

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”

ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

Росица Боянова Хаджигеоргиева

„Изучаване на руски език с помощта на автентични текстове: теория и практика“

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор”

Научна специалност: 1.3. Педагогика на обучението по...

(Методика на обучението по руски език)

Научен ръководител: доц. Антония Димитрова Радкова

Научно жури: проф. д-р Галина Шамонина

доц. д-р. Антония Радкова

доц. д-р Силвия Петкова

доц. д-р Ирина Георгиева

доц. д-р Антония Пенчева

София, 2019

Съдържание

I. Увод

I.1. Мотивация за избора на темата, актуалност на темата	с.5
I.2. Обект на изследването	с.9
I.3. Предмет на изследването	с.9
I.4. Цели и задачи на изследването	с.10
I.5. Методология на изследването и хипотеза	с.11
I.6. Изследователски принципи	с.12

II. Първа глава. Автентичност и текст

II. 1.1. Автентичност в хуманитаристиката	с.13
II.1.2. Автентичност във философията и психологията	с.14
II.1.3. Автентичност и идентичност	с.16
II 1.4. Автентичност и авторство	с. 17
II. 1.5. Автентичност и виртуалност	с.18
II.1.6. Автентичност в чуждоезиковото обучение	с.19
II 2.1 Текстът в хуманитаристиката	с.19
II 2.2. Език и текст в методиката на чуждоезиковото обучение	с.20
II 2.3. Език и текст във функционалните граматика	с.21
II.2.4. Текстът като висша йерархична единица	с.24
II.2.5. Изучаване на текста от позициите на текстовата лингвистика	с.27

III. Втора глава. Автентичен текст, учебен текст, адаптиран текст

III.1. Автентичният текст в чуждоезиковото обучение	с.29
---	------

III 1.2. Автентичен текст и комуникативен метод	с.30
III 1.3. Автентичен текст и контекст	с.31
III.1.4. Автентичност и виртуален контекст	с.32
III 1.5. Автентичен текст, методически контекст и автентични задачи	с.33
III.1.6. Критерии за автентичност	с.37
III. 2.1 Учебният текст в чуждоезиковото обучение	с.43
III. 2.2. Ролята на учебния текст в учебника	с.43
III.2.3. Характеристики на учебния текст	с.45
III. 3.1.Текстове за учебни цели и текстове за използване в учебна среда	с.48
III. 3.2. Автентичен текст и учебен текст – сравнение и обобщение	с.51
III. 4.1. Адаптираният текст в чуждоезиковото обучение	с.56
III. 4.2. Характеристики на адаптирания текст	с.56
IV. Трета глава. Автентичния текст в обучението по руски език като втори чужд за формиране на умения за комуникация на нива А1-А2	с.60
IV.1. Мястото на учебния и автентичния текст в обучението по руски език като втори чужд за формиране на умения за комуникация на нива А1-А2	с.60
IV.2. Принцип на функционалността и методическа функционалност	с.63
IV.3. Типология на автентичните текстове, предназначени за начинаещи, изучаващи руски език като втори чужд	с.64
IV.4. Анализ на обучението по руски език с използване на автентичен и учебен текст	с.67
IV.5. Методическа функционалност на автентичния текст като <i>възможно средство</i> за формиране на <i>езикови знания и умения</i> в обучението по руски език като втори чужд на нива А1-А2	с. 68

IV.6. Методическа функционалност на автентичния текст като <i>необходимо</i> средство за формиране на социолингвистична компетентност чрез работа с прагматически текстове в обучението по руски език като втори чужд на нива А1-А2	с.74
IV.7. Методическа функционалност на автентичния текст като <i>необходимо</i> средство за формиране и развиване на евристични умения в обучението по руски език като втори чужд на нива А1-А2	с.80
IV.8. Методическа функционалност на автентичния текст като <i>незаменимо средство</i> за формиране на межкултурна компетентност и нагласи за толерантно и емпатично общуване	с.91
IV. 9. Анализ на съвременен учебник по руски език	с.99
IV.10. Експериментално обучение с курсанти от АМВР	с.106
IV.11. Проучване на педагогически опит чрез допитване до преподаватели	с.123
IV.12 Изводи	с.137
V. Заключение	с.138
VI. Приноси моменти в дисертационния труд	с.140
VII. Библиография	с.141

Настоящото изследване е посветено на една актуална в чуждоезиковото обучение тема - автентичният текст и методическите подходи, които организират успешния учебен процес. Изложени са резултатите от основните теоретични изследвания, методически и практически подходи към автентичния текст, предлагат се и обосновават областите и компетентностите, които най-добре корелират с автентичен текст.

Дисертационният труд изследва *комплексно* прилагането на автентичен текст в преподаването на руски език като чужд:

- от позицията на собствения преподавателски опит;
- като обзор на съвременен учебник;
- като заключение от проведено case study обучение;
- като анализ на проучване, проведено сред преподаватели по руски език.

По този начин са отразени различни гледни точки и са застъпени възможните страни и участници (обекти и субекти), взаимодействащи с автентичния текст. На базата на теоретичния опит и изброените по-горе практически дейности, ние обосновахме разбирането за необходимостта от използването и предимствата на автентичен текст в началните етапи съвременното чуждоезиково обучение.

Посочени са за първи път приоритетните области, в които се прилагат най-успешно автентичните текстове на началните етапи от езиковото обучение. Предположението, което формулирахме като хипотеза на настоящето изследване, се проверяваше на базата на описание и анализ на проведени аудиторни занятия, изложени в настоящето изследване. Тезите са, че автентичният текст е:

- *възможен* изходен материал за създаването на *езикови* знания и умения;
- *необходимо средство* за формиране на *социолингвистични компетентности* чрез работата с прагматически текстове;
- *необходимо средство* за създаване на когнитивни и специфични познавателни дейности и формиране на знания и професионални компетентности
- *незаменимо средство* за формиране на *межкултурна компетентност*.

Обзорът на учебно помагало по културология, беше предприет с цел проучване на съотношенията между учебни и автентични текстове, а също и конкретизиране на областите, в които се прилагат автентични задачи на практика. Направено беше заключение, че текстовете с културологична насоченост не са подходящи за езикова подготовка на обучаваните, а имат потенциал за дейностите четене и говорене (обсъждане).

Обучението по метода case study с курсанти от академията на МВР имаше сложната задача не само да провокира обучаваните да оразличат учебен и автентичен текст, а и да приложи критериите за автентичен текст, преформулирани като въпроси към конкретен автентичен текст.

Проучването, проведено сред преподаватели по руски език, обобщи от позицията на педагогическия опит, няколко методически аспекта на автентичния текст: Кои са източниците на автентичен текст, които те ползват? Кои са предимствата и кои са недостатъците в работата с автентичен текст? За формирането на какъв вид компетентности спомага най-добре автентичният текст? Отговорите на последния от въпросите в анкетата потвърди пряко основната хипотеза на настоящето изследване.

Увод

Чуждоезиковата методика в своя приложен аспект се стреми да отговори на очакванията за подбор и презентация на учебни материали, чрез които се формират и усъвършенстват комуникативните компетентности на учещите. За постигане на такъв резултат е необходимо включване на материали, отразяващи естественото общуване в чуждоезичния социум още в ранните етапи на обучението.

Съвременните учебници и помагала най-често са базирани на *учебните текстове* като ключова единица за обучение на основните видове речева дейност. Практиката обаче показва, че тези текстове в процеса на обучение по чужд (руски) език най-често не успяват да отразят функционирането на езика в реалността. Според нас една от причините за това е липсата на връзка между съдържанието на учебния текст и реалността, което намалява практическата значимост за обучаваните и понижава мотивацията им за учене.

Ние смятаме, че текстовете, които насочват към естествено общуване, провокират креативността и ангажират емоционално обучаемите в учебния процес, са *автентичните текстове*. За нашето изследване е валидна общоприетата дефиниция, че *автентичният текст (от гръцки. authentikos) е устен или писмен текст, монологичен или диалогичен, реален продукт на речевата дейност на носителите на езика*. Той не трябва да е адаптиран към езиковото ниво на обучаваните. Автентичните текстове се характеризират като актуални, отразяващи съвременната комуникативна практика и са подходящи за създаване на лингвистична, социокултурна и дискурсна компетентност.

Важно е още в началото на нашето изследване да се отграничат понятията *учебен* и *автентичен* текст. Така се избягва опасността от смесване на двете понятия и объркването при употреба на термина *учебен текст* в значението му на «всеки текст, употребяван с учебна цел». Понятието *учебен текст* е често срещано, но никъде в речниците по методика на чуждоезиковото обучение не откриваме ясна дефиниция за него. Текстът, който се използва в обучението като инструмент за получаване и усвояване на информация и езикови знания, логично се разпознава като учебен. Ние поставяме акцент върху текста като централно понятие в обучението по чужд език, защото той (1) съдържа в себе си целите и задачите на обучението, (2) предпоставя речевата дейност и комуникацията, (3) релевантен е на познавателните интереси на обучаваните и (4) съответства на метода на обучението.

Учебните и автентичните текстове по различен начин решават тези задачи, поради което в зависимост от вида текст съществува принципна разлика при избора на темите, видовете текст, методическата обработка и т.н. *Учебните текстове* например могат да бъдат компилирани или адаптирани текстове. Много често създатели на текстовете са самите съставители на учебници, учители или преподаватели, които следват определени цели и спазват изискванията на учебната програма. Именно този тип текстове ние противопоставяме на *автентичните* (вж. дефиницията по-горе). Учебните текстове не отговарят на едно важно условие, за да се превърнат в пълноценно средство за изучаване - те са трансформирани, видоизменени по отношение на първоначално съществуващ първичен текст или множество текстове или са напълно измислени. Формално погледнато, в този подход няма нищо осъдително, съставителите им винаги са имали сериозни причини да го използват и дълго време той беше приет за основен при съставянето на учебници. За да бъдат спазени всички регламенти (селекция, одобряване, методическа обработка, съотнасяне с установените парадигми и успешно апробиране), съставителите на учебници и

пособия са изкушени да прилагат текстове, които най-точно отговарят на техните виждания и на поставените цели. Основният минус в случая е тенденциозността при съставяне на текста – той има определено съдържание, отговарящо на формални признаци, но се отдалечава от предназначението си – да представя езика, на който общуват носители му в естествената си среда.

Учебният и автентичният текст ще бъдат подробно описани от методическа гледна точка в нашата работа и ще бъдат илюстрирани предимствата при работата с двата вида текст. Противопоставяйки ги, ние не забравяме, че *методическата обработка* на учебния текст в обучението по чужд език в много отношения е генерична спрямо методите на работа с автентичния текст и че в аудиторната работа с тези два вида текст има множество допирни точки.

