

2017, No 3–4, 08–22

БОЯН ВЪЛЧЕВ

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

✉ b.valtchev@ab.bg

**ПРАВОПИСЪТ, КОДИФИКАТОРИТЕ,  
ГРАМОТНОСТТА, НЕГРАМОТНОСТТА,  
УЧИЛИЩЕТО,  
ФУНКЦИОНАЛНАТА НЕГРАМОТНОСТ**Анотация:

Статията разглежда различни страни на училищното образование и неговите взаимоотношения с университета, обществото и потребностите на днешния ден. Обърнато е специално внимание на сериозните промени в книжовноезиковата практика, предизвикани от компютъра и интернет. Потърсени са предпоставките за неграмотността, която напоследък се задълбочава в обществената практика. Посочено е, че т. нар. кодификатори не търсят пътища за оптимизиране на правописа и пунктуацията. В центъра на изложението е направен опит да се опишат и анализират някои от причините за ширещата се напоследък функционална неграмотност.

Ключови думи:

училище, университет, неграмотност, функционална неграмотност, дигитална ера

Широтата на така формулираното заглавие показва един твърде амбициозен проект, който в никакъв случай не може да се разработи само в една статия и само от един автор. Тук по-скоро искам да обърна внимание на няколко важни елемента в този сложен конгломерат от проблеми, които чакат своето решение. А то може да дойде единствено ако се вникне дълбоко в целия комплекс, а не се разискват само откъснати едни от други отделни негови сегменти<sup>1</sup>.

*Общо около темата „училище“*

Разбираемо е най-напред в това изложение да се насоча към училището, което е в основата на изграждането на всички индивиди – то е пред очите на всички и засяга всички. Напоследък много се дискутираше въпросът около учителските заплати. Те бяха вдигнати (макар и незначително) и с това се сложи край на дискусиата. А всъщност в

<sup>1</sup> Авторът съзнателно е изградил тази статия в есеистичен дух и затова не цитира конкретни позовавания и източници за изложените от него тези.

системата на училището не настъпиха промени. Да, учителите са сравнително недостатъчно заплатени (То трудът на кого ли в България е заплатен достатъчно?!), но с увеличаването на заплатите всъщност не се реши нито един от проблемите на училището. Вярно, че така може би – може би (!) – ще бъдат привлечени по-млади хора в учителската професия, но това ще стане в дългосрочен план (ако изобщо стане), а в училището реално нищо не се променя. Иначе казано, вдигането на заплатите не внася нови елементи в училището, защото учителите (сегашните) си остават същите и промяна на техния професионален стереотип може да се постигне много бавно – по-скоро това е почти невъзможно, ако гледаме реалистично на този проблем, тъй като учителството е една „търкаляща се маса“ от индивиди, които живеят в една формирана с годините среда, където навлизат новопостъпилите и постепенно се адаптират и включват в нея с всички нейни особености, стереотипи и общи характеристики. Едва ли ще променят нещо съществено и програмите за (до)обучение на учителите. Веднага ще получа отговор, че се изготвят нови учебници. Това пък изобщо не променя нещата.

В училището трябва да се започне със същностната промяна на учебните програми и планове. Какъв е проблемът там? С течение на годините в тях са нагнетявани нетипични за училището и неговите цели знания – да ги наречем „знания, характерни за университета“. Това може много лесно да бъде проследено. Всяка промяна в програмите е била свързана с усложняване и разширяване на учебния материал, а всеки следващ учебник е надграждал предишния с още повече знания. Откъде са идвали тези знания? Да, от специфичния за университета материал. И това не се дължи единствено на участието (често само) на университетски преподаватели. Самите програми със сигурност се изготвят от университетски преподаватели. А когато се прави нов учебник, той трябва да се отличава от предишния. И тук училището е в менгемето на учебните програми с техните изисквания, от една страна, и учебникарите в комплект с издателствата, от друга. Големият проблем на тази въртележка е несъобразяването с възрастовото личностно развитие на учениците. Трябва да знаем, че колкото и бързо да се развиват технологиите, личностното развитие подлежи на един алгоритъм, който е сравнително константен. Иначе казано, интелектуалното израстване на личността следва един ритъм, който не отговаря на темпа на развитието на технологиите или – по-просто формулирано – възрастовите прагове в развитието на учениците са „заковани“ и малко се променят, докато технологиите „галопират“. Това, че сегашните ученици са израсли в „дигиталната ера“ и в сравнение с нас имат по-добри умения в областта на боравене с компютрите, телефоните, интернет и т.н., не бива да създава грешната представа, че интелектуално те се развиват по-бързо от предишните поколения. Ние може да „свалим“ началото на училищното образование дори до яслите, но с

