

Софийски университет “Св. Климент Охридски”

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд
за придобиване на научна степен “доктор на науките”

на тема

Проучване на постметодическото състояние на
обучението по английски като втори език. Педагогическа
система

от проф. д-р Тодор Крумов Шопов

София, 2015 година

СЪДЪРЖАНИЕ

на дисертационния труд

УВОД / 1

ЧАСТ 1: Научен интерфейс на педагогиката на езика / 27

Глава 1 Езикът в социална среда / 27

Глава 2 Езикът като оперативно пространство / 201

ЧАСТ 2: Педагогическа спирала на обучението по английски като втори език / 377

Глава 3 Европейска система единица/кредит за чуждоезиково обучение на възрастни / 377

Глава 4 Комуникативно езиково учене / 407

Глава 5 Ранно езиково учене / 445

Глава 6 Езикова политика и подготовка на учители по съвременни езици / 476

Глава 7 Автономност и индивидуални различия на учещите / 492

Глава 8 Комуникативна езикова компетентност и речево поведение / 522

Глава 9 Анализ на междуезиковото разбиране / 569

ЧАСТ 3: Установяване на учебни постижения и равнища на владеене на английски като втори език / 595

Глава 10 Теории на езиковия тест / 595

Глава 11 Анализ на надеждността на теста / 621

Глава 12 Етика на теста по втори език / 631

Глава 13: Осигуряване на качеството на теста / 645

Глава 14: Интерпретиране на тестови резултати / 663

ЗАКЛЮЧЕНИЕ / 670

БИБЛИОГРАФИЯ / 676

Въведение

Настоящият научноизследователски проект е 5-годишно лонгитудно проучване на съвременното състояние на образованието в областта на езиците. Обхваната е педагогическата теория и практика както на национално, така и на международно равнище. Дисертационният труд е започнат в 2010 г. и работата по него е осъществявана самостоятелно до 2015 г. В съответствие със ЗРАСРБ и ППЗРАСРБ той не повтаря буквално темата и значителна част от съдържанието на представения за придобиване на образователната и научна степен „доктор” труд. Резултатите са публикувани в серия от монографии на автора, издадени от Университетското издателство "Св. Климент Охридски". Публикациите, свързани с настоящата дисертация са оригинални авторски трудове без участие на други изследователи.

В настоящия проект са включени и данни и резултати от научноизследователска работа, извършена от автора в рамките на национални и международни проекти за изследване и развитие (R&D), в които естествено са участвали и имат приноси различни експерти. Освен това са събрани емпирични данни от студенти и са взети предвид откритията на дисертантите, на които авторът е бил научен ръководител през времето на посочения период на работа. Навсякъде участието на други изследователи и приносите им са признати и заявени.

Доказателствата за откритията в настоящия проект са дадени в публикациите на автора, представящи теоретичната и емпиричната информация по темата.

Изложението на настоящия дисертационен труд е структурирано в три части, съответстващи на научноизследователския план на проекта – изясняване на теоретичните основи (включително и емпириката) на педагогиката на обучението по втори език (част 1), описание на съвременното състояние на постметодическата педагогика (част 2) и обобщаване на добрите практики (включително и теоретичните основи) на установяването на учебните постижения и равнището на владеене на втори език като компонент на педагогическия процес (част 3).

Научноизследователски проект

Методът на научното изследване е пътят към постигането на ново знание. Понятието има 3 равнища на анализ. С други думи изследователският метод се съставява от 3 компонента – *теория, план и практика*. Тяхното съчетание може да се сравни с трилистно цвете като в долната илюстрация (също с *триратна, троица* или *тривиум*).

Теоретичният компонент представлява общия и абстрактния подход, приложен в метода. Теорията зависи от философските и социополитическите убеждения на автора. Практичният компонент пък включва специфичните и конкретните процедури, използвани за събиране и анализ/синтез на информация. В дефиницията тези два дяла са важни, защото всеки е необходим, но е недостатъчен. Това означава, че научноизследователската работа е немислима без наличие на данни и без анализ и синтез на данни. Във връзка с това ще направя едно уточнение. То е съвсем просто и затова често се пропуска – необходимото начало на всяко проучване е разбирането на проблема и поставянето на цел. Карл Попър изразява това ясно: "Бихме могли да кажем, че науката се сблъсква с проблем във всеки един момент от своето развитие. Тя не може да започне с наблюдения или със "събиране на данни". Преди да съберем данни, трябва да бъде възбуден нашият интерес към данни от определен тип: проблемът винаги е на първо място" (Popper 1957-1974, 135).

Общото и абстрактно равнище на изследователския метод в езиковото обучение се определя от 3 главни особености. Първата е, че изследването е *систематично и контролирано*, основано на индуктивен-дедуктивен модел на търсене на решение. Втората особеност е, че изследването е *емпирично*. Изследването може да е и теоретично/спекулативно, но този тип е винаги следствие на емпириката. Изследователят използва опита и спекулацията, само за да осигури валидност на данните си. Третата особеност е, че изследването е *самокоригиращо*. Изследователят използва вътрешни инструменти за проверка и поправка и външни механизми за наблюдение от страна на други изследователи и заинтересувани лица. Това дава възможност на изследователя да осигури надеждност на данните си.

В зависимост от начина на събиране на данни образователните изследвания се делят на *номотетични* (с експеримент, извличащ обективни данни) и *херменевтични* (с наблюдение, регистриращо субективни данни). В номотетиката данните се *извличат* (отношение "отвън – навътре") от обекта и могат само да се регистрират, а в херменевтиката данните се *излъчват* (отношение "отвътре – навън") от обекта и могат само да се тълкуват. Номотетичното знание е нормативно, а херменевтичното, присъщо на идиографските науки, е критерийно.

Във философията се използват съответните термини "позитивизъм" и "феноменология". Първият означава, че човекът (човешкото поведение) се изучава, както се изследва природата. Методът "наблюдение" е добър пример. Вторият термин се отнася за изучаването на поведението на човека от гледна точка на референтната рамка на самия човек. Добри примери са методите "преподавателска и изследователска практика" и "интроспективно изучаване".

Проектите за изследване на обучението по съвременни езици могат да се разграничат според характеристики на прилагания изследователски метод в 5 типа (описани чрез 5 бинарни признака). Те са, както следва:

- Тип 1. Участие с намеса или ненамеса (избира се *номотетичен* или *херменевтичен* подход към изследвания обект),
- Тип 2. Характер на данните (данните, извлечените или излъчени от обекта, са с *количествен* или *качествен* характер; първите са изразени с числа, а вторите – със значения),
- Тип 3. Характер на проведения анализ/синтез (прави се *статистически* или *тълкувателен* преглед на данните); съществуват 4 възможности: количествени данни могат да се анализират количествено, количествени данни могат да се анализират качествено, качествени данни могат да се анализират количествено и качествени данни могат да се анализират качествено;
- Тип 4. Логика на разсъждаване (от общото към частното или от частното към общото); съществуват 2 възможности: (а) обобщават се общи принципи от специфични наблюдения – *индуктивна прогресия* и (б) разсъждението преминава от общи положения към конкретни заключения, които са логически сигурни – *дедуктивна прогресия*),

- Тип 5. Посока на течение на данните (те се *извличат* или се *излъчват* от обекта); съществуват 2 възможности: (а) етик-модел и (б) емик-модел).

Това е абстрактна типология, която позволява методите да се идентифицират, диференцират и разбират чрез сравняване на признаци. Може да се мисли, че типологията има фундаментален характер, защото е ценна за разбиране на теоретичните основи на даден изследователски метод.

Изследователските методи са представени в долната фигура (фиг. 1).

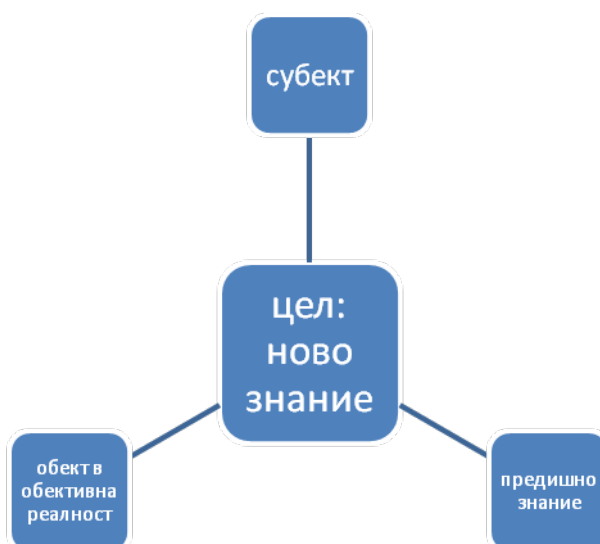


Фигура 1. Йерархия на методите на изследване на езиковото обучение

Теоретичният компонент на изследователския метод се състои основно в решенията относно прилагането на "etic" или "emic" парадигми. Първата представлява гледната точка на изследователя, а втората – гледната точка на изследваните лица.

Изследователският план или дизайн свързва теоретичното и практическото равнище на метода. Дизайнът е сбор от дейности на субекта, фокусиран върху изследователската цел (ново знание). Дейностите са насочени към обекта от обективната действителност (те се допълват – без субект няма обект). Новото знание е свързано със старото знание в научната област. Съвременното стратегическо планиране започва

с определяне на изследователските цели. Така, основа на планирането е определянето на очаквания резултат от научното изследване – ново знание. Връзката е показана в долната фигура (фиг. 2).



Фигура 2. Логика на стратегическото планиране

Изследователският дизайн и практиката на метода съдържат 4 компонента: *ориентация, изследователски дизайн, анализ на данните, представяне на резултатите*. Това е протоколът на научното изследване.

Проблемът е положение, свързано с даден обект, заслужило вниманието на изследователя. Идентифицирането и разбирането на проблема е главен момент в ориентацията. Така, във връзка с целите се определя и *обекта на изследване*. Обектът съдържа признаци, върху които се фокусира вниманието. Тези признаци са *единиците на анализ*. Данните в изследването се отнасят за тях. Посочването на конкретна *цел* и *обект* са първата стъпка на изследователя. От целта и обекта произтича и множество от *задачи* за изпълнение. Задачите са дейности за събиране и анализ/синтез на данни (за единиците на анализ).

Данните се класифицират като *количествени* или *качествени*. Количествените данни са информация, представена чрез числа от дадена измерителна скала. Например такива са данните за честотата на употреба на стратегиите за учене. Количествените данни са параметрични. Качествените данни са словесни съждения, извлечени или излъчени от

проучвания обект. Те са непараметрични. Например такива са данните, събрани чрез преглеждане на дневник на ученик по Е2.