Проблемът с избора на текст в методически аспект е актуален от практическа гледна точка и успешното прилагане на автентичните материали в обучението се оценява високо. Актуалността на нашето изследване се определя от необходимостта да се посочат предимствата на автентичните текстове в сравнение с другите видове текст, използвани в учебния процес. Сред преподавателите по чужд език има съмнения какво точно обозначава терминът *автентичен текст*, колебания дали автентичен е само художественият текст, дали адаптираният текст е автентичен и дали е оправдан подборът и самостоятелната методическата обработка на текстове извън учебника. От това следва, че от особена важност за нас е прецизирането на значението и популяризирането на положителните характеристики на автентичния текст. В контекста на казаното следва да се обърне внимание на още един проблем: в колегията все още преобладава мнението, че автентичният текст е сложен за методическа обработка не само заради несъвпадането на темите на автентичните текстове с тези от учебната програма и с готовите шаблони за работа с текст, но и заради пораждащите се езиковите трудности. Убедеността на част от колегиума, че автентичният текст е „невъзможен” учебен ресурс за началите нива на преподаване (A1- A2) се дължи на схващането, че: (1) източници на автентичен текст могат да бъдат единствено издания с утвърдена репутация, съдържащи сложна лексика и синтаксис, и (2) интернет не е препоръчителен източник на текстове.

Изброеното дотук ни мотивира да дадем своя интерпретация на проблема като обобщим наблюденията си от дългогодишна преподавателска практика, илюстрираме и аргументираме теоретично тезата, че автентичният текст е универсален текст от методическа гледна точка. Той има множество предимства, част от които ние вече изброихме, но основните преимущества са в различния начин, по който се възприема от обучаваните, а именно:

- автентичният текст събужда любопитство и интерес към общуването;
- чрез автентичен текст обучаваните получават информация за стереотипите на поведение и за процесите в обществото;
- у тях се поражда желание да участват в съществуващата автентична ситуация;
- обучаваните търсят вербално структурно разнообразие на речевия материал.

Ние искаме да покажем, че е възможно използване на автентичните текстове в чуждоезиковото обучение в първоначалния им вид от първоизточника, без допълнителни намеси и промени.

Сред различните автори и методически школи съществуват различни тълкувания на термина *автентичен* (оригинален, естествен или авторски). В дискусиите за видовете автентичност тя бива разглеждана не само като *свойство на речевото произведение*, но и като *характеристика на учебния процес*. Автентичността може да се обсъжда и като

автентично възприемане на текста, автентично взаимодействие с текста и като автентичност на ситуацията в аудиторията.

Автентичният текст е ориентиран към носителите на езика, съдържа разнообразна лексика, езикови средства, фонові знания и т.н. и може да се окаже недостъпен за обучаваните заради своята лингвистична и дискурсна сложност. Не винаги е възможно използването му в учебна среда, освен ако той не бъде *адаптиран* за нуждите на реципиентите. Можем да отбележим, че опростяването на речта е естествен процес и част от естествената комуникацията, в това число и за носителите на езика. По тази причина редица автори допускат *методическа обработка на текста, ненарушаваща неговата автентичност*, както и *специално съставяне на автентичен текст* (Е. Носонович, 2000:16).

Формулирането на понятието автентичен текст и различните „оттеньци“ на автентичността са предмет в много изследвания – Р. Скарцелла, Д. Нунан, К. Мороу, Л. Лиър, Дж. Хамър, М. Брин, Х. Уидоусън и др. В разработките на посочените автори, още през 80-те и 90-те години се разграничават полуавтентични текстове, учебно-автентични текстове, близки до автентичните и приличащи на автентичните текстове (*semi-authentic texts, leaning authentic texts, near-authentic texts, authentic-looking texts*). Посочените автори не отричат намесата в целостта на автентичния текст, ако тя е необходима за целите на обучението. Работата с различните степени на автентичност в текстовете и адаптирането на автентичните текстове са отдавна утвърдени и достатъчно разпространени подходи, доколкото те са съобразени с езиковите компетенции на адресата. Ние разглеждаме трансформацията на автентичния текст като възможна и допустима за приспособяването му към учебни условия, в които той функционира, но уточняваме, че *адаптираният текст* преминава от категорията автентични текстове, създадени от носител на езика за носител на езика, към категорията *учебни текстове*. На практика това е вторичен текст, който трудно може да запази своеобразието на изходния текст и вътрешната структура на съдържателно и езиково ниво (Коротишев 2017: 15).

Тъй като създаването на определен автентичен текст в езиковата среда, за която е предназначен, не е обвързано с езиковите нива и цели на образователния процес, той по-скоро ще екстериоризира решаването на определени социални задачи или ще изпълнява основно социални функции. Подборът на автентичен текст за началните нива на обучение (A1-A2) по силата на езикови и социокултурни характеристики, ще направи възможно текстът да съответства на нуждите на учебния процес, но също така ще осигури на реципиентите възможност да развият познавателните си способности, създавайки по този начин условия за разширяване границите на учебния дискурс в обучението по чужд език.

Автентичният текст презентира естествената организация на речевото общуване. Комуникативният характер на *автентичните задачи* към текста позволява *обучаемите да участват в определени ситуативни или ролеви игри, да решават прагматични проблеми, да правят избори, да формулират тези и антитези* и по този начин да формират първична и вторична социални компетенции. Уменията, придобити в такива ситуации, могат да имат познавателна цел, но и да моделират социалното поведение на обучаемия в посока на по-голяма опитност, адаптивност, сензитивност и ефективно взаимодействие със света като цяло.

Автентичният текст не е новост в обучението по чужд език. Сега можем да наблюдаваме завръщането му след дълъг период от време (половин век), когато е бил използван традиционният граматичен модел на преподаване, повлиян от структурната и

системна лингвистика.

Обект на изследването

Обект на нашето изследване е използването на *автентичния текст* като особен вид текст за обучение в образователния процес и важна съставна част от съвременния учебен дискурс в обучението по руски език за начинаещи.

Предмет на изследването

Набелязаните противоречия, произтичащи от опозицията учебен - автентичен текст, рамките на автентичния текст и многозначното тълкуване от учените, допускащи различни видове намеса в неговата цялост, очертават проблематиката на настоящото изследване и очакват решението, си както предполага заглавието му. За тази цел е необходимо да се разкрият значенията на *ключовите* понятия – автентичност, текст, автентичен текст и методическа функционалност на автентичния текст, позволяващи да се класифицира избраната от нас позиция.

Предмет на изследването е методическата функционалност на автентичния текст в обучението по руски език за обучаеми след гимназиална степен и ефективността му за изграждането и развиването на рецептивни и продуктивни умения в обучението по чужд език (в частност – руски) на началните нива на обучение (A1-A2). Желанието ни е да допълним някои общоизвестни теоретични положения и модели с данни за това как автентичният текст се налага в практиката чрез примери, анализи и анкети, които показваме в практическата част на нашето изследване.

Цел и задачи на изследването

Целта на изследването е да се докаже ефективността на автентичния текст при изучаване на руски език на началните нива на обучение (A1-A2) чрез теоретичен анализ и описание на работещи методически алгоритми от нашата практика. Това ще позволи да се допълни общата теория за автентичния текст с нови данни за принципите и допълнителните предимства на автентичното речево поведение. Доколкото качественият подбор на текстовете има решаващо значение за успешното справяне с автентични речеви ситуации, ние разглеждаме текста от различни позиции – лингвистични, методически, антропологични и психологически.

В съответствие с набелязаната цел е необходимо решаването на следните изследователски задачи:

- 1) идентифициране и тълкуване на съдържателния обем на термина *автентичност*, разгледан в различни области на съвременното знание, в които той функционира, и набелязване на характеристиките, позициониращи го като една от ценностите на човешкото битие;
- 2) проследяване и анализ на съществуващите подходи в изучаването на *текста* и *неговите функции в обучението по чужд език*; проследяване на *еволюцията* и *основните класификации* на понятието *автентичен текст* в методически

аспект;

- 3) определяне на съотношението между понятията *учебен текст* и *автентичен текст*, описание и оценка на методическия им и образователен потенциал;
- 4) илюстриране с примери от личния ни и професионален опит на предимствата на автентичния текст при формиране на комуникативни компетентности и нагласи за активно и заинтересовано учене;
- 5) проследяване на функционалната логика на автентичният текст в рамките на съвременния учебник (на примера на конкретен учебник с културологична насоченост, издаден в Москва, 2015 г.);
- 6) дизайн, провеждане и анализ на изследване по метода *case study*, проверяващ спецификата при работата с учебен и автентичен текст в учебни условия;
- 7) провеждане на проучване сред колеги-русисти, преподаващи руски език, за предимствата и недостатъците при работата с автентичен текст.

Методология на изследването и хипотеза

Изследователските процедури в дисертационния текст са релевантни на изследвания обект. В текста са използвани следните методи на изследване:

- синтез на теоретични фрагменти, съдържащи позовавания на понятието *автентичен текст* (в различни области на научното познание - философия, антропология, методика, лингвистика, педагогика и др.);
- анализ и описание на учебни материали;
- провеждане на изследване по метода *case study*;
- провеждане на анкета;
- проучване на педагогическия опит чрез допитване до преподаватели.

Хипотеза на изследването - ние допускаме, че актуалните методически подходи към автентичния текст, които предлагаме за разглеждане в настоящото изследване, разкриват области и компетентности, които най-добре взаимодействат с автентичния текст и позволяват той да се прояви като *възможен, необходим и незаменим* изходен материал в определени сегменти на чуждоезиковото обучение с цел повишаване на качеството му.

Изложение

Текстове за учебни цели и текстове за използване в учебна среда

Учебните текстове са организирани в система по принципа на структурираното учебно съдържание, те са *фокусирани върху закономерностите и спецификите* на предмета руски език като чужд. Този подход включва традиционно съотношение на компонентите, като преобладават интегративния и системен подбор на материалите. Учебният материал е дозиран, подреден, логичен и илюстриран ако е необходимо. Тенденциите при този тип учебни материали – текстовете са конкретно и коректно предаване на информация, която не се нуждае от допълнителна интерпретация. Тези експертни текстове са с *отрицателна емоционална стойност и неутрална интенционалност*. Ние споделяме гледната точка на Т. Дридзе, че не съществува извънintenционална комуникация, а скриването или

обезличаването на интенционалните пропозиции между участниците в общуването създават комуникативни препятствия (цит. по: Александров 2015:56-61).

Терминът „интенционалност“ не е част от терминологичния апарат на комуникативния подход, но е важен за нашето изследване защото съдържа комуникативен, когнитивен, прагматичен и психологически компонент. Според теорията на Н. Клушина в основата на разгърнатата комуникативна верига присъства и интенцията – адресант/адресат, интенция, интенционалност, комуникативни стратегии и тактики, декодиране, въздействие (перлокутивен ефект) и комуникативни успехи/неуспехи. Интенционалността се разбира като репрезентационна насоченост на съзнанието към реален или въображаем предмет (определен обект), но и като комуникативна интенция – намерението на говорещия да съобщи своята репрезентационна интенция на адресата и да предизвика негова определена реакция. Наличието на втория тип интенция отличава комуникативното действие от некомуникативното (Клушина 2012: 1-4).

Учебният текст може да е съсредоточен върху даден обект (репрезентационна интенция), но след неговото изучаване не се очаква реакция от страна на обучавания (комуникативна интенция). Тези текстове са съсредоточени върху структурната парадигма и могат да взаимодействат с формално-логически или системни методи. В антропоцентричната парадигма имат място комуникативните, когнитивните и интенционалните подходи към текста.

