

Янка КОЕВА

ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, България

ЕЗИК И КУЛТУРА В КЛАСНАТА СТАЯ

Yanka KOEVA

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo, Bulgaria

LANGUAGE AND CULTURE IN THE CLASSROOM

The subject of the article is foreign language teaching that intertwines language and culture in a linguistic and cultural system, different from the one perceived in the traditional way by the separate communities. The classroom is seen as an element of culture where a country's typical teaching and learning habits dominate. They are manifested in the activities of educators and learners, the organisation of the classrooms, and the preparation of teaching materials. Examples from the author's personal empirical experience are given.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, език, култура, примери от практиката.

Keywords: foreign language teaching, language, culture, practical examples.

1. Увод

Езикът не е само средство за изразяване на мисли. Езикът и говоренето са преди всичко културни практики, с които осъществяваме социални дейности.

Езикът и културата са неразривно свързани. Езикът се обуславя от културната действителност и същевременно участва в нейното създаване. С него назоваваме важни за нас елементи и перспективи на обкръжаващата ни действителност и така създаваме ментални образи, които определят последващото усвояване и използване на езици. Примери за това, в каква степен езикът и културата се преплитат в една лингвокултурна система, различна от възприеманата по традиционен начин в немския език, дава Рохе (2013: 282–283):

В турския език например органът на тялото *черен дроб* има подобно значение като *стомах* в немския: *Любовта минава през стомаха*.

Културната обусловеност, която може да бъде представена много добре по отношение на лексиката в областта на метафорите, засяга всички сфери

на езика. Проявата на учтивост например се изразява по различен начин в отделните езици: докато в американския английски отрицателната позиция се формулира директно (*no means no!*), то в други езикови култури отрицанието често се изразява само индиректно, без употреба на *не*. Темпото на разговора също протича по специфичен начин: в северноамериканските индиански култури (*First Nations*) говоренето е подчертано бавно, за разлика от английския в Северна Америка и езиците в Централна и Южна Европа, а във финския то е накъсано от дълги паузи. Но в някои езици бавното и наситено с паузи говорене сигнализира, от една страна, за скука, а от друга – намерението на говорещия да се откаже бързо от взетата дума. Не така изглеждат нещата в индианските езици и финския. В индианските култури (например инуитите в Северна Канада) бавното и наситено с паузи темпо е стандарт, а непрекъснатото говорене в северноамериканския английски се възприема като натоварващо. И обратно – паузите и бавното темпо се възприемат от говорещите английски като израз на необвързаност и нерешителност.

Следователно подобни езикови средства (думи, ударения, въпроси, паузи) се използват по различен начин в отделните езици. В много случаи липсват еквиваленти за функционално адекватен превод. Езиковите и неезиковите средства постоянно се интерпретират от гледна точка на собствения езиков и концептуален свят. Затова в културния контакт при придобит навик за темпо на говорене и употреба дори на обикновени понятия може да възникнат комуникативни проблеми.

2. Класната стая като елемент на културата

Посочените по-горе примери за езиково-културни различия могат да се пренесат в класната¹ стая, където доминират типичните за дадена страна навици за преподаване и учене. Те оказват влияние върху дейностите на всички лица, които вземат участие в учебния час, но се проявяват също така в оформлението на учебните помещения и подготовката на учебните материали.

Учебният час представлява социален диалог, при който участниците се срещат за определен период от време и в тази общност се посвещават на изпълнението на определена задача². По време на съвместно прекараните седмици, месеци и дори години се формират личностни взаимоотношения, договарят се правила за взаимодействието един с друг, възникват ритуали, а комуникацията се подчинява на определени модели. Затова външен човек, който наблюдава един-единствен учебен час, възприема само отчасти това, което се случва в него. Или пък изобщо не разбира отделните дейности, защото не познава значението им. Ако учебният час се разглежда от тази перспектива, той показва признаци, които обикновено се свързват с културата. Затова е целесъобразно

¹ Тук се имат предвид също университетски аудитории и университетско обучение.

² В този контекст се има предвид изучаването на чужди езици.

всяка учебна група/ всеки отделен клас, дори и в най-ограничена степен, да се разглежда като автономна култура.

3. Регионални култури на преподаване и учене

Отделни фактори на околната среда оказват влияние върху организацията и провеждането на обучението по чужд език. Това влияние, което се обуславя от социални, икономически, политически, исторически или религиозни причини, води до възникване на различна култура на преподаване и учене.