В идеалния случай данните се получават чрез *намеса* (интервенция) или *ненамеса* (етнография) на изследователя в проучвания обект. Вмешателството на автора изисква вземането на мерки, ограничаващи влиянието на изследователя в изследваната дейност. Това е недостатък. Но това участие има и предимство. То прави възможно прилагането на схеми със зависими променливи (ЗП) и независими променливи (НП), което често е същината на научното изследване. Такова е експерименталното проучване. Ненамесата, също наричана "етнографски" модел, позволява на обекта да функционира свободно и независимо от автора. (Терминът "етнографски" означава, че вниманието е насочено "към съответната култура и съхраняваните в нея запаси и форми на знание", Людерс 2008, 219.) Това води до получаване на обективни данни. Ненамесата обаче не позволява да се подреждат ловко фактори, определящи проучвания обект. Такова е интроспективното изучаване.



Фигура 3. Двете измерения на изследователските методи (описани с 4 бинарни признака)

Резултат от научното изследване са фактите за проблема, открити в проучването. Той се получава чрез триангулиране и обработване на информацията. Анализът и синтезът са двата етапа на процеса на основно

обработване на данните. Количествените данни се анализират по статистически начин, а качествените данни се тълкуват от автора.

Методите за проверка на хипотези се основават на процедури за преглед на отношението между проверяваната величина и съответната стохастична грешка. Обичайно се преглежда стойността t при 2 извадки, разликата между 2 дисперсии (разпределението F), характеристиката на една дисперсия (разпределението χ^2). Съответните статистически тестове се разглеждат по-долу.

Представянето на резултатите е написването на научен текст. Той представлява 1 от 4 основни жанра – *монография, дипломна работа/дисертация, научен доклад и науърпоинт презентация*. Те са разновидности на т.нар. "академично писане" и се преподават в специални курсове (например по реторика). Планът и практиката са обобщени в матрица на стратегическо планиране. Това, както знаем, е протоколът на научното изследване. Матрицата съдържа 4 раздела (*ориентация, изследователски дизайн, анализ на данните, представяне на резултатите*) с поредица от 23 групи мерки. Така, протоколът, създаден чрез стратегическо планиране, се състои от низ от въпроси и генерични мерки, посочени в дисертацията.

Методология на проучването

Изследователският проект е от вида "емик". При емик-изследванията единиците се откриват *ad hoc* от изследователя и не могат да се генерализират (различни са за различните култури). При първите изследователят налага готови конструкти върху обекта; поведението се изучава отвън-навътре. При вторите изследователят извлича конструктите от изучаваната система; поведението се изучава отвътре-навън. Например поведенческата психология явно приема етик-перспективата; така откритите единици могат да се сравняват. При емик-изследванията откритията не могат да се сравняват. При етик-изследванията описания или анализи се правят с критерии, които са външни за системите (абсолютни), а при емик-изследванията критериите са вътрешни (относителни).

Конкретните цели на настоящия проект са следните:

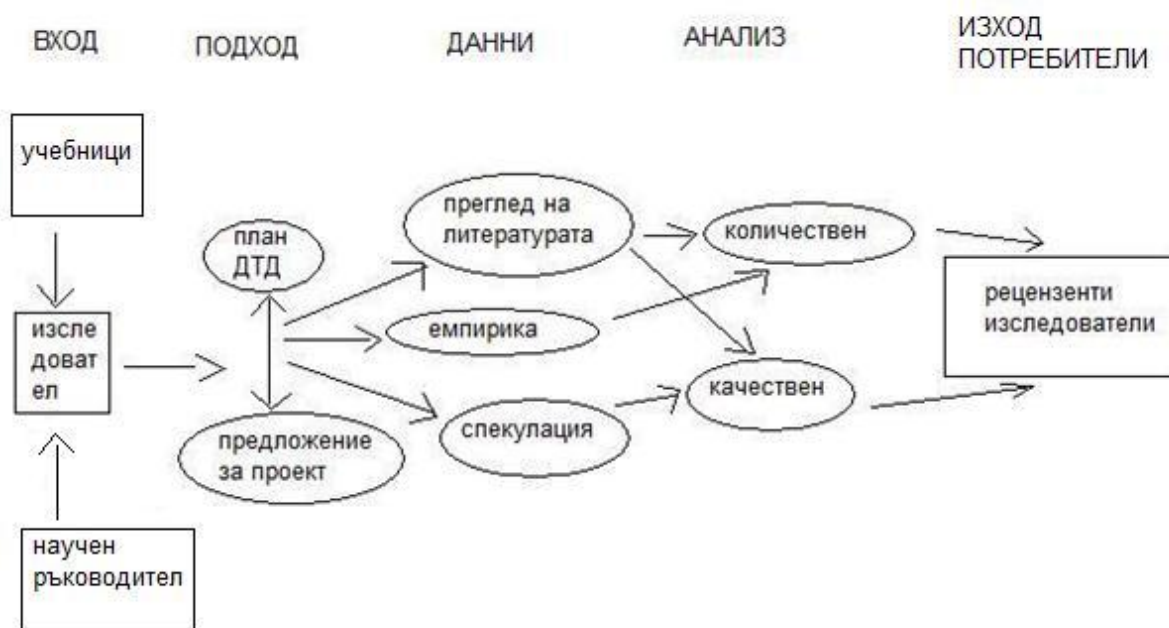
1. да се изяснят социолингвистичните и психолингвистичните основи (включително и емпириката) на педагогиката на обучението по втори език (част 1 на дисертацията),
2. да се опише съвременното състояние на постметодическата педагогика (част 2 на дисертацията)
3. да се обобщят добрите практики (включително и теоретичните основи) на установяването на учебните постижения и равнището на владеене на втори език като компонент на педагогическия процес (част 3 на дисертацията).

Логиката на поставянето на целите е ясна. Наложително е да се изяснят много теоретични обобщения, които определят съвременната теория и практика в областта на обучението по съвременни езици. Тези обяснения представляват един обем от емпирични познания, налични поради развитието на науките за употребата на езика в социална среда и за езикоусвояването на индивидуално равнище. Например необходимо е да се обяснят обобщения като “съществуват предвидими последователности в усвояването на втори език, предопределящи усвояването на определени езикови структури преди други”. Това твърдение не може да се обясни без емпиричните данни от т.нар. “морфемни изследвания” в психолингвистиката. Друг типичен пример е и откритието на явлението “междуетезиково разбиране” и внедряването на този психолингвистичен факт в педагогиката на езика. В настоящия проект съвкупността от подобни познания е приета за интерфейс на отношението “социолингвистика – психолингвистика - педагогика – методика”. Метафората означава, че е необходимо посредничество на налична емпирична информация, за да се определи същността на педагогиката на езика.

Обектът на изследването е образователният процес по английски като втори език с всички релевантни аспекти на обекта (единиците на изследването) – компонентите на образователната спирала "планиране – преподаване – учене – установяване на учебни постижения".

Изследователските методи са разнообразни. Те са съобразени с особеностите на конкретните теми. Прилагат се както теоретични, така и емпирични методи.

Изследователският план се определя графично в диаграма на течението/потока на данните (ДТД). Тя дава функционален изглед на целия изследователски проект. Формализацията ѝ се състои от 4 компонента: процес, поток на данни, съхранени данни и външна единица. Ползват се 3 стандартни символа: *овалните форми* символизират процеси, а *правоъгълните форми* – съхранените данни и външните единици. *Стрелките*, свързващи блоковете на диаграмата, показват течението на данните от входа до изхода. "Процес" е дейност или функция със своя специфична цел, "поток на данни" е единица информация или логичен сбор от няколко единици информация, "съхранени данни" е набор от събрана информация, "външна единица" е субект, външен за проучваната система, но взаимодействащ с нея. Долната диаграма е общ пример (фиг. 4). За да изградим ДТД на проекта в областта на езиците, трябва да уточним процеса (например проучване на стратегиите за учене на втори език, прилагани от дадени респонденти), течението на данни (например конкретна стратегия за учене, описана предварително от изследователя), съхранените данни (например множество от стратегии SILL), външна единица (например рецензент или друг изследовател).



Фигура 4. Диаграма на потока на данните в изследователския проект

Практичната част на лалето на изследователския метод (вж. по-горе) е изпълнението на изследователския план. Това е приложна област, в която се включват конкретните и специфичните проучвателни действия. Проучвателните практики или процедури имат *съдържателен елемент* (например въпроси за SILL) и *структура на участие* на субекта и обекта (например намеса чрез изследователско преподаване). Практическата част на метода е видим отличителен признак, включващ и материали като анкетна карта или карта на наблюдение, есета от интроспективни проучвания, транскрибирани интервюта на учещи и други.

Метод и постметод

Настоящият раздел представя комуникативния подход в съвременното езиково образование. Описват се изборите, които учителят прави по отношение на подходите, плановете и процедурите за преподаване и учене на английски като втори език. Проучването се прави 40 години след началото на промяната в езиковото обучение, чиито резултати наблюдаваме днес. Преди 20 години Дик Олрайт (Allwright 1991), един от водещите изследователи в ланкастърската методическа школа, публикува доклада "Смъртта на метода", в който твърди, че системата на езиковото образование е сложна и в нея няма най-добри решения. За кратко време докладът става популярен в Европа и Северна Америка (адрес за достъп в Интернет е даден по-долу). Разбира се, заглавието на Олрайт е адинатон, но в 1991 г. то насочва вниманието на методиците към актуалното постметодическо състояние на педагогиката на езика. Смятам, че *генеричният характер на методиката, основана на традиционната идея за учебен метод, ограничава ефективността ѝ*; съвременният учител има потребност от свой личен учебен подход, чувствителен към специфичния контекст. Подобни силни твърдения изискват уточняване. Първо, учебен метод ли е комуникативният подход? (Конструктът "комуникативен подход" трябва да се разбира широко като педагогическа стратегия, надхвърляща рамките на традиционните учебни методи. Класическото разбиране включва 5 ключови елемента – (а) развиване на умения за комуникация чрез взаимодействия на изучавания език, (б) въвеждане на автентични текстове в обучението, (в) внимание не само към Е2, но също и към процеса на учене, (г) внимание към личния

опит на учещия като допълнение на учебната работа в клас, (д) свързване на ученето в клас с употребата на Е2 извън класната стая – Nunan 1991, 279.) Второ, с конкретни или генерични обстоятелства трябва да се съобразява езиковата методика? (Несъмнено, езиковото образование трябва да е ефективно във всеки контекст. Това положение е свързано с първото уточнение по-горе.) Трето, какво е значението на понятието "учебен метод" днес? (Ефективното езиково образование не може да се осъществи само с един универсален метод. Това положение е свързано с второто уточнение по-горе.)