Заради отсъствието на емоционалност и интенционалност в учебните текстове е добре в обучението да се използват образци на езика, който ползват носителите му, комуникирайки помежду си. Тези образци представят чуждоезичната среда и демонстрират *норми на естествено речево поведение – автентични текстове*. Предимствата на тези текстове са, че *те са създадени по законите на живото общуване от носители на езика и не с учебна цел*, а от чисто прагматични подбуди. Автентичността се разглежда като важна характеристика на учебния процес, тъй като отразява реалното функциониране на езика и речта в естествения контекст на езика и позволява жанрово и стилистическо многообразие. Умението да се ползват автентични текстове в учебния процес има значим образователен и развиващ потенциал.

Автентичният текст за много от изследователите в областта на педагогиката, лингвистиката и дори методиката, *се разпознава като учебен*, след като също се използва в учебния процес. За повечето изследователи текстовете и онагледяващият определена информация за езика текст, който е подчинен на конкретна дидактична задача и обслужва определена образователна технология, се нарича *учебен*. В методическата литература съществуват и други виждания: „В процеса на изучаване на руския език чуждестранните студенти срещат учебни текстове, които се усложняват, въвеждат се оригинални, автентични текстове, които, попадайки в аудиторията, стават учебни“ (Торохтий 2010: 3).

В изследването на тема „Творчески подход към създаването на учебни текстове, лингвометрически аспект“ О. Чубарова казва: „Учебният текст трябва да се създава по принципа, по който се създават автентичните; т.е в основата му трябва да е заложена многостепенна информация, подлежаща на преподаване“ (Чубарова 2004:14). Нашето мнение е, че автентичният текст е свободен от ограниченията на учебния текст. Той *не е пряко* „подчинен“ и обвързан единствено с учебните планове и не е посветен конкретно на учебната тема от учебника или учебното помагало (той би могъл да бъде текст от христоматията) и има преди всичко комуникативна цел.

Ние предлагаме, с цел различаване на двете категории текст, въвеждането на отделни понятия, ситуиращи ги като методически обекти и поясняващи методическия им потенциал. **Учебният текст** като структурно, формално-логически и системно интегриран в учебния процес и в частност в учебника може да бъде характеризирани като целево положен текст за учебни цели.

Автентичният текст предполага боравене с даденостите, които експлицира, и те са определящи за неговото използване в учебния процес. Автентичният текст се характеризира с интенционалност, има комуникативна насоченост и се определя като текст за използване в учебна среда.

Както проличава в приведените по-горе мнения на автори, изучаващи темата за учебните текстове, използването им се обуславя от ред съществени фактори. Ние изразяваме несъгласие с факта, че учебният текст в едни случаи е единственият представен дидактичен ресурс, а в други преобладават учебни текстове и се пренебрегват автентичните текстове. В преподаването на руски език, както на всеки чужд език в началните нива, проблемите, свързани с избора на учебни материали и в частност на видовете текст, зависят от целите на обучението. В учебните програми броят на часовете за изучаване на език е недостатъчен и се разпределя така, че на „изхода“ на съответното ниво да могат да бъдат проверявани компетентности, в съответствие с изискванията на Общата европейска езикова рамка и на учебните програми. Именно учебният текст и базиращите се на него дейности предоставят най-краткия път за постигане на целта; той дава положителни резултати там, където се проверява и оценява лингвистичната компетентност като съвкупност от знания за системата от знаци и правила на функциониране.

В подглава „Методическа функционалност на автентичния и учебния текст“ ние разглеждаме закономерностите и конкретните причини, диктуващи използването на учебните текстове като препоръчителни, както и аргументираме виждането си как автентичният текст да заеме подходящо място в обучението, така че да бъдат оползотворени най-добрите му характеристики за развиване на комуникативни възможности на обучаемите за целите на реалната езикова комуникация.

Автентичен текст и учебен текст – сравнение и обобщение

Н. Гераскевич в статията си „Типологични особености на автентичните текстове“ отбелязва, че от гледна точка на структурната организация учебният текст представлява строго подредено единство във всеки смисъл и на всички съдържателни компоненти: от познатата информация към по-малко значимата или обратно. „Автентичният текст е оформен в съответствие с елементите на структурата, представляваща отношения от висок порядък, отколкото е предметът на лингвистичните“ (Гераскевич 2011: 34-40). Ако трябва да определим съдържащите се основни признаци на автентичността в текста, които го правят специфично обособен в рамките на лингводидактиката, то това ще бъдат:

- авторство и произход на текста
- първоначално комуникативно и социокултурно предназначение
- оригинален контекст (източник, социокултурен контекст)
- изучаване на активността, породена от текста
- възприемане на текста от обучаемите и тяхното отношение към него; дейности, свързани с текста.

Авторството в учебния текст не е експлицитно представено, дори и да е назован авторът, той предпочита да остане в сянка и не заявява позиция, защото тя би отклонила

вниманието на обучавания и би открила несъществени за основната задача послания. *Автентичният текст е създаден, за да заяви своето авторство и позиция. Той дефинитивно говори от свое име.* Автентичният текст проявява разнообразие във взаимодействията адресант-адресат и те са подчинени на различни комуникативни намерения. Ако в учебния текст всички намерения са известни, то в автентичния дори целта да е ясно заявена, интенциите не са предопределени и не са неизменни. „Автентичният текст се стреми да създаде отношения, да породи активност (предписания, инструкции), да генерира реакция. В разбирането на текста са възможни варианти, а вариативността на разбирането зависи от взаимодействието автор-читател като равноправни участници в процеса на комуникацията. По този начин всеки автентичен текст може да бъде разбран и осмислен от реципиента в зависимост от това с каква цел изучава текста.“ (Гераскевич 2011: 34-40).

Една от основните характеристики на учебния текст е „създаването му по законите на учебния процес – от известното към новото, от простото към сложното“ (Сабина 2009: 222-224). Спецификата на тези текстове е във взаимодействието между съдържателната и проектната учебна, т.е. лингвистична информация и нейния обем. Възприемането и разбирането на съдържателната информация се осигурява от съществуващото ниво на езикови знания и *прираста*, който произтича от новия учебен текст на морфологично, лексикално и синтактично ниво. Автентичният текст не би могъл да има тези характеристики в пълен обем и резултатът от работата с него не може да бъде „органично“ и целево ситуиран в рамките на цялостния обучителен процес.

Предназначението на *учебния текст* е да насочи вниманието към закономерностите на предмета в зависимост от профила на обучаваните. „Особеността на учебния текст се проявява в това, че думите, отразени в тематичната мрежа, са най-често в силна семантична позиция, подчертани са от контекста и ситуацията“ (Денисов 1980: 45). Използването на езикови средства се ограничава в рамките на необходимия за постигането на методическите цели минимум, изключва се многозначната лексика и се ограничава вариативността. По този начин не е възможно да се постигне емоционалното и експресивно въздействие върху обучаваните и текстът може да се характеризира като неутрален в стилистично отношение. В лингвистичен аспект *автентичният текст* има противоположни отличителни качества. Лексиката може да бъде експресивна и емоционално обогатена, което се отнася най-често до фразеологичните единици. Изреченията от определен логико-семантичен тип могат да се отработват като езикови модели. Текстът може да бъде наситен с местоимения, междуметия и частици. Синтаксисът може да е близък до този на разговорната реч. Изреченията могат да бъдат кратки и да съдържат съвременни или разпространени комуникативни единици, които могат да се прилагат в променена речева ситуация.

„Образцовата“ структура на *учебния текст* е насочена към изучаването на езиковата норма, проявена чрез общоприетата употреба на езика, чрез кодифицирания език. С помощта на *автентичния текст* могат да се интегрират и други стилове, за да бъде отразен в общуването и усусът. Например отличителната особеност на устната нормирана литературна реч е съчетанието на разговорни и книжовни средства. Необходимостта от използване на книжовни средства може да бъде продиктувана от темата, а разговорните – от „устния“ характер на общуването, типични за интернет комуникацията (Лаптева 1985: 15)

Сравненията между двата вида текст – учебен и автентичен позволяват да обобщим, че автентичният текст се отличава не само по своето предназначение, но и по останалите свои комуникативни свойства – на тематично, съдържателно, информативно,

жанрово, стилистично, аксиологично и лингвистично равнище. Автентичният текст може да транслира към обучаваните значително по-наситена лингвокултурна информация, да има концентриран съдържателен и емоционален план, да открие лексикалното богатство и семантичните особености на изучавания език.

Нашата теза, че автентичния текст като съвкупност от свойства дава многократно по-големи възможности за правдиво предаване на информацията, защото тя е изначално аташирана към «друг» читател: тя е спонтанна, непреднамерена и не е «тенденциозна» в първоначалния си замисъл по отношение на сегашния си читател. Тя не цели да подсили определени качества или да омаловажи други извън контекста на първоначалната комуникативна ситуация, която е автентична априори. Ние не твърдим, че учебният текст представя изопачена или невярна информация. Основният проблем е, че учебният текст е концентриран върху определени факти или езикови явления, които, получавайки по-силен фокус, доминират и присъстват нехармонично в текста. От това, че се засилват едни или други акценти, страда динамиката на възприемането и декодирането/тълкуването получава обрат, при който в реципиента се създава впечатлението за натрапени или хиперболизирани свойства на всички нива. Крайният резултат от такова декодиране затруднява или пречатства естествената комуникация.

Съдържанието на понятието *автентичност* в различните тълкувания, приложените класификации, както и основните му характеристики позволяват да обобщим, че *автентичният текст в рамките на лингводидактиката и методиката на чуждоезиковото обучение е текст, подходящ за изучаване в учебна среда, чиито съдържателни и организационни аспекти съответстват на естествения начин, по който функционира текстът в чуждоезичния социум.*

Мястото на учебния и автентичния текст в обучението по руски език като втори чужд за формиране на умения за комуникация на нива А1-А2

Приоритетните задачи пред изучаващите чужд език са овладяване на *обща компетентност* (знания за света, социокултурни знания, межкултурни знания) и *езикова компетентност*, която според Общата европейската езикова рамка включва *лингвистична, социолингвистична и прагматическа компетенции*. Познаването на системата сертификационни нива за измерване на компетентностите не ни дава отговор на въпроса с какво конкретно да запълним учебното съдържание в началото на обучението по чужд език. Тук ние можем да си позволим вариативност в подходите. Тази вариативност е закономерно обусловена от факта, че Общата европейската езикова рамка описва компетентности, формулира определени знания, умения и навици за всяко от езиковите нива, но не фиксира конкретно съдържанието на езиковия материал отделно *за всеки един език*. Опитният преподавател знае, че зад всяко умение или навик има усвоени от обучаваните лексикално-граматични конструкции, които всъщност представляват езиковата компетентност на съответното ниво. Специфичното тук е, че руският език рязко се отличава например от английския и българския, доколкото има *синтетичен*, а не *аналитичен езиков строй*.

Този общоизвестен факт е важна отправна точка към спецификите в обучението по руски език като чужд. Делението на езиците по синтетичен и аналитичен принцип е предмет на лингвистичната типология и изследва особеностите и разликите между двата типа езици. То може да се проследи на морфологично и синтактично ниво, но ние се ограничаваме с работното обяснение, че в синтетичните езици граматичните значения се

изразяват в рамките на самата дума чрез флексии, афиксация, ударение, докато аналитичните езици показват закономерности не толкова в промяна на зависимите морфемии в думата (окончания, представки, суфикси), а най-вече чрез предлози, модални глаголи и словоред, без да оказват влияние на лексикално значимите единици, които не се променят по форма или се променят в незначителна степен. Наличието на много флексии формално усложнява процеса на усвояването в началния курс по руски език.

