от текстовия свят; върху предпоче-

тените от автора експликатори за референциална идентичност при назоваването на съответните персонажи (32, 33, 52). Категорията определеност при имената е отработена в прагматичен аспект и като свързващо средство, и като явление, предполагащо задължително спазване на определени граматически норми – пълен/кратък вариант на членуване (27). Съзнателно вниманието се концентрира върху търсенето на отговори за адекватността на предпочетените лексикални и граматически средства, ангажирани за представянето на герои, топови, действия (11, 12, 58); върху синонимното богатство (23, 36); стилистичната натовареност на предпочетени текстуиращи средства – фразеологизми (34, 37), повторителност с различен обхват (14). Лингвистичните задачи предполагат не само обяснение на фразеологичните изрази от текста, а и усъвършенстване на уменията за използване на подобна фразеология в собствени, различни по стилова и жанрова характерологичност текстове. Връзката съдържание – форма е потърсена и на равнище текст, и на равнище микротекст. Затова част от въпросите насочват към представяне на мнение за гледната точка, която се изразява чрез синонимните названия на героите и предпочетените фразеологизми и глаголни времена в речта на персонажите (18, 19, 24, 26, 28).

За постигане на част от практическите цели (знания и умения за уместен избор на езикови маркери за общо лексикално и синтактично изграждане на текста, за изразяване на отношения при свързване на изречения в текста) в урока са включени и задачи, актуализиращи свързващата роля на глаголното време (17, 18, 19, 20, 22, 55), на числителните имена (18), на неизменяемите части на речта (31, 42, 43, 44, 45). Изведена е функционалността на глаголното лице и число (21). Уместността на темпоралното структуриране е актуализирана в два аспекта: изходен текст – предстоящ за създаване текст (изискващ съобразяване на глаголното време с поставената дидактическа задача). Функционалността на местоименията в текста е отработена чрез насочване на вниманието към прономинативи както с функция на субститути в номинативни вериги, така и с кондензираща функция – роля на показателни местоимения за обобщаване на текстова информация с различен обем (39, 40, 41). В своята логическа цялост езиковите задачи обобщават основните трансформации, които е наложително да настъпят във формалния план на текста в процеса на репродуциране: промяна на изказа от първо в трето лице, преобразуване на пряката реч в непряка, промяна на основното глаголно време, различен начин за назоваване за разказващия историята (59, 60). Лингвис-

тичните задачи (концентрирани върху функциите на различните езикови единици и техните граматически категории в текста като цяло и отделни негови участъци) са свързани не само с първо когнитивно равнище (откриване, познаване), а и с по-високото второ равнище, предполагащо обобщаване, тълкуване на информация; отговор на въпросите *защо* е предпочетена дадена лингвистична форма в текста, *каква* е обвързаността между форма и смисъл (28, 29, 30, 38). Обвързването на съдържателен и формален текстов план се осъществява и чрез задачи, предполагащи коментар на стилистичната функция на лингвистичните елементи, търсенето на скрития смисъл зад предпочетените езикови конструкции в текстовата повърхнина (46, 52, 56).

