

Мирослав Янакиев

**Възможности на езиковото и литературното обучение
за развиване речта на учениците
(лекция 1974 г.)¹**

Кирил Димчев: Колеги, нашият семинар продължава своята работа. Както ви е известно, тази вечер ще имаме възможността да чуем другаря доцент Мирослав Янакиев, който ще изнесе лекция на тема „Възможности на езиковото и литературното обучение за развиване речта на учениците“. Моля, другарю Янакиев...

Мирослав Янакиев: Темата, която ми предложи другарят Димчев, най-напред ми изглеждаше твърде странна. Аз се опитах да се вживея в нея и видях, че всъщност това е една тема, която има толкова интимно отношение към учителите, преподавателите по български език и литература, колкото и към тези лингвисти, които искат да бъдат лингвисти приложници, както ги наричат, да се занимават с приложна лингвистика или, както казват съветските ни другари *прикладная лингвистика*, а англичаните и американците *applied linguistics*.

Аз откакто се помня в университета, винаги съм смятал, че преди всичко, на първо място науката за езика има за задача да обслужва обучението. Обучението по роден език и обучението по чужди езици. Но обучението по роден език – на първо място.

В нашия университет така се гледаше на нашето езикознание по времето, когато аз станах студент, от много малко хора. Така гледаше на езикознанието, направо мога да кажа, от преподаващите тогава в университета само професор Андрейчин. Всички останали наши университетски преподаватели смятаха, че това е работа на специален институт, учителски институт, знаете, такъв институт съществуваше при Трета мъжка гимназия, и че в университета трябва да се преподава само езикознанието като наука, независимо от това как може тази наука да бъде използвана в обучението в училищата.

Стигало се е даже дотам, че наши видни лингвисти като професор Милетич, тука, в лекции са заявявали, че към обучението университетската наука няма никакво отношение. Това е един, според мен, печален етап от историята на нашата лингвистика, етап, изминал, но етап, който за съжаление живее с рецидиви в съзнанието на много наши по-възрастни преподаватели. У тях съществува едно

¹ Лекцията е достъпна като звуков файл на miryan.org в раздела „Фоноархив“. Старал съм се да свалям текста точно, дума за дума, без каквито и да било редакции – бел. Александър Иванов.

особено чувства на, как да кажа, обида от това, че тях ги смятат за специалисти от втора категория, и даже не от втора категория, от някаква друга категория, нямаща нищо общо с категорията на научния работник.

Това отношение на университетската наука в миналото към обучението по език, както професор Андрейчин тук изтъкна пред вас на предната среща, е отношение широко разпространено в целия свят. Много по-широко разпространено в миналото, отколкото сега, но все пак много разпространено и до ден днешен в западните страни, и в Съединените щати.

Аз присъствах на един доклад на професор Роман Якобсон, доклад, на който той, когато беше запитан какво е отношението му към работите на Хомски, Чомски, Шомски, по три различни начина произнасят тази фамилия, професор Якобсон каза: „Хомски има повече привърженици в Съветския съюз, в социалистическите страни, отколкото в Съединените щати и в Западна Европа“.

И защо? Затова, защото в социалистическите страни мислят за обучението. Интересуват се от въпросите на синтаксиса с оглед на това как научните изследвания в областта на синтаксиса биха могли да подпомогнат обучението. Тоест, придобиването на това, което у Хомски се нарича *компетентност*, или *competence*.

Докато в западните страни съвсем не смятат, че университетската наука би трябвало да се занимава с тези въпроси.

Аз започвам с това припомняне на един от тезисите в доклада на професор Андрейчин, защото искам да стане ясно на какво се дължи един особен вид напрегнатост в отношенията между представителите на така наречената литературна наука и представителите на така наречената лингвистична наука, когато трябва да се реши как да се води обучението по предмета, наричан български език и литература в нашите училища.

У нас се създаде една такава, може би е силно да се каже, конфликтна ситуация, тя не е тайна за вас, във всеки случай създаде се напрежение в отношенията между лингвистите и литературоведите, когато се подготвяше проектът за новата програма за задължителното, всеобщото десетгодишно средно образование в нашата страна.

Ние, естествено, като лингвисти трябваше да стоим, така да се каже, в единия от двата лагера и, естествено, когато човек стои в единия от двата лагера, никак не му се иска да види и недостатъците в собственото си поведение и търси само у представителите на другия лагер агресивност, стремеж към заграбване на часове, работа,

която да даде в резултат някакво преобладаване на занятията, които имат литературоведски профил, и така нататък.

Аз искам малко по-другояче да погледнем на нещата. Дотолкова, доколкото тази напрегнатост естествено ще трябва да се изживее, дотолкова, доколкото във вашето съзнание като преподаватели тя ще трябва мирно да съжителства, и литературоведските, и езиковедските интереси трябва да придобият някаква такава форма на мирно съжителство, ние трябва да видим и у лингвистите, ако не някаква вина, то поне някакви такива моменти в настроенята, в начина на мислене, които довеждат до напрегнатост в атмосферата. И от тяхна страна, не само от страна на литературоведите, така да се каже, агресивните в случая.

Какви са тези моменти?

За да се опитам да ви представя как стоят нещата, вече така, струва ми се по-трезво, по от някаква дистанция на съвременната наука, аз ще се опитам най-напред да обясня, за да постигна с вас обща основа за дискусия, какво трябва да разбираме под развитие на речта?

Какво трябва да разбираме под езиково обучение? И какво трябва да разбираме под литературно обучение?

Аз не случайно използвам модалния глагол, нецесивния модален глагол „трябва“. Защото тука аз съм принуден да постулирам тези обяснения. Тоест, да ви помоля да приемете, това, което аз ще кажа, защото ако ние не приемем това, което аз сега ще ви предложа във вид на постулат, тоест „трябва“, ние няма да можем да разискваме полезно. Но се надявам, че формулировките, които ще дам, ще бъдат достатъчно трезва основа за разискване.