Комуникативната ориентация на съвременното езиково образование е свързана с практическото придобиване и владееене на втори език, поради което тези теми са частично включени в проучването. Методическата спирала *учене/усвояване – владееене – измерване/оценяване* е представена във фигура 6. Измерването на езиковото владееене (и свързаното с него оценяване на учебните постижения) е също включено в съдържанието. Представени са и темите за управлението на учебния процес, индивидуалните различия на учещите и анализа на междуезиковото разбиране. *Вярвам, че единственият път в областта на езиците е повишаването на педагогическата ефективност чрез автономно учене.* Това може да се постигне чрез мерки като внедряване на модерни образователни технологии, признаване на извънучилищни учебни постижения, съчетаване на преподаване на учебно съдържание и езиково учене, създаване на култура на качество и т.н. Тези актуални въпроси са свързани с конвенционалната методическа тематика, включена в проучването – езикова политика, ранно езиково учене, модифициране на езиковото поведение на втори език и комуникативната компетентност като учебна цел. Съдържанието е представено синхронно в светлината на съвременния комуникативен подход в обучението по Е2.



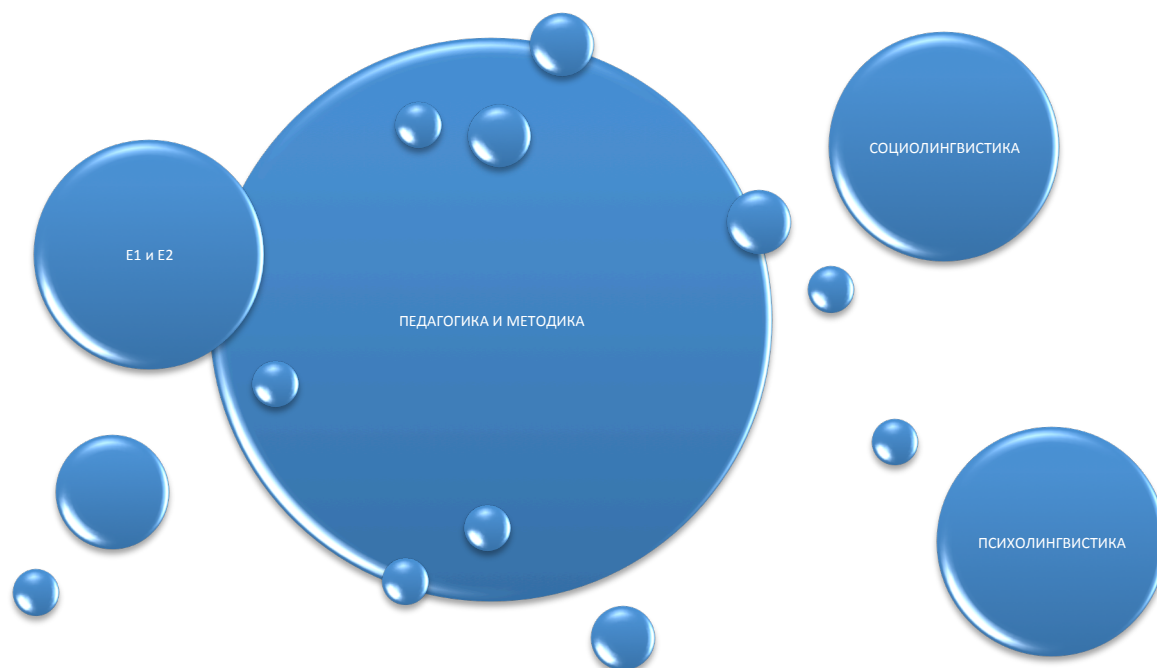
Фигура 5. Функционална диаграма на изложението (учене/усвояване – владеене – измерване/оценяване)

Езиковата методика е част от сектор на социоикономическия живот, който днес се определя като "езикова индустрия". Секторът има важно значение за икономиките и стратегическото развитие на страните в Европа. В езиковата индустрия се включват различни дейности, но езиковото обучение заема централно място. Доказателство за това е фактът, че в Европейския съюз само 5,4 процента от гимназистите не изучават английски. По-долу ще се върна към тази тема.

Като наука и академична дисциплина езиковата методика е сравнително нова както в света, така и в България. Тя е дял на педагогиката, създаден в края на деветнадесети и началото на двадесети век от "реформаторското движение" в областта на езиците. Известният историк на методиката Антъни Хоуат изтъква: "Реформаторското движение било основано върху три основни принципа: първенството на речта, централността на свързания текст като ядро на учебния процес и абсолютния приоритет на устното обучение в класната стая. Въпреки че тези принципи били интерпретирани по разнообразни начини от различни автори, нямало сериозно неразбирателство относно техните основни цели" (Howatt 1984, 171). През този период водещи са западноевропейски изследователи като Хенри Суийт (1845-1912 г.) във Великобритания, Ото

Йесперсен (1860-1943 г.) в Дания, Вилхелм Виетор (1850-1918 г.) в Германия, Пол Паси (1859-1940 г.) във Франция и други.

Една от ранните монографии по методика е "Обучението по френски език" (1915) от Христо Увалиев, преподавател във Висшия педагогически курс в София (днес Софийски университет "Св. Климент Охридски"). Тогава френският е "лингва франка" – език за международно общуване. Той се изучава масово в Европа и Северна Америка. Всъщност този процес се утвърждава през епохата на колониализма в осемнадесети и деветнадесети век от известни методици като например Жан Жозеф Жакото (1770-1840 г.) във Франция, Томас Прендергаст (1806-1886 г.) във Великобритания и Франсоа Гуен (1831-1896 г.) във Франция. (През различни исторически периоди е имало различни езици за международно общуване. Например през древността арамейският е лингва франка в Персийската империя, а през средновековието френският и италианският са основата на пиджин, използван от народите в източното Средиземноморие.) Увалиев изтъква: "След сбогуването си с граматичната метода ние направихме обучението практическо в долните класове, а в горните – литературно и практическо. За основа на началните уроци служи нагледността, а по-късно – четива. Граматичните правила се извличат индуктивно, а живата реч се стремим да не престава от първия до последния клас. У нас са запазени и преводите: на късо, методата, която следваме, е смесена. Хвърля се в очи, че в училищните си издания за долните класове доведохме нагледността до възможната ѝ граница, било чрез картини, било чрез достъпност на излагането" (Увалиев 2005 и 1915, 27). Естествено, авторът има предвид първото поколение научни методи, наречени "директни методи", създадени от реформаторското движение в областта на езиците (Шопов 2005).



Фигура 6: Източници на езиковата методика

Днес "лингва франка" е на практика английският. Методисти и политици се интересуват от проблема за английски като международен език. Например в 2005 г. Барбара Зайдлхофер от Виенския университет публикува дълъг списък на изследователи, занимаващи се с темата "език за международно общуване". Тя заявява: "Въпреки че се приветства от някои и отхвърля от други, не може да се отрече, че английският функционира като глобална *лингва франка*. Но това, което се отрича, е, че вследствие на международната си употреба английският се формира поне толкова от говорещите го като нероден език, колкото и от носителите му" (Seidlhofer 2005, 339). Разбира се, съвременната езикова политика на Европейския съюз подкрепя многоезичието (английският е само един от елементите на политиката на мултилингвизъм и плурилингвизъм, като този елемент се проявява най-ясно в някои отделни сектори като например авиацията). Това е ясно заявено например в резолюцията на ЕС "Европейска стратегия за многоезичие" от м. ноември 2008 г., <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:EN:HTML>. Всичките 23 официални езика на ЕС са равнопоставени и имат роля за развиване на взаимното разбирателство на европейските граждани. Търсят се реални политики в областта на езиците. Пример за това е докладът "Възнаграждаващо предизвикателство: как многообразието на езиците може да засили Европа" на *Група от интелектуалци за межкултурен*

диалог, създадена по инициатива на Европейската комисия (Амин Малуф, 2008 г., http://ec.europa.eu/languages/documents/report_en.pdf). Един от сериозните опити да се постигне европейският многоезичен идеал е създаването на нова езикова методика, наречена "анализ на междуезиковото разбиране". Тя се развива през последните петнадесет години в проекти като например "Евроком" (EuroCom, <http://www.eurocomresearch.net/>) и "Европейска мрежа по междуезиково разбиране" (Redinter, <http://www.redinter.eu/web/>). Тази тема е разгледана в глава 9 на дисертационния труд.

Както посочих, езиковата методика е педагогическа дисциплина, но педагогиката не е единственият ѝ източник (фиг. 6). Източници са също философията, антропологията и културологията. Представям само три области на познание, защото изброяването на всички науки за човека не би било продуктивно. От друга страна, това би било вярно, защото владеенето език е една от главните човешки характеристики. Източниците, приети за "интерфейс", са области на познание, които представляват съответно социалните и психологическите аспекти на езиковото владеене. Освен тях интерфейс са и самите езици – първият език на индивида, вторият и другите езици, които индивидът и общността, в която живее, употребяват. Така че методиката на обучението по съвременни езици не е идентична нито с педагогиката, нито с езикознанието, социолингвистиката или психолингвистиката. Тези науки са интерфейсът на теорията и практиката на езиковото образование.

Трябва да отбележа, че методическият професионализъм означава както разбиране на конструкта "метод", така и придобиване на информирано мнение за ограниченията на учебния метод. *В областта на езиците съществува цяла митология, изкривяваща образа на езиковите учебни методи.* Б. Кумаравадивелу от Държавния университет на Сан Хосе, Калифорния, описва трите главни мита в модерната езикова методика:

1. Съществува един най-добър метод, който чака да бъде открит;
2. Методът е организиращ принцип на езиковото обучение;
3. Методът има универсална ценност, независеща от социалната структура и култура. (Kumaravadivelu 2006, 163)

По отношение на мит 1 ще отбележа, че историята на методиката не показва прогрес, а разширяване на идеите в една концептуално плуралистична област на познанието. (2) е типичен мит, защото учебният метод може само частично да обясни сложното, разнообразно езикоусвояване. Във връзка с мит 3 ще обобщя, че методите са свързани с философските, социокултурните и други особености на съответните исторически периоди (тоест не могат да имат универсална ценност).

Така, конструктът "метод" се противопоставя на теорията и практиката на ефективното комуникативно учене, наречено "постметодическо състояние" (също "постметод", "критична езикова педагогика", "радикална езикова педагогика", "освобождаваща автономия", "постметодическа педагогика"). Постметодическото състояние има три насоки на развитие:

1. Търси се алтернатива на учебния метод, а не алтернативан метод,
2. Утвърждава се автономията на учителя като педагог,
3. Прилага се принципен педагогически прагматизъм. (Kumaravadivelu 2003, 33,
http://tmu.academia.edu/zahrashafiee/Books/1106257/BEYOND_METHODS_Macrostrategies_for_Language_Teaching_by_B._Kumaravadivelu)

Следният пример, взет от реалната академична практика, илюстрира това положение. Професорът обяснява на стажанти, че дадена психолингвистична теория противоречи на дадена методическа процедура. В отговор на това стажантка от групата заявява: "Аз не вярвам на тази теория. Моят най-добър ученик постига отлични учебни резултати точно по този начин". Въпреки че, очевидно, стажантката изразява информирано мнение, подобна позиция може да се обясни или разреши само в светлината на постметодическата педагогическа реалност.