Текстовият анализ не е представен като абстрактна алгоритмична схема, която трябва да се следва. Подобна организация на урочния дискурс в часовете за развитие на комуникативните умения позволява изводи относно мотивираността на езиковата текстова структура и форма както от обективни фактори (правила на текстовата граматика), така и от субективни фактори (езиковата грамотност на автора, емоционалното му състояние, виждането му за структурата на текста); съотнасят се езиков текстов план с авторова интенция. Урокът за подготовка за създаване на преразказ е съобразен с постановката, че при създаването на речев продукт адресантът подрежда мислите си в правилен и уместен текст така, че да може да бъде разчетен адекватно по време на рецепцията от реципиента (Богранд и др. 1995: 59). Последният етап на преработката на текста е граматичният синтез – предаваните по-нататък изрази от предходната фраза се поставят в граматическа зависимост и се подреждат в линейна форма на повърхността на текста. Това са автоматични дейности, чието качество и резултатност са в зависимост и от умениято за подходящ подбор и комбиниране на текстоизграждащи/текстосвързващи средства. Правилен и уместен избор е възможен при налични лингвистични знания. Всичко това обговаря въпроса за обвързаността на уменията за добро и уместно текстостроене/текстоизграждане със знания и умения за начините и средствата за реализиране на тези процеси. Безспорен факт е, че репертоарът от граматически зависимости в даден език е значително по-малко обхванен от репертоара от концептуални релации, т.е. различните смислови отношения, които могат да се изразяват с различни верижни връзки, проявяващи се под формата на краен брой връзки, средства и модели на реализация (Богранд и др. 1995: 48). Това актуализира възможността да се отработват модели на добро текстоизграждане, като този процес е целесъобразно да се превръща в умение в

процеса на системно приучване към саморедактиране на собствени текстове. Целта на подобен тип уроци е отработването на процедурни знания чрез обобщаването на алгоритъм за саморедактиране на собствен текст с оглед на осъществената в него свързаност (и в съдържателен, и в граматически аспект). Следващото изложение предлага примерен модел на подобен алгоритъм.

Алгоритъм

1. За правилно и уместно назоваване на герои в текста.

1.1. Проверете кога и как за първи път сте назвали централния персонаж в преразказа си. За първо название обикновено се избира съществително нарицателно или съществително собствено име, а не местоимение (освен ако не целите съзнателно с предпочетено първо назоваване чрез местоимение да събудите любопитството на читателя).

1.2. Проверете уместно ли сте въвели и останалите герои в текста, така че да става ясно за кого се говори.

1.3. Проверете преразказа си за ненужни повторения при назоваване на отделните герои. При установяване на подобни повторения редактирайте чрез заместване с местоимение или синоним (ако предпочетете да избегнете повторението чрез местоименно заместване, внимавайте да не предизвикате двусмислица – в предхождащото местоимението изречение не трябва да има два обекта, еднакви по род, чието название може да бъде заместено от местоимението).

1.4. Проверете подходящо ли сте избрали местоимения за назоваване на героите.

1.4.1. Имайте предвид, че не е подходящо повтарянето на местоимения.

1.4.2. При избора на местоименни заместители внимавайте дали те еднозначно заместват само една дума в предходното изречение.

1.4.3. Не е целесъобразно утежняването на речта – назоваването на герой в едно и също изречение със съществително име и местоимение едновременно.

1.5. Дадено изречение може да представя действия или качества на герой, без конкретно да назовава този герой със съществително име или местоимение. За това служат безподложните и непълните изречения. Ако сте предпочели този модел, проверете дали при изпускането на названието не се получава двусмислица, става ли ясно за кого се отнасят съответните действия.

2. За правилно назоваване на време и място на действието.

2.1. Избягвайте ненужните повторения чрез използване на синоними. Съобразявайте избора на синоними със сферата, за която е предназначен преразказът Ви.

3. За правилно комбиниране на глаголни времена.

3.1. Припомнете си глаголното време, подходящо за трансформиращ преразказ от името на неутрален разказвач.

3.2. Проверете правилно ли сте използвали това глаголно време в преразказа си.

3.3. Проверете уместно ли сте комбинирали основното глаголно време с други глаголни времена.

4. За предаване на пряка реч като непряка.

Проверете:

4.1. преразказали ли сте пряката реч;

4.2. използвали ли сте подходящо глаголно време при преразказването ѝ;

4.3. спазили ли сте пунктуационните норми при създаването на сложно изречение, преразказващо думите на героя;

4.4. употребили ли сте синонимни глаголи за въвеждане на преразказаните думи на героя (ако се установи, че повтаряте едни и същи глаголи, например *казвам*, се опитайте да ги редактирате чрез синонимна замяна – подходящи могат да бъдат глаголите *отговарям*, *споделям*, *съобщавам*, *информирам*, *река*, *питам* и др.).