Какво ще разбирам аз, когато по-нататък говоря по този въпрос, за възможностите, които предлага езиковото и литературното обучение в работата по развитие на речта на учениците?

Какво трябва да разбираме под развитие на речта? Или по-добре, нека да се разберем, какво трябва да разбираме под развита реч? Развита реч.

Да си представим такава обстановка, индуктивно се опитвам да представя. Вдигат един ученик и го карат да разкаже урок по история. Ученикът започва да разказва: „А-а-а, ъ-ъ-ъ, м-ъ-ъ, а-а-а, българската ъ-ъ държава, ъ-ъ царство, ханство ъ-ъ е основано о-о-от, от, от хан Аспарух, във шестотин и-и осемдесет и първа година“.

Развита ли е речта на този ученик?

Ние не можем да кажем сега развита ли е, или не е. Ние можем да кажем само това, че ако запишем на магнетофонна лента този

негов отговор и с помощта на ножиците, с които правят монтаж на магнетофонната лента тонтехниците в радиото, почистим всичките тия озвучени паузи, ще получим нещо, което е идеално: Българската държава, царство, ханство е основана от хан Аспарух през шестстотин осемдесет и първа година. Всичко там е наред, в тази фраза. Но мъкането, хъкането, тези така наречени озвучени паузи създават впечатлението, че ученикът няма достатъчно майсторство на говора.

Аналогичен пример аз мога да дам, ако разполагах с проекционен апарат, с някаква писмена работа на ученика. Като я погледнеш, още веднага казваш: „М-ъ-ъ, простак!“ Буквите не може да изписва – една по-едра, друга по-дребна; с такива кандидатстудентски писмени работи аз съм имал неприятности и сам. Знаем колко ми е трудно да преодолее първото си впечатление, че я е писал неграмотен човек. А четеш тези разиграни букви, които нямат точно определен размер, една – малко по-висока, друга – малко по-ниска, слиза редът надолу или се качва нагоре, четеш и търсиш правописна грешка.

Няма правописна грешка. Първата, втората страница, четеш и търсиш стилно езикова грапавина даже, почваш да се заяждаш – няма я. Дочитаеш до края работата, почваш да мислиш как е разпределено съдържанието. Има си там увод, добър увод, има си изложение, има си заключение. Какво да правиш с такъв човек?

И когато аз съм разговарял с свои колеги и съм показвал тия писмени работи, съм казвал: „Шест?“; „Хайде, бе, шест на такава работа! Той е неграмотен човек!“; „Е, добре, виж, провери, гледай там какво има. Има ли някаква грешка, за която да се...?“; „Абе, такъв почерк! Това е неграмотен човек, това е простак!“.

Това е резултатът от първото впечатление, това е резултатът, който е аналогичен с мънкането, за който тука се опитам да ви дам някаква представа, макар че, за съжаление, тя не е съвсем чиста, защото не съм записал подобен отговор на магнитофонна лента. Но може да се намери, мога да ви намеря в нашата архива, тука фоно-архива.

Вероятно имате такива ученици и вие, сигурен съм, че имате.

Развита ли е речта на този ученик?

Мисля, че не.

Въпреки че той в някои отношения е ученик напълно, така да се каже, издържан, добър, можем да кажем даже отличен. В друго отношение той не е.

Как да постъпим ние с тези ученици?

Това е една проблема, над която ние рядко мислим. Може би даже ще се разпределят чувствата и интересите у вас. Една част ще бъде съгласна с това: този ученик наистина не заслужава отлична оценка, затова защото мънка и затова защото почеркът му е почерк на неграмотен човек; а други ще кажат: ама чакайте, дайте да се абстрахираме от тая страна, която наричат външност на писмената работа, по-рано имаше даже една оценка в училищата – прилежание, в която се включваше този момент – чистотата на оформянето на писмената работа, сега няма такава оценка.

Но тази оценка караше учителя да се абстрахира от подобни неща.

А има и обратни примери. Има и обратни примери.

Със студенти аз съм имал такива твърде неприятни случаи – започва студентът да говори и говори прекрасно, гладко, сладко. Записваш го на магнитофонна лента, след това прослушваш лентата фраза по фраза и се питаш: „С какво ме този човек омая, та съм му писал пет?“. Може би даже шест. Нищо вътре няма, куп от празни фрази.

Логика – няма. На връзката, конектори, както се наричат в съвременната лингвистика, от изречение до изречение няма. На какво се дължи това?

Или пък друга, красиво написана писмена работа, едри хубаво подредени букви като мъниста нанизани, с абзаците, с всичките му там такъми, с заврънкулките на буквите – на главните букви, на малките букви даже. Всичко обмислено.

А гледаш на първия ред се мъдри някаква „социализама“ така форма, след това на втория ред виждаш веднага едно „голями“ с Я, на третия ред виждаш, че подлогът е забравен, мъжки род, и глаголната форма вече е в женски род. Гледаш, гледаш – хубаво чисто на пръв поглед, красиво, жално ти е да го нашариш с червеното мастило. И то над тия, може би редки случаи, ние, уви, рядко мислим.

Аз не знам колко са чести и колко са редки, но те говорят за едно, тези случаи, че ние нямаме все още достатъчна научна формулировка, на която да се опрем, когато казваме: „Ученикът на този, ъ, езикът на този ученик или езикът, речта, казват, на този ученик е развита реч. А на другия не е развита реч.“.

Как можем да дефинираме при това положение понятието „развита реч“?

Аз дадох елементарни примери, но смятам, че те може да се транспонират, за да видим в цялост проблемата. Не можем да определяме развитието на речта или степента на развитието на речта само по една страна, само по две страни или по три страни. Очевид-

но степента на развитието на речта се определя от някаква съвкупност, от някакво множество показатели и в това множество ние все още нямаме представа за относителното тегло, относителното тегло на отделните, съставлящи множеството, показатели.