А. Латишева смята, че трябва да се „обедини комуникативната идея с последователното логично въвеждане на езиковия материал и последователната му обработка”. (Латишева 2014: 112) Въпросите, които поставя тя, са: Как да се съвместят комуникативност и системност на началния етап на обучението? Как да не бъде жертвана граматиката и оптималният ред при въвеждане на езиковия материал? Ако се допусне такава „жертва“, тя силно ще затормозява процеса на усвояване на руската граматика и ще засилва представата за нейната сложност.

И. Сигер (Сигер 2008: 2-18), преподавател по английски език като чужд, в своя статия по повод методическата разработка на урок на основата на автентичен текст казва, че комуникативният метод, макар и да не е „панацея” предоставя значително повече начини за адаптация на урока към потребностите на преподаването в клас, превръщайки езика, както и самото обучение, в „приятен опит”. Авторката не отрича, че много от граматичните структури, показани в текста, могат да бъдат преподавани по линеен начин, но повечето от тях изискват, в името на постигане на методическите цели, да не се използва традиционният дедуктивен подход (експлицитен подход с обяснения и упражнения на граматичните правила). Дедуктивният подход е подходящ за обяснението на това как функционират на определени нива езиковите единици в рамките на изучавания текст. Тези знания дават значителни предимства на обучаваните, които се чувстват по-осведомени и повишават качеството на осъзнатите придобити знания.

Нашата практика на действащи преподаватели е свързана с отдавна утвърдените стереотипи в началните/въвеждащите етапи на обучението по чужд език (ниво А1). Това са забавеният ритъм и пространните обяснения на елементарните езикови конструкции в първите уроци. Именно на този етап от обучението ние виждаме *само* добре обмислени *учебни текстове*, специално разработени от опитни методици и автори на учебници, в които учебните текстове се е наложило да бъдат изцяло съгласувани с използването на фонетиката, лексиката и граматиката, което пък води до използване на „стерилни” материали. Мотивите на преподавателите да задържат вниманието на обучаемите в рамките на контролираната учебна комуникация са обясними: това се прави заради работата над произношението, особеностите на руската граматична система, сложното словоизменение и др. езикови причини. Практиката показва, че текстовете за учебни цели може да се прилагат в обучението дълго и устойчиво и почти всички преподаватели се придържат към този модел на работа. Такъв подход затруднява и задълго *отлага прехода от учебна към жива, реална комуникация*. Като резултат от тези наблюдения можем да твърдим, че *учебните текстове са пригодени за формиране на чисто лингвистична компетентност, като тази компетентност обобщава знания за лексическата, граматическа и синтактична система на езика и нейното функциониране*.

Формирането на езиковите компетенции е предвидено именно за тези нива (А1-А2) и изучаването на падежната и видовата система, както и глаголите за движение, не би трябвало да бъде пропускано, ако не искаме да провокираме обучаемите постоянно да допускат езикови грешки. Създаването на езиковите знания, умения и навици преминава през различни стадии и етапите на запознаване, тренировки и прилагане на езиковите

явления не бива да се подценяват под предлог, че комуникативният модел ще компенсира липсата на тези знания. Комуникативните компетентности, каквито са социолингвистичната, межкултурната и стратегическата, се базират на автоматизирани езикови умения. Окончателното формиране на лингвистичните умения и навици се осигурява чрез тяхното прилагане в речта и има комуникативна значимост. Основните характеристики на реалното общуване включват автентични житейски ситуации, заинтересованост от темата и съдържанието на разговора/диалога и необходимост разговорът да протича на чужд език. В този смисъл ситуацията, в която се обсъжда известна на всички участници тема, несъдържаща нова информация, проблемност и функционалност, са *псевдокомуникативни*. Учебните текстове не са комуникативни единици. Те не са създадени за осъществяване на общуването и комуникацията не е тяхна задача. Можем да обобщим, че съвременната практика в обучението по чужд език в начален етап е трайно *обвързана с учебните текстове*, които са подходящи за целенасочено изграждане на езикови знания, но *не и нагласи за общуване*.

Въпросът дали комуникативността може да послужи за основа на учебния процес и дали еkleктичните подходи и техники имат място и могат да взаимодействат с комуникативния метод се обсъждат активно в общността на методите през последните години, както проличава и от мненията, изложени в тази подглава. Много от тях използват термини като „съзнателно-комуникативен“, „системно-комуникативен“, „дейностно-комуникативен“ и „функционално-комуникативен“ за описание на метода. Според Е. Пасов посочените термини не са коректни, тъй като „моделът“ няма възможност да отразява основното свойство на „оригинала“ (общуването). Ако образованието е комуникативно, то е и осъзнато, и дейностно, и функционално като качества, присъщи на всяка естествена комуникация. Предимствата, които предлага комуникативната учебна система в емпиричен аспект, са свързани с прилагането и спазването на основните принципи, които придават смисъл и съдържание на метода. Те се определят като закономерност, присъща на реалността (Кибирева, Пасов 2007: 32), каквото е и общуването.

Case study (тематично изследване) с курсанти от Академия на МВР

Отправни точки за case study с курсантите от АМВР, са направените заключения в подглава «Анализ на съвременен учебник по чужд език», че при изучаване на теми с културологична насоченост трябва да се отделя подчертано внимание на разбирането на текста и в по-малка степен да се отработват лингвистични знания и умения. В разбирането на двата текста (учебен и автентичен) ще се съсредоточим върху изучаването на лингвокултурните концепти и семантизацията на близкородствените понятия, концентрирайки вниманието си върху разликите между двата вида текст.

Цели и съдържание на case study с курсанти от АМВР

Избраният от нас case study метод за това практическо занятие е насочен към решаване на определени проблеми, които формулираме в зависимост от реалната учебна ситуация, и за които няма предвидени еднозначни решения. За целта се актуализира определен комплекс от знания, които се усвояват едновременно с решаването на поставените задачи. Методиката на това тематично изследване позволява да включим справочна и допълнителна информация, методически материали и указания, предложени във вид на кейсове (ситуации). По този начин развиваме умения за идентифициране на

проблема, разглеждането му от различни гледни точки, търсене на допълнителна информация и аргументацията му. (Е.Азимов, 2009).

Целта на case study се отнася до проучване на възможността чрез обучение с автентичен текст да повишим нивото на комуникативна компетентност и да създадем предпоставки за полезна и практически насочена межкултурна комуникация. За да илюстрираме предположението, че «лингвокултурните концепти имат образователен капацитет и продуцират, акумулират и транслират културното своеобразие чрез езиковите единици» (Маврова, 2013), ние съпоставихме два текста в рамките на едно семинарно занятие с курсанти от Академията на МВР, гр. София, знанията и уменията на които на този етап съответстват на езиково ниво А2.

Също така нашата цел е да се провери чрез case study доколко е възможно за участниците разпознаването на автентичния текст; могат ли да различат показателите на автентичност в текста; могат ли да посочат свои критерии, потвърждаващи автентичността и да ги назоват.

Обучението на курсанти от Академията на МВР, изучаващи чужд език, в т.ч. руски, като втори чужд език, е съобразено с Общата европейска езикова рамка по чужди езици на Съвета на Европа и Учебните програми по руски език, специално подготвени за студенти и в конкретния случай - курсисти. Подходящите ориентири, посочени в Учебната програма са „комуникативно-действиен подход, който би позволил да се използва пълноценно този език в разнообразни житейски, учебни и професионални ситуации“ и новите концепции на посткомуникативния етап на чуждоезиковата методика. Посткомуникативният етап се разглежда не като нов метод, а като нова перспектива, включваща разширяване на образователните цели в посока разпознаване на културните ценности и поведенческите норми при среща с друга култура.

Участници в case study

Анкетираните са младежи на възраст между 21 и 22 години, които се обучават се в Академията на МВР - гр. София. В учебната програма на Академията руският език като втори чужд се предлага след двайсетгодишно отсъствие и е избираем едновременно с арабски, турски и гръцки език. Подборът на изброените езици е продиктуван от геополитическото положение на страната ни и професионалните перспективи на курсантите. Вторият чужд език не е обвързан с брой кредити, но се отразява на крайната дипломна оценка.

Курсантите са пристигнали в АМВР от цялата страна и интересът към руския език и култура е продиктуван основно от личната им история и предпочитания. Всички владеят един западен език на ниво В2 или С1 и при изучаването на втория чужд език имат вече развити механизми за учене на чужд език. Формирането на комуникативната компетентност по втори чужд език има за своя основа комуникативните умения на обучавания по роден и по първи чужд език, а също и формираните по-рано общи компетентности както на езиково, така и на интердисциплинарно ниво. При курсантите са формираны когнитивни умения за анализ, синтез, сравняване, обобщаване, установяване на зависимост, класифициране и други логически умения в обучението по чужд език.

Групата се състои от 12 курсанти: 5 девойки и 7 младежи, един от които е с родител-носител на езика. Неговото ниво на владеене съответства на А2 още в началото на обучението, но той се присъединява към групата, тъй като знанията и уменията му не са

целенасочено формиране. В групата се обучават трима курсанти, изучавали руски език в средното училище. Техните познания „покриват“ изискванията за ниво А1.

Учебната програма на факултативната дисциплина „руски език“ е предназначена за подготовка на специалисти с образователно-квалификационна степен „бакалавър“. Методът, по който се обучават, се определя от учебната програма като комплексен функционално-комуникативен. Задачите на обучението, поставени в тази учебна програма, са в рамките на 210 часа семинарни занятия (четири семестъра) курсантите да развият умения и навици за четене, разбиране и писане на текстове с общоразговорна тематика; да усвоят практически знания за граматическата система на руския език и да се развият комуникативни умения в кръга на изучаваните теми. Очакваните резултати предвиждат курсантите да придобият базисна комуникативна компетентност, която при желание да се развие, за постигане на по-успешна професионална реализация.

За формирането и развиването на сложните по природа комуникативни умения е необходим комплексен подход в усвояването на знания и умения за езика и механизмите на неговото функциониране, а обучението по четене, слушане, писане и говорене са едновременно цел и средство за постигане на резултат в комуникативното взаимодействие. Тези четири основни вида речева дейност се развиват във взаимна връзка.

Описание на case study

Case study се проведе през месец май 2018 г., две седмици преди изпита по руски език, който курсантите трябваше да положат в края на двегодишното си обучение. Според учебния план хорариумът от 200 часа беше разпределен в четири семестъра от трети и четвърти курс на четиригодишното обучение в Академията на МВР.

В рамките на едно семинарно занятие (един учебен блок, състоящ се от два академични учебни часа по 45 минути) представихме за изучаване от курсантите два текста, отразяващи лингвокултурния концепт „родина“ и знаковото за руснаците патриотично чувство (проявяващо се с подчертана патетика и емоционалност). Текстовете са със сходно съдържание и информативна стойност.

Принципите за подбор на текстовете и задачите към тях съответстват на изискванията и Учебната програма на Академията на МВР. Спазени са следните критерии:

- репрезентативност на текста – като представителност, характерност и показателност на текста, който формира представа за цялостно явление, дейност или факт;
- значимост на информацията в текста – степен на стойност и авторитетност за разбирането на значението на понятията в текста;
- наличие на културологичен и психосоциален елемент;
- обем и трудност на задачите, съобразена с етапа на обучение, получените знания, възрастта и други субективни и обективни фактори.