Предлагането на алгоритъм за създаване на репродуктивен текст не е новост в методиката на родноезиковото образование. Обикновено този алгоритмичен модел се свързва с четирите фази на речевата дейност – ориентиране, планиране, реализиране, контрол (Георгиева, Добрева 2002: 59 – 60, 98; Мандева 2013: 12). Предложеният в настоящото изложение алгоритъм е примерен, насочен е върху извеждането на поредица от действия, свързани с една от фазите на речевата дейност – контрол – етапа на саморедктиране на собствен текст при преминаване от чернова към белава. Извеждането и усвояването на алгоритъм за саморедктиране на текст с оглед на правилно и уместно представяне на герои и техни характеристики, време и място на действие, причинно-следствени отношения подпомага процеса на усъвършенстване на продуктивно-комуникативни умения. Идеята за разбирането на смисъла на изходния текст, на причинно-следствените връзки в него, на обвързаността между съдържателен и формален план се свързва с предложението за усвояване модел (овладяване на поредица алгоритмично представени речеви действия за подобряване на собствена речева продукция от репродуктивен тип). Речевата дейност репродуци-

ране би била максимално ефективна, ако в умения са превърнати основни правила на текстовия синтаксис. Предлаганият урочен модел безспорно може да се реализира в педагогическия дискурс на интерактивността. В своята съвкупност въпросите и задачите предполагат ясно изразена от ученика позиция за спецификата не само на предложението му за репродуциране изходен текст, а и виждания за спецификата на изграждания от него репродуктивен текст. В условията на диалогов тип комуникация ученикът е стимулиран да изслушва другия, да споделя мнения, да търси информация в текста, да изследва текстовия свят, да прави изводи. Водещи в предложението модел са активните методи, изискващи ученикът да погледне информацията от различен зрителен ъгъл, да я препореди (изходен текст – собствен текст), да я преосмисли и оцени (задачи от второ и трето когнитивно равнище).

Подобен модел на рецепция на текст, съчетан с усвояване на алгоритмичен модел, позволява осмисляне на взаимовръзката между съдържателните и езиковите структури в контекста на спецификата на текста като тип, вид, жанр, сфера на употреба, тематичен обхват и др. Предлага се вариант на един комплексен анализ на текст, който актуализира усъвършенстване както на рецептивни, така и на продуктивни комуникативни умения, които допринасят в целостта и системността на извършването си за изграждането на методически целесъобразни речеви действия за автоматизиране на знанията/уменията както за полифункционалността на текста, така и за полифункционалността на изграждащите го елементи (Янкова 2008: 214 – 216). Подобен подход към текста за репродуциране, съчетаващ характеристиките му като семантична и езикова структура, обогатява декларативните (езиковедските) знания, допринася и за процедурни (езикови) знания. Предлаганият модел е опит за обвързване на смисъл и форма не само в статичен аспект (усвоени знания за какво и как се казва в готовия текст), а и в динамичен аспект (овладяване на речеви действия, чрез които може да се постигне желаното единство на смисъл и форма).

Приложение: ЕДНА ВТОРА ИСТОРИЯ, Г. ГОСПОДИНОВ

[...]Свикнал съм с мисълта, че като пътувам с влак, неизменно се натрисам на разговорливи бабички, старци, помнеци в подробности последните си петдесет-шейсет години, лелки с лукави снахи и подобни персони. Хубавите жени винаги сядат в съседните купета.

Този път още като влязох в купето и видях кестенявата дама до прозореца, първо погледнах билета си с мисълта, че явно съм сбъркал мястото. Не бях.

– Балкан-експрес, нали? – запитах, все още не смеейки да седна.