Аз ще се опитам след малко да покажа как изглеждат тези показатели в интуицията и как те изглеждат, когато ние ги вече оформяваме научно. Когато ги превръщаме в някакви измерими величини.

Сега да кажа нещо и по понятието езиково обучение.

Под езиково обучение ние също разбираме неща, които трудно може да се обединят под едно название. Това е най-напред обучението, което ни дава възможност да налепим етикетчета, характеризирайки различните сегменти, отрязъци от съобщението в изрази с определени етикети – съществително, прилагателно, суфикс, корен, окончание, окончание за мъжки род единствено число или за трето лице множествено число сегашно време и тъка нататък.

А от друга страна, под езиково обучение ние имаме желание да разбираме и обучение, което дава в резултат езиково поведение на ученика с повече възможности, отколкото преди това обучение.

Как става етикетирането на отрязъците от съобщението, ние общо взето знаем. Друг въпрос е дали това етикетиране е в съгласие със съвременната логика, с другите науки в тяхното съвременно състояние – и обществени, и естествени. Друг въпрос. Но все пак ние знаем там как трябва да водим обучението. Но как трябва да водим езиковото обучение, та след като един ученик е научил какво е съществително, да престане да прави груби грешки, когато употребява съществителни имена, ние все още не знаем. Трябва да си го признаем чистосърдечно.

Именно това са имали предвид университетски преподаватели като професор Милетич, когато са казвали, че университета няма да се занимава с тия въпроси. Професор Милетич просто по този начин е декларирал безпомощността си да реши тези проблеми на училището. И това личи от неговите статии в „Училищен преглед“, специално една статия, озаглавена „Синтактични въпроси“, която много пъти се споменава в историята на нашата лингвистика и на нашата методика на езиковото обучение.

Но едно е засега ясно, за нас е необходимо да видим все пак, че езиковото обучение има два компонента, обучението по роден език, има два компонента, две съставки. Единият – етикетирането; другият – усъвършенстването на изрази. Това съзнават и учителите, преподавателите по български език и литература и като виждат, че

езиковото обучение от първия тип, етикетащото, не дава възможност да управляват усъвършенстването на израза на ученика, решават, че трябва да се изолира, да се елиминира граматиката, и да започнат да развиват речта на ученика с някакви други похвати, които не използват граматическото обучение, с някакви похвати, които са по-близки до литературното обучение, тъй като при литературното обучение ние се стремим да дадем на ученика възможност да прояви активност в изразяването.

Следователно уроците по развитие на речта се оказват в представата на тези наши преподаватели част от обучението, което наричаме литературно.

А да видим сега какво представлява литературното обучение, след като сме се ориентирали откъде се взема в съзнанието на учителя това, че развитието на речта, усъвършенстването на израза на ученика не може да се осъществява със средствата, които предлага граматиката.

Ако ние се опитаме да видим в рамките на литературното обучение как се осъществява усъвършенстването на езиковия израз на учениците, ние много бързо и много лесно ще се уверим, че работата върху развитието на речта на ученика отива в литературното обучение, така да се каже, като резултат от безпомощността да я пратим тая работа някъде другаде. Не знаем къде да я пратим. И понеже знаем, че предметът се състои от две част – езиково и литературно обучение, щом езиковото не върши работа, трябва, естествено, да искаме от литературното обучение да върши тая работа.

А литературното обучени съвсем не е готово да я върши. Но то има едно предимство – литературното обучение ние не знаем какво представлява. Просто съвсем не ни е ясно. За езиковото обучение знаем конкретно, там – съществително, прилагателно, числително. А за литературното обучение ние имаме такава представа, която в математиката се нарича допълнение до отчетното множество. Тоест, всичко, което не е езиково от тоя тип трябва да бъде някъде. И като няма къде да е, там, където е неясно, там ще отиде – при литературното обучение.

Ако ние се опитаме да уточним характера на литературното обучение, съдържанието на понятието литературно обучение, ние много лесно ще видим, че уточним ли това понятие, работата върху развитието на речта ще избяга и от литературното обучение. Защо?

Работим при езиковото обучение със съществителни, прилагателни, числителни, сложни, прости изречения, звучни, беззвучни съгласни, гласни и така нататък.

А в литературното обучение ние също имаме нужда от някакъв набор от понятия термини и така както виждаме този набор, събран в Речника на литературните термини, аз се надявам, че ние много скоро ще се убедим, ако погледнем така, трезво на нещата, че там сме още по-зле, отколкото сме в езиковото обучение. Ние трябва да научим учениците да познават в някакъв текст, че имат работа с разказ, в друг текст, че имат работа с повест. Елементарен пример – да ги накараме да научат, че в някакъв стих те имат работа с ямб, а в друг стих, да кажем, със силабично стихосложение. Тоест, все същите етикети. Все същите етикети.

Само че разликата между граматическите етикети и тези етикети е в това, че когато вие попитате даже тези, които съчиняват разказ, какво е разказ, вие ще получите такова разсейване на отговорите, че в край на краищата можете само да се отчаяте. Бих могъл тука да ви демонстрирам отговора на Йордан Радичков и на Хайтов на въпрос, зададен от една дипломантка от Ленинградския университет, за това какво е повест? Горедолу отговорът на Радичков е такъв: ами повест това е нещо по-голямо от разказ и по-малко от роман. Да, повест е нещо, което се заплаща по-малко от роман и затова ние предпочитаме да пишем романи, въпреки че те сега са по-малки, защото ще получим по-голям хонорар. Това е почти дословно отговорът на Радичков. И почти дословно такъв отговор дава Хайтов на въпроса.

Но това са тези, които правят романите и повестите, и разказите. А ние можем да намерим в учебниците по теорията на литературата някакви, аз ще кажа направо, псевдодефиниции или квазидефиниции, които много лесно ще бъде за един мислещ граматически и лингвистично специалист да разобличи като псевдодефиниции или като квазидефиниции, но не това е тука нашата задача. Аз исках просто да покажа, че ако ние развитието на речта го даваме така, с лека ръка на литературната част от обучението по български език и литература, даваме го само защото не можем да го вземем в езиковото обучение, поне досега.