Най-често курсантите работят в екипи. Екипната работа стимулира когнитивните способности и позволява, взаимодействайки помежду си, курсантите да сравняват мнения, да изказват своите мисли, да аргументират отговори и да формулират съвместно тези, в стремеж към речева и граматическа правилност на изказванията. Провокацията се криеше в невъзможността курсантите да изкажат на коректен руски език всичко, което биха искали да изразят (от езикова, логическа, комуникативна и стилистична гледна точка). При техните изказвания приемахме, че по-съществена е комуникативната активност, а не се

концентрирахме върху езиковите грешки. Методическата задача на обучението предвиждаше стремеж към изграждане на по-добри умения за комуникация, които не затрудняват или създават незначителни затруднения за участниците в общуването. За целта курсантите си служах с опростена граматика и лексика.

В началото на семинарното занятие, проведено по метода case study, студентите получиха екземпляри с разпечатаните текстове и въпросите към анкетата, след което бяха инструктирани за техническата и организационната страна на предстоящата работа. Текстовете бяха кратки, а лексиката и граматиката, съдържащи се в тях, не предизвикваха затруднение при разбирането. Не се дадоха подробни обяснения и превод на всички непознати думи. По този начин се стимулираха уменията за контекстуална, лингвистична и ситуационна догадка. Първият текст, който по своите методически характеристики беше учебен, се изучаваше в първия учебен час на семинарното занятие. Вторият текст беше съпоставен с разбирането на първия текст на лингвистично, съдържателно и познавателно ниво в рамките на втория академичен час. Изучаването на текстовете означава, че беше проведена предтекстова работа с лексикалните средства в текста, включващи използване на синоними с различна степен на експресивност; назоваване на ключовите думи и изрази; обяснение на нови думи, фразеологизми, граматични структури и други. Притекстовите задачи включваха обсъждане на съдържанието и съпоставяне на лингвокултурните концепти в руската и българската действителност. Трябва да отбележим, че за курсантите беше важно да знаят защо сравняваме тези текстове. След прочитането на автентичния текст те вече знаеха, че сравнението може да засяга стила, авторското присъствие, емотивността и информативността на текста.

За да уеднаквим подхода си към двата текста, ние зададохме еднакви въпроси. Следтекстовите задачи представляваха отговори на въпроси, еднакви за двата текста, но само отговорите на въпросите към автентичния текст, представени писмено във вид на анкета, са коментирани от нас. Въпросите, отнасящи се към текстовете и зададени към курсантите са формулирани в съответствие със съществуващата и посочена в теоретичната част на изследването класификация, според чиито критерии е важно да отговарят автентичните текстове при избора им за учебни цели (глава «Теория», подглава «Видове автентичност, класификации на видовете автентичност »).

В организационния етап на case study беше предвиден кратък увод, касаещ попълването на анкетата. Чрез отговорите на въпросите в анкетата най-добре пролича личното възприемане, осмисляне и интерпретация на текста. Курсантите бяха инструктирани за начина на работа с анкетата (анкетата трябваше да се попълни за 15 минути по време на втория учебен час и предхождаше обобщенията и заключенията по урочната тема в края на семинарното занятие). Специално беше уточнено, че отговорите на анкетата не носят контролен характер и не подлежат на оценяване.

На етапа, на който се провежда анкетата, студентите вече бяха запознати с други подобни по езикова сложност и информативност публицистични текстове. В обучението на курсантите до момента бяха използвани текстовете «Интелигент» (Интелигент), «Доходный дом на Кузнецком мосту» (Доходно здание на Кузнецки мост), части от «Федерального закона о полиции» (Федерален закон за полицията), «Чай в России» (Чаят в Русия), «Советы Селье» (Съветите на Селие), «Основы геральдики» (Основи на хералдиката), «Большой майский викенд» (Дълъг майски уикенд). По наши наблюдения, на езиково ниво А2 е възможно да се ползват автентични текстове със съдържание и езикова сложност, надхвърляща общоприетата за съответното ниво. Това е така, защото съдържанието им е релевантно за възрастта и интересите на курсантите и защото езиковите

или стилистични трудности не представляват пречка за обучаваните. Ние установяваме, че при използването на текстове от публицистичния функционален стил се преекспонира езиковата сложност на автентичните текстове, и именно в този тип текстове в голяма част от случаите се борави основно със сходна за двата езика (руски и български) лексика, интернационализми (според различни източници от 200 до 400 думи – съществителни, прилагателни и наречия), общоизвестни термини и понятия и английски заемки, с чиято помощ се предава голяма част от информацията. Посочените функционалните свойства на публицистичните текстове се срещат в по-голямата част от текстовете, отразяващи текущи сюжети и тенденции в обществения и културен живот. При подбора на дидактичния материал ние «се вметваме» в рамките на учебната програма и особеностите на конкретната група обучавани. Четенето на публицистични автентични текстове създава предпоставки за развиване на речеви навици в социален, политически и философски план, които имат ресурс за да се мултиплицират и в други автентични ситуации.

Подборът на културните факти, според функционалния методически подход, се съсредоточава върху модели, презентиращи културата на народа. Тези модели биха могли функционално да заместят цялата културна система и биха могли да послужат за основа за разбирането на специфични национални черти и да подготвят възприемането на културния диалог (Е. Пасов, 2017: 36)

Подборът на двата текста и задачите, свързани с тях, са подчинени на следните критерии:

- структурата и обемът на текста позволяват запаметяване и отделяне на необходимите данни с цел пълноценна работа и оптимален резултат;
- включен е познат лексикално-граматичен и пунктуационен материал във въпросите, инструкциите и задачите към текстовете;
- въпросите от анкетата покриват максимално необходимите аспекти на разбирането при четене на текста.

Задачи на case study

За реализирането на case study е необходимо:

- да се изучат два сходни по съдържание текста – учебен и автентичен;
- да се съпоставят и опишат разликите във възприемането на получената информация от курсантите;
- да се опишат фрагменти от комуникацията при анализ и интерпретация на текстовете, които се наблюдават при взаимодействието между участниците в екипите;
- по време на втория час от учебния блок да се проведе анкета, въпросите на която да съответстват на класификацията на основните характеристики на автентичен текст, посочени в теоретичната част на нашето изследване, засягащи критериите за избор на текст, подходящ за работа в учебна среда.

Хипотеза

1) Курсантите могат да различат/разграничат самостоятелно автентичния от неавтентичния текст по формални и съдържателни признаци.

2) Проявяват се разлики във възприемането на автентичния и на учебния текст.

За потвърждаването на нашите предположения се изисква реализирането на следните конкретни задачи:

- да се обсъди значението на лингвокултурните концепти от гледна точка на етимологията и да се направят интеркултурни съпоставки за спецификите във възприемането им на руски и на български език;

- да се съпоставят фрагменти от аудиторната работа, проследяващи разсъжденията (валидна интерпретация) на курсантите и отговорите, които да показват разликите в разкриването на лингводидактичните концепти (родина, отечество, патриотизм, носталгия, тоска) в автентичния текст и учебния текст;

- Да се проследи и опише взаимодействието между курсантите при работата им в екип.

Първо аудиторно занятие – учебен текст

В началото на учебния блок изяснихме значението на основните понятия, посочени в заглавието на учебния текст. *Родина и чужбина* са лексикално идентични в българския и руския език и задачата на курсантите е да формулират на руски език значението на думите така, както го разбират, още преди да са прочели текста и да са се повлияли от неговото съдържание. Целта е да се актуализират знанията по темата и да се назове това, което курсантите влагат в разбирането на концептите. Отговорите се обсъждат и записват. След обсъждането, курсантите се разделят на три групи, за да отговорят съвместно на поставените въпроси. Ролите в групата са фиксирани, и всеки от екипите има криейтър, говорител, пишещ (езиково най-добре подготвен) и координатор.

Родина и чужбина

Родина – так русские называют страну, в которой человек родился и гражданином которой он является. Синонимами слова родина в русском языке – слова отечество и отчизна, относящиеся к высокому стилю речи. Людей, которые являются гражданами одной страны, у которых одно отечество, называют соотечественниками.

Патриотизм русских. Любовь к родине или патриотизм для многих народов – это прежде всего гражданское чувство гордости за успехи и достижения своей страны в мировой цивилизации. Любовь к родине у русских – чувство более эмоциональное, глубоко личное. Это чувство выражается в почти физической привязанности их к местам своего детства и юности, к окружающей природе. Оно проявляется в отношении близкого родства по отношению к друзьям детства, в болезненной ностальгии – тоска по родине - в случаях расставания с ней. Русскому человеку психологически очень трудно поменять страну проживания и практически невозможно благополучно укорениться в других странах. Родная сторона – мать, чужая – мачеха, за морем веселье – да чужое, а у нас горе – да свое, где кто родился – тот там и пригодился – говорят русские пословицы.

Този учебен текст е «образцов» по рода си, защото именно в такива текстове присъстват основните характеристики на учебния текст. Например, концептът «родина» и синонимите му са в силна семантична позиция (отечество, отчизна, соотечественници), текстът е дидактичен и в двете значения на понятието – има обучаващ и възпитаващ ефект/цел, отразява *типични* особености на възприятието в светогледа на носителите на езика.

Работата с текста включва четене, разбиране, обсъждане и внимателно вглеждане и рефлексия върху познатите, на пръв поглед, думи. В процеса на обсъждане текстът губи своята самостоятелност и се првърща в атрибут на устната реч. Тук курсантите получиха възможност да проявят своите рецептивни умения. За да се включат културните факти в системата от знания, трябваше се премине през етапите на възприемане на културния факт, съпоставянето му със съответните факти в родната култура и допускането на емоционално-чувственият опит. При обсъждането на лингводидактичния концепт «родина» в текста, много от курсантите обърнаха внимание, че за тях е новост изключителната важност на понятието за руснаците. Лексикалните единици, съществуващи в руския и в българския език, включват различни лингвоспецифични конфигурации на идеи (Левонина 2012: 35). В текста «Родина и чужбина», водещото понятие *родина* се разкри чрез думите «гражданин», «страна», «отечество и отчизна» (гражданин, страна, отечество). С него конотативно се свързват и понятията «мать», «мачеха» (майка, мащеха). В текста родината се сравнява с майка, а чуждата страна - с мащеха. Тук се говори за детството, юношеството и околната природа, които са свързани с понятието «родина» и се противопоставят на «чужбина». *Чужбина* е архаична дума в руския език, но в дадения контекст звучи уместно (вместо съвременната «заграница» (зад граница). Курсантите отбелязаха, че още в първия абзац е въведено определение на понятието «родина» и обърнаха внимание на глагола «являться» (явявам се/съм), който говори за дистантно и «служебно» /отстранено отношение, с цел засилване на важността на темата, а не за да подчертае лично емоционалното значение на понятието.

