

КАЗУСЪТ КАТО ПОХВАТ ЗА РАЗВИВАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА ОБЩУВАНЕ В ГРАЖДАНСКАТА СФЕРА (С ОГЛЕД НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК)

Деспина Василева

Анотация: Статията разглежда възможността обучението по български език да се осъществява посредством казуси. Обучението чрез казуси се осмисля като инструмент за развиване на гражданските умения и компетентности на учениците. Акцентът се поставя върху уменията, които учениците овладяват чрез работа върху конкретен казус.

Ключови думи: гражданска компетентност, граждански умения, казус, обучение чрез казуси

CASE STUDY TEACHING AS A TOOL FOR COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT IN A CIVIC ENVIRONMENT (WITH REGARD TO BULGARIAN LANGUAGE TEACHING)

Despina Vassileva

Summary: This article deals with the potential of studying the Bulgarian language by cases. Case study teaching is regarded as instrument for developing student's civic skills and civic competence. The accent is put on the skills which students acquire through working on the case which could be taken from real life.

Key words: civic competence, civic skills, case, case study teaching

Настоящият текст разглежда възможността обучението по български език да се осъществява посредством казуса, използван като учебен похват. Насочваме вниманието си върху ролята на похвата за развиване на граждански умения на учениците от гимназиалната степен. Съществени за нас са въпросите как казусът, от широкото си значение и приложение в различни сфери, може да се интегрира в обучението по български език, какви са предимствата, които предлага, и какви са възможните му употреби.

Дефинирането на това понятие води началото си от 20-те години на двадесети век и първоначално намира приложение в сферата на политическите и бизнес науки (Herreid 1994). Като дейност, използвана за целите на обучението, разрешаването на казуса сменя жизнения опит на ученика и извлича съдържание за себе си от житейската история, реконструира реални или конструира възможно предвидими ситуации на всекидневното. Мисленето върху проблемите, заложи в казуса, изисква рефлексивно и саморефлексивно вглеждане в опита за предполагаемите интерпретации и изходи от възникналата/създадената критично-конфликтна ситуация. Върху тази основа се обособяват две школи, разглеждащи казуса като инструмент на преподаването – американска, която поставя акцент върху търсенето само на едно възможно решение, и английска, която предлага търсене на повече от едно хипотетични и преносими в реалната социална и всекидневна практика решения.

Похватът създава предпоставки за отгласване от установените стереотипи за училището като място, в което се „добиват“ познания за основни теоретични постановки по отделни учебни дисциплини, т.е. разкрива се възможност да се напусне

сферата на научно центрираното обучение и да се премине към практически/дейностно ориентирано обучение (в смисъла му на насочено към, а не изолирано от света, капсулирано в собствената си теоретична предпоставеност), за да не участва учителят единствено в ролята си на „Граматика“, който „не прави с езика нищо друго освен да го изучава, за да го кодира“ (Бурдийо 2005:58).

Казусът разколебава знаците и фактите на науката и прави възможно осмислянето им от учениците като значими за техния опит¹. Когато разглеждат и се отнасят до факти от научно естество, казусите имат дедуктивен характер, защото предполагат общото познание да бъде разчленено на компоненти, всеки от които е условие за проблематизиране и извличане на нови смисли. Казусът обаче може да има и индуктивен характер, когато е насочен към конкретна житейска ситуация и изисква откриване и предлагане на множественост от решения за нейното преодоляване.

В настоящия текст използваме понятието *казус* с две значения – от една страна, това е зададената формулировка на обучителния казус и заложените в нея проблеми, подлежащи на обсъждане в контекста на обучението. От друга страна, като казус може да се интерпретира и самият акт на общуване между учениците, както и начинът, по който вземат решения и достигат до формиране на становище.

В литературата по проблема казусите се обособяват в две основни направления – **казуси, основани на създаването на проекти (проектно базирано обучение), и казуси, основани на разрешаването на проблеми (проблемно базирано обучение)**. Разликите между двата подхода е в разбирането за „крайното решение“/”продукта“.