Там също имаме работа с етикети и ако вие се опитате да си представите как ще изглежда едно такова преподаване...

Вие искате да видите как изглежда едно такова преподаване? Вие можете да запишете на магнитофонна лента начина, по който се развива речта, например, когато се прави урока за приветствие, и вие ще видите една такава бедна етикетираща процедура, каквато даже на уроците по езикознание не можете да видите. И даже у не много добри учители.

Приветствието ти беше целенасочено, приветствието ти беше художествено, приветствието ти беше разнообразно, или обратното – приветствието ти беше сухо, безжизнено. Това са редовните отговори, които вие като учители слушате от учениците и сами като учители давате, когато оценявате продукцията на един ученик в уроците по развитие на речта.

И така аз се опитах да дефинирам трите понятия, които са ни необходими за по-нататъшната работа. Развита реч, представлява реч, която ние можем да оценим като развита само с някаква съвкупност от показатели, а не с един-единствен показател. И не бива да оценяваме само с един-единствен показател.

Второ, езиковото обучение е обучение, което по предимство у нас е етикетиращо до най-последно време и едва напоследък правим опити да надмогнем представата за единствено възможно обучение чрез лепене на етикети от този тип.

Литературното обучение е обучение, което няма достатъчно ясна физиономия и поради това развитието на речта се препраща там, където изобщо много неща, ако не всичко не е достатъчно ясно.

Сега вече смятам, че съм в състояние да мина към втория раздел на, не знам как да го нарека – доклада ли, беседата – как съвременната наука за всички видове съобщения, тоест лингвистиката в широк смисъл на думата или общата семиотика, си представя развитието на речта. Ако ние използваме постиженията на съвременната лингвистика така, както я знаем от времето на Бодуен де Куртене или Фердинанд де Сосюр насам, у нас няма да съществува нито сянка от съмнение, че уроците, свързани с развитието на речта, са уроци лингвистични, езиковедски.

Фердинанд де Сосюр, както знаете, разясни, че лингвистиката има два обекта – единият обект е езикът (*langue*), другият обект е словото, езиковата продукция, наричано обикновено на български и на руски *реч*, на френски *parole*, дума, съобщение, израз.

Знаменателен е този факт, че приемникът на катедрата на Фердинанд де Сосюр Шарл Бали започва да се занимава именно с речта и става, можем да кажем така смело, корифей в областта на тази част от лингвистиката, която именно с речта се занимава, и която от главно времето на Шарл Бали насам като общопризнат приемник, пръв приемник и ученик на Фердинанд де Сосюр, наричаме стилистика.

Щом става дума за реч, за съобщение, ние не можем да не мислим за работата на Шарл Бали и на неговите последователи – и във Франция, и в целия свят.

Какво представлява речта, така както си я е представял Фердинанд де Сосюр, след като ние знаем, че Фердинанд де Сосюр е оставил на катедрата като свой приемник Шарл Бали? Тоест – чрез делото на Шарл Бали.

Речта, parole, на Шарл Бали представлява продукцията на изрази, която всеки човек – всеки човек! – при определени обстоятелства оценява от гледище на този ефект, който тя ще даде, когато попадне у адресата, у този, за когото е предназначена. Оттук и названието на стилистиката на Бали *експресивна стилистика*, стилистика, която има предвид израза като нещо, което трябва да даде ефект у този, който възприема речта.

След като ние имаме представа за тази страна на учението на Сосюр–Бали, ние веднага можем да си обясним на какво се дължи това, че съвременната стилистика в съзнанието на последователите, съратниците ли да ги кажем, на Шарл Бали във Франция, се превръща в наука за избора на изразни средства. Терминът *choix* – избор, подбор на изразното средство, на експресията, защото *експресия*, *expression*, е израз по начало, изразно средство. Това е основната задача на стилистиката.

Какво означава да развиваме ние речта? Какво означава съзнателно да работим върху развитието на речта? Когато се занимаваме с обучение по родния език на учениците. Това не означава, че ние ще трябва да ги учим как да кажат нещо, за което те нямат предварително никакъв израз в паметта си, в умствения си багаж.

И още в първи клас вече трябва да се настроим да даваме възможност на ученика да съпоставя няколко възможни изречения и да избира от тези няколко възможни изречения най-подходящия. Ако ние това нещо не отчитаме, ако ние не си даваме сметка за това нещо преди всичко, ние не можем да водим обучение, което да наречем достойно обучение по развитие на речта.

За да можем по-нататък да се споразумеем по това как в стилистиката можем да си представим работата върху развитието на речта, аз искам да ви обърна внимание и върху няколко други понятия, които съвременната стилистика, макар че те не са популярни, изисква да бъдат поставени в основата на работата върху развитието на речта.

Това е едно разграничение, което би трябвало да направим най-напред, от психологическо гледище.

Когато някой човек каже нещо или пише нещо, той е импулсиран, подтикнат е към изразяването, към продуцирането на съобщение.

ние, писмено или устно, и ние трябва да видим какви са тези импулси, подтици, които го карат да продуцира съобщението.

Щом като имаме предвид това понятие,
[обръщане на касетата]

...единствени импулси, ние разбираме два вида. Първия вид можем да наречем ситуативни или ситуационни, втория вид – стилистични.

Какво представляват ситуативните импулси? За тези импулси полският лингвист Манчак използва един такъв термин „Со је то?“-импулс, „Какво е това? Що е то?“-импулс. Тоест, обучаваният, обикновено детето, вижда някакъв предмет и пита „Какво е това?“. Отговор се получава. Това е, да кажем, огнище, или това е ръжен, или това е пирустия. Или това е амьоба (амеба), ако гледа ученикът под микроскоп.