това не можем да променим възможността на човешкия (детския, ученическият) мозък да анализира и синтезира, да обобщава и изобщо да борави с абстракцията. Това става постепенно с цялостното развитие на личността и достигането на зрелостта в това отношение е „зададено“ предварително от природата и от натрупването на житейски опит. Подозирам, че всеки ще каже, че това са известни истини и в тях няма нищо спорно и непознато. Когато обаче наблюдаваме учебния материал (програми и учебници), стигаме до заключението, че това като че ли не е известно на авторите им. Един цялостен анализ от независими специалисти на учебните програми и свързаните с тях учебници лесно ще покаже това. А такъв преглед предвид нужното и ненужното ще покаже много лесно колко много е излишният материал и колко много липсва съобразяване с възрастовото развитие на учениците. Тук трябва непременно да кажа, че при създаването на учебните програми и при писането на учебниците непременно трябва да участват и опитни психолози. Такова участие засега не се вижда.

От областта на филологията (езиковото обучение) ще дам само един пример. В една работна тетрадка за предучилищната подготовка се изисква от децата да правят разлика какво бележат буквите *я* и *ю* – всяка от тях съответно един или два звука. Сигурен съм, че при една анкета лесно ще се установи, че над 99 на сто от всички българи дори и не подозират тази особеност. И веднага следва въпросът: А нужно ли е те да правят тази разлика? Според мене това е напълно ненужно. Хората знаят, че в *ябълка* и в *диня* се пише буквата *я* и всеки чете, произнася и пише това правилно, без да подозира, че има някаква разлика. Това знание е излишно. Веднага ще чуя, че няма излишно знание. Да, ама в конкретния случай (*а* и в още множество други) трябва да кажем, че това знание е излишно за обикновения българин нефилолог. Много мои познати са ме молили (мене – университетския професор) да помогна на техните деца и внуци да разберат тази разлика в началните класове на училището и съм преживявал от личния си контакт каква сложност и трудност крие тя за тях и колко много ненужни усилия са полагали и колко стрес и негативни емоции са преживели, за да разберат за какво става дума. И това знание никога по-късно не им е било необходимо и приложимо. А да не говорим и за това, че по този начин не само им се губи ценно време, не само че полагат излишни и ненужни усилия да разберат нещо, което хем не им е необходимо, хем не е за възрастта им, но и ги изпълва с досада и изобщо ги отблъсква от занимания с езикови въпроси. Ако се обърна към собствения си опит, ще трябва да кажа, че за тази разлика разбрах едва в университета в часовете по фонетика. Ако не бях станал филолог, и досега нямаше да зная тази особеност. Дали личностното ми развитие е пострадало от това? Със сигурност не. Изобщо училището е твърде филологизирано (математизирано, физикоизирано, химийоизирано и т.н.). Наблюдате-

лят остава с впечатлението, че всички ученици са готвени да станат едновременно филолози, математици, физици, химици и т.н. А това са задачи за университета, където бившите ученици ще навлязат в специалните материи на съответните области. И тук трябва да формулирам едно важно (макар и огрубено) твърдение: Задачата на училището е да дава общата култура и да изгражда умения за бъдещия живот на учениците като активни членове на обществото. Разбира се, в този процес трябва да се усвояват и знания, но те трябва да са добре дозирани по количество и съобразени с възрастта на учениците и функцията на училището да формира личността в обсега на общата култура, а да остави специалните знания за университета. Претрупването с информация не способства за нейното „обработване“ – особено когато това става ненавременно – и тя започва да „заобикаля“ главите на учениците. В този случай е добре да следваме препоръката „по-малкото е повече“.

### *Училището и университетът*

Когато говорим за училището, учебните програми и учебниците, непременно трябва да имаме предвид, че училището и университетът са като скачени съдове. Именно университетът с неговите програми подготвя бъдещите учители. А това означава, че не може със сегашните университетски програми да се направи сериозна промяна в подготовката и профила на бъдещите учители, за да могат те да внесат новото в училището. Изобщо въпросът е дали Министерството има ясна концепция за профила и характеристиката на учителя. Наблюденията ми в областта на университетската българистика ми показват, че университетът твърде много се е откъснал от потребностите на живия живот и науката се върти в един омагьосан кръг на наука за самата себе си, наука, неотговаряща на императивите на днешното време. Затова, ако искаме да настъпи промяна в образованието, от която спешно се нуждае днешното общество, трябва да си представим цялата верига от образователни степени и да ги виждаме именно като взаимосвързани, а не като всяка сама за себе си. Ако се стремим към истинска реформа, трябва да се насочим не само към средното, а най-напред към висшето училище, за да видим образователния комплекс като цяло. Сега университетът подготвя изобщо филолози (математици, физици, химици и т.н.) и на определен етап ги занимава с методика на преподаването на съответните дисциплини в училището<sup>2</sup>. Крайно време е да стане ясно, че подготовката на учителите е нещо различно от подготовката изобщо на филолога (математика, физика, химика и т.н.) и тя трябва да започне

---

<sup>2</sup> Тук имам предвид Софийския университет, но и в другите университети положението не е различно.

