

**ПЕДАГОГИЧЕСКИ  
ФУНДАЦИЯ**

**СТУДИИ**

## **ЗА КОМУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРАНОТО РОДНОЕЗИКОВО ОБРАЗОВАНИЕ (1–4 клас)**

*Мариана Мандева*

### **1. Актуалност на проблема**

Новата обществена ситуация и променящите се ценностни ориентации се проектират върху българското образование. То се хуманизира и демократизира, синхронизира се с европейските стандарти, превръща се в съвременно, достъпно и качествено.

**Философията за образователна промяна** поставя ученика в центъра на педагогическото взаимодействие. Образователната реалност се осъвременява „...в най-важните ѝ аспекти: целеполагане, учебно съдържание, образователен процес и не на абстрактно-умозрително равнище, а в един ясен и реален контекст... – в реално време, с реални деца, в конкретни условия за работа”. (Василева 2005, с. 31)

**Целеполагането** е ориентирано към личността на ученика, към пълноценното интелектуално и социално формиране на детето.

**Учебното съдържание** е освободено от излишна академичност и терминологична обремененост. Основано е на интегративен подход и има ясно изразена практическа насоченост. Поставя акцент върху ценностни аспекти.

**Образователният процес** се реализира чрез интерактивни технологии в условията на хуманна и демократична среда на преподаване и учене (вж по-подр.: Василева 2004; Василева 2005).

Новите образователни тенденции за етапа 1–4 клас изискват обучението по български език да прераствне в „...система, широко отворена към света” (Димчев 1992). Това означава в съответствие с речевите потребности и интереси на 7–11-годишните, в условия на творчески интелектуален труд, извършван самостоятелно или в сътрудничество със съученици, съвременното училище да подготви децата за постигане на успех в разнообразни ситуации от говорната и писмена практика. Става дума за **родноезиково обучение от комуникативен тип**.

„Умението да се общува е важна предпоставка за социализацията на личността... Придобиването и усъвършенстването на комуникативноречева компетентност... се превръща в основна цел на обучението по роден език, защото изучаването на българския език се свързва с необходимостта от усъвършенстване на човешките възможности за общуване, а социализацията на детето (която се достига чрез комуникация) е мотив да усвоява родния си език още от най-ранна училищна възраст... Обучението, организирано около усвояване на лексикално-семантични и граматически модели, е не само неефективно от методическа гледна точка, но и немотивирано от лингвистична гледна точка... Изследването на езика като функционална система за постигане на определени комуникативни цели дава отражение и върху модела на изучаването му – поставя се акцент върху неговата употреба в социалния контекст на общуване... Без да се отменя необходимостта от системно-структурно изучаване на езика, комуникативноречевата насоченост поставя акцент върху онези знания, които са необходими за комуникативната практика на ученика и за формирането на комуникативната му компетентност...” (Георгиева 2002, с. 7).

Проблемът за комуникативната ориентация на родноезиковото обучение не е нов за методическата наука и за педагогическата практика. Актуалната образователна парадигма за етапа 1–4 клас обаче изисква пореден „поглед” към въпроса. Необходимо е поставянето му в нов образователен контекст, прецизирането му на равнища: целеполагане, учебно съдържание, технология на обучението.

## **2. Цел, задачи, хипотеза. Методи на изследването**

На този фон се откроява **целта** на изследването: да се осъвременят лингвистично-методическите основи на комуникативно ориентираното родноезиково образование в 1–4 клас, за да се съдейства за синхронизи-

рането на началното обучение по български език с актуалните образователни тенденции.

Решават се **задачите**:

- в контекста на съвременната образователна парадигма за началния етап на основната образователна степен да се защитят стратегическите функции на комуникативно-речевия подход в обучението по български език на 7–11-годишните деца;

- да се представят основни лингвистични постановки, върху които се гради комуникативно ориентираното родноезиково образование в началното училище;

- да се детайлизират и аргументират проекциите на родноезиковото обучение от комуникативен тип в 1–4 клас на равнища: целепологане, учебно съдържание, технология на обучението;

- защитаваните теоретико-методически тези да се илюстрират чрез примери от нормативната документация, от учебниците по български език и чрез конкретни технологични варианти.

**Очакването** е: ако се осъвременят лингвистично-методическите основи на комуникативно ориентираното родноезиково образование в 1–4 клас, ще се съдейства за синхронизирането на началното обучение по български език с актуалните образователни тенденции.

**Основен метод** на изследването е теоретичният анализ и синтез.

### **3. Лингвистични основи на комуникативно ориентираното обучение по български език в 1–4 клас**

#### **3.1. Общуване и комуникация**

**Общуването** е понятие, по-широко от комуникацията. То има три страни: **комуникативна** (обмен на информация между общуващите); **интерактивна** (организация на взаимодействието между общуващите, т.е. обмен на действия); **перцептивна** (взаимно възприемане на партньорите по общуване и установяване на взаиморазбиране).

Независимо от това обаче в литературата се ползват като взаимно заменими термините (речево) общуване и (речева) комуникация. Както подчертава К. Димчев, тази синонимна употреба е свързана с аргумента, че много често в актовете на общуването е трудно да бъдат отчетливо разграничени посочените три страни (вж.: Димчев 1992, с. 76).

А. А. Леонтиев разкрива социалната природа на общуването и го определя като „... процес, осъществяващ се в определена социална общност, група, колектив, общество. То възниква по силата на обществената

потребност и обезпечава колективната дейност.” (Леонтиев 1979, с. 4). Общуването е сложен и многостранен процес, който „...може да бъде едновременно и процес на взаимодействие на индивидите, и информационен процес, и процес на човешки взаимоотношения, на съпреживяване и разбиране на индивидите” (Паригин 1971, с. 178).

**Комуникацията** се дефинира като „...обмен на знакови структури, чрез които се поражда смисли. Единици на комуникацията са цялостни езикови и всякакви други знакови комплекси (текстове), които всеки път биват създавани, предавани, получавани и интерпретирани от реални субекти, ангажирани с някаква съвместна социална дейност...” (Добрева, Савова 2000, с. 33).

Всеки конкретен израз на комуникацията чрез текст е **комуникативно (дискурсно) събитие**, в което определен брой лица участват в продукцията, трансмисия и рецепция на знаков продукт с опознаваема социална функция. Когато комуникативното събитие се реализира чрез езикови средства, то се определя като **речево събитие**.

### 3.2. Език и реч

Още от най-древни времена, със създаването и развитието на обществото, у хората се явява потребност да координират действията си чрез вербални знаци. Така се поражда естественият човешки език.

