

---

# ПРОГЛААС

---

Издание на Филологическия факултет  
при Великотърновския университет “Св. св. Кирил и Методий”

---

кн. 2, 2008 (год. XVII), ISSN 0861-7902

Янка КОЕВА

## ИНСТРУКЦИЯТА КАТО ВИД ТЕКСТ В МЕТОДИЧЕСКАТА ЛИТЕРАТУРА

*Im vorliegenden Beitrag wird eine Übersicht der Enzyklopädien, Wörterbücher und methodisch-didaktische Studien vorgenommen. Daraus ergibt sich, dass das Problem der Formulierung von Instruktionen in Lehrwerken noch nicht zufriedenstellend erforscht worden ist.*

*Die Auflistung der unterschiedlichen Typologien von Aufgaben und Übungen bei führenden DaF-Methodikern leitet über zum Kommentar der Funktionen, welche die Instruktionen im fremdsprachlichen Unterricht erfüllen (können), der Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden und das Zusammenspiels der einzelnen Faktoren.*

### 1. Определение на понятието „инструкция”

Въпросът за инструкцията в дидактико-методическата литература за съжаление е идентичен с този за инструкцията в учебниците и учебните комплекси от гледна точка на текстовата лингвистика. Търсенията в тази област в българската, руската, английската и немската методическа литература доведоха почти до нулев резултат. Показателен за това е и фактът, че в някои енциклопедии, лексикони и тълковни речници (напр. в Педагогическия словарь 1960, т. I; Педагогическая энциклопедия 1965, т. II, Ж – М; Der Brockhaus in zwei Bänden 1984, Bd. 1; Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden 1989, Bd. 10; Lexikon der Sprachwissenschaft 1990; Metzler Lexikon Sprache 1993; Langenscheids Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 1998) изобщо липсва определение за понятието „инструкция“.

В „Педагогический словарь“ са предложени статии само за инструктаж по трудово обучение и инструкционна карта.

От първата статия става ясно, че това са „объяснения учителя, указания о порядке выполнения практических работ, показ приемов“ . (срв. Педагогический словарь 1960:443–444).

В статията „Инструктаж при практическом производственном обучении“ на „Педагогическая энциклопедия“ (1965:252–254) са посочени девет задачи на вводния инструктаж, сред които „ознакомить учеников с содержанием предстоящей работы и средствами её выполнения...“ както и „объяснить правила и последовательность выполнения работы в целом и отдельных её частей...“.

В „Langenscheds Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“, където липсва статия за понятието „инструкция“, е дадено обяснение за глагола „инструктирам“:

**in-stru-ie-ren**; *instruierte, hat instruiert; geschr. 1 j-n i. (+ zu + Infinitiv) j-m sagen, dass od. wie er etw. tun soll ? j-m Anweisungen geben... 2 j-n (über etw. (Akk.)) i. j-m Informationen geben, die er für e-e Tätigkeit braucht...*  
(Langenscheds Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 1998:518)

Същото явление – липсваща статия за „инструкция“ и обяснение за „инструктирам“ може да се види и в Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden, т. 10, както и в Brockhaus in zwei Bänden, т. 1.

В “OXFORD Collocations dictionary for students of English“ в статията „instructions“ е посочено като първо значение „information on how to do sth“ (срв. OXFORD Collocations dictionary for students of English 2002:421–242).

Не е необходимо да се цитират статиите в българоезични енциклопедии и речници (срв. Кратка българска енциклопедия 1964; Енциклопедия А – Я 1974) преди 90-те години на миналия век (а някои от тях и след този период – срв. Българска енциклопедия А ... Я, 1999), тъй като във всички тях определенията се свеждат до нормативен или административен акт, с който висшестоящ орган дава указание на подчинените му звена. В съвременните български енциклопедии определението за „инструкция“ се свежда до „Указание, упътване за извършване

на работа“ (срв. Съвременна българска енциклопедия 1994, т. 2; Съвременна българска енциклопедия А – Я, 2003), а славянската дума „указание“ се обяснява с „наставление, съвет, предписание, инструкция, насока за работа или действие“ (срв. Съвременен тълковен речник на българския език с илюстрации и приложения).