още в началото на следването и да бъде съобразена със спецификата на бъдещите учители, т.е. да се подбере и систематизира съответният материал – разбира се минимизиран, за да може да се гони главната цел: изграждането на личността на учителя не само със знания, но и с умения и разбиране. Трябва да се раздели изобщо филологът (математикът, физикът, химикът и т.н.) от учителя по тези предмети, защото много малко от студентите ще се занимават със съответните науки като изследователи, и това трябва да стане още с насочването на младежите към една от двете линии.

### *Функционалната неграмотност*

Всичко казано дотук е свързано (без то да е споменато) с функционалната неграмотност, за която напоследък се говори много, а за преобладаването ѝ реално не се прави нищо. Какво всъщност е функционалната неграмотност? Повечето незапознати с проблема хора я свързват с традиционната представа за грамотност (правопис, пунктуация, пълен/крайък член и пр.). Всъщност тук става дума за невъзможността да се разбере смисълът на устен или писмен текст, най-общо казано. В много висока степен това се дължи на въвеждането на понятия, терминология и изобщо учебен материал по време, когато ученикът все още не е „узрял“ да ги осъзнае и усвои. Последствията от това обаче не остават само в рамките на училищното образование, а поради посочената причина индивидът „притежава“ този дефицит най-често за цял живот. В много от случаите определени дефиниции се преподават с формулировката им в университетските учебници. Тъй като учениците не могат да разберат смисъла на казаното/написаното, не им остава нищо друго, освен да назубрят тези дефиниции, за да ги „изпеят“ „при поискване“. Но неразбирането си остава, а съвсем скоро въпросното нещо „напуска главата“ им. Изобщо българското училище като цяло не се стреми да изгражда мислещи, разсъждаващи личности, а преди всичко учещи наизуст (нека избегна на това място думата „зубрачи“) индивиди, които не вникват в същността на нещата, а остават на плоскостта на неосмисленото репродуциране.

Основната причина за функционалната неграмотност – пак ще повтора – е: несъобразяването с етапите на интелектуалното развитие на индивида при въвеждането на въпросните понятия, терминология и съдържание и прекалено големият по обем учебен материал, съдържащ нехарактерни за училищното образование информации. Един прост пример от учебник за VI клас по математика: „Ротационното тяло, получено при завъртането на правоъгълен триъгълник около единия му катет, се нарича прав кръгов конус или ротационен конус. Той е ограничен от един кръг – основа на конуса, и конична повърхнина.“ Това е дефиниция, която категорично затруднява шес-

токласниците, защото е формулирана без съобразяване с възрастовия им етап. И такава е положението в почти всички учебни предмети. Функционалната неграмотност не е само българско явление – тя се наблюдава повсеместно, поради което започнаха да се провеждат различни международни сравнителни изследвания (студии), в които българските ученици общо-взето се представят зле. Така се представяха учениците например и в Германия, но там образователната система забеляза явлението, взе си поука и направи необходимото, за да се промени положението в положителна посока. И резултатите са налице. Моето впечатление е, че у нас само се говори по въпроса, когато се появят резултатите от поредната студия – в медиите се тиражират тези „неприятни“ новини и се дават разни обяснения и обещания, но стъпки реално не се предприемат. А най-простото решение е *училището да стане училище, а университетът – университет*. Иначе казано, университетските по своето естество специализирани знания да напуснат учебните програми и учебниците и да си отидат на мястото в университета, а въвеждането на всяко знание да става при съобразяване с етапа на интелектуално развитие на учениците и с функцията на училището изобщо. Същото се отнася и за количеството знания, предвидени в програмите, за което реално не е налице необходимото учебно време, а това води до „претрупване“ и формализъм.