Постметодът отхвърля идеята за най-добър учебен метод, подходящ на всички контексти. Тя освобождава учителите от дихотомията "теория – практика" и им позволява "да теоретизират от своята практика и да практикуват това, което теоретизират" (Kumaravadivelu 2001, 539). Освен това тя поставя учещите в центъра на учебния процес. Това е видно от следната референтна рамка от пет постметодически определения на "ключовия практикуващ учещ":

- Твърдение 1: Учещите са уникални индивиди, които се учат и се развиват най-добре по свои идиосинкретични начини.
- Твърдение 2: Учещите са социални субекти, които се учат и се развиват най-добре във взаимно подкрепяща се среда.
- Твърдение 3: Учещите са способни да гледат сериозно на ученето.
- Твърдение 4: Учещите са способни на независимо вземане на решения.
- Твърдение 5: Учещите са способни да се развиват като практикуващи изпълнители на учене. (Allwright 2003, 4-6)

Както посочих, през м. май 1991 г. Дик Олрайт от Ланкастърския университет изнася пленарен доклад на конференция в Канада, озаглавен "Смъртта на метода" (SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canada, <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>),). Авторът подчертава "относителната безполезност" на методите и обръща внимание на факта, че в сложната система на езиковото образование няма решения, които са най-добри (мит 1), принципни (мит 2) и универсални (мит 3). Тази оценка се основава на аргументи с образователен характер, но съществуващото разнообразие от методи може да се обясни и със съществуващото единство от икономически и политически интереси в глобален мащаб, наречено "лингвистичен империализъм". Роберт Филипсон от Копенхагенско бизнес училище дефинира понятието като "теория за анализиране на отношенията между доминиращи и доминирани култури и конкретно начина на подкрепа и разпространение на английски език" (Phillipson 2008, 15). Според изследователя "чрез английски език икономически, политически, социални сили легитимират и възпроизвеждат неравното разпределение на власт и ресурси [в световен мащаб]" (цит.пр., 47).

В статията "Не съществува най-добър метод – защо?" (1990, <http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>) изследователят Н.С. Прабху от Националния университет на Сингапур твърди, че различни методи са подходящи за различни учебни контексти, че всички методи са частично надеждни и валидни, че понятието "добър и лош метод" е недостоверно. Така, в съвременното "постметодическо състояние" традиционното разбиране на понятието "учебен метод" се променя: "Метод е просто високо развито и силно осъзнато чувство на правдоподобност с определена сила да влияе върху възприятията на други

специалисти и учители. Вероятно най-добрият метод варира от един учител до друг, но само в смисъл, че за всеки учител е най-добре да работи винаги със своето разбиране на твърдението *не съществува най-добър метод – защо?*" (Prabhu 1990, 175). Тази важна тема се разглежда в глава 3 на дисертационния труд.

Научен интерфейс на педагогиката на езика: езикът в социална среда

Настоящият раздел съдържа описание на първия компонент на интерфейса на методиката на обучението по английски като чужд език. Социолингвистичното познание е необходимо (но недостатъчно) условие за изясняване на съвременната постметодическа педагогика.

Днешното постиндустриално общество (епохата след средата на двадесети век, наричана още „информационна ера“, „глобално село“, „общество на познанието“, „научнотехническа революция“, „постмодернизъм“, „постлингвистично общество“) се отличава с разнообразие на начините на живот или на субкултурите на общностите. За кои от тях или за коя социокултурна среда става дума в настоящото проучване? Къде е срещата на индивида, носител на родния си език, с някакъв друг език във всекидневието? Кои са чуждите езици на съвремието?

Използвам термина „чужд език“ условно като словосъчетание, в което прилагателното „чужд“ губи значението си и само маркира вида връзка: *включване*. Понятието „чужд език“ се включва в общия понятиен клас „езици“ като една разновидност, а не като нещо далечно, непознато и неовладяно, застрашаващо и нежелано. Никой език не е съвсем чужд или достатъчно свой, напълно овладян или съвсем неразбираем, съвършен или примитивен, междинен или краен. В „Общата европейска референтна рамка за езиците“ комуникативната компетентност на един език се определя като „частична“, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf. Аргументите в подкрепа на това твърдение са в „Доклада Малуф“ на Европейската комисия (Maalouf 2008), озаглавен „Възнаграждаващо предизвикателство; как многочислеността на езиците може да засили Европа“,

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf.

Откритията и развитието на научноизследователската област, наречена „анализ на междуезиковото разбиране“, също потвърждават фрагментарността на езиковата компетентност (Шопов 2008). Хората използват езиците, както автомонтърите си служат с динамометричните гаечни ключове – според потребностите. Какво се случва с двойка финландци, почиваща на „родното Черноморие“? Как общуват хилядите туристи, посещаващи къщата на дядо Коледа в Рованиеми на северния полярен кръг и селата на местните хора, наречени „сáми“ (въобще кой е учил езика на тези „сáми“)? Съществуват много отговори.

Американският философ Джон Остин обяснява „как да се правят неща с думи“ (Austin 1962). От неговото твърдение могат да се направят важни изводи. За българския езиковед Майя Пенчева „човекът в езика и езикът в човека“ са отражения, свързани с „човешкото“ използване на езика (Пенчева 2001). От това наблюдение могат да се направят и други важни изводи. Често се цитират варианти на словашката поговорка *kol'ko rečí vieš, tol'kokrát si človekom*, „колкото езици знаеш, толкова пъти си човек“, <http://www.breakingnewsenglish.com/0509/050925-bilingual.html>. В Европа днес на практика няма едноезични хора. По данни на Евробарометър (2005 г.) половината европейци декларират, че са двуезични или многоезични (80% от учениците и студентите и 99% от гражданите на Люксембург). Така че определянето на разстоянието между индивида и езика – близкото разстояние означава „свой“, „роден“, „майчин“, а далечното разстояние означава „чужд“ – няма голяма описателна сила днес.

В този текст терминът „чужд език“ означава само поредността в овладяването и в такъв смисъл е синоним на „втори език“ (E2) или „друг език“ – първият език е родният език на индивида, усвоен в индивидуалното развитие в нормална обстановка, а вторият език е другият език, усвоен от индивида при нормални житейски обстоятелства. Ето едно богословско доказателство за правилната употреба на термина „друг език“, почерпено от библейската книга „Деяния на Светите Апостоли“ (2: 4): „всички се изпълниха с Дух Светий, и наченаха да говорят на други езици, според както Духът им даваше да изговарят“. Нека си спомним, как на петдесетия ден след Възкресението на Спасителя, Светият Дух се явява от небето на Светите Апостоли. Те започват да говорят на „други езици“

на всички народи, които са събрани заедно в този ден. Събраният народ разбира всички думи на Апостолите. Така Господ Бог дарява всички хора с даровете на езиците.

Социолингвистичният подход в изучаването на езика се основава на положението, че езиковата употреба се основава на *избор*. Конструктът *контекст* се използва от социолингвистите, за да се обясни защо говорещият прави избора, който прави. Един от първите изследователи, проучили влиянието на контекста върху избора на събеседниците е Дел Хаймз. В 1972 г. той задава известните си четири въпроса относно езиковата употреба и социалния контекст:

1. Дали (и в каква степен) нещо е формално възможно?
2. Дали (и в каква степен) нещо е вероятно осъществимо с оглед наличните средства за изпълнение?
3. Дали (и в каква степен) нещо е допустимо (адекватно, успешно) във връзка с контекста, в който то е използвано и оценявано?
4. Дали (и в каква степен) нещо се върши на практика и какво следва от това?

Ето как Хаймз обяснява комуникативната компетентност:

„Нормалното дете усвоява знания за изречения не само като граматично *правилни*, но също и като *приемливи*. Той или тя усвоява компетентност за това кога да говори, кога да не говори, и какво да говори на кого, кога, къде, по какъв начин... Нещо повече, тази компетентност се интегрира с нагласите, ценностите и мотивацията относно езика, с езиковите признаци и употреби (цит.пр., 277).

Тези въпроси насочват вниманието на изследователите в нова насока – достатъчно ли е само лингвистичното познание, за да можем да правим избор и да общуваме пълноценно. Можем ли да имаме адекватно речево поведение, ако знаем отговора само на първия въпрос. Хаймз поставя началото на традицията езикът да се проучва в социален контекст, с което променя обучението по съвременни езици в света.

Само първият въпрос е свързан с владенето на елементите на езиковата структура. Останалите три представят новата идея за социолингвистично описание на комуникативната компетенция. През 1976 година Роджър Бел твърди, че „в общ смисъл комуникативната компетенция може да се мисли като обхващаща всичко свързано с способността за използване на езика в комуникативни ситуации“ (цит. по

Белл 1980, 277). Адекватната лингвистична теория вече има нова ориентация – от езиковата употреба към езиковата форма. Според Бел новата ориентация почива на три изходни допускания: *първо*, всяко социално взаимоотношение включва комуникативни средства, които са подходящи според участниците, *второ*, систематизацията на тези средства предполага структура, която не може да се открие само чрез техния анализ и *трето*, средствата, налични във всяко взаимоотношение, определят както неговия характер, така и неговия резултат (цит. пр. 278). Така че, новата лингвистичната теория се занимава не просто с „грубите факти“ от езиковия код, а и с „институционалните факти“ от езиковата употреба (Searle 1969, 50).

Обикновено, посочи се, терминът *контекст* се определя като сбор от елементи на ситуацията, в която се осъществява дадената комуникация. Популярна е дефиницията на Джон Лайънз: „Контекстът е теоретичен конструкт, при чието постулиране лингвистът извлича от действителната ситуация и въвежда като контекстни всички фактори, които, поради влиянието си върху участниците в речевото събитие, систематично определят формата, уместността и значението на изказванията“ (Lyons 1977, 572). Това са както лингвистични елементи (*лингвистичен контекст*), така и нелингвистични елементи (*ситуационен контекст* или *контекст на ситуацията*).

Ето как Майкъл Халидей обяснява природата на т.нар. *контекст на ситуацията*: „Познанието се предава в социални контексти чрез отношения като тези между родител и дете или учител и ученик или съученици, които са определени в ценностните системи и идеологии на културата. И думите, които се разменят в тези контексти, получават значението си от дейностите, в които са включени, които отново са социални дейности със социални деятели и цели“ (Halliday 1989).

Факторите, които определят социалните контексти, са три:

- a) Поле на дискурса,
- b) Тенор на дискурса,
- c) Режим на дискурса.