Фоновите знания разширяват границите на тълкуването и предпоставят по-органично и емоционално интерпретиране на текста. За това е полезно да се търси и намира връзката между етимологичното значение на думата и културния факт, защото това обогатява смисъла и значенията на концептите. Създаде се впечатление, че текстът, чрез семантизация на понятията *Родина*, *Род*, *Народ*, провокира (с денотативните и конотативни значения и на български, и на руски език) ангажираното отношение у всеки студент, свервяващ виждането си с авторовото и леко преминаващ към собствената си интерпретация тези понятия. Според говорителя на една от групите българите много по-често в сравнение с думата «родина» използват думата «отечество» и тя има по-голямо въздействие върху чувството им за самоопределение и самоидентификация. Той пояснява («Мы предпочитаем слово «отечество», а не «родина») и че това може да произтича от по-голямото ѝ разпространение в литературата или от факта, че в у нас и досега водещ е патриархалният модел в социума («В нашей стране –патриархат»).

Понятието «патриотизъм» в текста не е идентично на израза «любовь к родине» според курсантите. Потвърждение на това наблюдение, намираме в текста на А. Сергеева (Сергеева 2004:16) която предлага обяснение защо традиционно концептът «родина» се свързва с понятието патриотизъм. „Особеният характер на руския патриотизъм е исторически свързан с култа към властта и държавата. В руската култура, любовта към родината е непременно свързана с любовта към родната земя, ландшафта и (противно на всяка логика) – към държавата!...Руският патриотизъм не е само културен феномен, подразбиращ любов към своята страна (нейната история, природа, култура и т.н.), но и особено гледище за съдбата на Русия, нейните особени отношения с цялото човечество, „особения ѝ път” и тъй да се каже, чувството за „историческата и самота”.

В конкретния текст авторът емоционално ангажира читателите си, които като носители на друга менталност и душевност *не са готови* да стигнат «до крайност» в разбирането на понятието «носталгия» (носталгия), чийто смисъл се засилва чрез друг характерен за руската култура концепт «тоска» - дума без еквивалент в българския език,

означаваща тежко, гнетящо чувство на тревога и душевен дискомфорт – «свое горе, чужое веселье» (своя мъка, чуждо веселие), изпитвана далеч от родината. В разбирането на курсантите тези понятия са не толкова емоционално свързани и те приемат носталгията спокойно, без силни чувства. Тя не им е позната в такива драматични измерения и физическото отдалечаване от родната страна няма такъв интензивен афект.

Смесването на всички тези понятия в рамките на един текст оставя чувството за стереотипност и клишираност на образите, а сумирането на цялата информация по темата, засилва усещането за «специално направен» учебен текст, компилирал множество други текстове в дадения контекст.

На практика, курсантите логично виждаха в чуждата представа за родината не само това, което отличава представителите на другата култура, но и това, което ги обединява с нашата. Промяната на оценката/самооценката след опознаването на факта от чуждата култура, по естествен начин води до отказ от собствените утвърдени представи. След интерпретирането на чуждите ценности идва ревизията на статуквото в собствените ценности. Съпреживяването на мислите и чувствата на представителите на чуждата култура помага младите хора да си обяснят различния начин на мислене и чувстване. Крайният резултат създава положително отношение и удовлетвореност от наученото, а познанията позволяват по-задълбочен и осъзнат подход към фактите в родната/своята култура.

Основната предпоставка за всяко сравнение на националните култури е, че в чуждата култура «не е същото като при нас». Всяка представа за света е етноцентрична, което означава, че руснаците през погледа на българите са различни от начина, по който ги виждат американците или германците. Стереотипите, към които се придържат хората са отражение на колективното съзнание: съществуващите мисловни шаблони се наслаждат върху личните норми и ценностите на всеки от нас. В случая с курсантите стереотипите не са така ригидни и поляризирани. Това позволява в условията на межкултурно общуване, дори на учебно ниво, участниците да се позовават на своя лингвокултурен опит и своите националнокултурни традиции като едновременно отчитат и другия/чуждия езиков код, обичаи и традиции и другите норми на социално поведение. В обучението по чужд език, обучаваните се оказват извън границите на своята култура, без да се «отдалечават» от нея: те «присвояват» другата култура, копират я, но не се отказват от своята, т.е. не се случва нито асимилация, нито акултурация.

Второ аудиторно занятие – автентичен текст

В рамките на втория учебен час, курсантите прочетоха автентичния текст, със заглавие «Родина». Текстът съдържа непознати думи и словосъчетания (възвратни глаголи - забъгься, потерягься в минало време; не сосчитать (не се брои); вскормлены, воспитаны - кратки страдателни причастия в минало време, (откърмени, възпитани); почему-то (по някаква причина). Фактите от историята на Русия, посочени в текста в едно изречение “...у всякого русского своя родина – у кого - романовская империя, у кого – большевисткая, у кого демократическая Россия” (... всеки руснак има своята родина - за някои, това е империята на Романови, за други - болшевистка, а за трети - демократична Русия), бяха коментирани от преподавателя. Тези сведения са важни за културната компетенция на обучаваните, тъй като са интегрирани в контекста на изучаваната тема за родината и придават на текста културологична значимост. Канал и средство за предаване, приемане и изразяване на тези сведения е чуждият език.

Родина

В России „отечество“ – еще говорят, а „родина“ – уже нет. А это, конечно, жаль: слово „родина“ трогательно и тепло. И вот, оно не то, чтобы забылось, а как-то потерялось среди социально-политических катаклизмов и перемен. В течение минувшего столетия Россия пережила пять разновидностей государственного устройства. Это больше, чем человечество пережило за всю его историю. Пять раз меняла гимн, по три раза – герб и флаг, а что касается пристрастий, идолов, направлений – этого не сосчитать. Поэтому так сложилось к концу XX столетия у всякого русского своя родина – у кого – романовская империя, у кого – большевистская, у кого – демократическая Россия.

И это при том, что все они родились в одних и тех же пределах, вскормлены молоком русских матерей и воспитаны в правилах одного и того же великорусского языка. Эти роднящие обстоятельства почему-то мало их объединяют.

Их, вероятно, могло бы объединить уважительное отношение к родине, которое так собирательно действует на немцев, французов, англичан, впрочем, не знающих того острого, почти болезненного чувства любви к „родному пепелищу“ и „отеческим гробам“.
(АиФ)

Автентичността на текста се проследява както на съдържателно, така и на езиково ниво. Налице са атрибути, като особености на синтаксиса, присъщи на публицистичния стил. Можем да посочим още някои ярки характеристики, проявени в конкретния текст: образност, емотивност на речта, породена от желанието за активно въвличане и съпричастие от страна на читателя, правдивост, фактографичност, авторски разсъждения, имплицитно проявена гражданска позиция.

Следващият етап на семинарното занятие беше посветен на анкетата, която вече анонсирахме като следващ кейс в case study. Курсантите отговориха на въпроси към автентичния текст. Към въпросите, съдържащи се в анкетния лист, са добавени само два, различни от използваните в първата част на опитното обучение: «Автентичен ли е според Вас този текст?» и «Важна ли е според Вас автентичността на текста за съдържащата се в него информация»? Въпросите и отговорите към анкетата, които анализирахме тук, не засягаха само разбирането на текста конкретно и бяха „надграждащи“ спрямо текста. Те бяха подходящо формулирани с цел разпознаване на основните *критерии за съответствие на текстовете, подходящи за използване в учебна среда.*

След предаването на анкетните листове заедно с курсантите обсъдихме приликите и разликите в съдържанието на двата текста и формулирахме заключенията на критическото четене в края на занятиято.

Резултати от анкетата

Отговорите на курсантите, съдържащи се в индивидуалните работни листове са обобщени и коментирани от нас.

1. Създава ли текстът предпоставки за развиване на комуникативни знания и умения? - Отговорът на първия въпрос за развиване на знания и умения за общуване в 90% от анкетите е положителен. Изказаха се мнения, че текстът е интересен за обсъждане и ще породят немалко теми за общуване.

2. Лесен ли е за разбиране този текст? Този въпрос проверява дали текстът има достъпно съдържание и дали е в съответствие с езиковото ниво на обучаемите. Студентите отговарят, че текстът не предизвиква затруднения от лингвистична или съдържателна гледна точка.

3. Възприемате ли съдържанието като съответно на вашата възраст и интереси? – 95% дават положителен отговор и поясняват, че текстът съответства на интелектуалното и емоционално им развитие. Повечето студенти го определят като интересен и съдържащ нова информация за размисли и обсъждане.

4. Допринася ли текстът за разбирането на руската култура? В отговорите се казва, че текстът има социокултурна наситеност, съдържа полезна нова информация и допринася за разбирането на руската култура. Най-често се среща отговорът, че текстът има подчертано културологична стойност и напълно покрива засегнатата тема.

5. Има ли текстът лингвистичен потенциал? Преобладаващата част от отговорите са, че текстът обогатява познанията по руски език с нови думи, изрази и граматика.

6. Кои са ключовите думи в този текст, подкрепящи съдържанието и резониращи с вашите представи за Родина и отечество? Този въпрос предоставя възможност за развиване на другите видове речева дейност. Обогащането на речевия потенциал на студентите е крайъгълен камък в работата с текст, на който посвещаваме много време в аудиторията. Особено място заема емоционално обогатената лексика или идиоматичните изрази, с които студентът се свързва и най-често възприема като сигурен маркер за специфичните мисловни и характерови особености на носителите на езика. Народопсихологичният контекст, появен в отделни думи или словосъчетания, се интегрира във формиращата се представа за това как живеят и реагират в ежедневието хората от съответната общност.

7. Познаването на този текст ще бъде ли полезен във Вашата бъдеща работа? Тук имаме активно изразено отношение, но мненията на анкетираните се разпределят в целия спектър на възможните отговори. Отговорите варират от : „Да”, „Може би”, „Би могло” и „Мисля, че да”. Някои курсанти изказват мнение, че такъв тип текстове : „В системата на МВР не върши никаква работа”. За други, текстът “ще е полезен не само в работата, но и в живота”. А отговорът на Г.Н. гласи: „Да, може би при престъпления, свързани с културни и исторически ценности”. Според част от анкетираните ценност в професионалната област може да има само текст, пряко свързан с тематиката на дадената специалност. И това е стереотип, който е сложно да се разчупи.

8. В каква посока ще развие този текст Вашия собствен когнитивен потенциал? На пръв поглед, този въпрос изглежда встрани от основната тема на изследването. Отговорите: „В положителна”, „ В посока езикови познания”, „Мисля, че ще е полезен”, „Не мога да преценя”, изглеждат до голяма степен формални. „Ще ме накара да се замисля какво за мен означава думата “Родина”, „Текстът ще развие моя когнитивен потенциал, доколкото ме интересува темата, която засяга”, „Замислих се над това как го възприемаме ние българите в сравнение с руснаците”, а също и „Да, свързан е със световната история”. Отговорите означават, че всеки намира свой смисъл в текста и ще интегрира получените знания в своята ценностна система.

9. Има ли този текст емоционален заряд? В какво се изразява той? „Да, изразява се посредством силно въздействащата аргументация на автора”. „Емоционално неутрален е”, „Да, стимулира читателя да разбере ясно чувствата на руснаците”, „Да, темата за Родината е много емоционална и поражда патриотизъм във всеки от нас”, „Да, този текст е приповдигнат, а това неминуемо зарежда емоционално” и „ За мен няма, ако бях руснак можеше и да има” и „Да, много силен при това. Създава у читателя чувство за принадлежност към родината, гордост и любов и в известна степен насочва към едно по-

емоционално възприемане на думите „родина“ и „отечество“. В този отговор дори отстранеността на първ поглед, показва чувство – в случая дистанцирано отношение.