Момичето кимна благосклонно, както ми се стори, и се усмихна. Нямаше грешка. След малко влакът потегли. Бяхме сами в купето, вагонът – полупразен. Знаех, че трябва да кажа нещо, да завържа разговор, но естествено всяко начало ми се струваше банално и предварително обречено на неуспех. Винаги съм пътувал, забил поглед в някоя книга, за да не бъда въвлечен в разговор. Първото ми изречение изненада и самия мен.

– Дядо ми пътуваше 48 години по тази линия. Беше кондуктор. – Сметнах погледа ѝ за насърчителен и реших да продължа. – Много се гордееше с една своя история. Разказваше я два пъти в годината – на Коледа и на Великден. То си беше ритуал. Имаше си едно шкафче, само негово, където държеше една стара кондукторска чанта. Всички знаехме какво ще извади оттам – пожълтял вече брой на „Железничарски глас“ от 1939 година. Отвори, значи, той броя, подава ми го и аз започвам да чета. Чета един разказ, ама целия. Помня, че изпълваше предпоследната страница. Разказът беше от някакъв унгарец, всъщност май не беше и разказ, а глава от роман, но това нямаше значение. Авторът разказваше как си говорил няколко часа с един български кондуктор, при това без да знае думичка български. Кондукторът изобщо не бил усетил и унгарецът много се гордееше с какво умение бил подготвил тази сцена и как часове се наслаждавал на разприказвания се българин.

Всички знаехме, че този кондуктор е дядо ми. Знаех и точно на кое място, там, където беше описан като „дебеличък българин с черни мустаци“, дядо ми ще промърмори, че тук унгарецът бил притурил нещо от него си. Когато приключвах с четенето, всички се умълчавахме, дядо ми палеше цигара и чак на третото изпускане на дима започваше разказа си. Говореше бавно, имаше самочувствие на добър разказвач и ние всеки път почтително слушахме. Забавлявах се да откривам разликите от предишните му разкази, новите подробности, които се появяваха всеки следващ път.

На това място влезе кондукторът и прекъсна за малко историята. След като излезе, попитах жената дали не ѝ досаждам. Тя само поклати глава и ме покани с поглед да продължа.

– **И така**, дядо ми се усмихваше загадъчно и разказваше своята версия за срещата с унгареца. Вървял си една вечер по коридора

на влака за Истанбул, било след полунощ, пътниците похърквали. Само във вагона на първа класа пушел един добре облечен господин – нисък, възпълен, с рижа брадичка – подчертаваше дядо ми, като че си отмъщаваше за онова „дебеличък българин с черни мустаци“. Вече му бях проверил билета и щях да отмина, продължаваше дядо ми, но на него явно му се говореше, защото ме спря и ми предложи цигара. Предложи ми я на български, така е, ама нещо в гласа му не беше баи българско. Изглеждаше свестен човек, един такъв благ, усмихва ми се, абе не му се седи сам. И на мене не ми се седи сам, ама като знам само български и малко влашки, за какво да си приказваме. Запитах го все пак на български, може пък да го знае, всякакви хора. Господинът откъде е, разбира ли ни езика. Поблагодарих му и за цигарата. Той само кимна нещо с глава и приятелски ме потуна по рамото. То още тогава аз го претеглих, че грам не отбира от езика ни, ама, кой знае защо, не иска да се издава. Негова воля, рекох си, сигурно го е страх да не ме изпусне като компания.

И тогава ми текна, на мене ми текна, натъртваше дядо ми, да се хвана на въдичката. И започнах да му разказвам всичко, дете ми се беше насъбрало. Всичко можех да кажа пред този човек, защото той дума не разбираше. За войската му разправях, за службата по влака, за чешитите, дете съм срещал тука. Много хубаво слушаше оня човек. [...] Ще излезе, че най-хубаво се разбират хората, дете изобищо не си разбират езика. И на него му е драго, и на мене, уж и двамата се лъжем, пък ни е хубаво.