В първия случай се поставя акцент върху представянето на *резултата* под формата на доклад или дизайн, т.е. съществен е не самият процес на управление и конструиране на проекта, а намирането на крайно решение. Към тази перспектива се съотнася и ролята на учителя, който упражнява супервизия върху работата на учениците. Негативните страни на този подход се откриват в ограничената възможност за създаване на конфликтни ситуации и в по-слабата приложимост на подхода към интердисциплинарните практики, защото казусът остава заключен в конкретната научна дисциплина. Учителят задава възможни решения, насоки на работа, провокира търсенето на аргументи *за* и *против* направения избор или предложените етапи на работа.

Казусите, ориентирани към проблема, се фокусират не върху резултата, а върху процеса. В хода на работата се проследяват възможните перспективи, множествеността на решенията, интердисциплинарните връзки. Ролята на учителя е в това, да подпомага, а не да насочва учениците към определено решение (Savin-Baden 2003:18). В процеса на обучението се създават предпоставки, провокиращи задаването на въпроси и търсенето на отговори, като се допуска, че осмислянето на възможните проблематични зони води до интернализиране на получената информация. Казусът не се задава директно, а се формулира от учениците след предлагане на въпроси или на други насочващи инструменти (текстове, филми, диалози и др.). В ядрото на случващото се е поставено действащото, за да се разкрият перспективите за способността да се действа, която се оказва едно от основните търсения на човека в постмодерния контекст. Всекидневното сякаш не е веднъж и завинаги зададено, а се конструира в непрестанното търсене на изборите, в тяхната вечна промяна. Така училището опитва да конструира всекидневното, като напуска схоластичните рамки на теоретичните постановки и търси употребата на занieto в контекста на жизнения опит.

¹ Струва ни се важно да отбележим, че подобни практики вече се срещат в обучението по предметите от философския цикъл, както и в обучението по предмета „Свят и личност“ в 12. клас. Съществено е обаче че и тук, както и в обучението по български език, курикулумът (учебна програма, учебно съдържание и др.) остава безкрайно дистанциран и неподпомагащ педагогическите практики.

Съществен е въпросът, как тази теоретично-приложна перспектива може да се отрази на и да се внедри в обучението по български език и кои са основанията да се предлага като похват. В последните години все повече се настоява върху дейността ориентация на обучението по български език, т.е. очаква се да се овладеят не само знания за езиковата система, но и за езика като помагач съучастието в света и в процеса на неговото конструиране. Все още обаче остава проблематичен въпросът, *как* при съществуващия курикулум може да се реализира процесът на обучение чрез казуси. Предлаганият подход създава предпоставки да се преформулира актът на случване на общуването в класната стая. От една страна, се разрушават йерархичните бариери между учителя и учениците, а от друга – между учениците и научното знание. Така обучението се превръща от „знаене какво” в „знаене как”.

Като инструмент на човешкото случване езикът дава възможност да се разбира светът. Това предполага обучението по роден език да се превърне в изкусително средство за провеждане на манипулативни стратегии, опитващи се да си присвоят контрола над словото, за да изземат света и тялото на ученика. Разликата между структурата на езика и действието остава заличена, за да направи вече моделираните от училищната институция умове неспособни да се отърсят от наложените модели. Обучението в комуникативност означава не задаване на краен брой комуникативни ситуации, а учене, насочено към разбиране на това, как употребите на езика конструират света. Като част от общия процес на организация на образованието обучението по роден език е също част от действащите модели на разделение, които в исторически план целят постигане на основната цел на дисциплинарната власт – да бъдат обхванати всички граждани и всеки поотделно (Фуко 1998). И ако Методиката събира в себе си и отправя различни перспективи, то ролята на учителя по български език и литература не се заключава само в тази на лингвистичната парадигма.

Така предлаганият от нас похват предполага попадането на учителя в нова роля, в която и той, и ученикът са едновременно активни участници, заедно откриващи и заедно участващи в събитията.