Ситуативният импулс е ситуацията. Показва се на детето нещо, това нещо то иска да назове, и непременно това трябва да е предмет. А може да бъде действие. При действието въпросът малко по-друго се поставя: „какво правиш, бабо?“ или „какво правиш, татко?“. А това е също „Со је то?“-импулс, „Що е то?“-импулс.

И вторият вид импулси, това са стилистичните импулси. Какво представляват те?

Това са импулси, които можем да наречем „Jak mówić?“ на полски, „Как да го кажа?“. Това са импулси, при които се предполага, че обучаваният вече разполага с повече от един израз за назоваване на ситуацията, в която е попаднал. И трябва да избере. Оттук и терминът, който е удобно да бъде използван – стилистичен, вместо „Как да го кажа?“, „Как казатъ?“ в руски.

При изкуствените импулси ние се срещаме с това, което наричаме дидактика или обучение. Изкуствените импулси са импулсите, които ние намираме в учебния процес. Ние можем да възпроизведем ситуацията изкуствено, ситуацията, в която трябва да възникне въпросът „Що е то?“, и тогава имаме „Що е то?“-мимезис, или ситуативен мимезис, а можем да възпроизведем изкуствено и ситуацията „Как да кажа?“ – „Как да кажа?“-мимезис.

Всички импулси може да се сведат към тези категории, затова аз няма да се опитвам да давам по-разгъната обосновка на тази класификация. Ще кажа само, че когато ние водим обучение, ние постоянно си служим с тези изкуствени импулси по всички предмети, без изключение.

И затова трябва да смятаме, че по всички предмети, абсолютно по всички предмети ние развиваме речта на ученика. Нещо повече –

въпреки, че такива експерименти не са правени, а би трябвало да бъдат направени, – аз съм сигурен, че ако разгледаме цялата съвкупност от учебни дисциплини в училището, относителният дял в развитието на речта с помощта на ситуативните мимезиси на българския език, на езика... на езиковото обучение и на литературното обучение ще бъде нищожен. Нищожен. Ние трябва съвсем ясно да си представим нещата такива, каквито са. Развитието на речта главно, преди всичко чрез ситуативния импулс се води в останалите учебни дисциплини. Не и в предмета български език и литература.

Даже да изчислите часовете, които отделя ученикът за развитие на речта си по пътя на „Що е то?“ по български и по останалите предмети, ще стане ясно, че ние имаме много малък дял в този вид работа. И не можем да имаме по-голям дял, няма защо да се стремим към това.

Но това, което явно е наше предимство, и аз бих казал, че за съжаление е наше предимство, след малко ще обясня защо, е това, че вторият тип и естествени, и изкуствени импулси – особено в обучението изкуствени импулси – „Как да кажа?“ се оставя, предоставя ни се от всички преподаватели по всички дисциплини на откуп, така да се каже. Преподавателите по останалите предмети смятат, че това не е тяхна работа – да учат учениците да избират между няколко възможни изрази един, когато разказват урока. Когато задават въпроси във връзка с урока.

Разбира се, това не означава, че добри учители по тези дисциплини не правят и стилистичен мимезис. Но масовото явление е друго. То се предоставя на учителя по български език.

И оттука една задача, която според мене е много важна, която не бива да подценяваме, това е постепенно учителят по български език и литература да стане инициатор на едно движение за въвеждане и на стилистични импулси в обучението по развитието на речта във всички предмети.

Мен ми се струва, че ние трябва да „заразим“ останалите преподаватели с бацила на стилистиката, а не да се опитаме да приберем при себе си този вид импулсация за развитието на речта и да смятаме, че със собствени сили ние ще можем да развиваме обучението по линията на „Как да кажа?“ за всички предмети.

При това за българския език аз трябва тука веднага да обърна внимание, и за литературата също – ясно се разграничават двата типа обучение. И в обучението по български език и литература ние се срещаме с „Що е то?“-импулси, когато преподаваме терминологията – съществително, прилагателно, сложно изречение и там, вокали,

консонанти, по литература, когато говорим за поанти даже, ако искате, и за развързка, за стилно-езикови изразни средства, поетични... Това е все „Що е то?“-мимезис.

Но редом с това обучение тука вече в предмета по български език и литература ние се срещаме с другия компонент, другата съставка, стилистичната съставка, стилистична съставка, на която, аз мисля, ние трябва много сериозно да гледаме като на една от най-перспективните, и при това най-перспективните за цялостния учебен процес съставка, стилистичната.

Ако ние сами „заразим“ обучението си с „Как да кажа?“, „Кой от няколко възможни израза да избира?“ и след това постепенно, без злоба, човешки да накараме и най-напред учителите по история да мислят затова, след това да накараме учителите по естетика да мислят за това, след това да накараме учителите по психология и по логика, ако я има логиката, впрочем я няма, да мислят за това, и после да бръкнем нататък и към така наречените точни науки, към математиката и към естествената история, тоест биологията, и към физиката, и към химията ние непременно ще постигнем, именно тогава ще постигнем този, така, ще реализираме това искане, което пред нас предявяват ръководителите на работата върху програмите, новите програми – обучението по български език и литература да стане обучение, което да ръководи, да насочва обучението и по всички останали предмети.

Как може да стане това по-конкретно?

Вие знаете, много пъти сте го чували от мен това, че науката започва с меренето. В скоби – Менделеев. Не съм аз, Менделеев го е казал. Науката почва от момента, в който ние почваме да измерваме. До тогава, докато ние не почнем да измерваме, няма наука.

Можем и други цитати да дадем, и Маркс там може да бъде използван, и Лайбниц може да бъде използван, и Хегел може да бъде използван, но Менделеев е достатъчно ярък, защото е представител на точна наука, достатъчно авторитетен в целия свят, представител на една наука, която не е мерила преди, и сега мери – химията.