Статиите в различни методически списания и научни сборници се броят на пръсти. В рускоезичната литература в статията с многообещаващо заглавие „Памятки-инструкции в системе вспомогательных средств педагогического управления иностранными языками (в т. ч. русским языком)“ (срв. Бонев, В. П./Ермакова, В. Н. /Красан Т. Н./ Онуфриенко, Г. С. 1991:75–80, № 4) акцентът се поставя върху това, че инструкцията е ориентирана към развитие на навици и умения предимно в такива сфери на речевите действия като четене, писане и говорене. Посочват се етапите на речевите дейности съгласно алгоритмизирания бележник (но не става ясно какъв е той), както и план за протичането на „тематическая беседа“, „деловая беседа“ и „дискуссия“, без да става дума за инструкциите, които се дават при тези говорни задачи.

В немскоезичната литература статиите по този въпрос са тричетири. В книгата си „Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung“ Ханс-Вернер Хунек и Волфганг Щайних (2005:103ff) отделят две страници и половина на темата „Ist Instruktion notwendig?“. Без да разглеждат инструкцията като вид текст, те стигат до извода, че срещу небрежността от страна на обучаваните спрямо езикови форми помага очевидно дидактически обоснованата инструкция. Затова по отношение на формално-езиковите инструкции човек трябва да си зададе въпросите:

- Какво може да се преподава смислено и целесъобразно?
- Как може да се улесни преходът от едно ниво на обучение към следващото ?
- Кога трябва да последва корекция на грешка или коментар по нея?
- По какъв начин би трябвало да се инструктира?\*

На страниците на списание „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“ Клаус Хаар и Герт Солмеке водят полемика по въпроса излишни или необходими са инструкциите, които те наричат указанията за работа. В статията си „Nun sag’, wie hast du’s mit der ... Arbeitsanweisung“ Клаус Хаар (2001:123) задава въпроса какво значение се отделя на указанията за работа от възпитателна и дидактическа гледна точка. Той застъпва

---

\* Преводът на всички цитати от немски език е мой – Я.К..

тезата, че в някои случаи указанията за работа са не само излишни, но и даже непродуктивни. На това предизвикателство Герт Солмеке отговаря със статията „Arbeitsanweisungen – überflüssig oder notwendig?“ (срв. Солмеке, Г. 2001:424ff). Той определя като правилно твърдението на Хаар, че самостоятелността на обучаваните не е вроден навик, а за да се постигне, са необходими напътствия и указания. Според него задачата на указанията за работа се състои преди всичко в това, чрез направляващи действия да подкрепя обучаваните по пътя към тяхната цел, да стимулира самостоятелността на обучаваните и по този начин с течение на времето те да се окажат излишни. Той смята, че всяко указание за работа е целесъобразно, ако се гледа на него като на сигнал за насочване на вниманието и концентрацията. Солмеке признава, че за съжаление чуждоезиковата дидактика все още не се е замислила как да повишава систематично нивото на изискванията относно формулирането на задачите.

В две свои статии Солмеке разглежда устните инструкции на учителя, които също нарича указания за работа. Те трябва да са годни да мотивират обучаваните в час и са насочени към обучаваните под формата на указание за действие (срв. Солмеке, Г. 2006:29ff). Особено внимание заслужава въпроса как да се предотврати погрешното разбиране на устните указания на учителя (срв. Солмеке, Г. 2006:70ff).

От направения преглед на енциклопедии, речници и статии в методическата литература става ясно, че проблемът за инструкцията в учебници и учебни комплекси не е изследван в българоезичната и рускоезичната литература и в много малка степен е застъпен в немскоезичната (както признава и Солмеке). Настоящата работа си поставя задачата да допринесе за запълването на тази празнота.