Първоначално той е говорим. Много по-късно се развива писмената му форма. С появата на училището като институция, от средство за общуване езикът се превръща в обект на изучаване. Успоредно с това той започва да се изследва и описва от специалистите езиковеди.

Швейцарският лингвист Фердинанд дьо Сосюр, живял и работил през втората половина на XIX и началото на XX век, внася революционна промяна в науката за езика. Той защитава **теорията за дихотомията (двудялбата) на езика и речта**. Основно в неговата теория е разбирането, че езикът и речта са в единство и в опозиция. По този повод Фердинанд дьо Сосюр пише: “Без съмнение тези два предмета са тясно свързани помежду си и един друг взаимно се предполагат. Езикът е едновременно оръдие и продукт на речта. И все пак тези две неща са свършено различни.” (Дьо Сосюр 1993, с. 42)

Постановката на Фердинанд дьо Сосюр се превръща в средоточие на интересите на много специалисти езиковеди (В. А. Звегинцев, Н. С. Трубецкой, Л. В. Щерба, Б. Н. Головин и др.). Съвременните изследвания се обединяват от тезата, че езикът и речта са две страни на едно общо явление – речевата дейност. Лингвистите разкриват езиковите явления двуаспектно – като структура и функция, като „статика” и „динамика”.

### 3.3. Речева дейност и речеви актове

Речевата и неречевата дейност притежават сходни функции, реализиращи се обаче чрез различни средства. В неречевата дейност се използват оръдия на труда. Способ за осъществяване на речевата дейност са езиковите знакове, опосредяващи мисълта външно, а вътрешно тя се опосредява чрез значенията.

Всяка дейност (неречева, речева) е средство за общуване, в процеса на което се решава система от комуникативни задачи. Според съвременните психолингвистични изследвания комуникативното използване на езика се поставя в контекста на дейност от по-висш порядък, изискваща обмен на лингвистична информация. Поради това, че мотивът за извършването на определени речеви действия винаги е „външен”, над-лингвистичен, се твърди, че **речевата дейност** е „...система от речеви действия, влизащи в някаква дейност – изцяло теоретическа, интелектуална или частично практическа” (Леонтиев 1969, с. 27). „Следователно речевата дейност заедно със своя продукт – езиковия текст – винаги е подчинена на целите и изискванията на някакво надредно социално взаимодействие и в този смисъл представлява средство за осъществяването на определена част от него.” (Добрева, Савова 1994, с. 52).

Във „**вертикалния**” строеж на дейността се разграничават три основни единици: дейностен акт, служещ за реализиране мотивите за дейност; действие, отговарящо на поставените цели; операция, която корелира с условията на дейността.

Речевата дейност се разгръща чрез съвкупност от конкретни речеви актове (мисловно-речеви операции). Те могат да бъдат единични или многобройни, регулативни или информационни и т.н. Общата схема на пораждането и протичането на речевата дейност обаче принципно е една и съща. Свежда се до наличието на следните задължителни фази: възникване на мотив; ориентация в ситуацията; възникване на съобщително намерение; планиране; извършване на система речеви действия за изграждането на текста; предаване, възприемане и разбиране на текста.

Л. С. Виготски определя фазовата структура на зараждането на речта така: „...от мотива, пораждащ мисъл, към оформянето на мисълта, към опосредстване във „вътрешни думи”, а след това – в значението на думите и накрая – в думи” (Виготски 1956, с. 380–381).

Като тръгва от тази теза, А. А. Леонтиев разработва **основните елементи в структурата на речевото действие**. Според него те са: мотивация; вътрешна програма на речевото действие; реализация на

вътрешната програма; съпоставяне на реализацията със замисъла (вж.: Леонтиев 1960).

Надредната социална дейност поражда мотив за започване на речева дейност и поставя пред нея определени цели (координационни, естетически и др.). Същевременно тя фиксира важни условия за протичането на речта: уточнява състава на комуникантите, материалното обкръжение, времето за комуникация, възможностите за ползване на определени канали и кодове и пр.

Външните импулси се преобразуват в комуникативна интенция („смътно желание“, „чувстване на задачата“) в съзнанието на общуващите или поне на един от тях. Някои психолози (П. Стросън, Дж. Сърл) заменят понятието „комуникативна интенция“ с понятието „комуникативно намерение“.

А. А. Леонтиев отделя специално внимание на проблема за ориентацията при пораждането на речевото действие. Важно значение тук има речевата ситуация. Тя се определя от условията, осигуряващи пораждането на речта, и е в пряка зависимост от екстралингвистични фактори. Като съвкупност, речевата ситуация е зависима от сферата на общуването и я разкрива. За възникването ѝ са необходими: участници в комуникацията; канал за връзка; мотив на речта. Ориентирането в речевата ситуация изисква преценка по отношение на реципиента, на условията на общуването, на мотивите и задачите на речта.

При съставянето на програма на речевото действие важна роля има вътрешната реч. Извършва се мисловното планиране на процеса на речевото взаимодействие. Това планиране обхваща избор на: темата на текста; канала за свързка и формата на речта; тактиката за провеждане на общуването (диалог/монолог); жанровата форма на текста. Подбират се изразни средства от съответна разновидност на езика. Резултатът от мисловното планиране се обобщава в т.нар. „комуникативен план“, който представлява най-общ „сценарий“ за осъществяване на речевата дейност. По-късно този план търпи промени.

Реализацията на програмата изисква изграждането на текста. Вътрешната реч се трансформира във външна. Реализират се следните механизми: избор на думи; преход от програмата към нейната реализация; граматическо прогнозиране; изброяване и съпоставяне на синтактичните варианти; затвърдяване и възпроизвеждане на граматическите закономерности. Успоредно с това протича и моторното програмиране на изказването, след което идва неговото осъществяване.

Процесът на пораждането на текста приключва едва след съпоставка на реализацията със замисъла.

А. А. Леонтиев пише, че за да общува пълноценно, човек трябва да владее редица умения. „Той е длъжен – първо – да умее бързо и правилно да се ориентира в условията на общуването; второ – да умее правилно да планира своята реч, правилно да избере съдържанието на акта на общуване; трето – да намери адекватни средства за предаване на това съдържание; четвърто – да умее да обезпечи обратна връзка.” (Леонтиев 1974, с. 33). Макар проявени по специфичен начин, тези умения са характерни както за устната форма на речта, така и за писмената.

Речевата дейност е свързана не само с механизма за съставяне на текста, а – и с този за неговото възприемане. Тук от значение са психолингвистичните характеристики на процесите четене и слушане. Според психолозите възприемането на речевото съобщение не е просто обратен механизъм на съставянето му. Важно тук е прогнозирането. Така например И. А. Зимная характеризира говоренето като процес на формиране и формулиране на собствена мисъл, а слушането – като процес за формиране и формулиране на чужда мисъл (вж. по-подр.: Зимная 1977).