Щом като ние искаме да решаваме въпроса „Как да кажа?“, а не въпроса „Какво е това?“, в обучението ние трябва да свикнем много бързо, много интензивно да въвеждаме в съзнанието на учениците представата за необходимост да проверяват себе си, след като са продуцирали някакъв текст, написали са си домашните, да кажем, за това колко е добре написан този текст.

Тъй като съобщението, писмено или говорно, записано на магнитофонна лента, се поддава на мерене, в това никой не се съмнява,

на нас просто ни остава да го измерим. Да намерим начините, мерните единици и да почнем да ги използваме в работата си.

Но веднага трябва да кажем – необходимо е да разграничаваме два вида мерене. Едното мерене можем да наречем *глотометрия*, мерене на текста, *glotta*, език, метрия, както в геометрия, мерене. Глотометрията се дели на Цвирнеровата фонометрия, на Гринберговата морфометрия, на лексометрията или лексиметрията на Гиро, общо можем да кажем глотометрията, тоест мерене на всичко, което има в текста.

И вторият вид мерене, което общо има название *психометрия*, мерене на ефекта, който дава текстът, съобщението.

Без да правим и двата вида мерене, без да научим и учениците да правят и двата вида мерене, ние няма да вървим напред така, както Менделеев иска от нас. Вярно е, че науката почва от момента, в който почваме да мерим, но вярно е също така, че когато продуцираме някакъв текст, ние го продуцираме винаги с цел той да бъде възприет от някого, да бъде изконсумиран. А химиците в такъв случай се превръщат незабавно във фармаколози, в хора, които непременно трябва да знаят какво са направили и същевременно трябва да знаят кой може да изяде, това което са направили и какво впечатление ще получи този, който го е изял, от така направеното съединение. Аз казвам най-грубо „изял го е“, може да го е използвал. Да легне на него, ако е дунапен и да му е приятно от това, че е мек достатъчно, или да не му е приятно, ако е мек, но мирише.

Ако ние бързо свикнем с това да съпоставяме резултатите от двата вида мерене, ние непременно ще направим, аз съм сигурен в това, гигантска крачка напред не само в обучението по български език и литература, но в изобщо обучението във всички предмети у нас, ще дадем, така да се каже, тон.

Сега вече е времето да кажа какви показатели можем да използваме, за да оформим меренето. Не бива да смятаме, че меренето е нещо, което не е съществувало досега. Напротив, аз искам да подчертая пред вас, че всички вие сте мерили. И досега сте мерили. И сте мерили постоянно, само че според там израза на Молиер мерили сте, без да си давате сметка, че мерите. Там проза, цял живот говорел човека, не знаел, че се нарича проза.

Какво означава, така да се каже, предисторията в меренето на текста и на ефекта от текста?

Казваме, че преди всичко, когато оценяваме развитието на речта, ние различаваме богат израз и беден израз. Казваме за един ученик, че той има богат израз; можем да кажем разнообразен израз,

пъстър израз, но това е един – ясно – показател, който в нашето съзнание се отделя от останалите характеристики на речта. Богатият израз в глотометрията и в психометрията има сега вече ясни научни експликации и тия експликации, разяснения, ние можем да сведем до цял набор, цял букет от количествени показатели. Аз само ще ги изброя, за да ви покажа, че те са различни, че са много.

Богатството на израза ние можем да оценяваме най-напред чрез богатството на речника. Колко пъти ние сме казвали, че Вазов има богат речник и богатият речник съвпада за нас, в нашето съзнание с богатия език. А колко малко хора от нашите преподаватели, които са използвали данните на Института за български език за речниковото многообразие на съчиненията на Вазов, на творчеството на Вазов, са си дали сметка за неприятното затруднение, в което биха изпаднали, ако ученикът ги попита „А как е у другите ни писатели?“.

Според данните на Института за български език, както знаете, читийсет и осем хиляди различни думи е използвал Вазов в своите съчинение. Различни речникови единици. А Ботев?

Колко? Осем хиляди? Или девет хиляди? Между осем и девет хиляди.

Значи Вазов има шест пъти по-богат език от езика на Ботев. Шест пъти по-богат речник от речника на Ботев. Вапцаров също има около осем хиляди думи всичко, различни в своето творчество.

А още по-страшно става, когато трябва да съпоставим Пушкиновото речниково многообразие с Вазовото. Пушкин в цялото си творчество е използвал около двацет и две хиляди различни думи. Значи Вазов го бие по всички линии, стабилно го бие.

Как да си обясним ние това? Можем да си го обясним само с несъвършенството все още, недостатъчно научната постановка на измерването на богатството на речника при различните писатели, да не говорим за различните ученици.

Но не е това единственото неудобство на този вид мерене, което можем да наречем лексометрия или лексиметрия също казва Гиро. Мерене на речниковите единици.

Когато ние оценяваме богатството на речника, богатството на израз на един човек, ние фактически, съвременната лингвистика ни казва ясно, че е така, не оценяваме цялото многообразие на текста, а оценяваме само многообразието на коренните морфемии и на някои съчетани от корени и префикси и/или суфикси, тоест на основите.

Един писател може по принцип да си служи с малко различни лексеми, но да използва цялата палитра от словоформи на всяка лексема. Тоест минало предварително време и бъдеще време, и

бъдеще в миналото и бъдеще предварително в миналото. Друг писател би използвал повече различни лексеми, но да работи само със сегашно време. Или само с минало свършено и с минало несвършено време в разказа си, да не може да се измъкне от това еднообразие на разказа.

Съществува възможност да преодолеем и двата тези недостатъка, но ще почнем от втория. Когато ние работехме тука над честотния речник на българския език, още веднага в катедрата почнахме да обсъждаме как да събираме материал и решихме, че единственият разумен начин е да събираме и да оценяваме не речниковото, тоест лексемното многообразие, а да оценяваме словоформовото многообразие или, както можем да го наречем, вокабулемното многообразие, тъй като вокабула е словоформа в още средновековната граматическа традиция. Тоест, когато изчисляваме богатството на израз да смятаме, че *нея* и *нееш* са две единици.