Културата на преподаване и учене се създава въз основа на съответните традиции в дадена страна. Тя се разпознава например по това, че се развива една и съща философия за нея. Определени мисловни модели се предават от едно поколение на друго, така че възниква и се възприема една общоприета картина за това как трябва да изглежда учебният час. Тези мисловни модели включват сигурни знания за учебното занятие и затова улесняват в значителна степен работата на обучаващите. Изправяйки се пред класа, учителите могат да се опират на това, което е обичайно, ежедневно и изпитано при други колеги. Няма нужда да поставят под въпрос всяка една от собствените си дейности. И точно тази „нормалност“ им пречи да разберат и променят своите мисловни модели. Това излиза „на бял свят“, когато се сблъскат с противоречие – друго лице не може да разбере тяхната гледна точка. Шарт и Легутке (2012: 88) дават пример за сблъсъка на различни мисловни модели:

След час по английски език в китайски университет преподавател от САЩ³ разговаря с китайски студент⁴:

- Часът ми достави огромно удоволствие, но какво научих?
- Всяка седмица ти говореше много на английски език.
- Но какво научих?
- Ти се научи да говориш.
- Но какво да занеса вкъщи? Нямам нищо в тетрадката си – нито записки, нито граматика.
- Но сега ти можеш да говориш на чужд език!
- Това ще ми помогне ли на изпита?⁵

Шарт и Легутке (2012: 88) са на мнение, че този диалог онагледява сблъсъка между различни традиции на преподаване и учене, които могат до доведат до недоразумения. Ако учебни методи и материали се въведат необмислено в определен контекст, като последица могат да възникнат недоволство, отбранителна позиция и даже конфликти. Затова обучаващите трябва да бъдат чувствителни към регионалните традиции на обучение и учене. Но в същото

³ ■ Преподавател.

⁴ ● Студент.

⁵ Преводът е мой – Я. К.

време би трябвало да преценят в каква степен те могат да бъдат променени, респ. доколко се поддават на влияние.

Описаната по-горе ситуация те обясняват по следния начин: в страни като Китай, Корея, Япония под влияние на конфуцианството и колективизма често се наблюдават сходни традиции на преподаване и учене, за които в научните изследвания „изплуват“ понятия като пасивност, въздържане, фиксиране върху писането, учене наизуст или механични упражнения. Учебният час в посочените страни е доминиран от учителя, поставя се акцент върху граматиката, ориентира се към изпитните задачи (Ченг 2000: 436–446; Шарт и Шутерле 2007: 83). Причина за тези традиции на преподаване и учене са както исторически и религиозни аспекти, особеностите на образователните системи в съответните страни, така и естеството на приемните изпити в университетите⁶.

В изследване на Литълуд (2010: 46–58, цит. по Шарт и Легутке 2012: 80) студентите от източноазиатските страни се самооценяват като мълчаливи, колебливи и стеснителни. Те предпочитат учебни форми, при които обучаващият ръководи часа. При по-задълбочено изследване обаче става ясно, че причините за мълчаливостта и пасивността на източноазиатските обучавани не бива да се търсят непременно в традициите, а в конкретните условия, при които протича учебният час. Причини за тази мълчаливост и пасивност могат да бъдат:

- неподходящи учебни методи;
- претоварване с езиков материал;
- неуместно и скучно учебно съдържание;
- трудни взаимоотношения между обучаващи и обучавани;
- липсваща мотивация за изучаване на чужд език.

В своя емпирична студия Бьокман (2006) убедително доказва, че в противовес на посочените по-горе традиции японските обучавани са отворени към интерактивните форми на обучение и умеят гъвкаво да се адаптират към обстановката в учебния час – в зависимост от обучаващия те рязко променят комуникационните си навици. Бьокман смята, че регионалните култури на преподаване и учене не са непреодолими. По-скоро индивидуалните предпочитания на обучаващите са решаващи за начина на протичане на учебния час.

За преподавателите е важно да разпознават културата на преподаване и учене, която е съставна част от техните компетентности за планиране и менажиране. В същото време регионалните култури не бива да се разбират като устойчив въздействащ фактор, към който обучаващите трябва да се приспособят. Би трябвало да се помисли за това в каква форма усвоените начини на

⁶ Много доброто представяне на източноазиатските ученици в международните изследвания на PISA показва, че формите на преподаване и учене там водят до забележителни успехи. Би могло да се помисли кои елементи на тази култура на учене биха могли да се възприемат на други места.