*Разсъждавам, мисля... Упражненията!*

Голям дефицит на нашето училище е стремежът за зазубряне на материала, а не за осмислянето му. Това се забелязва във всички области. Моите наблюдения почиват на опита ми със студентите. Когато идват в университета, те не могат да формулират онова, което са учили в училището. Най-често (ако изобщо си спомнят) те декламираат някоя дефиниция, която са наизустили, но когато им поискам да ми разтълкуват за какво става дума и да дадат примери, те веднага се запъват и не могат да го направят. Винаги ми е правело силно впечатление неумението на студентите в първи курс да си водят записки по време на заниманията – т. нар. конспект на чутото/прочетеното. От училище те са усвоили само изготвянето на „план-конспект“, който е гръбнакът на съответния материал, записан на дъската от учителя. Но в този „план-конспект“ липсват редица елементи, които би трябвало по-късно да възстановят в съзнанието на обучаемите съдържанието на казаното/прочетеното. Вместо това начеващите студенти се стремят да записват цели изречения, което, разбира се, е невъзможно и безсмислено. Ето едно умение – извличането на важната информация и „прескачане“ на несъщественото, „изстискването“ на текста (чут или прочетен) от маловажните подробности, което училището не се стреми да изгражда. В училището (освен всичко казано по-горе) здраво се е настанил лекционният под-

ход (макар този термин да не се употребява там), а на упражненията се отделя по-малко (много малко) внимание и време. Във всички планове и програми количествено преобладава новият материал, преподаден като лекция. А в училището трябва да е обратното – упражненията трябва да заемат повече време и внимание, защото именно чрез тях се изграждат умения. Всеизвестно е, че за преподавателя лекцията е много по-лесно нещо от упражнението. В лекцията най-често излагаш даден материал, без да се интересуваш от това, дали аудиторията го е разбрала. В упражнението обаче трябва да накараш учениците/студентите да проумеят същността на преподаденото. И най-важното е да накараш учениците/студентите да се научат да разсъждават, да осмислят материала, а не да го наизустяват механично. Специално по отношение на заниманията по български език *лекционният подход да се преподава описателна граматика* е крайно грешен, защото реално не носи никаква полза. В тази посока обаче са подготвени учителите, такива са изискванията на програмите, така са създадени учебниците и помагалата, а методика за усвояване и „трениране“ на т. нар. „комуникативно-речеви умения“ липсва. Особено ярко това личи в изпитните материали за матурата, където основно се проверяват знания, а не умения. И след това веднага се забелязва, че тези знания са „забравени“, тъй като бързо става ясно, че те (ако изобщо са останали следи от тях в съзнанието например на студентите) не са подкрепени от съответните умения и не намират приложение в практиката.

### *Грамотност, неграмотност... и кодификация*

Неграмотността в класическото разбиране за това явление е друг важен проблем, с който съвременното ни общество се сблъсква през последните три десетилетия (а може би и по-рано). Това до голяма степен се дължи на компютъра и интернет, където „скоростно“ се създават спонтанни текстове, в които авторите им реагират много бързо и при това обикновено не прилагат постановките на българския правопис и пунктуация – нещо, което води до разграждане на и без това „крехките“ правописни и пунктуационни умения. Тази компютърно-интернетна практика създава определени навици и всъщност налага масово несъобразяване с правописа и още повече с пунктуацията във всички области на обществения живот. За това обаче не трябва да търсим причината само в компютъра, интернет и есемесите, а да потърсим причини и в самата кодификация на правописа и пунктуацията. И именно тук трябва да видим една от първопричините за това, което наричаме и смятаме за неграмотност.

При правописа масовите отклонения са сравнително малко. Най-често проблеми създава слятото, полуслятото и разделното писане (ако изобщо някой му обръща внимание). В това отношение ре-

гулацията е категорично сгрешена – толкова сложно е вземането на решение коя от тези три форми трябва да се приложи, че всъщност се налага спиране на сред мисълта, което особено много затруднява избора, тъй като се изисква езиков анализ, за който хората не са подготвени. И всъщност в реалния живот никой не се и стреми да обръща внимание на тези проблеми. Наложително е кодификаторите да предприемат стягане на правилата, почиващо на един формален, а не съдържателен признак, който не се нуждае от лингвистичен разбор. Освен това често в практиката (например на студентите и учениците) се забелязват сериозни отклонения от правописните изисквания – например *афтор* вм. *автор*, *исток* вм. *изток*, *безвучен* вм. *беззвучен*, *линий* вм. *линии* и под. Трябва да имаме предвид, че тези примери черпят от курсови и изпитни работи (вкл. от държавния изпит на студентите по българска филология след 4-годишно бакалавърско обучение). Съзнателно по много причини не се спирам и на сериозно „износената“ тема за прилагането (по-скоро неприлагането) на правилото за пълния и краткия член.