Полето на дискурса (също езиков регистър) се отнася за съдържанието на комуникацията или темата, която се обсъжда. Това е „цялото събитие, в което се създава текстът, заедно с целевата дейност на говорещия или пишещия“ (Halliday 1994, 22). Анализът на тази особеност

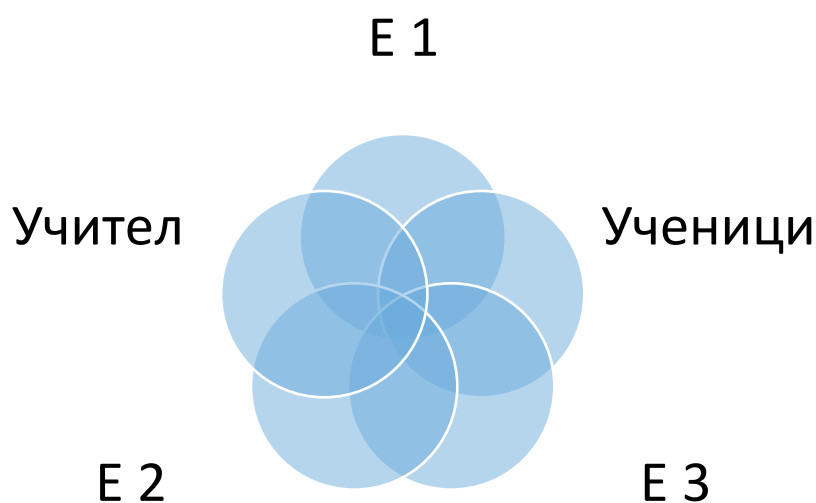
на социалния контекст обхваща цялата ситуация, например когато майката говори с детето.

Тенорът (от латински – *tenor*, който държи, или *tenere*, да държа) определя участниците в комуникативния акт. Тенорът на социалния контекст се нарича също езиков стил. Тази променлива може да се разбере, като се отговори на следните въпроси: кой говори, на кого говори, какво социално разстояние има между тях, в равнопоставено или неравнопоставено отношение се намират, оценките им положителни ли са или са отрицателни, какви са мотивите за оценките.

Режимът на дискурса се класифицира като разказване (наративност), описване (дескриптивност), информиране (експозиция) и разсъждаване (аргументация). В един чуждоезиков урок езиците E1 и E2 се използват за преподаване и учене – използват се всички режими на дискурса. В урока е необходимо доказване, убеждаване, даване и търсене на информация и т.н. Такова е естеството на комуникативните потребности на учещите.

Разбирането на тези три променливи позволява езикът, използван в определена обстановка, да бъде предвидим. Халидей дава следния пример: ако определим полето като „лично взаимодействие в края на деня с цел да се постигне доволство чрез разказване на познати случки“, режима като „устен монолог, въображаем разказ“ и тенора като „интимен: майка и тригодишно дете“, ние можем да реконструираме голяма част от този вид приказка за лека нощ (Halliday 1994, 22).

Един от възможните социални контексти е класната стая. Това е типична комуникационна среда, защото изучаването на чужди езици е важна част от живота на младия (и на стария) съвременник. Тук в общуването между учител и учещи родният и другият език/езици се смесват по специфичен начин, поради което езиковото преподаване и учене е една от перспективите на тази глава. Тази перспектива определя цялата насоченост на главата – социолингвистика на езикоусвояването или педагогическата социолингвистика.



Фигура 7. Езиците в класната стая (в България E1 е български; най-често E2 е английски; E3 е всеки друг език)

Втората комуникационна област, обект на проучването, естествено е по-широката обществена среда извън класната стая. В нея индивидите – и учители и ученици – живеят със своя личен опит, ангажираност и връзки. Тук се включват пет сфери на човешка дейност, наречени *домейни*, които представляват елементите на обществения живот:

1. Материално производство (икономика, финанси и др.),
2. Духовно производство (изкуство, наука, религия и др.),
3. Биосоциално производство (образование, спорт, бит, здравеопазване и др.),
4. Комуникация (език, транспорт и др.),
5. Управление (държава, политика, право и др.).

В основата им лежат петте главни типа човешки потребности, които изискват дейности за задоволяването им – потребности от:

- a) Материални блага,
- b) Духовни блага,

- c) Биосоциални блага,
- d) Социални връзки,
- e) Регулиране на социалните връзки.

Контекстите могат да се разглеждат и на микроравнище. Специфичните ситуационни променливи в отделните случаи, също като домейните, влияят върху избора/вариативността в речевото поведение. На микроравнище конкретните фактори в ситуационния контекст включват аспекти като участници в комуникацията, прагматични цели, условия като място и време, отношения между участниците и др.

Макроравнището на ситуационния контекст (домейните) и микроравнището на ситуационния контекст (случаите) се намират в социокултурна среда, която е обща за всички тях. Да вземем например антропологичното измерение на културната среда: континуума *етноцентризъм – културна дезориентация*. Това измерение е критично за положението на чуждия език в обществото. Общност, характеризираща се с висока степен на етноцентризъм (убеждението, че собствената етническа или културна група е най-важната), изключва възможността за употреба на чужд език и естествено се отличава с ниски учебни постижения в езиковото обучение. Открито е, че фактор за постигане на някакво равнище на владееене на чужд език е „социалното и психологическото разстояние до носителите на езика-цел“ (Schumann 1978). Например в щата Небраска, САЩ, в началото на двадесети век (след края на Първата световна война) е приет закон, който забранява преподаването на чужди езици: „Никой човек, индивидуално или като учител, не ще преподава в никое частно или държавно училище никакъв предмет на език, различен от английския“ (The Siman Act, 9 April 1919). По този закон в съдебно дело, 262 U.S. 390 „Майер срещу Небраска“ (1923 г.), учителят Роберт Майер е осъден за това, че преподава немски език в училище.

Ето още три примера за влиянието на културния контекст върху езиците в обществото (социолингвистика на езиковото обучение). Първият е езиковата ситуация в страните от „социалистическия блок“ през втората половина на двадесети век. Хората се задължават да учат руски език в училище и да го ползват във всекидневния си живот. Близко до етноцентричната крайност на континуума „етноцентризъм – културна дезориентация“ е общност, в която чуждият език е наложен по политически причини. В този случай индивидът не развива висока степен

на владеене на чуждия език; дори съществува съзнателен отказ от употребата му (Шопов 1998).

Вторият е изследване, проведено в лондонска гимназия през 40-те години на двадесети век. До момента, когато Германия окупира Франция, учениците смятат немския за по-труден от френския. След окупацията френският става по-труден за учениците. По-късно поради разширяването на военното сътрудничество между Великобритания и Съветския съюз, в училището започва обучение по руски език. Учениците масово го избират и го намират за по-лесен от френския и много по-лесен от немския език (Adler 1977).

Третият пример е проучване на обществения рейтинг на езиците според престижа на носителите им в конкретно място и време, проведено в Израел през 50-те години на двадесети век (Herman 1961). На различни групи от заселници се дава списък на главните езици, говорени в страната. Задачата е информантите да посочат какъв статус има за тях всеки език: *много висок, висок, среден, нисък или много нисък*. Мненията съвпадат в значителна степен: с най-висок статус са (1 и 2) иврит и английски, след това идват (3) френски, (4) руски, (5) немски, (6) арабски, (7) испански, (8) идиш, (9) полски, (10) унгарски, (11) турски, (12) румънски, (14) персийски. Този рейтинг съвпада с класацията на заселническите групи, която информантите правят на основата на престижа на носителите на съответните езици в новата държава. Проучването е повторено с представителна извадка от целия Израел и са получени същите рейтинги.

Изследването на същността на чуждия език в социокултурна среда изисква изясняване на основното съдържание на науките за езика и социалния контекст (социолингвистика), както и на социологията и културологията. В главата се разглеждат основните факти и теории в модерната социолингвистика. Например по-долу е представена темата за диалектния континуум или изобщо за диалектите в един език (социолингвистичен въпрос). Дава се и информация с общ езиковедски характер, необходима за разбирането на специфичните социолингвистични въпроси. Специфична информация за езика/речта като социален практика, наречена *дискурс*, и конкретни примери се дават по-долу, например подходът критически анализ на дискурса е представен и илюстриран с цитати от съвременната българска преса.

Научен интерфейс на педагогиката на езика: Езикът като оперативно пространство

Вторият компонент на научния интерфейс на методиката е областта на познания, наречена общо "психолингвистика". Глава 2 на дисертационния труд съдържа систематичното проучване на темата.

Основният въпрос на психолингвистите е: Как функционира езикът и в какво се състои овладяването/влaдeенeтo на език/езици? Например Майкъл Смит (<http://www.oakland.edu/?id=16543&sid=379>) започва своя преглед на теоретичните основи на усвояването на втори език със следното питане: „Как изобщо хората научават нови езици?“ (Smith 1994, xvii). Настоящият раздел е опит да се даде отговор на въпроса за природата на човешкото общуване и езиковия интерфейс на човека и света.

Психолингвистиката (също „психология на езика“, за краткост ПЛ) и усвояването на втори език (УВЕ) са два клона на езикознанието. Те са относително нови в сравнение с вековната история на граматиката (гръцки: *ῥαציατικὴ τέχνη*, грамматики техни, изкуство на буквите).

Например в античността Аристотел, бащата на модерната наука, разглежда езика като израз на мислите, които са свързани с елементите от света. Аристотел класифицира думите в лексични категории, наречени „части на речта“. В трактата си „Реторика“ (350 г. пр. н. е.) и в други трудове философът изтъква: „Езикът се състои от имена и глаголи“, <http://classics.mit.edu/Aristotle/rhetoric.3.iii.html>.

(Днес обикновено използваме 11 морфологични класа, за класификация на българската лексика: съществително име, глагол, прилагателно име, местоимение, числително име, причастие, наречие, предлог, съюз, частица и междуметие.)

Аристотел дефинира понятието „онома“ (име) като „низ от звукове, значещ по конвенция, без връзка с време и без да съдържа елемент, който е значещ сам по себе си“. „Рема“ (глагол) пък е „онова, което в допълнение на собственото си нарицателно значение носи идеята за време, без да съдържа елемент, който е значещ сам по себе си; това е винаги нещо казано за нещо друго“.

Учителят на Аристотел, Платон, също изследва езика. В „Кратилус“ философът представя своята теория за природата на езика, в която се включват теми като *принципи на етимологията*, опозицията *конвенционалност/позитивност* (номос) и *естественост/природност* (физис) на думите, *семантика на имената* (собствени и нарицателни) и други.

Платон твърди, че думите трябва да са естествено и детерминистично свързани със своите значения. Обаче езиковата употреба с „вулгарната цел да се общува“ разрушава това идеално състояние на връзката. Пътят към познанието на истината не минава през изучаването на езика или етимологията, а се определя от „окото на мъдростта чрез диалектична [не емпирична] проверка“.