10. Автентичен ли е според Вас този текст? - Предположението, че автентичността на текста е важен фактор за обучаваните в една осъзната възраст, и че те лесно се ориентират в текстовите интенции не се оправдаха от резултатите на нашето емпирично изследване. 90 % от анкетираните не виждат никаква разлика между учебния и автентичния текст във формален аспект, т.е. - те не могат да различат автентичен текст от учебен текст.

11 .На въпроса **«Важна ли е според вас автентичността на текста за съдържащата се в него информация»**, 50% предполагат, че автентичният текст е от първостепенно значение и 25%, че това не е определящо за автентичността на информацията. 25 % от анкетираните нямат мнение по въпроса.

Обобщение на case study

През погледа на курсантите от АМВР разгледахме два текста с еднакво заглавие и еднаква тема „Родина и чужбина“ и „Родина“. От какво е продиктувана необходимостта да сравним тези два текста и начина, по който се възприемат от студентите? По формални показатели и двата текста удовлетворяваха нуждата от информация по темата “Родина” в контекста на руската действителност, но трябваше да открием разликите в подходите към темата. Сравнението, направено от курсантите между двата текста – автентичен и учебен - в края на втория учебен час от аудиторното занятие, показва, че автентичният текст в краткия си обем побира значително по-интересна информация и съдържа повече факти: пет разновидности на държавната организация, пет промени на химна, три промени на държавния флаг. През последния век държавното устройство се е променяло напълно три пъти: Руската империя, болшевишка Русия или демократична Русия. „Болезненото чувство“ на любов към родината е представено експресивно и образно *любовь к „родному пепелищу“ и „отеческим гробам“* (любов към “родното пепелище” и “бащините гробове”). Обсъждането на разликите между двата текста прерасна в дискусия, защото учебният текст прави същите заключения (силната любов към родината, но на базата на обобщения и преки внушения – дефинира се що е родина, отечество, патриотизъм. Дори понятието “любов към родината” получава своето определение). Текстът прилича на лингвострановедски коментар с фразеологични словосъчетания, пословици и афоризми.

Потвърждение на хипотезата, че автентичността има значение за възприемането на текста може да се види косвено в това, че автентичният текст предизвиква *на практика* по-голям резонанс, отколкото учебният текст, въпреки че не е наречен от обучаваните «автентичен» и не е разпознат като такъв. С други думи, автентичният текст не може да бъде оразличен като «автентичен» по формалните признаци, но обсъждането му предизвиква по-активен отклик:

- на първо място курсантите забелязаха, че в автентичния текст «Родина» се проследява позицията и присъствието на автора; учебния текст «Родина и чужбина» съдържа екстракта на темата, обобщава множество текстове и сякаш ги резюмира;

- автентичният текст («Родина») съдържа разнообразна информация. Учебният текст си служи с дефиниции и е по-беден на информация за размисъл и обсъждане;

- автентичният текст в структурата и в разгръщането на повествованието на темата следва логиката и предпочитанията на автора. Учебният текст разгръща основната теза,

като не може много да се отдалечи от нея – фокусира се на закономерностите и феномените, а подборът на информацията е интегративен и системен;

- в автентичния текст езикът е емоционален и разнообразен. Учебният текст използва по-малко епитети, а останалите фигури са шаблонни.

Спецификата на проблема с разпознаването на компилираното съдържание в учебния текст, се състои в това, че курсантите не реагират на декларативни послания и индиректни внушения и не са сензитивни към различните форми на косвени въздействия. Това, че не разпознават автентичния текст по формални или неформални признаци, не трябва да се генерализира като заключение (курсантите могат да не разбират до край що е автентичност). Това по-скоро ни подсказва степента на отговорност на преподавателя при избор на текст като изходен материал за развитието на познавателния и емоционален потенциал на студентите при изграждането на знания по чужд език и култура. Курсантите най-често не се съмняват, че текстовете, които изучават в аудиторната работа, са най-доброто, което заслужава вниманието им.

Проучване на педагогически опит чрез допитване до преподаватели

При обучението на гимназисти/студенти по-рядко и по-трудно може да се разчита само на работата с готови материали от учебника или дори на методическите разработки, съставяни за нуждите на предходния випуск. Това е така, защото се изискват ситуативна реакция и съвременни текстове, близки до профила, интересите и възможностите на всяка отделно взета аудитория за решаването на езикови и комуникативни задачи. Подборът на автентични текстове в такива случаи не е задължително условие за положителния резултат от преподавателската работа, но говори за творчески подход, професионална отговорност и по-висока квалификация.

Цели и задачи на проучването

За нуждите на изследването бе изготвена анкетна карта, съдържаща единадесет въпроса. Всички те, с изключение на първия, засягат работата с автентичен текст. Целта на анкетата е да се проучат индивидуалните практики на преподавателите. Данните засягат методически опит, нагласи и визия за прилагането на автентични текстове в часовете по руски език и като алтернатива - прилагането на адаптирани текстове. Ние избираме да сравним автентичните текстове с адаптирани, защото адаптираният текст, макар и учебен по своите цели, се създава на основата на автентични текстове, т.е. ние разглеждаме адаптирания текст като компромисен вариант.

Ние не целим съизмерване с учебния текст, тъй като това означава да съпоставяме автентичния текст с учебника по език, а това е неравностойна конкуренция. Също така не се стремим към „заличаване“ или подмяна на учебните текстове в учебниците по чужд (руски) език с автентичен текст. Учебникът запазва своето основополагащо място като основен “проводник” на учебната програма, а автентичният текст в повечето случаи се разглежда от колегите като привнесено или факултативно явление.

Въпросите в проучването са разработени така, че да търсят отговор на твърденията, които формулираме в началото на втора глава. По същество те са референтни за нашите наблюдения и трябва да потвърдят или отхвърлят заключенията, направени в практическата част на изследването, и други спорни въпроси относно методическите

характеристики на автентичния текст. Въпросите са с многовариантен отговор и в някои случаи в графа „друго“ може да се впише различно мнение или отговор, който не сме предвидили при разработването на проучването. Нашите коментари към отговорите на всеки от въпросите разясняват подробно от какво са продиктувани и каква е логиката на подреждането им.

Участници в анкетното проучване

Обект на проучване са учители и преподаватели по руски език на ученици от гимназиалния курс в общообразователни и езикови училища, на студенти от неезикови специалности в нехуманитарни вузове (УНСС, НБУ) и на студенти от специалността „Руска филология“ от катедрата по Руски език в СУ „Климент Охридски“. В проучването участваха 30 преподаватели. Разнообразието в таргетната група на анкетирания е в пряка зависимост от факта, че филолозите-русисти, преподаващи руски на възрастни, са много малко на брой, а темата за текстовете, които трябва да привличат в работата си с гимназисти/възрастни обучаеми, е актуална и дори проблемна и за учителския, и преподавателския състав в еднаква степен.

Анализ от резултатите на проучването

Въпрос 1. Преподавателски стаж

Анализът показва, че в анкетата участват преподаватели с различен стаж и преподавателски опит (от 2 до 41 години), най-голям процент колеги, проявили интерес към анкетата са тези, с тридесетгодишен преподавателски стаж;

Въпрос 2. Прилагате ли автентични текстове в обучението по руски език?

В отговора на този въпрос колегите ни показват почти пълно единодушие. Резултатът от 96,7% означава, че мнозинството от преподавателите могат да подготвят методически сценарий за урок по автентичен текст и допускат възможността за реализиране на по-различен от традиционния образователен процес. Отговорът на този въпрос не позволява да съдим за мащаба на прилагането на автентичен текст, но издава принципната положителна нагласа.

Въпрос 3. Ако използвате, на кои етапи на обучението?

Тук отговорите са „предизвестени“. По-големият брой отговори са за по-високите нива В1-В2 (83,3%). Ние не забравяме, че правото на повече от един отговор в случая откроява по-скоро използването на нива А1-А2 (50%). От тук следва предположението, че на базовите нива автентичният текст се използва най-често за изграждане на езикови компетентности, а на нива В1-В2 – за изучаване на литература или специализирани текстове, както ще потвърдят и отговорите на останалите въпроси.

Този въпрос предопределя донякъде логиката на въпроса за адаптацията на текстовете.

Въпрос 4. Кои са Вашите източници за автентични текстове?

Отговорите, които ние предлагаме на реципиентите, обхващат целия спектър от възможности за избор на текстове. Има изброяване на носителите – интернет, „хартиени носители“: печатни издания или книги, като така се обръща внимание на местата за търсене и намиране на подходящи текстове и в по-малка степен на видовете текст и жанровете, които могат да варират в източниците. Възможните видове текст се вписват в границите на

вече изброените от нас: публицистични текстове, научно-популярни, художествена литература и документална проза, прагматични текстове и в по-малка степен фолклорни жанрове. Както можеше да се очаква най-голям дял (93,3%) принадлежи на интернет сайтовете, откъдето може да се черпят статии, обяви, анонси, рецепти и др. Възможностите, които предоставя интернет като източник на хипертекст, са наистина многообещаващи, като по този начин се формира достъп до най-разнообразни ресурси, различни мнения, многообразни решения и от езикова, и от съдържателна гледна точка. Второ място заемат печатните издания (73,3%) – списания, вестници, справочници и рекламни материали: диплянки, туристически пътеводители. Те са желан източник, защото са материални и показват „в цвят” ценни характеристики на автентичния текст каквито са архитектурата, типографското изпълнение и шрифт. На трето място по разпространеност са книгите: това косвено показва разпространението на художествената литература и документалната проза (60%). Социалните мрежи и блогове са по-малко популярни сред колегите като извор на текстове за изучаване в учебна среда. Анекдотичните и фолклорни текстове имат място най-често в допълнителните рубрики и илюстрират „отработена” граматика или имат за цел да затвърдят определени лингвокултурни конструкти или културни явления.

Въпрос 5. Според Вас доколко автентичните текстове са представени в учебника, по който работите?

Отговорите на този въпрос трябва да отразят субективното мнение на колегите относно действителното съотношение на автентичните и учебните текстове в учебниците, по които те работят в часовете. Малко вероятно е за целите на по-голямата точност на своите отговори те да са разгръщали учебниците и да са правили точни справки. Но общото усещане е, че един учебник, съдържащ определено количество текстове с характеристики на автентичен или учебен текст, се усеща и запомня заради спецификата в работата с единия или другия тип текст, заради различната организация на урока и различната динамика на процеса.

Също така отговорите показват относителния дял на автентичните текстове в учебниците. Субективно или не, но най-големият процент е 20% - четиринайсет колеги посочват, че в учебника, по който работят, 20% от текстовете са автентични. Други десет колеги преценяват, че 50 % от текстовете са автентични, а останалите 50% учебни. Четирима преподаватели дават мнение, че автентичните текстове в учебника представляват 10% и трима избират отговор, според който в учебника са представени 100% учебни текстове. Можем да предположим, че 100% автентични текстове в учебника е слабо вероятно и това засилва впечатлението, че отговорите са провокирани от моментното впечатление.

Въпрос 6. Адаптирате ли текстовете, които използвате в работата си?