Повече са проблемите около пунктуацията – и то главно по отношение на използването на запетаята. В уводите на правописните речници са отделени множество страници, за да се опишат всевъзможни случаи. При това трябва да отбележа, че всъщност едва ли някой чете тази част на речниците. Случаите са толкова много и с толкова много различни подходи за решаване, че и филологически образованите хора трудно се справят с тях. Българската пунктуационна система е създадена по руски образец, а руската е заимствана от немската. Тези две системи са изградени стриктно на синтактичен принцип. С течение на времето в българската система са навлезли различни *уж подобрения*, които обаче правят прилагането ѝ много трудно и реално накърняват системността. Нарушени са редица принципи, а именно принципите трябва да ръководят пунктуацията, а не всевъзможни подправила, подподправила и пр. За какво всъщност служи например запетаята? Най-краткият отговор е: за да структурира (т.е. разчленява) изреченията и особено сложните изречения. Обикновено хората си представят, че освен при изброяване на еднородни части и при такива съюзи като *че*, *но* и *а*, на които се обръща главно внимание в училището, запетая се слага там, където пишещият си представя пауза. Това според идеята, залегнала в основата на българската пунктуация, е грешно. Пунктуацията трябва да разграничи отделните изречения в състава на сложните съчинени, съставни и смесени изречения, покрай отделянето и на еднородните части в състава им при изброяване. Хубаво е тук да приведа два примера, които сериозно нарушават това положение: „Върнах се в хотела едва когато денят преваляше, и реших да гледам телевизия.“ Примерът е от матурата през 2011 г. Ето един типичен случай на нарушаване на принципа. „...когато денят преваляше...“ е второстепенно (или под-



чинено) изречение. Според принципа то трябва да бъде оградено със запетаи (т. нар. ограждащи запетаи). Кодификаторът обаче е постановил, че ако има уточняващо наречие (в случая *едва*) пред въвеждащата съюзна дума (в случая *когато*), на това място не се пише запетая. Тогава какво се огражда, когато отпред това подчинено изречение остава „разградено“? Подобна е постановката и при изреченията, в които има непряк въпрос от типа: „Не зная кой те търси“, където не се изисква запетая, за да се отдели непрекият въпрос. Ако обаче непрекият въпрос е в началото („Кой те търси, не зная“), след него се пише запетая. Тези две положения изрично са заложени още в постановките на Правописната комисия от 1945 г. и досега се повтарят безкритично. А кому е нужно да се отделят този вид изречения от общия принцип? На това няма отговор. Много въпроси около регулацията при запетаята повдигат Стефка Петрова и Анета Стоянова в статиите си, публикувани в настоящия брой на списанието. Затова тук не продължавам с даване на повече примери. Искам да поставя по-радикално въпроса: Кой днес се интересува от спазването на пунктуационните правила? Най-вече това е училището (и то преди всичко около матурите) и донякъде университетът. И след училището, и след университета обаче тези правила се забравят. Дори и печатните издания, които имат специални органи (редактори, коректори) за съблюдаване на тези постановки, много често – много, много често – не ги спазват. От своя опит на редактор в списание „Език и литература“ трябва да кажа, че дори повечето от най-образованите и титуловани филолози, които ни предоставят свои статии за публикуване, не прилагат стриктно правилата, а се налага сериозна редакторска намеса. Тогава защо пунктуационната система не бъде сведена до няколко най-лесно проследими и приложими принципа? Защо губим ценно време на учениците и студентите да овладяват нещо, което по своята същност е неовладяемо? Питам се дали самите кодификатори могат да прилагат своята регулация в нейната цялост и детайли. Тук ми се струва, че е подходящо да погледна към една чужда система, макар че не съм любител на даване на примери и сравнявания с чужди езици, култури и системи. Имам предвид английския език. Там има само едно задължително правило за употреба на запетаи – ограждат се обособените и вметнатите части. И това е нещо, което е задължително, защото тези части реално са извън структурата на съответните изречения. Освен в тези случаи със запетая се отделят и еднородните части при изброяване. Всички останали запетаи са продиктувани от виждането на пишещия – според това, къде той вижда нужда от разчленяване, от акцентирание, от пауза, от избягване на двусмислие и под. Дали тази регулация се дължи на англосаксонската прагматична и рационална народопсихология? Нима англоезичните народи също не се нуждаят от една детайлизирана и усложнена пунктуационна система? На тези въпроси няма кой да ни отговори. Очевидно обаче мно-

гобройните потребители на английския език се справят превъзходно при сегашното положение. Във всеки случай ние трябва сериозно да помислим за стягане и опростяване на българската пунктуационна система, за да стане тя действително приложима.