Докато в руската психолингвистика глобален обект на изследване е дейността общуване в рамките на цялостния акт на социално взаимодействие, добилата актуалност **теория на речевите актове** описва детайлно вътрешната структура на речевия акт. Той е „...целенасочено речево действие, извършвано в съответствие с принципите и правилата на речево поведение, приети в дадено общество” (Лингвистичен енциклопедичен речник 1990, с. 412). Основните му черти са: **преднамереност** (интенционалност); **целеустременост** (предизвикване на определена реакция у събеседника); **конвенционалност** (използване на договорени средства) (вж.: Лингвистичен енциклопедичен речник 1990, с. 413).

Създател на теорията за речевите актове е Дж. Остин (вж.: Остин 1962). Той обръща специално внимание на нелингвистичните фактори, оказващи влияние на процеса на общуването чрез езика. Дж. Остин разглежда особеностите на речевия акт на три равнища в зависимост от: използваните езикови средства, целта и условията на осъществяването му, крайните резултати. В първия случай речевият акт се определя като **локутивен** и се свързва с актуализация и реализация на езика в определен момент на комуникацията. Във втория случай става дума за **илокутивен акт**, целящ определено въздействие върху адресата и зависещ от комуникативната ситуация, от социолингвистичните конвенции и от

отношенията между комуникантите. В третия случай речевият акт е **перлокутивен**, т.е. свързва се с постигнатия от него ефект върху адресата.

Освен от Дж. Остин речевите актове се разглеждат и класифицират от Дж. Сърл, П. Стросън, Б. Фрейзър, Д. Вундерлих и др.

Синоними на понятието речев акт са ползваните в западната литература термини речево действие, комуникационен акт, речево събитие, комуникационно събитие.

Изразени в средата на ХХ век, идеите на Дж. Остин са валидни и перспективни и в наше време. Роден от философията на езика, речевият акт взема под внимание не само чисто лингвистичния фактор, но и редица социолингвистични и психолингвистични предпоставки. Все в този смисъл в САЩ се говори за етнография на общуването.

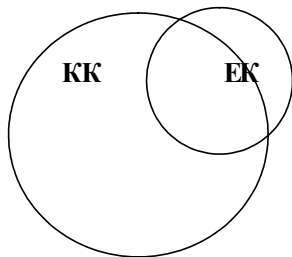
У нас подобни съждения за комуникативната функция на езика изказват М. Виденов, К. Иванова, Б. Кръстев, Р. Ницолова и др.

#### **3.4. Езикова и комуникативна компетентност**

Терминът **езикова компетентност** е въведен от американския лингвист А. Н. Чомски (вж.: Чомски 1965, с. 35–36), за да се диференцират специфично езиковите знания на личността от другите ѝ знания и умения. Терминът **комуникативна компетентност** принадлежи на американския социолингвист Д. Хаймс (вж.: Хаймс 1971). В литературата същността на комуникативната компетентност се изяснява от различни аспекти. Общото, което обединява авторите, е идеята за езика като ориентир в обществената действителност.

Понятието комуникативна компетентност е с по-широко значение от понятието езиковата компетентност, защото включва не само знания за езиковия код, за подсистемите на езика, но също така знания и умения те да се ползват по най-добрия начин в съответна речева ситуация. Р. Олрайт представя отношението между езиковата и комуникативна компетентност по следния начин (вж.: Олрайт 1991):

#### **Диаграма – езикова и комуникативна компетентност**



**KK – комуникативна компетентност**  
**EK – езикова компетентност**



Диаграмата показва, че някои ареали от езиковата компетентност се явяват странични за комуникативната, но като цяло езиковата компетентност е дял от комуникативната.

В научната литература понятието комуникативна компетентност се анализира от различни гледни точки, като с особено внимание се проучват неговите компоненти. Според някои автори тези компоненти са четири (езикова, социолингвистична, дискурсна компетентност и стратегийна компетентност – вж.: Кънали 1983), а според други – са шест (езикова, социолингвистична, дискурсна, стратегийна, социокултурна и социална компетентност – вж.: Ван Ек 1980).

Моделът на Ян Ван Ек разглежда комуникативната компетентност като единството на следните шест компонента:

- **езикова компетентност**;
- **дискурсна компетентност**, т.е. компетентност за създаване и възприемане на устен и писмен дискурс\*, който се характеризира с кохезия (свързаност на езиково равнище) и кохерентност (свързаност на смислово равнище) и се подчинява на изискванията на различните жанрови форми;
- **социолингвистична компетентност**, която се свързва с компетентност да се отчита ролята на социалните фактори в речевото общуване и във връзка с това да се ползват уместно езиковите средства, т.е. акцентът се поставя върху взаимоотношението между социалните позиции на комуникантите и нормите на поведение, определени от социалния контекст;
- **стратегийна компетентност**, т.е. компетентност за избор на адекватна стратегия на речево и неречево поведение; за преодоляване на прекъсвания в общуването, като несъвършенствата в използването на езиковите знаци се компенсират с други средства;
- **социокултурна компетентност**, която предполага познаване на националнокултурната специфика на езика;
- **социална компетентност**, т.е. компетентност за общуване посредством езика и реализиране на професионални, лични и други контакти между комуникантите.

---

\* **Дискурс** – смислен обмен на знаково изразена информация в актуалните актове на социално взаимодействие между хората (вж.: Добрева, Савова 2000, с. 30)

К. Димчев разграничава терминологично **комуникативната компетентност** и **комуникативноречевата компетентност**, като пояснява, че отношението между тези две понятия е като отношение между родово и видово понятие (вж.: Димчев 1992, с. 74–82).

#### **4. Комуникативно ориентирано обучение по български език в 1–4 клас**

##### **4.1. Подходи в началното родноезиково обучение. Стратегически функции на комуникативноречевия подход**

**Подходът** представлява „...съвкупност от начини и средства за пристъпване към определен проблем” (Буров и др. 1994, с. 632)

В съответствие с двuasпектното изучаване на езика (като система със своя структура и като функция) в условията на обучението по български език в 1–4 клас действат **системно-структурният** и **комуникативноречевият** подход.

Системно-структурният подход спомага за изграждането на лингвистичното мислене на учениците. Езиковите факти и явления в тяхната взаимозависимост са предмет на съзнателна дейност на ученика. „Изучавайки езика, детето не само наблюдава неговите съставлящи, но и прониква по достъпен начин в закономерностите, които го изграждат... Прилагането на системно-структурния подход в началното родноезиково обучение без съмнение е необходимо, тъй като усвояването на закономерностите в граматическия строй осигурява лингвистичното мислене у ученика, предопределя правописната грамотност, а също така създава основа за усвояване на чужди езици. Абсолютизирането на неговите функции обаче може да доведе до запознаване само със статичните аспекти на езика. По този начин езиковото обучение би изглеждало като обучение по граматика, изолирано от речевите потребности на учениците.” (Танкова Власева 1997, с. 66).