## **2. Съдържание на понятието „инструкция” в учебниците и учебните комплекси по немски език**

Сред факторите, обуславящи чуждоезиковото обучение (особено в първите години на изучаване на езика), първото място заема учебникът като „централна ръководна медия“ (Börner, W./Vogel, K. 1999 цит. по Solmecke, G. 2006:30). Това мнение споделят болшинството от специалистите по методика и дидактика. Много по-непосредствено отколкото учебните планове и програми, с които е съобразен, той влияе върху образователните цели на обучението, върху съотношението и взаимната зависимост на уменията, върху избора на темите и тяхното представяне

и прогресия, а също и върху начина на действие на обучаващи и обучавани, както и върху предмета, целта, социалната форма и протичането на отделните упражнения. Накратко казано, учебникът предоставя от една страна материали под формата на текстове, а от друга направлява тяхната употреба чрез явни и подразбиращи се инструкции.

Тези инструктивни текстове трябва да подпомогнат и подсилят учебния процес, както и да подтикнат обучаваните към определени действия. Инструкцията за работа в писмен или устен вид е един от най-важните инструменти, които направляват и регулират учебния процес. С тях обучаващите призовават за приковане на внимание (най-вече в часовете с начинаещи групи), влияят върху поведението на обучаваните, подпомагат приложението на знанията и автоматизирането на уменията, направляват и движат напред дейностите, които се извършват в час.

За по-задълбочения анализ на инструкцията като вид текст е необходимо най-напред да се пояснят понятията „задача“ и „упражнение“.

В немскоезичната дидактико-методическа литература някои автори правят съществена разлика между двата термина (срв. Пфаф, Х. 2003:666; Гьотце, Л. /Хелбих, Г. 2001:916ff; Бекер-Мротцек, М. 2000:699; Блай, Д. 2002:220ff; Портман-Целикас, П. Р. 2006:183, Хойсерман, У./Пифо, Х.-Е. 1996 и др.). Поради това съществуват множество класификации, особено за видовете упражнения.

Според Портман-Целикас (2006:182ff) задачите направляват учебните дейности с цел да въздействат на ученето. Той определя четири съображения при съставянето им:

- Задачата трябва да отговаря на нивото на обучаваните и обучението.
- Чрез задачата набелязаните цели трябва да могат да се тематизират и разработят.
- Задачата трябва да се съобразява със знанията за ученето като цяло и за ученето в различните тематични области.
- Задачата трябва да бъде замислена и формулирана като се има предвид адресата.

Тези четири измерения Портман-Целикас (2006:184) представя схематично по следния начин:

	Учебни цели	
Условия на преподаване	<b>ЗАДАЧА</b>	Адресати
	Учебна теория	

Като подчертава, че задачите допринасят за повишаване на качеството в процеса на овладяване на езика, Блай (2002:222) разглежда четири типа задачи с оглед на ефекта им върху процеса на усвояване на езика:

- задачи за реактивиране на предварителните езикови знания (асоциативни задачи, задачи за систематизиране, за вербализиране, за структуриране);
- задачи за реактивиране на предварителните учебно-стратегически знания (т.е. за анализиране и оценяване, интерферентни и кохерентни задачи);
- задачи за реструктуриране на нови знания (трансферни, редукционни и абстрактни);
- задачи за затвърдяване на нови знания (комуникативни, ортографични, фонетично-интонационни, морфологично-синтактични и лексикални).

В своя студия Менцел (1975, цит. по Пфаф, Х. 2003:666) прави анализ на задачите. Под „задача“ той разбира всяко възложено учебно поръчение, всеки въпрос или поставен проблем, всяко мисловно задание, всяка информация, както и всеки импулс като напр. таблица. В класификацията на Менцел се определят осем типа задачи в зависимост от функцията им.

Както при задачите, така и в типологията на упражненията се забелязва голямо разнообразие:

В сборника на Бауш/Крум (1995) типологията на упражненията има следния вид: правоговорни упражнения, упражнения за развитие на словното богатство, граматични, комуникативни и креативни упражнения.

В своята типология Вескамп (1995:122) разглежда четири типа упражнения според субекта на дидактическата активност:

- Тип 1: Зададени от учителя/поместени в учебника упражнения.
- Тип 2: Избор на упражнения/свободен работен материал.
- Тип 3: Собствена продукция на упражнения, предназначени за самото лице.
- Тип 4: Собствена продукция на упражнения, предназначени за други лица.