Когато употребявам думата „опростяване“, винаги се страхувам дали читателят не си представя „изпростяване“. Опростяването е показател за развитието и напредъка. Това много ярко ни показва самата еволюция на езиците през вековете. Всички промени в българския правопис и пунктуация през XX в. са резултат от настояването най-напред от страна на учителството за опростяване. Особено ярко това се проявява през 20-те години, резултат от което е т. нар. „Омарчевски правопис“, а самото заглавие на доклада на Правописната комисия от 1944/45 г. (най-авторитетна комисия в българската история, която се е занимавала с правописни въпроси) гласи: „Проект за опростяване на българския правопис“. Защо в сегашната кодификация се върви по обратния път? Свидетели сме на постоянно усложняване, а не на опростяване. При това пред очите ни е категоричното неовладяване и неприлагане – направо игнориране – на тази система, което ние високомерно наричаме неграмотност. Дали не е време самите кодификатори да проумеят това и от висините на своя Олимп да слязат на земята сред реалните хора с техния потенциал, възможности и потребности? Пак повтарям: Тъй като обществото като цяло не се стреми да овладява и прилага пунктуационната система, тя остава единствено в границите на образователната система и веднага след това изчезва напълно или частично от практиката. През 12-те години на училището сме отнели много време, усилия и емоции на учениците и реално не сме постигнали почти нищо в тази насока. А това време сме могли да употребим за по-полезни и смислени неща. Дошъл е моментът да осъзнаем, че това, което разбираме под „неграмотност“, не се дължи само на хората, а предпоставка за него е самата кодификация. Изглежда, че пак трябва да повтора едно свое твърдение, което преди години предизвика известен „шум“ – може би кодификаторите в областта на правописа и пунктуацията трябва да се замислят дали самите те не са неграмотни по отношение на функциите и задачите, които са поставени пред тях от обществото.

### *Промените в регулацията...*

Важно е да обърна внимание на още едно нещо. Всяко следващо издание на правописния речник съдържа дребни нововъведения тук и там – най-често усложнения с въвеждането на допълнителни правила и подправила. Този подход е неправилен. Езикът и писмената ни практика са достигнали такъв етап, че вече много ясно се виждат трайните и перспективни тенденции и нуждите от конкретни промени. Време

е да се проведе едно сериозно обществено обсъждане и наведнъж да се извършат промени, които вече са наложителни – не само по езикови, а и по неезикови причини. Тогава вече ще имаме един по-дълготраен хоризонт. Самото практикуване на правописа и пунктуацията е свързано с наличието едновременно на няколко активни поколения. Затова всяко нововъведение трябва да има „гратисен период“. Това се отнася специално за училището и университета. След излизането на последния правописен речник (2012 г.) съм разговарял с колеги университетски преподаватели, които, образно казано, още от другия ден изискват спазване на нововъведенията. Това е напълно неправилен подход. Правописът и пунктуацията са потребителски явления и затова трябва да се съблюдают правата на всички членове на обществото и инерцията при овладяването на новостите. Промените ще се установят и наложат с времето и със следващите поколения, както това е ставало винаги досега. И затова трябва много последователно да се прилага допускане на инструмента „дублетност“ при извършването на всякакви промени.

### *По-нататък...*

Тук няма да разсъждавам върху още редица езикови явления, които по същество са проблеми на граматиката на езика, а не на правописа, но те имат правописно изражение и тяхната правописна регулация също се нуждае от ремонт. Само ще посоча няколко: съгласуването на формите при изразяване на учтивост, употреба на бройна и небройна форма при имената, назоваващи лица мъже, пълен/кратък член, якави форми на причастията, окончание *-ме* за всички глаголи в 1. лице мн. число в сегашно време, употреба на местоименията *кого*, *някого* и *никого* и т.н. Всички тези (и редица други) явления заслужават много сериозни статистически изследвания на практиката, защото правописът е призван да отразява съществуващия език, а не да ни отпраща непрекъснато назад във времето, когато езикът все още се е развивал в основни свои характеристики, а представителите на науката все още не са разполагали с нужните знания и инструментариум. Езикът е истински жив организъм, който е в постоянно развитие, макар и да е постигнал ясно видима стабилност. Книжовният език е *рамка с твърде относителни граници*. Много често се говори за езикова култура. Не вярвам някой да може да дефинира това явление. Не бива да забравяме най-характерната особеност на нашето историческо развитие, а именно *неелитарността при формирането на нашето съвременно общество и съответно при създаването на книжовния език*. Затова не можем да посочим кой определя какво е езикова култура, нито кой е онзи слой от населението, който може да бъде определен като еталонен носител на езиковата култура. Съществува илюзорното схващане, че езиковедите определят кое е пра-

вилно и кое не и че те имат „нормоформираща функция“.