Дядо ми явно твърде се е отпуснал да му разказва, щом се е стигнало дотам да му показва двете метални копчета (за това споменаваше и унгарецът в разказа си). Той си ги носеше винаги със себе си и това беше най-скъпият му спомен. Те бяха единственото останало нещо от баща му, убит в Балканските войни някъде по тези места. Дядо ми почти не помнеше баща си и тези две копчета от шинел му бяха наистина много скъпи. Никога не се разделяше с тях. Показал ги той на чужденеца, а оня започнал да ги подхвърля в ръката си и да се смее. За него това си били две копчета. Тук дядо ми не издържал и се разплакал като малко дете (това според разказа на унгареца), а според версията на дядо – само го изгледал кръвнишки и бързо си взел обратно копчетата. За малко да се стигне до бой, разказваше дядо ми, така се бях унесъл да му разправям, та сам забравих, че оня господин нищо не разбира. Хлътнах в капана, дете уж сам заложих. После ми стана криво, че бях груб с него, извиних му се, ама вече не бях сигурен дали ме разбира. Като че ли допреди езиците ни

ги нямаше, оставили ги бяхме зад гърба си и се разбирахме чудесно, а сега всеки си беше турил неговия език отпред като дувар, да не може нищо да прехвъркне. Сбогувахме се човешки, ама и досега ми е нещо криво.

Това беше историята. След тази случка дядо ми пътува още трийсетина години по влаковете, но никога не му се удаде да срещне повторно онзи господин. Нито пък да си приказва тъй сладко с някой друг оттогава, както твърдеше самият той. И в края на историята, преди да каже наздраве, завършваше винаги с едно и също изречение, което всички на масата можехме да цитираме в хор. Виждате ли какво нещо е езикът, оня си мислел, че ме пързаял, щото не му се стояло самичък, аз си мислех, че го пързаям, щото и на мен не ми се седеше самичък, а се оказа, че езикът ни е изпързаял и двамата. Ама пък тъй драго никога не ми е било.

Е, това казваше накрая дядо ми, бившият кондуктор, и викаше наздраве.

Жената срещу мен продължаваше да ме гледа в очакване, сякаш не искаше историята да свърши. Приех погледа ѝ като комплимент. Никога не съм умеел да разкажа добре дори и един виц, а този път като че ли се получи. Все пак паузата ми се стори неловко дълга, тогава тя неочаквано ми протегна ръка и каза:

– *My name is Kathrin. I don't know your language but it was a great story.*²

ЛИТЕРАТУРА

- Богранд и кол. 1995:** Богранд, Р. дьо., Дреслер, В., Стоянова-Йовчева, С. *Увод в текстовата лингвистика.* София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1995.
- Георгиева, Добрева 2002:** Георгиева, М., Добрева, Е. *Писмените ученически текстове. Първа част. Репродуктивни текстове.* София: Кръгзор, 2002.
- Димчев и кол. 2011:** Димчев, К., М. Падешка, М. Герджикова, О. Илиева, И. Кръстева. *Подготовка за външно оценяване и приеман изпит по български език и литература.* София: Булвест 2000, 2011.
- ЕРР 2007:** *Европейска референтна рамка. Key competences for lifelong learning. European Reference Framework.* – http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html.

² Казвам се Катрин. Не разбирам езика Ви, но това беше чудесна история.

- Мандева 2013:** Мандева, М. Усъвършенстване на детската комуникатив-норечева компетентност чрез екипно обучение по писмено преразказване – начален училищен етап. // *Българско списание за образование*, 2013, №2, 6 – 17.
- ОЕЕР 2006:** *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: Релакса, 2006.
- Стефанова 1990:** Стефанова, С. Анализ на текста за подробен преразказ. // *Български език и литература*, 1990, № 3, 22 – 27.
- Янкова 2009:** Янкова, Г. За полифункционалността на текста в обучението по български език. // *Отклонението като норма*. III. Редактори Г. Янкова, Т. Тенева, Ев. Иванова. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2009, 206 – 215.