Докато при системно-структурния подход акцентът е върху граматическите знания и свързаните с тях умения, при комуникативноречевия подход от значение са стилистичните, текстолингвистичните и комуникативноречевите знания и умения, т.е. езиковите единици се изучават с оглед на тяхната употреба в речта. Комуникативноречевият подход в обучението изисква „... такава организация на занятията, при която се усвояват модели на речево поведение в съответствие с обществените нужди и комуникативните потребности на подрастващите (малките ученици – б.а.). Както всяко ново направление, така и комуникативното направление издига принципи, измежду които водещ е комуникативноречевият. Него-

вата същност се заключава в това подготовката и провеждането на езиковите занятия да бъде съобразена с главните особености на речевото общуване като вид дейност с цел най-рационално да се развият комуникативноречевите способности на подрастващите (малките ученици – б.а.)” (Димчев 1985, с. 18)

Обучение, подчинено на комуникативноречевия подход, има ясно изразена практическа насоченост. То съответства на интересите и потребностите на учениците. Помага им да усвоят стратегии на комуникативно поведение, които осигуряват успешно изпълнение на задачи от реалната действителност.

В условията на началното родноезиково обучение комуникативноречевия подход има водеща роля. Неговите стратегически функции се открояват на равнища: целеполагане, учебно съдържание, технология на обучението.

#### **4.2. Проекции на комуникативно ориентираното обучение по български език в 1–4 клас на равнище целеполагане**

“Целите са системообразуващо начало във всяка човешка дейност. Те са най-пряко свързани с критериите за постигане на крайния резултат, затова от тяхното правилно определяне зависи резултатът от обучението по български език.” (Георгиева 2002, с. 15)

Таксономията на целите на родноезиковото обучение в 1–4 клас се изгражда съобразно с характеристиките на личността – познавателно-логически, практико-приложни и мотивационно-ценностни.

В условията на началното обучение по български език при диференцирането на целите е приет дихотомичният (двуделбен) подход. Разграничават се **два вида цели – информативно-познавателни и комуникативно-практически**. Тези цели са адекватни на действието на системноструктурния и на комуникативноречевия подход.

Информативно-познавателни цели на родноезиковото обучение в 1–4 клас са насочени към овладяване на знания за основните лингвистични понятия и закономерности, нужни за езиковата подготовка на учениците. Водещи са знанията за езика като система със своя структура. Според актуалната нормативна документация за 1–4 клас информативно-познавателните цели на родноезиковото обучение са свързани с „...овладяване и задълбочаване на знанията за строежа на езика и езиковите... единици, за някои правоговорни, правописни, пунктуационни и граматически норми” (Учебна програма по български език и литература за четвърти клас 2003 с. 2) (вж. още: Учебни програми за първи клас на

МОН 2003; Учебни програми за втори клас на МОН 2003; Учебна програма по български език и литература за трети клас 2003).

Комуникативно-практически цели на родноезиковото обучение в 1–4 клас се отнасят до формиране на компетентност за пълноценно участие в речево общуване. Задачата е родният език да се изучава не като абстрактен семиотичен код, а като тип речево поведение. Центърът на тежестта се пренася от стремежа за правилно изразяване към стремежа за резултатност на речевото общуване. Според актуалната нормативна документация за 1–4 клас комуникативно-практическите цели на родноезиковото обучение са свързани с „...овладяване и задълбочаване на знанията за... речевите единици, за някои правоговорни, правописни, пунктуационни... норми; ...усъвършенстване на комуникативноречевите умения за ориентация в комуникативната ситуация, за съобразяване с комуникативната цел и за адекватен избор на изразни средства за нейното реализиране...” (Учебна програма по български език и литература за четвърти клас 2003, с. 2) (вж. още: Учебни програми за първи клас на МОН 2003; Учебни програми за втори клас на МОН 2003; Учебна програма по български език и литература за трети клас 2003).

В периода 1–4 клас, когато българският език е преди всичко инструмент за общуване, а след това – обект на изучаване, превес имат комуникативно-практическите цели. По думите на Б. Кръстев и Ст. Стефанова „Главната цел на родноезиковото обучение винаги ще бъде: изграждане на способности за речева комуникация във всички сфери от живота. Това ще рече: на базата на лингвистичните способности и компетентност, свързани с умението да се съставя и разбира всяко изречение, дума, израз, езиково явление и пр., ще се развива комуникативната компетентност, изразяваща се в умението да се общува в една или друга ситуация...” (Кръстев, Стефанова 2000, с. 40).

#### **4.3. Проекции на комуникативно ориентираното обучение по български език в 1–4 на равнище учебното съдържание**

„Основно средство за постигане на целите на обучение е **учебното съдържание**. Като дидактическа категория то включва постижимите знания, умения и отношения, които се измерват чрез постигнатите от учениците резултати във връзка с поставените цели. В този смисъл учебното съдържание по български език обхваща създадения от науките за българския език обществен опит под формата на знания, умения и отношения, достъпни и постижими от учениците от дадена възраст с оглед на формиране на комуникативноречевата им компетентност...” (Георгиева 2002, с. 25).

**Учебното съдържание по български език в 1–4 клас** интегрира:

**1. Знания:**

- **лингвистични** (например: знания за звуковия строй на езика и за начините на обозначаване на звуковете в писмената реч, т.е. фонетически и граматически знания; за начините на словоизменение и съединяване на думите в изречения, т.е. граматически знания; за морфемния състав на думата и начините за нейното образуване, т.е. словообразователни знания)

- **комуникативноречевни** (например: знания за речевото общуване, за текста като процес и продукт на речево взаимодействие; за особеностите на някои функционални стилове)

**2. Умения:**

- **лингвистични** (например: умения за звук, морфем и синтактичен анализ; за разпознаване частите на речта)

- **комуникативноречевни** (например: Умения за редактиране на текст чрез съкращаване, чрез заместване, чрез прибавяне и чрез разместване в зависимост от конкретни цели и условия на речево общуване; за участие в диалог с етикетни функции адекватно на комуникативния континуум\*\*)

- **общоучебни** (свързани със стратегиите на учене, например умения за ползване на речници и др. под.)

**3. Отношения** – „...комплекс от ценностни ориентации, оценъчни съждения и емоции, насочени към околната действителност, към богатството и изразните възможности на родния език, към ролята на родния език за формиране на националния идентитет и пр.” (Георгиева и др. 2004, с. 92–93).