Напоследък се появиха най-различни проекти<sup>3</sup>, които не помагат много за разбирането на тази особеност. Един от тях е „изследването на парламентарната реч“. Може ли някой да направи характеристика на тази „реч“? Съществува ли изобщо „парламентарна реч“? Нека помним, че всички парламентаристи не са нищо друго освен средно-статистически българи, т.е. те не представляват някакъв специфичен слой, нито идват от някаква по-особена среда. Изследванията в това отношение не носят нищо полезно за обществото, науката и образованието, макар че – особено за депутатите – те звучат ласкателно, защото някой ги превръща в обект на изследване. Даже се появиха и „езикови (а не речеви) портрети“ на редица депутати. Реално този проект е само един двустранен пиар. Друг проект беше насочен към изследване на езиковите нагласи и вариантността в устната реч. Това изследване беше много полезно, защото по статистически начин показва някои от тенденциите и процесите. В изследването на нагласите обаче винаги има сериозни проблеми, дължащи се на начина на създаване на анкетните карти, добросъвестността на анкетъорите и в много голяма степен на психологически фактори, свързани с анкетирания. Всеки анкетиран индивид несъзнателно се опитва да се представи „добре“ – това е естествен стремеж. Затова при отговорите си той мобилизира цялото си внимание и полага много повече усилия, отколкото прави това в нормалната всекидневна среда. Досега например не съм срещнал човек, който запитан относно същността и потребността от пълния член при имената от мъжки род, да не е отговорил, че чрез него се познава кой върши действието и че ще познаем къде трябва да се сложи пълен или кратък член, като заместим името с *той* или *него*, и че това правило е много нужно. 12 години са ти набивали това нещо в главата и ти го вярваш искрено и непоклатимо си убеден в потребността му. При анкетиране, естествено, ти ще се постараш да повториш това, подтикван от стремежа да не изглеждаш неграмотен. Но в практиката си ти не го прилагаш, нито се замисляш за смисъла му. И всъщност ти е безразлично, тъй като то не носи никаква комуникативна стойност. Това е напълно обяснимо – правилото е изкуствено и по своята същност противоречи на природата на нашия език. Вече посочих по-горе, че това може да се докаже лесно с големи масиви от студентски работи и от почти всички постъпващи в редакцията на „Език и литература“ материали от най-образованата част на българската филологическа общност. 12 години сме внушавали тази ментална нагласа към това измислено и ненужно правило и за тази цел сме загубили много ценно време, което сме могли да употребим за много други полезни неща. Именно затова

<sup>3</sup> За да запазя есеистичния дух на този текст, тук само споменавам три проекта, без да ги цитирам и разглеждам в детайли – първите два са на Софийския университет, а последният е на Института за български език.

изследването на нагласите по принцип не е лошо, но то дава неясни и често ненадеждни резултати. Нагласите крият и известна опасност от наличие на повече емоционални елементи, отколкото са релевантни за споменатите явления, които в наше време изискват повече прагматичност и рационалност, от когато и да било досега.

Отново в тази насока е и последното изследване на езиковите нагласи на българите и кодификацията на книжовните норми. Засега е публикувана само първата част, която представлява исторически преглед на кодификацията главно в правописни речници и отчасти в грамматики. Тук обаче не става изобщо дума за нагласи на обществото, а само за решенията на авторите на съответните издания. Публикуваният исторически преглед на кодификацията на няколко граматически явления (същите като разглежданите в по-горе споменатия проект), които поначало нямат място в правописните речници, е по-скоро ненужен, тъй като не носи съществена информация. В него липсват сведения относно основанията на авторите на съответните речници да вземат едно или друго решение, не е посочен методът на изследване там и дали изобщо има изследване, а не става дума за обикновено „декретиране“, не е направена оценка на кодификационните постановки от гледна точка на съвременните знания и наука, например на социолингвистиката и т.н. Поради националната ни история и произтичащата от нея типология на (създаване на) книжовния език, всички опити за кодификация са правени без натрупване и статистическо изследване на масиви от словоупотреби, синтактични конструкции и пр. в живата практика на обществото. А обществото ни поначало е неелитарно, т.е. именно масовата практика е релевантното мерило, а не умозрително вземаните решения. Подбраните във въпросния проект граматически проблеми показват в обществената практика твърде различно „поведение“ от кодифицираното. В изложението за инструментариума се споменава статистическо изследване и някакъв тест, на който ще бъдат подложени/са били подложени анкетирани (не става ясно дали това изследване е проведено или предстои). И тук отново попадаме на същия подход – липса на наблюдения на масовата практика в „естествената среда“. Както изглежда от публикуваната част, това изследване реално изобщо не се насочва и към проблемите на пунктуацията. Големите масиви от студентски (ръкописни или набрани на компютър) работи, с които разполагам, ми показват, че кодификацията – такава, каквато я познаваме – все по-малко се прилага. Това се отнася и за правописни, и за пунктуационни явления. Нека помним, че съвременното писмено общуване все повече се осъществява в интернет, което способства за „разбиването“ на кодификационните постановки в масовата практика. Самите печатни издания не са образцови в спазването на най-елементарната правописна кодификация. Най-чести са пропуските при употребата на запетаи, но и използването на небългарски по формата си