При Хойсерман/Пифо (1996) задачите и упражненията са разграничени едни от други по критерий „основно умение“, т. е. подчиняват се на дейностите, извършвани в обучението по чужд език:

- задачи и упражнения за създаване на усет към слушането (звук, интонация, ударение);
- задачи и упражнения за диференциране на словното богатство;
- задачи и упражнения за разпознаване и използване на граматиката;
- задачи и упражнения за създаване на усет към езиковите нюанси;
- дидактически преглед (автономно учене, устно коригиране на грешките, психология и мнемотехника, домашни работи);
- задачи и упражнения за осъществяване на свободно говорене;
- задачи и упражнения за по-свободно разгръщане на интелигентността по отношение на четенето;
- задачи и упражнения за писмена работа;
- задачи и упражнения за осъзнаване и улесняване на индивидуалното учене.

Макар и в друг логически ред, Хойсерман/Пифо включват задачи и упражнения като импулс за интеркултурно обучение;

Като основни компоненти на съдържанието на учебника Илиева (цит. по Стефанова, П. 2007:50) определя:

- упражненията за развиване и прилагане на дейностите слушане, говорене, четене и писане;
- упражненията и задачите за усвояване на знанията, т.е. фонетичните, лексикалните и граматичните упражнения.

От направения преглед на класификациите на задачите и упражненията могат да се направят следните изводи:

Под „задача“ се разбира извършване на конкретно действие, насочено към определен резултат. Задачите предизвикват ментални операции и чрез тях водят до езикови дейности, които отразяват личностното мислене и индивидуалните възприятия.

Упражненията се отнасят към по-малка, по-детайлна цел на обучението, която се постига, като многократно се върви по точно определени стъпки, определящи поведението на обучаемите. При упражнението става въпрос за съзнателно запомняне и употреба на езикови средства, за техния адекватен подбор и подходяща употреба (при това с минимум грешки), за правилен или грешен резултат. Петров (1992:210) определя упражненията като „съзнателно извършване на определени дейности и тяхното повтаряне, за да се формират и усъвършенстват едни или други умения и навици.“

Задачите и упражненията не са конкурентни учебни форми в обучението по немски език. В много случаи значенията им се припокриват и някои автори (срв. Солмеке, Г. 2006:29ff) ги наричат с едно общо наименование „указания за работа“ (Arbeitsanweisungen), като включват към тях и устните указания на обучаващия.

Формулировките на задачите, упражненията и устните указания за работа подтикват към извършване на определени специализирани действия или ментални операции и когато е необходимо, дават указания за постигане на целта. Те биха могли да бъдат наречени с общото название „инструкция“.

### **3. Функцията на инструкциите**

Учебниците и учебните системи се съставят, за да намират приложение в учебния процес. И тъй като не обучаващите, а обучаващите решават какъв учебен комплекс ще бъде избран сред многообразието на книжния пазар, тъкмо те трябва да бъдат убедени, че инструкциите в дадената дидактическа медия са в състояние да мотивират обучаващите за изпълнение на една или друга дейност. Макар че инструкциите се възприемат най-напред от обучаващите, които ги отправят към обучаващите в контекста на извършването в час дейности. Годността на инструкцията, служеща на учителя като модел за извършване на учебни дейности, не означава, че тя е разбираема и ясна за обучаващите. Това твърдение може да бъде подкрепено от следния диалог, който често може да се чуе в клас:

Обучаващ: Отворете учебниците на страница [30], упражнение [4].  
Обучаван: И какво трябва да правим сега?

По отношение на езика инструкциите изпълняват двойна функция. Те могат да се отнасят до езика и съзнателно да насочват вниманието на обучаващите към определен езиков феномен, който трябва да бъде изучен и многократно упражнен. От друга страна те поднасят информация и (чрез задачите) насочват към функцията на езика като средство за разбиране. Трябва да се прави разлика кога инструкцията се отнася до езика като предмет на изучаване и като медия за предаване на указания (т.е. метаезик). Неуспешен ще бъде например опитът да се прикрие чрез няколко комуникативни определения граматиката като предмет на обучение.