За целите на обучението по български език предлагаме да се работи с проблемно ориентирани задачи. Видени в тази перспектива, както и с оглед на съществуващата нормативна база, ясно предписваща допустимото и недопустимото, казусите се свеждат до похват, който преминава през нормативната база и по-слабо се обвързва с нея, отколкото с практиките на педагогическото взаимодействие. Това предполага полагането им в обучителния процес по български език в периода 5.–12. клас. Работата с подобно средство изисква да се изследва собственият опит на ученика и да се приложи с оглед на изучаваната проблематика. Към настоящия момент обучението по български език продължава да бъде обвързано по-скоро с усвояването на езиковата система посредством стереотипизирано повторение на факти от лингвистичното познание.

Предлаганият от нас похват не изключва лингвистичното знание, но го полага в по-широк контекст, който включва няколко равнища на анализ. Поставеният проблем е необходимо да се разгледа в условията на педагогическото взаимодействие така, както би бил изследван в реални ситуации: информацията по проблема да се въведе преди търсенето на научни факти²; необходимо е да се установят научните области и сфери на общуване, информация от които ще бъде извлечена с оглед на процеса, който се съобразява със степента на информираност на учениците за проблема; тъй като

² Предлагаме, ако се използват за основа медийни текстове и се засягат проблемите на езиковата манипулация и включените в нея нагласи и стереотипи, да се постави акцент върху тях, а не върху предварителното познаване на особеностите на медийните текстове.

похватът е интердисциплинарен, насърчава се включването в процеса на работа на информация и проблемни зони от други учебни дисциплини.

При работата с проблемно ориентирани задачи се изключва възможността да се задават готови и стандартни отговори, а поставеният проблем не се съобщава директно на учениците. Целта е посредством въпроси да се насочи вниманието към съществуващите перспективи. За целите на обучението по български език предлагаме да се работи с автентични текстове (разказ по преживяно, медийни, обществено–политически и други текстове), които снемат действителността и съдържат конкретни проблеми, актуални в общественото говорене.³

В настоящия текст сме поставили проблема за интегрирането на похвата като инструмент за развиване на граждански умения. В научната литература, въпреки множеството съществуващи разграничения, част от които недостатъчно уточнени, а понякога и неясни, гражданските умения се представят най-често през три основни направления – **когнитивни умения, умения за критическо мислене, умения за участие и включеност в обществения и в политическия живот**. Гражданските умения обаче не съществуват във вакуум, а са част от по-широк кръг от разбирания за това, какво е необходимо на гражданите, за да участват в политическия живот. В този смисъл развиването на граждански умения не започва с пристъпването на училищния праг и не завършва там. Часовете по български език могат да бъдат само част от процеса на овладяване на умения за общуване в гражданската сфера. Защистваме тезата, че колкото повече училището стои дистанцирано и отдалечено от реалните практики, толкова повече то се капсулира в себе си, а изучаваното остава лишено от смисъл за учениците. Затова е необходимо уменията да се очертават не само с фактическите инструменти на работа, но и посредством самия акт на общуване в класната стая дори ако това означава пренебрегване на терминологичността в полза на разбирането. Затова в модела, който предлагаме, поставяме акцент върху процеса, върху самия акт на включеност в действието и очертаваме само общите насоки, необходими, за да се случи то.

Планирането на проблемно ориентирани задачи и обучението чрез тях следва да даде отговор на няколко въпроса, като се ориентира към следните акценти: предварителна информация по темата, тематична област, необходими знания, овладявани умения, използвани понятия. Ще насочим вниманието си към проблемно ориентирана задача, която може да се приложи в 11. клас при изучаване на институционални текстове.

„Министерството на образованието е решило да изготви правилник за спазване на човешките права в училищата. Какво според вас е необходимо да включва подобен текст? Какви препоръки бихте дали за съдържанието и подредбата на правилника? Какви противоречиви ситуации могат да възникнат при създаването на текста?“