Идеите, идващи от класическата древност, се развиват в модерната и постмодерната лингвистика и могат да се проследят в трудовете на лингвисти като Вилхелм фон Хумболдт (езикова енергия), Роман Якобсон (функционализъм), Фердинанд де Сосюр (структурализъм), Ноъм Чомски (универсализъм), Едуард Сапир и Бенджамин Уорф (релативизъм), Мишел Фуко и Норман Феъркълф (критически анализ на дискурса) и други.

Общото между ПЛ и УВЕ е обектът на изследване: владенето на езика от индивида. Като елементи на конструкта „владене“ се разглеждат:

(а) Процесът на езикоусвояването

и

(б) Езиковото поведение (продуктивно и рецептивно) на индивида.

Това са двата главни дяла на ПЛ и УВЕ.

Така, езикът на индивидуално равнище се разглежда от психолингвистиката и УВЕ, а на социално – от социолингвистиката. Както знаем, въпросът за езика и социокултурния контекст (анализ на системата на равнище над това на индивида) е социолингвистична тема (Шопов 2011).



Фигура 8. Езикът в човека и обществото

Думата „индивид“ е заемка от латински, *individuus*, „неделим“, образувана от предлога *in* („не“, „обратно на“) и глагола *dividere* („деля“). Онтогенезис е *процесът на развитие на индивидуалния организъм*. Така главните изследователски въпроси в ПЛ/УВЕ са:

(а) Какъв е онтогенезисът на езика?

и

(б) Какви са особеностите на употребата на езика на индивидуално равнище?

Изследователският обект (езиковото владение) свързва ПЛ и УВЕ с езиковата педагогика или методиката на обучението по съвременни езици. Езиковата педагогика/методика изучава процесите на преподаване и учене на езици, които естествено включват езиковото усвояване, научаване, изучаване, овладяване, владение, знаене, говорене, развитие, усъвършенстване, учене и т.н. Ето защо в тази глава разглеждаме развитието на приложната насока на ПЛ или на педагогическата психолингвистика. Можем да си го представим като диаграма на Вен, в която общата част между педагогика, методика и психолингвистика е педагогическата психолингвистика.



Фигура 9. Педагогическата психолингвистика

Психолингвистите се интересуват от усвояването на родния език (също майчин език, роден език, първи език, E1 или първичен език) от индивида. Изследователите на УВЕ се съсредоточават, както показва самото име на науката, върху усвояването и научаването на втория език (E2 или вторичен език) от индивида. Обаче такова разграничение може да се смята за опростителско и да не се приема от всички специалисти. Независимо от това, то съществува и се използва, както ще разберем от развитието на идеите в тази област на познанието.

Нека накратко да обясня и употребата на термина „чужд език“. Този термин и съответно понятието не се използват в психолингвистиката, защото (а) са контекстно чувствителни (деиктични, индексични) и (б) идеята, изразявана с прилагателното „чужд“, е архаична и ненаучна. Тя е характерна за преднаучния етап на езиковата методика (преди реформаторското движение, породило директния метод в края на деветнадесети век) и отразява ценности, които не са присъщи на модерния човек. Днешният билингвален европейец е обичайна реалност; всъщност всички млади европейци с някакво образование са двуезични. Главният признак на билингвизма е *приемането за свои* на повече от един език от страна на индивида. Не е възможно един билингвален индивид да признае единият си език за „роден“, а другият – за „чужд“ (както посочих, единият е първичен, а вторият е вторичен, още повече, че имаме доказателства за

перцепцията на език още в преднаталния стадий в живота на индивида). Известно е, че терминът „чужд език“ съществува в континуума „майчин език“ – „роден език“ – „официален език“ – „втори език“ – „чужд език“ и обикновено означава език, който няма социална функция в дадена общност и се изучава само с цел общуване в друга общност. Това обаче е социолингвистичен аспект на употребата и затова не е продуктивен. От научна гледна точка са неуспешни и изразите „първи чужд език“, „втори чужд език“ и т.н., с които образователните власти организират учебните планове на училищата. Те имат място само в административния регистър на българския език. Така че съвременната употреба на термина „чужд език“ няма психолингвистично или методическо оправдание, както ще стане ясно в настоящата глава. Това тълкуване е възприето в съвременната методическа литература, например Ханс Стърн (1983), Уилиъм Литълуд (1984), Джак Ричардс и Ричард Шмидт (1983).

Анализ на междуезиковото разбиране

От психолингвистична гледна точка анализът на междуезиковото разбиране (АМР) се определя като езикоусвояване от тип V и тип VI (Шопов 2012). Тип V и тип VI езикоусвояване/владееене трябва да се разглеждат поотделно, но все още няма достатъчно проучвания по АМР, които да позволят това.

АМР е ново изследователско направление в науките за езика, изучаващо рецептивното езиково/речево поведение в комуникативен контекст на език, който не е изучаван от индивида. Това поведение произтича от особеностите на езиковата компетентност и на общуването между хората. Петер Дойе от Университета на Брауншвайг смята, че съществува "общо съответствие между характеристиките на междуезиковото разбиране и основните принципи на европейското образование. Това съответствие е важно за обсъждането на внедряването на междуезиковото разбиране в образователните системи в Европа" (Doyé 2011).

В Европа вече съществува международна организация за развитие на фундаменталните и приложни изследвания по анализ на междуезиковото разбиране: REDINTER, Rede europeia de intercompreensão,

с председател Филомена Капучо от Католическия университет на Португалия, <http://redinter.eu/web/>.

Филомена Капучо дефинира междуезиковото разбиране като "способност да разбираш и да бъдеш разбран на непознат език чрез различни комуникативни режими или стратегии" (Capucho 2002, 17). Дефиницията на изследователката се допълва с обяснение, че събеседниците използват родните си езици и комуникативни стратегии, за да конструират заедно значение и постигнат прагматичните си цели. При това се пренасят стратегии и познания от познати към непознати езици.

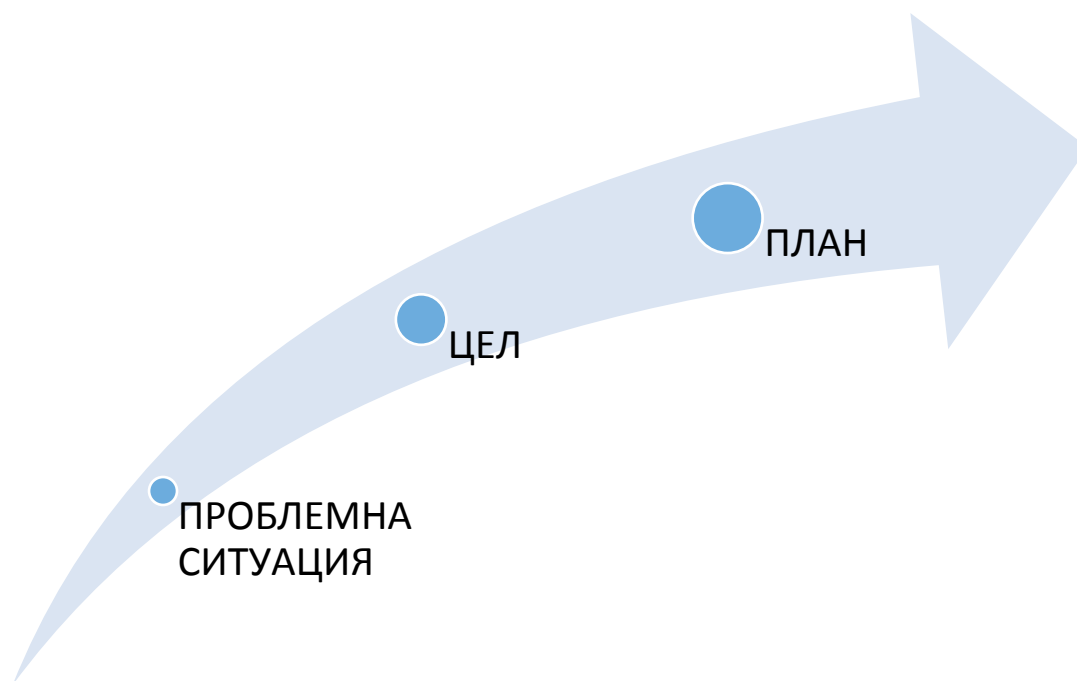
Капучо изследва основния въпрос в АМР за същността на междуезиковото разбиране и комуникативната компетентност в светлината на конструктивистичната психологическа и педагогическа теория. Авторката представя своя модел на езиковата способност за общуване с четири основни компонента (Martins 2005). Моделът показва, че езиковата рецепция зависи само в малка степен от лингвистичния елемент на комуникативната компетентност. Това положение се потвърждава и от други учени (Шопов 2007, Дойе 2005). Следователно, междуезиковото разбиране е възможно въз основа на другите универсални компоненти на комуникативната компетентност. Дори вътре в лингвистичния елемент има съдържание, което подпомага междуезиковото разбиране. Това е например категорията "интернационална лексика" и останалите категории, описани като "седемте сита" на междуезиковото разбиране (Шопов 2009). Така че на теоретично равнище (абстрактно и общо) може да се твърди, че АМР включва всички компоненти на комуникативната компетентност. Това може да бъде принцип в езиковото образование, на основата на който да се създаде методика за използване на комуникативни стратегии в ситуации, налагащи междуезиково разбиране.

Съществуващите в литературата дефиниции на "междуезиковото разбиране" определят понятието по различен начин: като явление, поведение, компетентност, способност, процес, методика, езикова политика и др. Европейски изследователи от Redinter (https://docs.google.com/present/edit?id=0AY4FTY_gGkZ0ZGhyajM4MzRfMzVnN2Jod2pjbQ&pli=1) се дават 31 дефиниции. Класическо е определението: "способност за съвместно конструиране на значението на основата на контекста" (Capucho 2008). Всъщност междуезиковото

разбиране е естествената човешка способност да се участва успешно в конкретна комуникативна дейност, независимо от езиковите средства. Ето още три определения, дадени в първия брой на европейското списание за междуезиково разбиране (<http://redinter.eu/web/revistas/>):

- "le fait de comprendre les langues sans les parler" (Blanche-Benveniste 1997),
- "receptive language behavior (listening and reading comprehension) in a language which has not been studied by the individual" (Shopov 2009),
- "capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise" (Meissner 2004).

Както посочих, Шопов дефинира междуезиковото разбиране: рецептивно речево поведение на език, който не е изучаван от индивида. Едно от ранните емпирични изследвания на междуезиковото разбиране у възрастни е на Тодор Шопов, Майя Пенчева от Софийския университет "Св. Климент Охридски" и Динчай Коксал от Университета на Чанакале "Онсекиз март" (2003). Проучвани са български и турски студенти, http://www.logincee.org/remote_libraryitem/5852?lang=bg. Методиката на изследването включва автентични четива на френски и малтийски език и структуриран въпросник върху съдържанието на текстовете.