#### 4. За ролята на обучаващите и обучаваните

Не бива да се подценява посредническата роля на обучаващия между учебника и обучаваните. Тя започва още с избора на учебен комплекс и продължава в ежедневно му използване. Въпреки обвиненията, че обучаващите са твърде зависими от учебниците, те не са само изпълнители. Отдавна Квец (1976:25 цит. по Солмеке 2006:31) е установил, че обучаващият винаги може да прокара своите идеи, противопоставяйки се на учебника, ако желае.

Посредническата роля на обучаващия и двойственото положение на учебника спрямо езика (като средство за информация и като система за изучаване) не са единствените фактори, които оказват въздействие върху изпълнението на инструкциите в учебния процес. Би трябвало да се прави разлика между инструкциите

– така, както са посочени в учебника или са дадени в устна форма от обучаващия

и

– така, както са възприети и приведени в изпълнение от обучаваните.

Обучаваните също не са просто изпълнители. Тяхната свобода да вземат решения зависи в голяма степен и от инструкцията.

Важна предпоставка за въздействието ѝ е тя да бъде разбрана от обучаваните – не само като текст и като очаквана реакция. Все още не е изследвана връзката между ясната и разбираема инструкция и успеваемостта на обучаваните. Ако се приеме, че съществува такава, то би трябвало да се приеме и твърдението, че неясни и трудно разбираеми инструкции не могат да имат положително въздействие.

Разбирането на инструкцията е резултат от взаимодействието между текст и реципиент и се удава толкова по-добре, колкото повече са налице съответните предварителни познания. Затова би трябвало да се прави разлика между начинаещи и напреднали групи.

Трудно разбираемите и по-сложни инструкции поставят начинаещите и по-слабите групи пред неразрешими проблеми. В такива случаи в много от учебните комплекси се разчита на обучаващите да поемат посредническа роля и да обяснят инструкциите.

С времето обучаваните добиват рутина, опознават по-добре учебната система и обучаващия, както и различните типове инструкции. Те действат все по-самостоятелно и ги интерпретират на базата на

скритите знания за същите или за подобни инструкции, на базата на положителния или отрицателния си опит.

Инструкцията по замисъла на учебника и обучаващия не е непременно идентична с това, което са разбрали и извършват в час обучаваните. Това е така особено в случаите, когато формулировката на инструкцията не е еднозначна и/или когато надхвърля възможностите на обучаваните по тяхно мнение респ. е изненадващо лека за възможностите им. Понеже разнообразието от инструкции в чуждоезиковото обучение може да се сведе до няколко основни типа, логично е да се предположи, че напредналите запомнят прототипни формулировки, които им дават възможност да променят невъзможни за изпълнение инструкции в интерес на извършването на определено действие. Между другото в много случаи такива промени се приемат без възражение от обучаващите, което по парадоксален начин води дотам, че една неподходяща инструкция да позволи повече от едно решения.

Обучаваните играят активна роля не само при преодоляване на проблеми, свързани с разбирането. Те са в състояние да разграничат същественото от второстепенното, т.е. това, което се има предвид от учебника и преподаващия, и да нагодят адекватно своето поведение по време на упражненията. Въз основа на изследванията си Бюрнер (1999:209-230) стига до извода, че поставени пред дилемата да изпълнят дадена задача ефективно и в определен период от време или да я изпълнят бързо, но повърхностно, обучаваните предпочитат втория вариант.

## **5. Взаимодействие на отделните фактори**

Очевидно между инструкциите в учебника и това, което се случва фактически в учебния процес, съществува сложна причинно-следствена връзка.

Чрез инструкциите учебната система се опитва да структурира дейността на обучаваните. Учителят има посредническа функция между нея и ученето, при което инструкцията малко или много бива променена. Обучаваните интерпретират получената инструкция и като краен ефект се стига дотам, че трите варианта – дадената, разбраната и в крайна сметка изпълнена инструкция повече или по-малко се разминават една спрямо друга. Обучаващ и обучавани се намират под влияние на своите индивидуални схващания, потребности и цели от една страна, а от друга – под влияние на особеностите на дадената ситуация в класната

стая. При това трябва да се има предвид, че от гледна точка на автора всеки учебен комплекс е написан за един въображаем обучаван, който първоначално съществува само в неговите собствени мисли. И само за нуждите на този имплицитен обучаван са подходящи в действителност дадените инструкции (срв. Вилау, А. 2005:137-147).