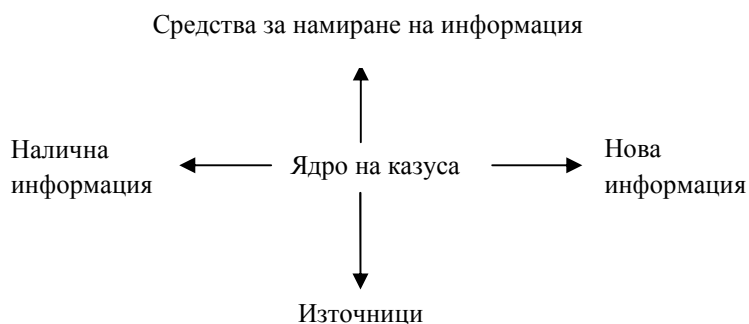
Предложената задача изисква не просто маркиране на отговори като правилни или грешни, а споделяне от учениците на техните мисли и цели. Работата с такъв казус изисква уточняване на следните позиции:

използвани понятия	дискриминация, човешки права, закон, правилник и др.
сфери на познание	философия, етика и право, законодателни текстове и др.
допълнителни източници	Закон за закрила на детето; Харта за правата на човека
проблемни зони	Какво е дискриминация? Какво означава изразът човешки права?

³ Струва ни се, че текстовете, създадени специално за целите на обучението, са стерилни и не съдържат в себе си конфликтност, което ги прави неприложими в обучението чрез казуси. Предлагаме да се постави акцент върху работата с автентични текстове.

	<p>Кой е отговорен за спазването им? Защо са необходими? Какво се цели с изготвянето на подобен правилник и каква е необходимостта от него?</p>
--	---

Процесът по разрешаването на казуса няма да получи необходимата резултатност, ако се разчете единствено като възможност за създаване на текст, а и характерът на задачата предполага да се наблюдава процесуалност, а не резултатност. Предлагаме кратка въвеждаща схема, която може да послужи като насока при работата. Отговорите на въпросите **какво, къде, как и защо** са отправната посока, която може да оформи познавателната мрежа, включваща знание за обектите и отношение между тях. В контекста на запълването на мрежата се развиват умения, необходими за преодоляване на посочената ситуация. Отговорът на някои ключови въпроси, например *какъв е центърът на проблема, какво знам за проблема, какво още искам да знам за проблема, къде да търся необходимата информация*, конкретизира поставения казус, както и насочва към дейностите по изпълнението му. Предполага се, че разглежданият проблем изисква не само боравене с наличното знание, но и търсене на допълнителни източници чрез отговор на въпросите „*къде и как да търся информация*”. При работата върху казуса може да се оформи следната познавателна схема:



В края на процеса се очаква учениците да предложат свои идеи за изготвянето на правилник. За тази цел е необходимо да се запознаят с понятието *човешки права* и с текстовете, които го използват и регламентират. Съществено е да се отбележи, че акцентът не се поставя върху резултата и целите, а върху *процеса на работа*, в който се развиват умения за търсене на информация, за четене и извличане на съществена информация от нормативни текстове, за осмисляне на проблеми, заложен в поставения казус.

Предложеният казус дава възможност на учениците да се запознаят с понятието *институционален текст*⁴ и да го изследват с оглед на задачата. Очаква се развиваните когнитивни умения да включват информация за лингвистичните особености на текстовете, например шаблонни изрази, юридически термини и др., както и уменията за адекватната им употреба в конкретната речева ситуация. Уменията за критическо мислене се развиват с оглед на улавянето в казуса на възможните проблемни зони при прилагането на текстове, свързани с приложението и контрола по спазване правата на децата.

⁴Трябва да отбележим, че в научната литература не е достатъчно изяснен проблемът за употребата на терминологичния апарат. Често термините „институционални“ и „официално-делови текстове“ се употребяват като синонимни. В настоящия текст, с оглед на изследваните от нас документи, които имат не регулативен, а предписващ характер, избираме да работим с понятието институционални текстове.

Учениците познават сферите на общуване и особеностите им, тъй като понятието сфера на общуване се въвежда в пети клас. За нас обаче съществено е ядрото средства за намиране на информация, тъй като в него се кодира част от процеса на работа. Очаква се учениците да развият умения за извличане на информация от институционален текст, както и за търсене на нова информация. Разбиранията за гражданските компетентности причисляват уменията за търсене и синтезиране на информация като съществена част от уменията за резултатно вписване в обществените сфери и преодоляване на възникнали конфликтни ситуации.