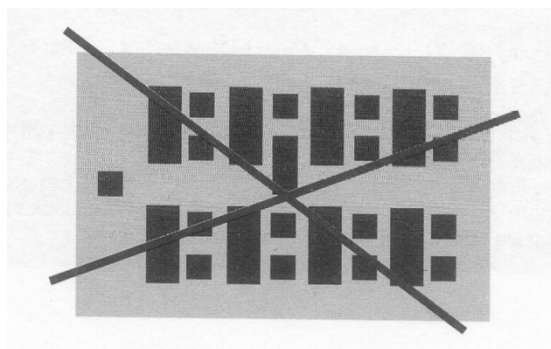
мислене и поведение могат да се променят, ако те противоречат на хода на учебното занятие.

4. Примери от личния емпиричен опит на авторката

По-долу бих искала да посоча примери от личния си преподавателски опит за сблъсък на културите на преподаване и учене, който се основава на сравнението на българските и западноевропейските традиции.

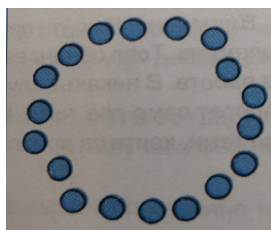
Подредба на маси/чинове в класната стая

Във всички книги за учителя към новото поколение учебни комплекси по немски език, разработени от немскоезични авторски колективи, се зачерква с кръст разположението на масите/чиновете в две или три редици с бюро на преподавателя пред тях – традиционно разположение, с което се сблъскваме ежедневно в българските училища и университети:



Фиг. 1. Разположение на масите/чиновете в българските учебни заведения

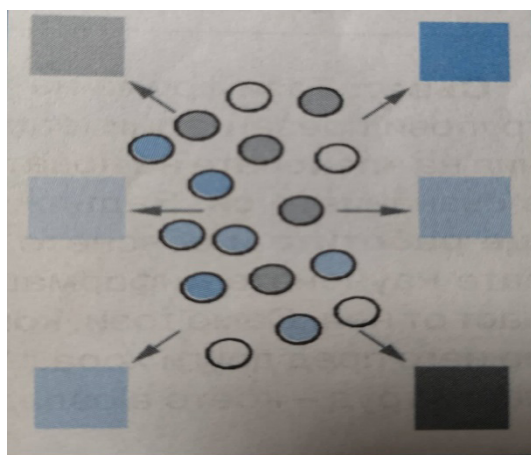
Изнасяла съм уроци по програма „Еразъм“ в германски университети. Подредбата на масите винаги е била в кръгообразна, П-образна форма или във формата на кътове в семинарната зала:



Фиг. 2. Подредба на масите в кръг



Фиг. 3. П-образна подредба



Фиг. 4. Кътове

Предимството на кръгообразната подредба на масите е зрителният контакт между всички участници. Прилага се често при двигателни игри, дискусии, учебни ритуали.

П-образната подредба намира приложение при дебати, при които е необходим добър зрителен контакт между участниците. Има водещ на разговора, който определя условията, при които те ще протекат. Най-често това е обучаващият.

Кътовете са подходящи, когато учебните задачи са диференцирани в различни теми/области. Препоръчително е обучаващият да подготви от 4 до 6 къта със задачи. Добре е всеки от тях да е надписан с думи или символи на плакат, който да е поставен на масата. Кътовете са много подходящи за т.нар. учене по учебни спирки (Stationlernen). Обучаваните избират как да се движат по модулите според собствените си интереси. При тази форма на работа обучаващият трябва да има предвид това, че се образуват групи с различна големина, а някои обучавани не успяват да се справят с всички теми. Необходимо е и повече време за подготовка на кътовете.

При гореспоменатото оформление на учебните помещения винаги съм се чувствала комфортно. Погледите не са отправени в права линия директно към мен. Възможна е комуникация между всички участници в учебния процес. Обратната връзка е по-непосредствена. Студентите се чувстват по-свободни.

В занятията си по чуждоезикова компетентност се опитвах да постигна споменатите по-горе предпоставки. Влизах преди студентите в учебната зала и подреждах масите в горепосочените форми. Напусках последна, като връщах масите в обичайното им разположение. Но след няколко опита се уморих... Оказва се, подредбата на масите/чиновете по начин, различен от традиционния, е възможна в по-голяма степен в училищата, където някои класни стаи са обособени като кабинети по чужд език.