Ако се приеме, че между отделните индивиди съществуват не само разлики, но и прилики, то инструкциите в учебните системи могат да постигнат максимално въздействие, ако отговарят на нуждите на действителните обучавани и обучаващи. Те не би трябвало да се разглеждат като указания за извършване на определени дейности, а като предложения, които могат да бъдат възприети, модифицирани или отхвърлени. Това означава също, че за качеството на инструкциите може да се съди само когато те „са в действие“ (Солмеке, Г. 2006:33) в конкретна учебна група. Тук е мястото да се спомене, че едва ли се оказват толкова ефективни учебни комплекси с т. нар. „глобален“ адресат“ (Грозданова 2003, цит. по Стефанова, П. 2007:51). „В този смисъл учебниците, създадени от български автори или от смесени авторски колективи, ще отговарят по-пълно на потребностите на българските обучавани...“ (Стефанова 2007:51).

От друга страна инструкциите могат да бъдат повлияни от характеристиките на всяка една ситуация, в която те са дадени. От значение е дали те се изпълняват по време на класна работа или по време на упражнение, какви са пространствените отношения (напр. голям брой обучаеми в малко помещение или обратно), как изглежда класната стая (напр. дали е оскъдно или уютно обзаведена и пр.).

## **6. Устни инструкции**

Въпросът за устните инструкции на обучаващия и тяхното тълкуване е важен, но тъй като не е предмет на настоящата работа, ще бъде засегнат съвсем бегло.

Погрешно разбраните инструкции в чуждоезиковото обучение и в частност в обучението по немски език могат да подействат изключително смушаващо и да се превърнат в източник на конфликти. При формулиране на инструкциите обучаващият трябва съзнателно да си отговори на въпросите

*Какво мога да кажа,  
на кого,  
при какви обстоятелства,  
как да го кажа?*

Според това, какво ниво на предварителни знания предполага обучаващият, неговата инструкция може да бъде по-кратка или по-подробна. Ако обучаващият познава потребностите на обучаваните и техните умения, то тогава инструкцията е рутинна и често само дума или жест са достатъчни, за да доведат до успешен резултат. Колкото по-малко предположения за своите обучавани може да направи обучаващият, толкова по-детайлна и допълнена с реални знания трябва да бъде инструкцията и ако е необходимо, може да се представи модел на действията, които се изискват от обучаваните. Би трябвало да се имат предвид и външните *обстоятелства*, при които се дава инструкцията – налице ли са необходимото помещение и необходимите материали и предмети; позволява ли ситуацията (ако напр. преди това е направена контролна или класна работа по друг предмет) изпълнение на предвидената инструкция. Понякога е необходимо да се промени инструкцията или да се изчакат по-подходящи обстоятелства.

Въпросът „*как*” може да се разглежда от две страни. От една страна той касае езиковото ниво, на което се извършва комуникацията – може ли обучаващият да очаква, че ще бъде разбран, ако се изразява по определен начин на чуждия език, ако използва термини и пр. От друга страна въпросът зависи от това, какви са взаимоотношенията между обучаващия и обучаваните. Това, което безпроблемно се разбира от едни, би могло да се схване погрешно от други. Затова би трябвало да се помисли дали инструкцията да бъде поднесена като заповед или като учтива молба.

От своя страна реципиентите на инструкцията, т.е. обучаваните, също са заинтересовани от достъпна инструкция. Те самите подпомагат тази достъпност, като на базата на предварителни знания интерпретират чуто и го прилагат в действие или при нужда сигнализират, че имат проблеми с разбирането.