**Принципите**, на които е подчинено структурирането на учебното съдържание по български език в началните класове, са: **комплексност, спираловидност, линейност, принцип на доминантата** (вж. по-подр.: Георгиева и др. 2005, с. 97–99).

Предвид целта и задачите на изследването ще се разгледат по-подробно проекциите на комуникативно ориентираното родноезиково обучение в 1–4 на равнището на учебното съдържание.

---

\*\* **Комуникативен континуум** – „...обхваща всички страни на комуникативния акт и ги разглежда като една непрекъснатост от участници, сцена, тематика, психологическа тоналност и т.н.” (Виденов 2000, с. 202)

**Лингвистичната информация**, която е обект на изучаване, е научно прецизирана, но е освободена от излишна академичност и терминологична обремененост. Тя е теоретичен минимум, диференциран по критерия „необходимо и достатъчно“. Овладяването на лингвистични знания създава условия съответните умения да се градят на съзнателна основа.

Езиковата информация не се учи наизуст от малките ученици, а служи за справка при решаването на конкретни учебни задачи.

Знанията са с **практическа насоченост**. Например във връзка с темата „Правопис на гласните звукове“, включена в учебното съдържание по български език за 2 клас, лингвистичната информация гласи:

- „Гласният звук в неударена сричка не се чува ясно и може да се сгрещи при писане. За да сме сигурни, търсим думи за проверка.

- Ако няма дума за проверка, правим справка в правописния речник и запомняме как се пише думата.” (Танкова и др. 2003, с. 16)

Лингвистичната информация по темата „Възклицателно изречение“, която е част от учебното съдържание по български език за 3 клас, е:

- „Изречение, с което се изразява чувство, се нарича възклицателно изречение.

- В края на възклицателното изречение се пише удивителен знак (!).

- Възклицателните изречения се четат с подходящ тон, така че тези, към които са отправени, да разберат какви чувства изразяваме.” (Здравкова и др. 2004, с. 16)

В съответствие с приоритета на комуникативно-практическите цели на обучението на практическа основа се овладяват **комуникативноречевни знания** за: общуването чрез езика; устната и писмената му форма; речевите действия говорене, слушане, четене, писане; речевата ситуация; текста; някои от функционалните стилове; етикетът на речта и др.

Така например малките ученици научават, че:

- „Ние общуваме помежду си с помощта на езика.” (Танкова и др. 2003, с. 6)

- „Когато разказваме или описваме, ние създаваме текст. В него изреченията са свързани по смисъл. Текстът има заглавие.” (Танкова и др. 2003, с. 70)

- „Когато говорим, създаваме устна реч. Когато слушаме, възприемаме устна реч. Устното общуване се ползва най-често във всекидневието ни – в семейството, на улицата, в училище.” (Здравкова и др. 2004, с. 8)

• „Когато пишем, създаваме писмена реч. Когато четем, възприемаме писмена реч. Писменото общуване е достъпно само за тези, които са се научили добре да четат и пишат.” (Здравкова и др. 2004, с. 9)

• „Речта трябва да бъде правилна, точна и ясна. Отстраняването на грешки и подобряването на текста е редактиране.” (Здравкова и др. 2004, с. 10)

• „Речта ни зависи от много условия. Сборът от тези условия наричаме речева ситуация.” (Здравкова и др. 2004, с. 76)

• „Хората са създали правила за общуване помежду си. Сборът от тези правила са нарича етикет. Етикетът е другата дума за добро поведение или за правилно държание в обществото.” (Здравкова и др. 2004, с. 74–75) и др.

• „Научнопопулярен текст – представя точни сведения за предмети, явления, обекти” (Вълкова и др. 2005, с. 9) и др. под.

Превес имат **знанията с инструментален характер**. Те са представени под формата на правила, на указания към децата как да градят речта си, за да постигнат комуникативен успех. Например във връзка с темата „Устно общуване”, която е част от учебното съдържание по български език за 2 клас, малките ученици научават:

• „Когато разговаряме, изслушваме внимателно събеседника си. Ако не сме съгласни с него, изказваме своите мисли, без да повишаваме тон.” (Танкова и др. 2003, с. 73)

По повод на темата „Писмено общуване. Писмо”, включена в учебното съдържание по български език за 2 клас, знанията, които се формират, са:

• “От всяко писмо трябва да стане ясно: кой, на кого, какво, кога, откъде, по какъв повод пише.” (Танкова и др. 2003, с. 75)

**Термините**, с които боравят децата, са обогатени с такива от областта на текстолингвистиката и на комуникативната граматика: *общуване чрез езика, устно и писмено общуване, участници в общуването, диалог, речева ситуация, текст, редактиране* и др. под.

Доказателство за стратегическото действие на комуникативно-речевия подход при конструирането на учебното съдържание е **комплексността** при овладяването на знания от различни области на лингвистичната наука (фонетика, морфология, лексикология, синтаксис и т.н.) и при формирането на съответни умения. Това е продиктувано от факта, че в реалната говорна и писмена практика не се общува изолирано

чрез отделни звукове, букви, прилагателни имена, глаголи, съществителни имена и т.н., а чрез текстове, изискващи владеенето на комуникативна компетентност. Ето един пример от раздела „Изреченията в българския език”, включен в учебното съдържание по роден език за 2 клас (вж. Танкова и др. 2003, с. 56–70). Учениците затвърждават и обогатяват синтактичните си знания за изречението, за видовете изречения по цел на изказване (съобщителни и въпросителни), за пунктуацията им. Формират се съответни умения. Усвоената лингвистична информация се интегрира с овладени знания и умения за правоговорни и правописни правила при общуването (правоговор и правопис на гласни и съгласни). Отчитат се взаимовръзките между:

- текста;
- изреченията (съобщителни и въпросителни);
- думите (части на речта: съществителни имена – нарицателни и собствени, умалителни; прилагателни имена, глаголи);
- звуковете (гласни – тесни и широки; съгласни – звучни и беззвучни).

Достига се до практически стойностни изводи за богатството на езика ни, за основни правоговорни, правописни и пунктуационни норми при общуването.

Комуникативната ориентация на началното родноезиково обучение води до подчертана методическа тежест на **комуникативноречевите умения** в учебното съдържание. Става дума за умения, пряко свързани с автентичната речева практика на носителите на езика, с психолингвистичния модел на пораждането на речта и етапите на текстообразуването и текстовъзприемането. Те са в служба на „живото” общуване на малките ученици и съдействат за ефективността му. А именно: умения за ориентиране в ситуация на общуване и „долавяне” на комуникативната задача; умения за подготвяне на речевата изява; умения за реализиране на речевата дейност в устна или в писмена, в диалогична или в монологична речева форма; умения за редактиране на собствен и чужд текст.