Топката в учебния час

Топката е често използван предмет в чуждоезиковото обучение в западноевропейските университети. За първи път видях нейното приложение преди повече от двадесет години по време на обучителни семинари, модерирани от немци, австрийци, швейцарци. Благодарение на подобни семинари всички учители наставници, с които работя, прибягват до нея. Използвам я още в първия учебен час с цел запознанство и представяне на студентите. Още тогава по учудените изражения на някои от тях разбирам, че тази техника не е прилагана в тяхното училищно обучение по чужд език. Но после свикват. Видят ли топката в ръцете ми, знаят, че е необходима висока концентрация. Понякога, когато трябва да се изрази лично мнение по определен проблем, цари мълчание. Тогава подхвърлям топката към студент/ка. След приключване на изказването говорещият сам избира на кого да я подаде. Така аз оставам в сянка и избягвам центрирането върху личността на обучаващия. Използвам топката в различни фази на урока с различна цел. Имам една с големината на юмрук, която винаги се намира в работната ми чанта. И винаги съм завиждала на учителите наставници, които държат в кабинетите си топки с по-голям размер.

Движение в класната стая

Движението по време на урок, подобно на техниката с топката, също съм усвоила по време на обучителни семинари с модератори от западноевропейски страни. В моите занятия по чуждоезикова компетентност студентите се включват – изпълняват пантомими, танцуват и пр. Тук искам да споделя впечатленията си от студентите в часовете по избираемия лекционен курс „Преподаване и учене с невродидактика“, който чета от учебната 2018/19 година и в който се включват обучавани от всички специалности на Филологическия факултет във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, т.е. и такива, при които базисното обучение се осъществява на български език. Според невродидактиката при движение се отделят невротрансмитерите серотонин, допамин и умерена доза норадреналин. „Така до мозъка достига повече кръв, чрез производство на глюкоза и повишено количество кислород (13,9 %) се осъществява по-добра

връзка между невроните. Освен това се повишават уменията за възприемане, вниманието и като цяло продуктивността“ (Коева 2018: 71). Целта ми беше:

а) около 30 минути след началото на първия лекционен курс да пускам музика, на която студентите да стават и танцуват (за 1 – 2 минути) и разбира се, аз заедно с тях, за да дам пример, макар че не съм от хората с танцувални наклонности (избирах различни жанрове: народни танци, попмузика);

б) след около 30 минути студентите да избират любима за тях музика чрез дигиталните устройства и също да танцуват (така разбрах каква музика слушат моите студенти и мислено им благодарих, че не е чалга).

Студентите харесаха този метод на преподаване – движеха се в ритъма на музиката *на столовете си*. Но никой не стана да танцува – един го болял кръстът, друг бил с навехнат крак, трети не ходел на дискотека. На всяка първа лекция съм четяла огромно учудване в очите на някои и може би към името ми е било причислявано едно недотам ласкаво определение. Но аз просто се опитвах да разчупя традиционната българска култура на преподаване и учене, идваща още от Възраждането, когато „зубкането“, т.е. възпроизвеждането на информация се е считало за върховна форма на учебни постижения⁷.

По стечение на обстоятелствата, когато се наложи да замествам колега в друг български университет, водих лекции по същата дисциплина. От началото до края на лекционния курс всички студенти ставаха, танцуваха, пускаха любима музика. Обяснявам си го с това, че тези студенти бяха германисти и много от тях са следвали в немски или австрийски университети по програма „Еразъм“. От което следва, че е необходимо преподавателите да работят за промяна на традиционната представа за преподаване и учене, дори и да срещат учудени погледи.

5. Заключение

За възникването на културата на преподаване и учене решаваща роля играят обучаващите. Във всяка учебна група те се конфронтират с обстоятелства, върху които не могат да окажат влияние, но си заслужава, дори за собствено удовлетворение, да намерят възможности за свобода на действие. Тяхната цел би трябвало да бъде създаването на учебна атмосфера, която да мотивира и предизвиква обучаваните.

ЛИТЕРАТУРА // BIBLIOGRAPHY

Коева 2018: Коева, Я. Невродидактика и многоезичие. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“. [**Коева 2018:** Koeva, Y. Nevrodidaktika i mnogoezichie. V. Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“.]

⁷ Колеги от западноевропейски университети са споделяли учудването си от това, каква огромна информация могат да възпроизведат студенти от източноевропейските страни. При тях се учи чрез дискусия.

Boeckmann 2006: *Boeckmann*, Kl.-B. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan. Innsbruck: Studien-Verlag.

Cheng 2000: *Cheng*, X. Asian Student's Reticence Revisited. – *Syystem*. Jahrgang 28.3, S. 435–446.

Roche 2013: *Roche*, J. Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Schart 2012: *Schart*, M., M. *Legutke*. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Berlin – Madrid – München – Warschau – Wien – Zürich: Langenscheidt.

Schart, Schütterle 2007: *Schart*, M., H. *Schütterle*. Die japanische Lernkultur: Annäherungsversuche an ein flüchtiges Konstrukt. – In: ESSER. Ruth / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bausteine für Babylon. München: Indicium, S. 82–90.