Напоследък има опити да се сменят ролите на обучаващ и обучавани, що се отнася до отговорността за успеха при обучение и учене. Във връзка с т. нар. „умене, ориентирано към изпълнение на задачи“ (*aufgabenorientiertes Lernen*) обучаваният трябва да носи лична отговорност за своя успех или неуспех. От него се изискват и готовността да поеме риск при чуждоезиковото обучение, и волята да експериментира със своите знания и умения, очаква се той сам или заедно с другите да вкара в действие своите умения, да прави изводи, да употребява самостоятелно чуждия език, да поеме отговорност за своята

успеваемост (срв. Бьотгер, Х. 2005:16). Разбира се не бива да се забравя „скромността на постижимото“ (Кивег, М./Кивег, В. 2000:17). Подобни изисквания могат да бъдат изпълнени само от напреднали, силни по успех и преди всичко от мотивирани обучавани. Те не освобождават обучаващия от отговорност за успеваемостта, а налагат той да бъде на разположение като помощник и комуникативен партньор.

„Скромността на постижимото“ в чуждоезиковото обучение не бива да се забравя особено в часове с начинаещи и по-слаби групи. Към особеностите на чуждоезиковото обучение спада двойната функция на езика – като учебен предмет от една страна и като средство за разбиране от друга. Така комуникацията в часа може да се отнася както към езика, така и към съдържанието. Поради това обучаваните трябва да съблюдават както правилна фонетика, лексика и синтаксис, така и да коментират съдържанието, при което на преден план излиза не коректността, а разбираемата комуникация. Тази двойна функция на езика отрежда двойна роля на обучаващия, което може да доведе до погрешно разбиране на инструкцията от обучаваните, защото често се случва така, че нито обучаваните, нито обучаващите могат да разберат коя от двете функции трябва да стои в центъра на вниманието. Такива са случаите, когато привидно се говори за съдържание, но всъщност става въпрос за граматически правилни изречения, т.е. има разминаване между казаното и мисленото. Нерядко се стига до това, че обучаваните се стараят да формулират коректни в граматическо отношение изречения, но отказват да мислят за съдържателната страна на своите изказвания. Така се стига до рутина, която може да бъде трудно преодолима.

Проблематични са също други, неназовани досега ситуации, когато за обучаваните се превърне в рутина да реагират не на казаното, а на това, което биха искали да кажат на чуждия език. Когато обучаващият в такъв случай насочи вниманието към съдържанието, те са изненадани, не вярват, че са отговорили неправилно по съдържанието и реагират по съответния начин. Ако обучаващият зададе допълнителен въпрос, касаещ съдържанието, те не реагират на него като молба за повече информация, а като подкана за корекция на грешките. В такива моменти е време да се обърне внимание на езика като средство за комуникация.

За да се избегне неразбиране на устните инструкции, те трябва да са кратки (множеството стъпки объркват обучаемите), ясни и когато е необходимо, придружени с жестове и мимики. Дадените модели за

действие водят директно към целта за разлика от многословната инструкция.

За да бъде изключено погрешното тълкуване на инструкциите, те не би трябвало да се формулират спонтанно, а да бъдат включени в планирането на урока, което би спестило коригиране на погрешно формулирани инструкции.

## **7. Обобщение**

Инструкцията за работа в писмен или устен вид е един от най-важните инструменти, които направляват и регулират учебния процес.

В настоящата статия бе направен преглед на трактовката на този термин в енциклопедии, речници и статии в методическата литература. Стана ясно, че проблемът за инструкцията в учебници и учебни комплекси не е изследван в българоезичната и рускоезичната литература и в много малка степен в немскоезичната. Както признава Солмеке, чуждоезиковата дидактика все още не се е замислила по качествено формулиране на инструкциите.

От методическа гледна точка учебникът предоставя от една страна материали под формата на текстове, а от друга направлява тяхната употреба чрез инструкции.

Бяха пояснени понятията „задача” и „упражнение” с оглед на изричното им разграничаване в немскоезичната дидактико-методическа литература и произтичащите оттам множество класификации за двата вида жанра. Но от друга страна показателен е фактът, че някои автори ги наричат с едно общо наименование „указания за работа”, като включват към тях и устните указания на обучаващия. Това показва, че с „инструкция“ респ. „указание“ се обозначават формулировки, които подтикват към извършване на определени специализирани действия или към ментални операции и дават указания за постигане на целта. Те биха могли да бъдат наречени с общото название „инструкция”.