От своя страна, самият акт на запознаване с институционални текстове, тяхното осмисляне и разглеждане, предполага вникване в проблеми като дискриминация, нарушаване на правата, роля на правата на човека и др. Съществено е да се отбележи, че развиването на граждански умения се случва не само посредством казусите, с които боравят учениците, но и чрез самия акт на общуване.

Предлагаме процесът на работа с казуса да се реализира посредством работа по групи. Така, при общуването в групи, учениците са поставени в условия, при които е възможно да възникнат конфликтни ситуации, изискващи консенсус между различни гледни точки и усилия за постигане на единно становище. Можем да очакваме, че конфликтите, които възникват в реалните житейски практики, неминуемо ще се проявят и при общуването в класната стая. Така интерпретираме едно от значенията на казуса, като процесът на изучаване на роден език става предпоставка за овладяването на умения за общуване.

Методи за работа при обсъждане на проблемите в казуса са: излагане на становищата, конферирание на становищата, вземане на решения. Подходящ тип задачи са съединителни, адаптивни и предлагащи свобода на действието.⁵

Излагането на становище предполага членовете на групата да помислят върху няколко опорни момента, свързани с конкретизация на сладните проблеми: какво означава правилник, кога и къде се прилага; как се създава правилник и др. В етапа на конферирание на становища се излагат възгледите на групата и се обсъждат, за да се запознаят учениците с различни гледни точки. Второ равнище в работата е осмислянето на речевия код, заложен в специфичния терминологичен език, както и семантизирането на специфичната употреба на шаблони, шаблонни изрази и клишета.

Излагането на становище предполага членовете на групата да помислят върху няколко опорни момента, свързани с конкретизация на следните проблеми: какво означава правилникът, кога и къде се прилага; как се създава правилник. В задачата за конферирание на становища се излагат възгледите на групата и се обсъждат, за да се достигне, ако това е възможно, до общо становище по проблема. Второ равнище в работата е осмислянето на речевия код, заложен в специфичния терминологичен език, като и семантизирането на специфичната употреба на шаблони, шаблонни изрази и клишета.

Посочените варианти са само част от множество възможни ролеви изяви на общуването в класната стая, които създават предпоставки и условия за развиването на граждански умения. В заключение отбелязваме, че настоящият текст представя единствено възможности, а не предписания как в обучението да се акцентира върху развиване на посочените умения. Необходимо е да отбележим, че този процес трудно се

⁵ Познаваме се на класификацията на И.Д. Стайнер, който определя задачите като разделителни - изискващи решение или/или; съединителни – всички членове трябва да постигнат една и съща цел; адаптивни – решението е следствие от личните приноси на всеки от членовете на групата; предлагащи свобода на действие – целта се достига чрез постигнати групови решения (цит. по Енциклопедия психология 1998).

осмисля като едностранен или йерархичен за участниците в събитието, а казусът е само инструмент, който го подпомага.

ЛИТЕРАТУРА

- Herreid 1994:** Herreid, C.F. Case Studies in Science - A Novel Method of Science Education, *Journal of College Science Teaching*, 23 (4), 221-229, 1994.
- Бурдийо 2005:** П. Бурдийо. Практическият усет. София, Издателство „Фигура”, 2005.
- Savin-Baden 2003:** Savin-Baden, M. Facilitating Problem-Based Learning: Illuminating Perspectives. *The Society for Research into Higher Education & Open University Press*, 2003.
- Енциклопедия психология 1998:** Енциклопедия психология, ИК „Наука и изкуство”, София, 1998.
- Фуко 1998:** Фуко, М. Надзор и наказание. Раждането на затвора. София: *Университетско издателство*, 1998.

Деспина Василева
Софийски университет „Свети Климент Охридски”, София, България

Despina Vassileva
Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Sofia, Bulgaria

Благодарности

Тази статия е разработена с частичната финансова подкрепа на проект BG051PO001-3.3.04/52 (Оперативна програма "Развитие на човешките ресурси" 2007-2013, съфинансирана от "Европейския социален фонд" на Европейския съюз).