По-конкретно става дума за следните основни комуникативноречеви умения:

- умения за възприемане на текстове, съответстващи на дадена тема и условия на общуване;
- умения за продуциране на текстове, адекватни на поставена тема и условия на общуване;



- умения за редактиране на текстове (чрез заместване, разместване, прибавяне, съкращаване) предвид изискванията за правилност и комуникативна уместност на изказа.

Актуалната нормативна документация по български език и литература за етапа 1–4 клас отделя специално внимание на уменията за избор и употреба на етикетни средства (лингвистични и паралингвистични), адекватни на дадена ситуация на общуване (вж. по-подр.: Учебни програми за първи клас на МОН 2003; Учебни програми за втори клас на МОН 2003; Учебна програма по български език и литература за трети клас 2003; Учебна програма по български език и литература за четвърти клас 2003).

#### **4.4. Проекции на комуникативно ориентираното обучение по български език в 1–4 клас на равнище технология на обучението**

Основен въпрос, стоящ пред комуникативно ориентираното родно-езиково обучение, е въпросът: кои са начините езикът да се преподава и овладява като инструмент за ефикасно общуване.

В този смисъл важна роля в образователния процес заемат упражненията. В методиката на обучението по български език **упражнението** се дефинира като „...съзнателно опериране с признаците на езиковите явления, насочено към овладяване на извършваните операции и усъвършенстване на начините за използването им с цел да се утвърдят желани умения и навици” (Георгиева 2002, с. 38)

В методическата наука съществуват различни класификации на упражненията. За целите на изследването се приема виждането на М. Георгиева (вж.: Георгиева 2002, с. 36–106; Георгиева и др. 2005, с. 99–146). Според авторката **системата от упражнения** се основава на целите на обучението (информативно-познавателни и комуникативно-практически) и включва два основни типа:

- **предкомуникативни упражнения;**
- **комуникативни упражнения.**

**Предкомуникативните упражнения** целят формиране на езиковата компетентност на учениците. Към тях се отнасят упражненията за разпознаване на езиковите явления, за лингвистичен анализ (фонетичен, морфемен, морфологичен, синтактичен, текстолингвистичен) и др. Например във връзка с темата „Образуване на думите. Наставки”, включена в учебното съдържание по български език за 3 клас, предкомуникативно упражнение е:

• „Подредете думите в колонки според наставката, с която са образувани: -тел, -ав, -ар, -че, -ец, -ив.

*учител, слонче, глупав, стрелец, писател, лекар, слушател, крадец, ревлив, летец, свенлив, палав, пенлив, лъвче, рибар, братче, гиздав, железничар*” (Здравкова и др. 2004, с. 26)

**Комунитивните упражнения** са свързани с изграждането на детската комуникативна компетентност. На тях ще бъде отделено специално внимание.

Разграничават се и **синтетични упражнения**, които развиват комплексно лингвистичната и комуникативна компетентност на учениците. Те съдържат няколко задачи от различен тип и вид (както на текстово равнище, така и на по-ниски равнища като синтактично, лексикално и т.н.), съотнесени към общ текст. Например във връзка с темата „Умалителни съществителни имена”, включена в учебното съдържание по български език за 2 клас (вж. Танкова и др. 2003, с. 40–42), синтетично упражнение е:

- „Прочетете текста.

#### *Добрите стопани*

*Край речица на полянка Мързелан и Мързеланка си живели във къщурка, ниска като костенурка.*

*Имали си те козица с бяла пухкава брадица и на кривите рогчета с две пиринчени звънчета.*

#### *Ран Босилек*

*За кого се разказва? (за Мързелан и Мързеланка)*

*Къде живели Мързелан и Мързеланка? (край речица, на полянка)*

*Какво имали те? (козица)*

*Как изглеждала козицата? (с бяла пухкава брадица; на кривите рогчета с две пиринчени звънчета)*

*Да запишем: речица, полянка, козица, брадица, рогчета, звънчета*

*Какви са тези думи в речта? (съществителни умалителни имена)*

*Образувайте от съществителните умалителни имена съществителни неумалителни.”*

За реализирането на комуникативно-практическите цели на родноезиковото обучение в 1–4 клас водеща роля имат **комуникативните упражнения**. „Те са насочени към реализация на определени комуникативни действия с цел постигане на комуникативен ефект.” (Георгиева и др. 2005, с. 101)

Комуникативните упражнения са обвързани с **дидактическите процедури за възприемане, осмисляне и създаване на текст**. Тези процедури са основа за диференцирането на **видовете упражнения**, включени в тази група, а именно:

- **рецептивни упражнения;**
- **продуктивни упражнения;**
- **рецептивно-продуктивни упражнения.**

**Рецептивните упражнения** са свързани с възприемането и разбирането на текст. Формират се стратегии за четене и слушане.

В практиката на началното родноезиково обучение често ползвани упражнения от този вид са: за изясняване на речниковото значение на непознати думи от текст или в контекст; за ползване на речник за извличане на лексикалните информации, съдържащи се в думите; за попълване на пропуснати думи от смисловата структура на текста; за ориентиране в текста и за откриване на най-главното в него и др. Например във връзка с темата „Речници. Правописен речник”, включена в учебното съдържание по български език за 2 клас (вж. Танкова и др. 2003, с. 10–12), упражнение от този вид е:

• *„В кой том от енциклопедията ще търсите значението на думата дюнер? Защо? Проверете какво означава тази дума.”*

По повод на темата „Пряко и преносно значение на думите”, която е част от учебното съдържание по български език за 4 клас, рецептивно упражнение е:

• *„Прочети научнопопулярния текст за народните празници и обичаи. В този текст се съобщават действителни събития и точни данни. Защо в него са употребени думи с пряко значение?”* (Вълкова и др. 2005, с. 28)

**Продуктивните упражнения** са вид комуникативни упражнения, при които чрез речева ситуация се пресъздават условия, характерни за автентичното речева практика, а ученикът формулира собствена комуникативна интенция и създава текст, съобразен с предварително зададената речева ситуация.