Фигура 10. Стратегическа схема за изпълнителен контрол: обстановка, събитие и т.н., комуникативно намерение, план за действие или противодействие

Изследването цели да се проучат рецептивните стратегии на двуезични индивиди, употребявани в непозната езикова среда. Изследването е проведено с български студенти от Софийски университет "Св. Климент Охридски" ($N = 20$) и турски студенти от Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ($N = 22$) през 2003 г. Респондентите имат високо равнище на владеене на английски като E2 и не са учили Eх в експеримента (френски и малтийски). Методологията за събиране на данните за стратегиите за четене на непознат език включва писмено докладване на разбраните факти от четивата и рецептивните стратегии, употребени от изследваните лица. Четивото в "упражнение 1" е журналистическа статия, разглеждаща изборите в Германия ("Paris Match", 8 October 2002). Френският текст има дължина от 400 думи. Времетраенето на задачата е 15 минути. Във второто упражнение се прилага текст (400 думи) на малтийски език ("Fuq ix-Xarabank", 11 November 2002). Времетраенето на задачата е 15 минути. Респондентите са студенти от същите два университета ($N = 18$). Изследователските хипотези относно употребата на рецептивни стратегии за комуникация са, че (а) стратегиите за междуезиково разбиране не се различават от стандартните комуникативни

стратегии в позната езикова среда, (б) междуезиковото разбиране е умението да се тълкува и договаря значение в специфични условия/контексти и (в) латентните източници на междуезиково разбиране са езиковите знания, знанията за света и контекстът на ситуацията. Комуникационна стратегия е абстрактна структура на изпълнителен контрол, състояща се от представа за текущото състояние, представа за целевото състояние и представа за комуникационен план за предизвикване на промяна на едното в другото. Резултатите от изследването потвърждават хипотезите. Респондентите използват адекватни стратегии в рецептивното си поведение, контекстуализацията на значението е един от факторите, наред с езиковите знания (лексика, дискурс и езикова структура) и общите познания за света (например познаване на политическите новини). Използват се и метакогнитивни стратегии като интерпретиране на заглавия и илюстрации и свързване с резултати от първоначално бегло сканиране на текста. Изследователите обобщават: "При какви условия междуезиковото разбиране е успешно? Твърдим, че необходимите и достатъчни условия за успешно, бездефектно и удовлетворяващо изпълнение се определят от умението на потребителя да участва адекватно в даден тип дискурс, наблюдавайки ограниченията на режима на постигане на дискурсна цел, фоновата обстановка и темата. Не е необходимо винаги да се търси добро изпълнение на елементите на рецептивното поведение в речево събитие; слабо изпълнение може да бъде също успешно. Липсата на опит за междуезиково разбиране, обаче, не е нито добро, нито слабо изпълнение, защото е просто отказ от участие в комуникативен дискурс" (цит. пр., б). Така, изследователите откриват налични стратегии за разбиране, включително и междуезиково разбиране, съдържащи универсален изпълнителен контрол на парафраза, приближаване, увъртане, словообразуване, трансфер, буквален превод, превключване на код, молба за помощ, мимика, отбягване и други. Заключение на изследователите е, че наблюдаваното междуезиково разбиране е успешно. Изследваните лица осъзнават способността си да разбират четива на непознат език и умеят да използват стратегии за междуезиково разбиране, свързани с наличните им стратегии за разбиране. Няма обаче доказателства за източника на тези стратегии – възможно е те да не са овладяни в учебния процес по Е2. Това е важен въпрос и се нуждае от по-нататъшно проучване.

Монографията на Майя Пенчева и Тодор Шопов "Да разбираме Вавилон" (2003) прави преглед на състоянието на АМР като нова изследователска област и представя авторски модулен модел за анализ на междуезиковото разбиране, <http://www.amazon.com/Understanding-Babel-Essay-Intercomprehending-Analysis/dp/9540717787>. Авторите създават описателния модел на междуезиковото разбиране, представен в по-долу.

В 2005 г. Тодор Шопов публикува сборник с изследвания по АМР на автори от Австрия, Германия, Гърция, Испания, Португалия и Турция, <http://www.pensoft.net/book/8317/intercomprehension-analysis-a-textbook>. Сборникът съдържа 15 студии на английски език, посветени на фундаменталните и приложните аспекти на АМР.

Публикацията на Съвета на Европа, "Междуезиково разбиране: насоки за развитие на европейски езикови политики в образованието" (Doyé 2005) съдържа дефиниции, аргументация на преимуществата на АМР, описание и обяснение на езиковото и комуникативното явление и методика на АМР, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf. Авторът поставя два основни въпроса относно: "(а) обхвата и степента на разбирането, което може да се постигне чрез междуезиково разбиране, (б) внедряването на АМР в учебните планове на образователните институции" (цит. пр., 18). Дойе предлага примерна методическа рамка за преподаване на междуезиково разбиране. Тя съдържа девет категории от познания (общи знания, културни знания, ситуационни знания, поведенчески знания, лингвистични знания, прагматични знания, графични знания, фонологични знания, граматични знания, лексични знания, интернационална лексика, лексика на езиковите семейства) и девет методически категории, съответстващи на познавателните категории.

В 2010 г. Петер Дойе и Франц-Йозеф Майснер публикуват сборника "Автономност на учещия чрез междуезиково разбиране", <http://www.amazon.co.uk/product-reviews/3823365487>. Авторите от Австрия, България, Великобритания, Германия, Испания, Италия, Португалия и Франция разглеждат АМР в четири насоки: понятия и ориентации, проекти и приложения, междуезиковото разбиране като път към автономност на учещия и емпирични изследвания на междуезиковото разбиране. Дойе и Майснер обобщават: "Дидактиката на междуезиковото разбиране прави значителен прогрес през последните петнадесет години и

става важен елемент на теорията на плурилингвалното образование. Теоретичните основи се консолидират, изследователските методи се усъвършенстват, установяват се мрежи от изследователи в сътрудничество и се постигат убедителни резултати от емпиричните изследвания" (цит.пр., 8).

Приложната страна на АМР е представена в интерактивния софтуер на проекта European Awareness and Intercomprehension и в други учебни материали, предназначени за обучение по междуезиково разбиране, (<http://www.eu-intercomprehension.eu/>). Софтуерът "EU & I, Interactive DVD" съдържа дейности за развиване на рецептивно езиково поведение в ситуации, изискващи междуезиково разбиране. Той съдържа седем модула за самостоятелно развиване на основни езикови умения, например четене и разбиране на информация от вестници, резервиране на стая в хотел. Модулите обхващат 10 европейски езика: български, гръцки, испански, италиански, немски, португалски, турски, френски, холандски и шведски. Това е един от първите учебни материали по АМР, в които българският език е представен наравно с другите европейски езици.

Друг учебен материал е продуктът, публикуван в уебсайта на проекта "Intercom": www.intercomprehension.eu. В него освен учебни дейности за развиване на междуезиковото разбиране е включен и модул за интерактивно овладяване на кирилицата и гръцката азбука.

Изследванията по АМР разширяват методическата представа за равнищата на владеење на езиците (Шопов 2010, http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Chkup/2010_3/316.pdf). Континуумът на езиковото владеење се определя от две крайни точки – състояния – езиковата способност на индивид, за когото даден език е роден (E1), и междуезиковото разбиране в ситуации на общуване чрез език, който индивидът не е изучавал (E_x). Между тях се намират различни равнища на владеење, например дефинициите в Общата европейска референтна рамка за езиците (A1 – C2), включително и равнището, определено пак там като "частична компетентност". Моделът може да се използва за създаване на "хипертекстова езикова учебна програма" като "стратегия за знания". Тя позволява на индивида – учител или ученик – да "открива" за себе си необходимата и достатъчна информация за реализиране на индивидуални потребности (съответно – за педагогически или практически цели). Тази методика се различава от класическия

комуникативен подход. Смятам, че това е нов етап в разбирането на комуникативно ориентираното обучение по съвременни езици. Франц-Йозеф Майснер нарича тази методика "Еуроком" или "многоезиково обучение чрез седемте сита" (<http://www.eurocomresearch.net/>). Този учебен метод е представен в глава 3. Методиката на междуезиковото разбиране се определя от Тодор Шопов като приложен АМР (Shorov 2007). В работния план на международния проект Redinter-2 се предвижда разработването на наръчник и аудиовизуална програма за изучаване на подходите към АМР до 2015 г.

В книгата си "ЕуроКом: Седемте сита. Как веднага да четем всички романски езици" (2007) Тодор Шопов разработва в съавторство с Хорст Клайн и Тилбърт Стегман методика за обучение по междуезиково разбиране на българи (хора с български като роден език), <http://www.eurocomresearch.net/kurs/bulgarian.htm>. Метафората "седем сита" сравнява разбирането на езика с пресяването на жито: учещите откриват ценното зърно на значението в новия език чрез седемкратно пресяване. Това е зърно, което вече им принадлежи, защото те го "притежават" в собствения си език. Проектът Еуроком е един от най-успешните опити за приложение на теорията за междуезиковото разбиране в практиката www.intercomprehensionresearch.net. Седемте сита, описани в книгата, позволяват на всеки, който е изучавал един език от романската група, да разбира всички останали сродни езици. "Пресяването" на значението, наречено *оптимизирана дедукция*, е първият главен компонент на новата езикова методика. Логиката на оптимизираната дедукция е мисълта за съдържанието на четивото да се движи от общото към частното – от общите закономерности към конкретните случаи на проявление в езиковата употреба. Вторият главен компонент на метода Еуроком е множеството от *езикови инвентари* – списъци от езикови елементи, свързани с всяко от седемте сита. След седемкратна обработка в търсене на познат материал става ясно, че един текст може да бъде разбран по отношение на главната информация и че читателят може да продължи и да открие значението на всички компоненти. Методът Еуроком трябва да се разбира като необходимо допълнение на езиковото обучение в училище. Европейските училища подготвят – с различна степен на успех – учениците по два съвременни езика, но това не отговаря на съществуващото езиково разнообразие в Европа. Освен като допълнение към конвенционалното езиково обучение Еуроком може да се

разглежда и като стъпка към реформиране на образователната система. Езиковото образование може да стане по-ефективно. Вече е възможно да преподаваме и учим език изобщо, а не конкретно като например френски. Дава ни се възможност да откриваме познатото в непознатото чрез активиране на човешката способност да прехвърля предишен опит и известни значения и структури в нови контексти. Евроком тренира учещия да използва систематично тази способност в новия език. Една от целите е оптимизираната дедукция. Още веднъж, от учещия не се изисква нищо, което не може да прави; той трябва само да използва нещата, които вече притежава и знае. Дедукцията и асоциацията на идеи са възможни и ефикасни стратегии за междуезиково разбиране.