Ние знаем и отчитаме, че когато отправната точка в работата ни е автентичният текст, адаптиране може да се направи, само когато е наложително по определени методически причини. От тази позиция отговорът на въпроса изглежда логично да бъде „да”. Адаптацията бива различна и може да се изразява в промяната на една дума или в съкращаването на определена литературна фигура. Нашата интерпретация на отговорите не може да бъде точна, защото зад отговорите „да” и „не” може да стоят различна степен на адаптация и различен преподавателски стил.

Въпрос 7. Ако да, по какви причини се налага да адаптирате автентичните текстове?

Отговорите са максимално обобщени и унифицирани, защото различните методически разработки могат да се отнасят към различни типове текст. Като най-често срещана се посочва адаптацията поради езикова сложност (87,5%) и това ще означава всички видове граматически и лексикални трудности в текста, които е желателно да бъдат избегнати, за да не се отвлича вниманието от първостепенните цели на занятието. В процентно отношение по-рядко се налага адаптация на текстовия обем (54,2%). Тук еднозначно говорим за съкращаване и намеса в текстовата цялост. Стилистичните особености като възможна причина, предложена от нас, не се отрича от колегите – 45,8%. В теоретичната част на дисертацията ние посочваме стилистичните похвати, които най-често биват адаптирани.

Въпрос 8. С какви текстове предпочитате да работите: автентични или адаптирани?

Специфична особеност на този въпрос е възможността за множествен отговор, която дизайна на анкетата позволява, от което ние се възползвахме. Доколкото въпросът подразбира еднозначен отговор, за нас е интересно, че някои от реципиентите отговарят и по двата възможни начина. Но въз основа на процентното съотношение имаме основания да предположим, че автентичния текст се предпочита пред адаптирания, т.е. автентичният текст е образцовият текст - 76,7% спрямо 46,7%. Следователно, удобните, ненуждаещи се от адаптиране текстове, са автентичните текстове, в които не се срещат особени езикови, стилистични и други предизвикателства, налагащи адаптация.

Въпрос 9. Какви са предимствата при работата с автентичен текст?

Предимствата, които ние изброяваме като ориентир в анкетата, са най-разпространените в отговорите на колегите, но именно те са и „очевидните” и подреждането им не затруднява никого. На първо място „изучава и мотивира естественото речево поведение” (83,3%), на второ – „има по-висок комуникативен потенциал” (43,3%), на трето – „предизвиква спонтанно желание за комуникация” – (10%). Като допълнително уточнение е направено от Номер 3 – *Представя автентични и актуални изрази и думи от „живия” език.* Това уточнение е ценно, защото съдържа важни качества на автентичния текст - актуалност, жизненост и т.н.

Въпрос 10. Кой са недостатъците при работа с автентичен текст?

Под „недостатъци в работата” ние разбираме „фактори, които препятстват широкото разпространение” на автентичния текст в работата на колегите. Тези фактори имат различно естество: и езиково, и методическо, и организационно, и регламентиращо. Интересното е, че колегите не намират за съществени всички фактори едновременно, а ги степенуват или игнорират някои от тях. Най-вероятната трудност, с която те се сблъскват, е, че текстовете са трудни за методическа подготовка или иначе казано – поглъщат значителни ментални и времеви ресурси при подготовка за часа (58,35%). „Не са подходящи от лингвистична гледна точка” означава, че текстовете се нуждаят от промени и под лингвистична се разбира всичко, отнасящо се до езика, в това число и стилистичните особености (29,2%). „Не е ясно регламентирана употребата им в нормативната база”, според нас означава, че колегите се чувстват неуверени, когато поемат отговорност не толкова в методическата подготовка на урока, колкото в избора на темите и техните интерпретации (12,5%). Две други мнения поясняват, че „често не сме достатъчно запознати с културната или историческа среда, в бекграунда му” – поради недостатък на фонові знания и има наблюдения, че не е подходящ при по-малък брой часове или при работа с по-малки ученици.

Въпрос 11. За формирането на какъв тип компетентности спомага най-добре работата с автентичен текст?

Отговорите на този въпрос са особено важни за нашето изследване и неслучайно се намират в края на анкетата. Нашият замисъл предвиждаше в хода на попълването анкетирания да „подредят мислите си” така, че отговорът на този въпрос да бъде естествен завършек на предходните въпроси – типовете компетентности са решаващи за целите и задачите на конкретните занимания. Ние не забравяме, че така формулиран, въпросът възплава осъзнатия избор на колегите: каква насоченост да има текстът, какво да бъде неговото съдържание и каква информация да транслира той в динамичната структура на цялостното обучение, за да бъде оправдано и полезно неговото използване.

Чрез автентичен текст ефективно се развиват на първо място межкултурни компетентности (83,3%), следвани от социокултурни (76,7%), лингвистични (43,3), компенсаторни (26,7%) и стратегически (16,5%) компетентности. Резултатите показват, че изборът на отговорилите колеги подкрепя напълно нашата хипотеза. Твърдението, че автентичния текст е *възможен* в лингвистичното обучение; *необходим* като фактор, създаващ социолингвистични компетентности; *незаменим* като източник за културологична или социокултурна информация, се потвърждава от резултатите в анкетата, разкриваща практиката и нагласите на преподавателите. Незначителни разминавания в приоритетите са продиктувани от това, какви са изискванията на учебните програми и кои текстове са най-актуални или най-предпочитани според специфичния профил на учебната група. Социолингвистично насочените текстове са извор на огромен брой полезни езикови упражнения и решаване на автентични ситуации, докато текстът с межкултурна насоченост има по-скоро потенциал за обсъждане/ говорене и далеч не винаги е подходящ за езикови упражнения. Ролята на преподавателя тук е по-сложна и изисква задълбочена подготовка.

Изводи

Направените от нас изводи в практическата част на настоящото изследване се базират на известната постановка, че основната съдържателна единица на обучението по чужд език е текстът. Въпросът за подбора, методическата обработката и работата с текстове като един от най-актуалните в методическата теория и практика се решава чрез избор на текстове, които могат да бъдат както *текстове за използване в учебна среда* (автентични текстове), така и *текстове за учебни цели* (учебни текстове). Подборът им съответства на определени критерии: текстът трябва да притежава информационна ценност за учащия, да бъде завършен в комуникативно, смислово и структурно отношение, да има комуникативно-мотивационна значимост, езикова сложност и достатъчност. И двата вида текст имат приложение в различни сегменти от процеса на чуждоезиковото обучение, при това учебните текстове, като структурно и системно интегрирани в учебния процес имат превес в съдържанието на учебниците и по-рядко в учебните помагала, а на автентичния текст се отрежда помощна роля.

Нашата задача бе да обосновем методически решения за интегриране на текстове в учебна среда по руски език в начален етап на обучение за студенти от неезиков вуз на нива на обучение А1-А2. Тези решения се прилагат и дават положителни резултати от много години насам в нашата преподавателска практика. По тази причина ние описахме и анализирахме четири урока, чрез които илюстрираме своите идеи.

Методическият алгоритъм, изведен от педагогическия ни опит, демонстрира закономерности при подбора на автентични текстове за изграждане на определени компетентности в рамките на определени функционални области.

Резултатите от проведените практически изследвания и анализи (методически анализи на фрагменти от аудиторни занятия, кейс стъди със студенти, анкета с преподаватели и описание-анализ на съвременен учебник) ни дават основания да защитим хипотезите, формулирани в увода на настоящето изследване за предимствата и силните страни на автентичния текст.

Приносни моменти в дисертационния труд

1. В теоретичната част на настоящото изследване се проследява взаимовръзката между понятията автентичност, текст и автентичен текст с оглед на обучението по чужд език.
2. Разгледани са мястото и ролята на текста в учебника, факторите, които влияят върху избора на текст и компонентите (лингвистични и ексталингвистични), определящи избора на съдържанието им.
3. Направен е обзор на категориите автентичен текст и учебен текст; проведено е паралелно съпоставяне на характеристиките им, дефинирано е понятието автентичен текст от позицията на методиката в чуждоезиковото обучение. Оразличени са методическите характеристики на автентичния и учебния текст и са маркирани някои от спецификите на адаптирания текст като особен вид учебен текст.
4. Изведени са понятията *текстове за използване в учебна среда* (автентични текстове) и *текстове за учебни цели* (учебни текстове), ситуиращи ги като методически обекти и оценяващи потенциала им в контекста на чуждоезиковата методика.
5. Обосновани са предимствата на използване на автентичен текст в обучението по руски език. Изборът им е определен чрез тристепенно функционално градиране като *незаменим* за формиране на културологична компетентост; като *необходим* за създаване на социокултурна компетентност и когнитивни умения и *възможен* за създаване на езикови знания и умения.
6. Всички изводи са релевантни за планирането, подготовката и провеждането на аудиторни занятия и обучения за възрастни в различни форми на обучение по чужд език – обучение в неезикови висши училища, краткосрочни курсове, дистанционно обучение и т.н.

Библиография на използваните в автореферата източници

Азимов, Э. (2009). Новый словарь методических терминов. Москва: Икар.

Бердичевский, А. (2015) Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. Москва: Златоуст.

Гераскевич, Н. (2011). Типологические особенности аутентичного текста. сп. Гуманитарные исследования. №2 (38).

Денисов, П. (1980). Лексика русского языка и принципы ее описания, Москва: издательство Русский язык.

Кибирева, Л., Пассов, Е. (2007). Концепция коммуникативного иноязычного образования. Методическое пособие для русистов. Москва: Златоуст.

Клушина, Н. (2012). Интенциональный метод в современной лингвистической парадигме. Медиастилистика. №4. 2012. <http://mediascope.ru/node/1242>

Коротышев, А. (2017). Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений русских вузов. Санкт-Петербург. РОПРЕЯЛ.

Лаптева, О. (1985). Современная русская научная речь. Красноярск: Издательство Красноярского университета.

Латышева, А. (2014). Проблемы соединения коммуникативности с системным изучением языкового материал. сб. Русский язык и культура в современном образовательном пространстве. Москва: Макс пресс.

Зализняк, А. Левонтина, И. Шмельов, И. (2012). Константы и переменные русской языковой картины мира. Москва: Языки славянской культуры.

Маврова, А. (2013). Формиране на межкултурна компетентност в обучението по чужд език. Автореферат.

Носонович, Е.(2000). Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам/ Иностранные языки в школе. №. 1. 2000.

Сабина, А. Учебный текст: структура и прагматика, [file:///C:/Users/PC/Downloads/uchebnyy-tekst-struktura-i-pragmatika%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/uchebnyy-tekst-struktura-i-pragmatika%20(1).pdf)

Сергеева, А. (2004). Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. Москва: Издательство Флинта.

Торохтий, Л. (2010). Учебный текст как средство развития коммуникативных навыков в иностранной аудитории. Алма-Ати.

- Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*/ L.V.Lier. N.Y: Longman.
- Mishan, F. (2005). *Disigning Authentisity into Language Learning Materials*, Bristol.: Intelekt,.
- Morrow, K. (1977). *Authentic text in ESP*. London. Modern English Publications.
- Seeger, I. 2009 *Language Teaching Methodology Classroom Research & Research Methods* Oct 2008 – Jan 2009.
- <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/ISeeger-LTM-Teachinggrammarwithauthenticmaterial-Advantagesanddisadvantagesofadeductiveandaconsciousness-raisingapproach.pdf>
- Widdowson, H (1978). *Teachung Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H (1998). *Context, community and authentic language*. *Tesol.Quaterly*