А когато по лексемното многообразие оценяваме богатството, *нея* и *нееш* се оказват една единица, защото са форми на един и същ глагол, на една и съща лексем, на една и съща речникова единица.

И се оказа, че този начин на работа ни даде много големи предимства, ние сега преценяваме за всеки текст с един показател – вокабулемното многообразие – и способността на автора да си служи с много различни форми, граматически, и способността на автора да използва много различни думи, лексеми. Един сумарен показател, който говори достатъчно, и по-добре говори, отколкото другият показател, който е речниковото многообразие.

Втората характеристика, втората... тоест, първото затруднение, за което искам да... много бързо трябваше да бъде преодоляно в работата над фреквентния речник при катедрата. Стана ясно отдавна това, още от трийсетте години американският лингвист и психолог Ципф или Зипф, както казва академик Владимир Георгиев се казвал, е обяснил, че речниковото разнообразие и ако искате и словоформовото разнообразие на един текст е функция от неговата големина. И веднага може да стане ясно, защо Иван Вазов има по-богат речник от Ботев. Ами колко са му томовете на Иван Вазов и колко е цялото творчество на Ботев? Ботев е нямал физическа възможност да употреби толкова различни думи, колкото е употребил Вазов. Защото всичко на всичко той е използвал в своето творчество към сто хиляди думи. А от тия сто хиляди думи за граматическите думи, съюзи, предлози и така нататък – това са към шейсет, седемдесет хиляди. Останалото няма как да стигне до четирийсет и осем хиляди, даже да

си е сложил от всички речникови единица да е взел само по една от речника на Вазов.

Ето защо – отдавна е известно това в лингвистика, ние не можем да оценяваме речниковото разнообразие, речниковото богатство, изобщо богатство на израз, ако разглеждаме нещата не отнесени, ако разглеждаме тях числа, неотнесени към текст със строго определена дължина. Друг е въпросът колко този текст може да бъде дълъг и трябва да бъде дълъг. Това е въпрос, на който ние сега имаме отговор. Лингвистиката ни е дала този отговор, но този отговор е свързан с един друг въпрос, на който аз за малко ще ви спра вниманието.

Това е въпросът за икономичността на измерването. Аз ви показвам един показател, който е, така субективно, в съзнанието ви най, така, добър кандидат за оценител на развитието на речта, степента на развитието на речта.

Богатството. Богат език, това е развит език, богат израз, това е развит израз.

Но, за съжаление, когато студентите, които правеха тези изследвания, почнаха да измерват това разнообразие, оказа се, че скъпичко струва, по време скъпичко струва една такава оценка.

Нужно е много голям текст да се подбере, за да можем да постигнем статистически стабилни резултати, от порядъка на двайсет хиляди думи, най-напред бяха пет, станаха десет хиляди, после и двайсет хиляди, за да можем да получим нещо, което, вече математически, да е задоволително. Това означава три месеца работа над един такъв текст.

Естествено, да се очаква, че учениците сами ще могат да си мерат многообразието с тази методика, която е много трудоемка, е малко вероятно. Това не означава, че в бъдеще ние няма да разполагаме с достатъчно ефективни помощници от типа на електронните машини, с които много бързо да получим този резултат. При това автоматично напълно. Да кажем намира там на монотипа перфораторката една статия, машината изважда перфолентата и едновременно с перфолентата, която предстои да бъде превърната в набран текст за отпечатване, машината почти мигновено дава и оценка на разнообразието на словоформите на текста.

Това, както личи сега от едни такива проверки, които са правени в института там на полиграфическата промишленост, това ще бъде действително почти едновременно възможно с извличането, изваждането на перфолентата от перфораторката, за да я даде там на машината, която да събира, да намира текста.

Тоест, ако ние с такъв набор разчитаме, за набраните текстове ние много лесно ще можем да правим тези оценки, но засега това не е възможно и в обучението то не може да се приложи. Не е икономично.

Затова работата на лингвистиката е насочена главно към това да намери достатъчно не просто ефективни начини за измерване на текста, но да намери достатъчно икономични начини за измерване на текста.

Аз няма да правя тука отново реклама на вече станалата пословична глаголна температура, но искам все пак да споделя с вас нещо, което малцина знаят. Освен в така частни разговори с някои от вас аз, така, по-нашироко не съм популяризировал тази страна на работата.

Глаголната температура на текста, тоест процентът на личните глаголни форми, аз няма да говоря за това какво е глаголна температура и как работи този показател, но глаголната температура на текста има между другото и едно такова предимство – тя е свързана в една достатъчно ясна от математическо гледище корелация, тоест връзка статистическа, с многообразието на текста.

Значи ние можем въз основа на това, което знаем за глаголната температура на един текст, до голяма степен да предвидим доколко ще е богат изразът, от който е извлечена тази глаголна температура.

Ето защо ние можем да кажем – понеже другото е скъпо, засега поне, а това е евтино, евтино за сега поне и за учениците. И възпитателно, същевременно. Много лесно се получава и много бързо получава интерпретация в психиката на учениците, както ще ви кажа, като говорим след малко за психометрия, затова ние можем направо да приемем: глаголната температура решава и този въпрос.

Това не означава, че глаголната температура на текста е показател, който в предисторията си се свързва с богатството на израза, пряко. Не. Ние можем да кажем само едно, сега, че в предисторията глаголната температура отговаря на нашите интуитивни оценки, които наричаме живост на израза.

Един израз, казват учителите, че е жив, и литературните критици също казват, че някакъв текст е разнообразен в този смисъл, жив, когато неговата глаголна температура е висока. От порядъка на двадесетина, двайсе и едно, деветнайсет, двайсет и две, даже и повече.

Свързани са, както виждате, тези две оценки даже и интуитивно и оттам ние можем да кажем, че глаголната температура е перспективна.

Живият израз ни прави впечатление на разнообразен израз, на богат израз. И основателно ни прави такова впечатление.