Използването на връзките и приликите между езиците по систематичен и логичен начин е прост метод за постигане на многоезичие, който никога досега не е прилаган. Но личната мотивация е решаващ фактор. Готовността за многоезичие зависи от предишния успех или неуспех в изучаването на съвременни езици и опита в работата с различните езици. Така че трябва да се разбират страховете и предубежденията, свързани с многоезичието. Трябва да се премахнат субективните бариери пред успеха на работата (Shorov 2007). В страни, където многоезичието не се ползва от ранно детство, съществуват мотивационни проблеми, които пречат на научаването на други езици. Тези неоснователни "страхове" трябва да се осъзнаят и преодолеят от учещите.

*

Теорията и практиката на АМР има, разбира се, и противници. Аргументите им произтичат от традиционни лингвистични и педагогически постановки, че езиците са различни и трябва да се изследват в съпоставителен план, че очакваният учебен резултат е "пълно" владение на втория език (идеята за "прагово разнище", различна от идеята за частична компетентност в ОЕРР), което се постига с много усилия и средства след дългогодишно обучение и т.н. Проблемът не е само научен; споровете около АМР имат и идеологически корени. Въпросът е дали желаем като общност (научна или гражданска) да търсим различия или подобия, разделение или единение. Желаем ли като европейци да сме обединени в разнообразието? Ще цитирам становището на Петер Доје, един от водещите експерти по АМР в Европа, относно позициите на

поддържниците и противниците на анализа на междуезиковото разбиране: "Дали програмите за *лингва франка* и програмите за *междуезиково разбиране* служат за намаляване или за усилване на [езиковото] разнообразие? Отговорът е ясен. Поддържниците на подхода "лингва франка" не се интересуват от поддържането на разнообразието и не се занимават с диверсифицирането на езиковото образование. Доколкото техните програми са успешни за улесняване на разбирането между голям брой хора, те са удовлетворени. Те са прагматици и техният подход е земен: съществува един език, употребяван и разбиран от всички; според тях това е достатъчно голямо постижение. Но те пренебрегват културното измерение на езиковото учене и преподаване и, следователно, техните програми противоречат на принципите на образователната политика на Съвета на Европа. От друга страна, поддържниците на подхода на междуезиковото разбиране са загрижени за *вида* на комуникацията между хората, които ще трябва да живеят заедно в бъдеще. Те смятат, че само умението да се общува лингвистично е недостатъчно за младите хора в многостранните взаимодействия в Европа на 21-ви век и, следователно, се противопоставят на откъсването на езиковото учене и преподаване от общата задача на межкултурното образование. По-специално, те искат да поддържат лингвистичното и културното разнообразие на континента чрез диверсифициране на програмите в езиковото образование. Освен това те са убедени, че внедряването на програми за междуезиково разбиране са добър начин за постигане на тази цел" (Doüyé 2008, 210).

Педагогическа система

Настоящото проучване на постметодическото състояние на съвременното обучение по английски като втори език позволява да се обобщи същността на педагогическия подход (изразена е само като тенденции, които не са системно внедрени в практиката). Качествените характеристики на педагогиката на езика (също "категорийни признаци") обобщават важните страни на изучаваното явление. В общ и абстрактен план те имат 4 елемента (таблица 1).

1. Имат се предвид местните образователни, културни, социални и политически особености;

2. Обучението се реализира като "изследователско преподаване";
3. Реализира се пълният потенциал на учещите и учителите за формиране на идентичност и за социално преобразуване.
4. Създава се теория на основата на практиката; в нея диалогичността на учебното взаимодействие е ключова характеристика със следните 7 елемента:
 - *Егалитарна насоченост*: всички участват в учещата общност, откриваща познанието, и всеки допринася за успеха; в Европейските стандарти и насоки за осигуряване на качеството на образованието този общ признак се нарича "обучение, насочено към учещия";
 - *Солидарност*: всички мнения се имат предвид и са валидни в откриването на познанието;
 - *Културна интелигентност*: учещата общност уважава опитността на всеки участник в диалога;
 - *Преобразуване*: истинското учене уважава "другия"; то е трансформационно по своята същност;
 - *Признаване на различията*: различните гледни точки обогатяват учещата общност;
 - *Инструментална насоченост*: познанието се договаря и се прилага в сътрудничество;
 - *Създаване на идентичност*: ученето на втори език е част от изграждането на личността на учещия.

Таблица 1: Общи характеристики на постметодическото състояние на педагогиката на езика



Конкретизацията на горните характеристики показва принципите на комуникативното езиково обучение и параметрите на постметодическата педагогиката на езика. Основната идея на този подход е да се разграничат инвариантите на обучението (принципите) от главните точки на проучваната педагогика на езика (параметри). Приема се, че принципите и параметрите отразяват същностните характеристики на теорията и практиката на обучението по английски като втори език в съвременното. Принципите са в голяма степен еднакви за всякакви учебни обстоятелства, а параметрите приемат различни качествени стойности като функция от конкретните насочености и потребности на заинтересуваните лица в учебния процес.

Принципите и параметрите на създадената специфична педагогическа система на езиково обучение са обобщени по-долу в таблица 2. Тъй като системата е нова и още няма име, тук я наричам "система X".

В изпълнение на целите на проучването следният списък показва параметрите на личния учебен метод на учителя; отбелязани са с поредни цифри от 1 до 6.

Параметър 1

Комуникативното преподаване е процес на създаване и употребяване на добри възможности за учене.

Параметър 2

Комуникативното преподаване се осъществява в режим на договорено взаимодействие. В клас се прилага диалогичност от типа ученик-ученик и ученик-учител, при което учещите се окуражават да участват в разговори.

Параметър 3

Комуникативното преподаване подкрепя автономността на учещия. Учещите се учат как да учат. Предоставят им се стратегии за самоуправление и самонаблюдение на процеса на учене.

Параметър 4

Комуникативното преподаване благоприятства осъзнатостта на учещия. Учещите насочват вниманието си към формалните и функционалните характеристики на изучавания език, за да увеличат степента на експлицитност на знанията си. Културната обусловеност на преподаването се признава и прилага в учебния процес.

Параметър 5

Комуникативното преподаване поставя входящата лингвистична информация в контекст. Езиковата структура и комуникативната употреба се оформят от лингвистични, социолингвистични и психолингвистични контексти на естествената езикова употреба.

Параметър 6

Комуникативното преподаване интегрира речевите умения. Езиковото поведение е холистично. Четирите главни езикови умения (слушане, говорене, четене, писане) са интегрирани в учебното диалогично общуването.

В изпълнение на целите на проучването анализът показва и следните принципи на комуникативното преподаване и учене на втори език; отбелязани са с първите 4 главни букви на българската азбука.

Принцип А

Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности.

Това общо положение се определя от съвременното развитие на лингвистиката – прагматичната и функционалната ѝ насоченост. В методиката свободата и плавността на речта придобиват приоритет. Езиковата правилност се свързва и се подчинява на изискването за комуникативна ценност на изказа, т.е. езиковите грешки, които не нарушават комуникацията се толерират. Учебната работа е организирана около прагматичните компоненти на учебното съдържание (словесни действия, понятия и др.), а не около формалните единици (езиковия материал).

Принцип Б

Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика.

Принципът произтича от гледището за когнитивната същност на процеса на учене. Развитието на автоматизирани навици или реакции към определени стимули се смята за несъществено по отношение на пълноценното усвояване на езика цел.

Принцип В

Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си.

Този принцип произтича от необходимостта от положителна взаимозависимост между учещите в процеса на обучението. По-горе показахме какво значение има сътрудничеството при изучаването на чужд език.

Принцип Г

Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови

знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности.

Това общо изходно положение произтича от образователната философия на конструктивизма. Днес мнозина методици вярват в нея. Ние също сме убедени в нейната обяснителна сила, която позволява да разберем процеса на езиково обучение.

Принципите и параметрите на постметодическата педагогика по английски като втори език се допълват като две множества от променливи (съответно "А", "Б", "В", "Г" и "1", "2", "3", "4", "5", "6"). Получената система от 24 единици от вида "подредени двойки" – "А1" (*обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език чрез създаване на добри възможности за научаване*), "А2" (*обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език в режим на договорено взаимодействие*) и т.н. – може да се представи като отношение в множество от елементи (таблица 2). Навсякъде широкият термин "обучението" означава "преподаване и учене на английски като втори език".

Таблица 2. Системата X на педагогиката на постметодическото състояние на езиковото обучение

принципи параметри	А	Б	В	Г
1	А1	Б1	В1	Г1
2	А2	Б2	В2	Г2
3	А3	Б3	В3	Г3
4	А4	Б4	В4	Г4
5	А5	Б5	В5	Г5
6	А6	Б6	В6	Г6

По-долу давам пълен списък на елементите на постметодическата педагогическа система на обучението по английски като втори език (*Система X*).

- А1 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности чрез създаване на добри възможности за научаване.
- А2 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности в режим на договорено взаимодействие.
- А3 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности в режим на автономност на учащия.

- А4 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности като се благоприятства осъзнатостта на учащия.
- А5 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- А6 Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности във формата на интегрирани речеви умения.
- Б1 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика чрез създаване на добри възможности за научаване.
- Б2 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика в режим на договорено взаимодействие.
- Б3 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика в режим на автономност на учащия.
- Б4 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика като се благоприятства осъзнатостта на учащия.
- Б5 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- Б6 Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика във формата на интегрирани речеви умения.
- В1 Обучението се осъществява, като учащите се намират в режим на сътрудничество помежду си при създаване на добри възможности за научаване.
- В2 Обучението се осъществява, като учащите се намират в режим на сътрудничество помежду си езика в режим на договорено взаимодействие.
- В3 Обучението се осъществява, като учащите се намират в режим на сътрудничество помежду си езика в режим на автономност на учащия.

- В4 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си и се благоприятства осъзнатостта на учещия.
- В5 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си и входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- В6 Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си във формата на интегрирани речеви умения.
- Г1 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности чрез създаване на добри възможности за научаване.
- Г2 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности в режим на договорено взаимодействие.
- Г3 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности в режим на автономност на учещия.
- Г4 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности като се благоприятства осъзнатостта на учещия.
- Г5 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.
- Г6 Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения

за комуникативни езикови дейности във формата на интегрирани речеви умения.

Вътрешното отношение на тези 24 единици на Система X е обяснена в трите части на дисертационния труд.

СЪДЪРЖАНИЕ

на автореферата

Въведение / 3

Научноизследователски проект / 4

Методология на проучването / 9

Метод и постметод 12

Научен интерфейс на педагогиката на езика: езикът в социална среда / 20

Научен интерфейс на педагогиката на езика: езикът като оперативно пространство / 20

Анализ на междуезиковото разбиране / 32

Педагогическа система / 41

Библиография / 50