Представената дефиниция изисква уточняване на понятието **учебна речева ситуация**. Психолингвистите и методистите (Н. А. Амосова, К. Димчев, В. Капинос, В. Колева, Е. И. Пасов, Сн. Пейчева, Т. А. Рубинщайн и др.) споделят виждания, обединяващи се около разбирането на А. А. Леонтиев за същността на речевата ситуация в процеса на обуче-

нието, а именно: „... съвкупност от условия, речеве и неречеве, необходими и достатъчни, за да се осъществи речево действие по набелязан от нас път, стига тези условия да са дадени в текста или да са създадени от учителя в клас” (Леонтиев 1978, с. 19). „В условията на урока по роден език учебно-речевата ситуация може да се определи като дидактически модел на социално значими реални условия на общуване. Този модел включва езикови и неезикови условия, които в своето взаимодействие са необходими и достатъчни за пораждање на потребност от комуникация, която се осъществява във форма, близка до естествената реч.” (Колева 1994, с. 88).

Поставени в условия, адекватни на автентичното речево общуване, малките ученици по достъпен начин осъзнават защо, за какво, с кого, къде комуникират. А това съществено влияе съдържанието на текста, който ще се продуцира, върху избора на изразни средства и т.н.

Учебните речеве ситуации:

- се градят в атмосфера на искреност, доверие, взаимодействие между учителя и учениците;
- са близки до интересите, комуникативните потребности, социалния и речев опит на 7–11-годишните;
- имат логическа методическа връзка с цялостната структура на конкретния урок по български език.

Например във връзка с темата „Правопис на съществителните собствени имена”, включена в учебното съдържание по роден език за 2 клас (вж. Танкова и др. 2003, с. 38–40), комуникативно упражнение от продуктивен вид е:

- *„Опишете накратко родния си град така, че да привлечете туристи в него.”*

След продуцирането на текстовете, прочитането и обсъждането им се създава основа за актуализиране и обогатяване на знанията за правописа на съществителните собствени имена.

Във връзка с темата „Бъдеще време на глагола”, която е част от учебното съдържание по български език за 3 клас (вж. Здравкова и др. 2004, с. 60–62), комуникативни упражнения от продуктивен вид са:

- *„Съставете и запишете своя план за това какъв подарък ще поднесете на първокласниците в началото на новата учебна година.”*
- *„Напишете прогноза за времето за следващия ден.”* (Здравкова и др. 2004, с. 64).

След написването на текстовете, прочитането и обсъждането им се създава основа за достигане до изводи, свързани с употребата на бъдеще време на глагола.

При продуктивните упражнения центърът на вниманието се измества от организацията на езиковия материал към организацията на действията на детето с този материал, а оттам и към самото дете. Осигурява се самостоятелност и инициативност на ученика. Обучението се мотивира непосредствено; протича в условия на психологически комфорт, на творческа нагласа; превръща се в осъзната потребност за усъвършенстване на компетентностите за езикова комуникация.

При **рецептивно-продуктивните упражнения**, „...рецептивните упражнения се допълват от задачи, изискващи завършени изказвания от продуктивно-творчески тип, свързани с рецепцията на изходния текст.” (Георгиева и др. 2005, с. 116). Тези упражнения предполагат:

- продължаване на повествованието, започнато в текста;
- съотнасяне на съдържанието на текста с действителността;
- съставяне на монологични изказвания или на диалози по ситуации от текста;

- съчинение по тема, свързана с текста.

Ето няколко примера за рецептивно-продуктивни упражнения:

- „*Прочети научнопопулярния текст за народните празници и обичаи. Допълни разказа за Коледа или Васильовден*” (Вълкова и др. 2005, с. 28).

- *”Напишете своя приказка, като използвате края на приказката „Подвижният тротоар”* (Вълкова и др. 2004, с. 101).

- *„Напишете своята приказка, като използвате началото на приказката „Заклученото съкровище”* (Вълкова и др. 2004, с. 99).

## **5. Основни изводи**

**5.1.** Актуалната философия за образователна модернизация поставя ученика в центъра на педагогическото взаимодействие. Педагогическата реалност се осъвременява „...в най-важните ѝ аспекти: целепологане, учебно съдържание, образователен процес ...” (Василева 2005, с. 31). Целепологането е ориентирано към личността на детето, към пълноценното интелектуално и социално формиране на малкия ученик. Учебното съдържание е освободено от излишна академичност и терминологична обремененост. Основано е на интегративен подход и има ясно изразена практическа насоченост. Поставя се акцент върху ценности

аспекти. Образователният процес се реализира чрез интерактивни технологии. Средата на преподаване и учене е хуманна и демократична.

Актуалната образователна парадигма за етапа 1–4 клас изисква поставянето на проблема за комуникативноориентираното обучение по български език в нов контекст, прецизирането му на равнища: целепологане, учебно съдържание, технология на обучението.

**5.2.** “Целта на комуникативно ориентираното обучение... е да се достигне по-високо равнище на речевото и интелектуалното развитие, което да осигури ефективно справяне с многобройните комуникативни задачи в обществената практика. Езиковото обучение трябва да отчита връзката между обществения и индивидуалния аспект на комуникацията, да способства за изграждане у учениците на стратегии за комуникативна дейност, да осигурява осъзнаване на собственото комуникативно поведение в социалното взаимодействие.” (Танкова Власева 1997, с. 73).

Комуникативно ориентираното обучение има ясно изразена практическа насоченост. „То е процес, при който езикът се изучава така, както се използва – не самоцелно, а като инструмент за придобиване на лингвистична, комуникативноречева и обща култура” (Димчев 2010, с. 232)

**5.3.** Лингвистичната основа на обучението от комуникативен тип е постановката, че основната функция на езика е комуникативната и че структурата на езика се проявява само в процеса на функционирането му. Следователно изучаването на езика ще има смисъл, само ако то осигурява наблюдение върху многообразието от форми, чрез които се реализира езиковата единица в речта, тоест – ако обучението е от комуникативен тип.

**5.4.** Определящи за началното родноезиково обучение са два подхода – системно-структурен и комуникативноречев. Докато при системно-структурния подход акцентът е върху граматическите знания и свързаните с тях умения, при комуникативноречевия подход от значение са стилистичните, текстолингвистичните и комуникативноречевите знания и умения, т.е. езиковите единици се изучават с оглед на тяхната употреба в речта. Стратегически функции има комуникативноречевият подход.

**5.5.** В условията на началното обучение по български език се разграничават два вида цели – информативно-познавателни и комуникативно-практически. Информативно-познавателни цели на родноезиковото обучение в 1–4 клас са насочени към овладяване на знания за основните лингвистични понятия и закономерности, нужни за езиковата подготовка на учениците. Комуникативно-практическите цели се отнасят до формиране на компетентност за пълноценно участие в речево общуване.

В периода 1–4 клас, когато езикът е преди всичко способ за общуване, а след това – обект на изучаване и анализ, водещи са комуникативно-практическите цели.