Инструкциите трябва да бъдат тълкувани правилно, защото тяхното неразбиране застрашава успешното разбирателство между обучаващ и обучавани. От друга страна, въпреки неясно формулираната инструкция, обучаващ и обучавани често си сътрудничат, за да достигнат до поставената цел.

По отношение на езика инструкциите изпълняват двойна функция. Те могат да се отнасят до езика и да насочват вниманието към определен езиков феномен, както и да поднасят информация и насочват

към функцията на езика като средство за разбиране, което е същинският предмет и крайна цел на обучението.

## БИБЛИОГРАФИЯ

**Бекер-Мроцек, М. (2000):** M. Becker-Mrotzek: Textsorten des Bereichs Schule. In: Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 1. Halbband

**Блай, Д. (2002):** Blei, D.: Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur. In: Deutsch als Fremdsprache, 40, 220–227

**Бьорнер, В. (1999):** W. Börner: Fremdsprachliche Lernaufgaben. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10 (2), S. 209–230

**Бьотгер, Х. (2005):** H. Böttger: Task-based Learning. Englisch lernen anhand von realitätsnahen Aufgaben. Praxis Fremdsprachenunterricht 4, 16–19

**Вескамп, Р. (1995):** R. Weskamp: Üben und Übungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 42 (1995) 2. Berlin: Cornelsen

**Гьотце, Л./Хелбиг, Г. (2001):** L. Götze/G. Helbig: Deutsch als Fremdsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet: Linguistischer Ansatz. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 1. Halbband

**Кивег, М./Кивег, В. (2000):** M. Kieweg/ W. Kieweg: Praxiserprobte Dialogtechniken. Zur Erhöhung der mündlichen Sprachkompetenz in den Grenzen der unterrichtlichen Möglichkeiten. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 47, 17–24

**Петров, П. (1992):** Дидактика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

**Пфаф, Х. (2003):** H. Pfaff: Sprachunterricht und Sprachunterrichtswerke. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 2. Paderborn: Ferdinand Schöningh

**Стефанова, П. (2007):** Учебникът по чужд език. В: Чуждоезиково обучение, кн. 2. София: Министерство на образованието и науката

**Vielau, A. (2005):** Lehrbuch quo vadis? – Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung. In: Burwitz-Melzer, E./Solmecke, G. (eds.): Niemals zu früh / und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen, PP. 137–147

**Хойсерман, У./Пифо, Х.-Е. (1996):** U. Häussermann H.-E. Piepho: Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungsty-pologie. München: Indicum

**Хунке, Х.-В./Стайних, В. (2005):** H.-W. Huneke/W. Steinig: Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin: Schmidt

## **Енциклопедии, речници и лексикони**

- Der Brockhaus in zwei Bänden, 1. Bd. Wiesbaden: F. A. Brockhaus  
Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden, 10. Bd. Mannheim: F. A. Brockhaus
- Буров, С. (1994):** Съвременен тълковен речник на българския език с илюстрации и приложения. В. Търново: Елпис
- Vußmann, H. (1990):** Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart, Alfred Kröner Verlag
- Българска енциклопедия А ... Я (1999).** София: Издателска къща „Труд“
- Български тълковен речник А – Я (1993).** София: Издателство на БАН
- Енциклопедия А – Я (1974).** София: Издателство на БАН
- Кратка българска енциклопедия (1964).** София: Издателство на БАН
- Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (1998).** Berlin: Langenscheid
- Lewandowski, Th. (1990):** Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg – Wiesbaden: Quelle und Meyer, 5. Aufl.
- Педагогический словарь (1960).** Москва: Издательство Академии педагогических наук, т. I
- Педагогическая энциклопедия (1965).** Москва: Советская энциклопедия, т. II (Ж – М)
- Речник на чуждите думи в българския език (1982).** София: Издателство на БАН
- Речник на чуждите думи в българския език (2001).** София: Издателска къща „Хермес“
- OXFORD Collocations dictionary for students of English (2002).** Oxford: University Press
- Съвременна българска енциклопедия (1994), т.2.** В. Търново: Елпис
- Съвременна българска енциклопедия А – Я (2003):** В. Търново: Габеров