кавички (Кой ли пък обръща внимание на тях?), използването само на малко тире вместо диференцирано писане на голямото и малкото тире (В ръкописната практика това е непоследимо, но кой ли пък забелязва това в печатните издания?), повсеместното използване на *й* вместо *й* в кратките местоимения за женски род и много други масови случаи. На всичко това трябва да обръщаме внимание и да го имаме предвид при осъществяването на кодификационните постановки. Крайно време е при разсъжденията, свързани с кодификацията, да престанат злоупотребите с т. нар. „символна функция на езика“. Крайно време е кодификаторите да разберат, че те не могат да се бъркат в регулиране на граматически елементи, а да се занимават само и единствено с правописа и пунктуацията. Крайно време е кодификаторите да разберат, че правописът и пунктуацията не са самоцел – те не са нищо друго освен средство. И това средство е предназначено да обслужва масовата писмена практика в условията на масова култура. Нека кодификацията престане да бъде „изкуство заради самото изкуство“.

### *И едно по-пространно обобщение*

Накрая още веднъж искам да се върна на въпроса за компютърно-интернетните поколения (т.нар. „деца на дигиталната ера“, родени и израли с компютъра и интернет), които постепенно изместват преддигиталните поколения (т.нар. „дигитални имигранти“, навлезли с течение на живота си в дигиталната ера). Младите хора днес не искат да придобиват знания, както ние сме се мъчили да правим това. Те знаят, че лесно могат да се сдобият с информация от непресъхващите извори на интернет, и затова отказват да превръщат главите си в складове за (често ненужни) знания. За тях интернет представлява нещо като външна компютърна памет („външен харддиск“). Те вече имат напълно различно отношение към света на науките и знанието и общуването с тях и затова на нас, преддигиталните хора, ни се виждат като неграмотни, неуки, нечетящи и под. Те гледат много рационално на света и своите действия. За да се влезе в крак с тях, училището и университетът трябва да се променят коренно. За това няма алтернатива! То обаче е много трудно осъществимо поради консервативността на образователната система, която е изградена от множество елементи, „етажи“ и институции. И от хората, които „населяват“ тези институции. Докато не се разбере напълно наистина революционно промененият облик на сегашните поколения (които постепенно започват да преобладават количествено), образователната система ще продължи да бъде неефекасна – поне що се отнася до обучението по български език, но със сигурност това е така и за останалите предмети и области на науката. Не е достатъчно да се занимаваме с тежестта на ученическите раници, с учителските заплати, с електронните дневници и с какви ли не други детайли, а трябва сериозно и последователно да пренастроим цялата образователна система към днешния и утрешния ден, към характеристиката на сегашните поколения, които са рожби на технологическата

революция от 90-те години. Но не бива да забравяме, че интелектуалното развитие на учениците не е по-различно от предишните десетилетия и че дигитализацията на всички области не може да промени това. Какво трябва да се направи? По-горе вече формулирах една мярка – освобождаване на училището от нехарактерни за тази образователна степен знания и връщането им в университета, където е мястото за овладяване на специфичните научни области. Това означава сериозно намаляване на учебния материал. Същевременно трябва да се увеличи обемът на упражненията. А непременно трябва да се има предвид ролята и влиянието на интернет. Училището трябва да изгражда у обучаемите умения да преценяват достоверността на информацията в интернет. Трябва да формира в главите им един вид „мицел“, върху който те сами да могат да събират, изграждат и надграждат своите знания, които смятат за важни и потребни за тях. Не бива да си представяме училището като конвейер, от който накрая трябва да излязат еднакви като яйца хора. Крайно време е да се осъзнае, че училището в сегашния си вид разхищава много време и в много случаи отблъсква учениците от овладяване на преподавания материал. Най-същественото е цялата образователна система да бъде стегната и това трябва да стане въпреки нежеланието на заемащите позиции в различните административни звена, и въпреки съпротивата на представителите на отделните учебни дисциплини заради ограничаването на „времето им“ в планове, и въпреки упорството на авторите на учебници и издателствата. И накрая: Училището трябва да се стреми да формира мислещи, разсъждаващи хора, а не хора, които наизустяват чужди мисли и твърдения, без да ги разбират, и после бързо-бързо се освобождават от тях. Докато това не стане, ще говорим не само за неграмотност в класическия смисъл на това понятие, но и за функционална неграмотност, което е много по-страшно.