**5.6.** Стратегическите функции на комуникативноречевия подход в началното родноезиково обучение се проектират и на равнището на учебното съдържание. Това се изразява в:

- освобождаване на езиковата информация от излишна академичност и превес на инструменталните знания;
- усвояване на основни, практически стойностни комуникативноречевни знания и обновяване на учебното съдържание с достъпни за децата термини от областта на текстолингвистиката, социолингвистиката, граматиката на комуникацията;
- комплексност при овладяването на знания от различни дялове на лингвистичната наука и при формирането на съответни умения;
- подчертана методическа тежест на комуникативноречевите умения.

**5.7.** Системата от упражнения, функциониращи в родноезиковия образователен процес в 1–4 клас, се основава на целите на обучението – информативно-познавателни и комуникативно-практически. В съответствие с това се разграничават два основни типа:

- предкомуникативни упражнения;
- комуникативни упражнения.

Предкомуникативните упражнения целят изграждане на езиковата компетентност на учениците.

Важна роля при родноезиковото обучение от комуникативен тип имат вторият тип упражнения, формиращи комуникативна компетентност у децата. „Те са насочени към реализация на определени комуникативни действия с цел постигане на комуникативен ефект.” (Георгиева и др. 2005, с. 101). Въз основа на дидактическите процедури за възприемане, осмисляне и създаване на текст тези упражнения биват:

- рецептивни;
- продуктивни;
- рецептивно-продуктивни.

Рецептивните упражнения са свързани с възприемането и разбирането на текст.

При продуктивните упражнения чрез речева ситуация се пресъздават условия, характерни за автентичното речева практика, а ученикът формулира собствена комуникативна интенция и създава текст, съобразен с предварително зададената речева ситуация.

Рецептивно-продуктивните упражнения изискват допълване на рецептивните упражнения със задачи за продуциране на завършени изказвания от продуктивно-творчески тип, свързани с рецепцията на изходния текст.

Разграничават се и синтетични упражнения, които развиват комплексно лингвистичната и комуникативна компетентност на учениците.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Буров и др., 1994*: Буров, Ст. и др. Съвременен тълковен речник на българския език с илюстрации и приложения. В. Търново, 1994.
2. *Ван Ек, 1980*: Van Ek, J. A. Threshold Level English. Pergamon, Oxford, 1980.
3. *Василева, 2004*: Василева, Ем. Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. С., 2004.
4. *Василева, 2005*: Василева, Ем. Модернизацията на образованието – един неизвървян път. – Начално образование, 2005, № 4.
5. *Виготски, 1956*: Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
6. *Виденев, 2000*: Виденов, М. Увод в социолингвистиката. С., 2000.
7. *Вълкова и др., 2005*: Вълкова, Ст. и др. Български език за четвърти клас. С., 2005.
8. *Георгиева, 2002*: Георгиева, М. Обучението по български език в началното училище. Шумен, 2002.
9. *Георгиева и др., 2005*: Георгиева, М. и др. Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен, 2005.
10. *Димчев, 1985*: Димчев, К. Същност на комуникативно-речевия принцип и ролята му за обновяване на обучението по роден език. – Комуникативно-речева насоченост на обучението по роден език, С., 1985.
11. *Димчев, 1992*: Димчев, К. Обучението по български език като система. С., 1992.
12. *Димчев, 2010*: Димчев, К. Методика на обучението по български език. Реалности и тенденции. В. Търново, 2010.
13. *Добрева, Савова, 1994*: Добрева, Е., И. Савова. Проблеми на изграждането на текста. Шумен, 1994.
14. *Добрева, Савова, 2000*: Добрева, Е., И. Савова. Текстолингвистика. Шумен, 2000.
15. *Дьо Сосюр, 1993*: Дьо Сосюр, Ф. Курс общей лингвистики. М., 1993.



16. *Здравкова, 2004*: Здравкова, Ст. и др. Български език. 3 клас. С., 2004.
17. *Зимняя, 1977*: Зимняя, И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи. – Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.
18. *Колева, 1994*: Колева, В. Помагало по методика на обучението по български език и литература (четене) – I – IV клас. Шумен, 1994.
19. *Кънали, 1983*: Canale, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. – Language and Communication. Edt. J. C. Richards and R. W. Schmidt, Longman.
20. *Леонтиев, 1960*: Леонтьев, А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1960.
21. *Леонтиев, 1969*: Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
22. *Леонтиев, 1978*: Леонтьев, А. А. О речевой ситуации и принципе речевых действий. – Русский язык за рубежом, 1978, № 2.
23. *Лингвистичен енциклопедичен речник, 1990*: Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990.
24. *Олрайт, 1991*: Allwright R. Language Learning through communication practice. The Communicative Approach to Language Teaching, 1991.
25. *Остин, 1962*: Austin J. L. How to do Things with words. Cambridge, Mass, 1962.
26. *Паригин, 1971*: Парыгин, Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
27. *Сърл, 1986*: Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт? – Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986, вып.17.
28. *Танкова, Власева, 1997*: Танкова, Р., Т. Власева. Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи. Пловдив, 1997.
29. *Танкова и др., 2003*: Танкова, Р. и др. Български език за втори клас. С., 2003.
30. *Танкова и др., 2004*: Танкова, Р. и др. Български език за трети клас. С., 2004.
31. *Учебна програма по български език и литература за трети клас, 2003*: Учебна програма по български език и литература за трети клас. – Аз-буки, 2003, бр. 19.
32. *Учебна програма по български език и литература за четвърти клас, 2003*: Учебна програма по български език и литература за четвърти клас. – Аз-буки, 2003, бр. 22.
33. *Учебни програми за втори клас на МОН, 2003*: Учебни програми за втори клас на МОН. С., 2003.

34. *Учебни програми за първи клас на МОН, 2003*: Учебни програми за първи клас на МОН. С., 2003.
35. *Хаймс, 1971*: Hymes D. On Communicative Competence. Philadelphia, 1971.
36. *Чомски, 1965*: Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.

ЗА КОМУНИКАТИВНО ОРИЕНТИРАНОТО РОДНОЕЗИКОВО  
ОБРАЗОВАНИЕ (1—4 КЛАС)

МАРИАНА МАНДЕВА

Резюме

В контекста на съвременната образователна парадигма се характеризира комуникативно ориентираното обучение по български език в 1—4 клас. Градят се лингвистичните му основи. Представят се стратегическите функции на комуникативния подход на равнищата на целеполагането, учебното съдържание, технология на обучението.

ON COMMUNICATIVE TEACHING BULGARIAN AS A MOTHER  
TONGUE (1—4 GRADE)

MARIANA MANDEVA

Summary

Communicative teaching Bulgarian language in 1 – 4 grade is characterized in the context of contemporary educational paradigm. Linguistic basis of teaching is built. Strategic functions of communicative approach are presented at a setting aims level, educational content level, educational process level.