Ние можем да мерим живостта на израз и по друг начин – с това, колко са дълги изреченията, можем да мерим дължината на изреченията и с помощта на думите в тях, и с помощта на самостоятелните думи в тях без служебните, както прави Головин в Съветския съюз, с помощта на сричките, на фонемите и с помощта на времето, за което ние можем да изговорим съответните изрази.

Но всичките тези други показатели на живостта на израз са показатели по-скъпи. Най-евтиният, тоест най-лесно реализуемият показател в работата е глаголната температура. Тоест не случайно аз продължавам да правя реклама на тази глаголна температура. Не случайно аз ви я препоръчвам най-горещо.

Разбира се, има и други показатели на развитата реч. Това е правилността на израза, един такъв много често използван в работата по български език и литература показател. Еди-кой си говори правилно, еди-кой си говори... пише правилно, не прави грешки.

Този показател вече ние трудно можем да съпоставим с глаголната температура. Този показател е показател, който подлежи на ясна статистика и – това, което аз мога да ви препоръчам, когато говорим за възможностите да се оценява развитието на речта на ученика, е необходимо да бъде използван непременно отделно от показателя, който оценява богатството и живостта на израза.

И тук, естествено, може да се набележат тези моменти, не е необходимо тука да ги разглеждам, необходимо е да се направят експерименти в тази насока, да видим, да се направят отделни статистики на фонетичните или съответно правописните грешки, на морфологичните, морфемните грешки, граматическите грешки, на лексикалните грешки на учениците.

Когато ние правим такива отделни класификации, ние ще можем да получим всъщност за показателя правилност на израза, когато оценяваме развитието на речта, и няколко фактически подпоказателя, свързани с тази обща правилност. Фонетична или правописна правилност, правоговорна или правописна, граматическа правилност и лексикална правилност.

Това не означава, че тази обща сумарна правилност не може да се сведе до едно числено, до една числена характеристика. Нужно е само да се дадат относителни тегла на тези числени характеристики, тоест да се каже, че ако фонетичните или правописните грешки са, да кажем, пет, ние трябва да ги умножим с относително тегло петдесет, а морфемните грешки, ако са... граматическите грешки са десет, ние трябва да ги умножим с относително тегло, да кажем, два, тоест да им предадем по-малко относително тегло, а за

лексикалните да дадем най-малко относително тегло, защото там сме най-малко стабилни.

За това е нужно вече да се направят допълнителни изследвания, изследвания, които да ни дадат данни именно за това относително тегло.

И тука вече му е мястото да ви обърна внимание върху втория момент на меренето. Вторият момент на меренето, това е психометрията. Там сме ние все още най-слаби и там вие, смятам, че ще трябва особено да се замисляте и да помогнете.

Необходимо е да се види до каква степен е зърниста, както казват, структурата на интуитивните оценки. До каква степен ученикът, а и вие самите, учителите, инспекторите и специалистите лингвисти могат да определят интуитивно, че един текст е по-жив от друг текст, който е по-малко жив. След като знаем, че обективно първият текст има по-висока глаголна температура с две единици или с една единица, а вторият има по-ниска глаголна температура от него.

Тази цялата работа предстои да бъде извършена, за да можем ние да кажем: действително, това, което ние сме установили чрез мерене, е нещо, което въздейства като надпрагово различие между два текста или се замазва от това, че човешкото съзнание не е в състояние да го диференцира, тоест това много бързо става ясно или ще става ясно на учениците, когато те започнат да си мерят глаголната температура, да кажем в една тяхна домашна работа или на един ученик в домашната работа глаголната температура е шеснайсе и три десети, а глаголната температура на неговия съсед на същата тема на съчинението е шеснайсе и две десети. Значи ли това, че първият има по-висока глаголна температура и трябва да получи една единица повече или една четвърт от единицата повече в оценката, ако трябва да търсим корелация с числените оценки, бележките на ученика, или не?

Интуитивно вие чувствате, че такава разлика от една десета едва ли е съществена, че това е случайност. Но ако единия ученик имаме глаголна температура шеснайсе и две десети, а у другия имаме дванайсе и една десета или дванайсе и три десети, това, вероятно е да бъде оценено и от учители, и от ученика интуитивно като съществена разлика, която се отразява и върху числената бележка. Оценката на ученика.

Тия неща предстои да бъдат правени и те ще бъдат правени, за да може да се постави на ясна основа работата на учениците над развитието и самонаблюдението, което учениците ще правят върху развитието на речта. Така.

Останалото, което аз имам да споделя с вас, е по-малко лингвистика на днешно равнище и повече пожелание за работа, която да се свързва със стилистичния мимезис, с постановката на експеримента в училището така, че ние максимално да се доближаваме до естественото „Как да кажа?“, в смисъл, това, което е в училището до голяма степен наподобявано изкуствено и далечно от естественото наблюдение.

Какви неща в това отношение има да се пожелаят в предстоящата работа, какви неща има да ви предложи, когато вие мислите над работата по развитието на речта на учениците?

Вероятно някои от тези неща вие сте ги учили по педагогика, вероятно тук аз ще нагазя в областта на методиката, но за мен няма разлика между методика на обучението по български език и литература и приложна лингвистика, затова ще ми простите, ако не съм специалист, защото искам да стана специалист по тия въпроси, ще ме научите.

Първото, което ние можем да вземем от съвременната теория на масовото въздействие, когато мислим за обучението, това е да следим за особеностите на психиката на ученика, когато той е на урок и когато е вън от урок. Предстои да бъдат направени изследвания специално за българското училище, необходимо е да бъдат направени изследвания на пулсацията на вниманието на ученика.

Всеки от вас знае, защото вие сте добри учители, че учениците не могат да си крепят вниманието еднакво остро през целия час. Известно е от психологията, че пулсациите на вниманието вървят през десетина минути, до петнайсет минути вниманието...

[край на касетата]