

## **МЕТОДИЧЕСКО РЪКОВОДСТВО**

за работа с учебни програми по български език и литература, компонент „*Български език*“, за обучението, организирано в чужбина

**Доц. д-р Светозара Халачева, доц. д-р Йовка Дабчева-Германова**  
*Департамент за езиково обучение, СУ „Св. Климент Охридски“*

### **Структура и съдържание на учебните програми по БЕЛ за обучението, организирано в чужбина**

Обучението по български език в българските неделни училища в чужбина отдавна е изправено пред сериозни предизвикателства. Това до голяма степен се дължи на несъответствието между концепцията на програмите по български език за училищата в България, популярни като програми по роден език, и спецификата на учениците от нашите училища в чужбина. Терминът „роден език“ в смисъла, в който се използва, съвсем не е уместен за всички български ученици в чужбина. Въпреки това част от изследователите все още използват този термин, като го отъждествяват с термина „майчин“ език.

Така например Емилия Славова отбелязва, че „неслучайно родният език се нарича „майчин“. Изследванията на психолози показват, че бебетата проявяват определено предпочитание към езика, на който говори тяхната майка, както и към майчиния глас.“ (Славова 2015) Д. Баева и Д. Цонева изразяват подобно разбиране: „... ние унифицираме понятията майчин, матерен, роден или домашен език (Баева, Цонева 2012, с. 56)

Същата синонимия на термините представя и Кирил Димчев: „Роден (майчин) език се говори в домашна среда. В училище децата постъпват с интуитивно изграден в предучилищна възраст модел на език – с формирана начална комуникативноречева компетентност. Този роден (майчин) език отразява особености в езика на различни социокултурни групи (родители, баби, дядовци, роднини и пр). За нуждите на битовото общуване се оказва достатъчен езикът на близкото обкръжение, тъй като наличният лексикален, граматичен и пр. запас служи за изпълняване на задачи, адекватни на комуникативните потребности. (Димчев, 2014, с. 56) Едновременно с това обаче

същият автор отбелязва, че „синонимните термини на роден език – майчин и матерен език, предполагат емоционална конотация и не представят многообразните обстоятелства, при които израства детето” (Димчев, 2014, с. 57)

Изобщо в контекста на многоезичния модерен човек разбирането за идентичност между понятията „майчин” и „роден” език е поставено на сериозно изпитание. Факт е, че дори за термина „майчин език” няма единно схващане. Въпреки етимологията на прилагателното, която отвежда към езика на майката, значението на този термин се възприема и по-широко, напр. „Майчин език - първият език, научен от детето, най-често този на родителите или на единия от двамата родители.” ([elearn.uni-sofia.bg](http://elearn.uni-sofia.bg)) Или: **„майчиният език** е езикът, на който се мисли, на който се говори, на който се сънува”. (Kangas, 1991, с. 23) Ситуацията се усложнява още повече и заради факта, че в Европейския езиков паспорт съществува графа „майчин/и език/ци”, което очевидно доказва, че понятието не се свързва еднозначно с езика на майката.

От приведените мнения става ясно, че всъщност определението за майчин език се свързва не толкова с националната принадлежност на индивида и на родителите му, колкото с най-висока степен на владеене на езика. Това от своя страна ни поставя пред нови логически противоречия. Известно е, че днес не са редки случаите на смесени бракове, в които децата са билингви и владеят еднакво добре езиците и на двамата си родители. В такъв случай според нас звучи в известна степен неестествено и езикът на бащата да се нарича „майчин”. Съществуват и още по-объркващи за терминологията ситуации, като например: родителите са от еднаква националност и имат общ „майчин” език, но след емиграция в чужбина започват да говорят основно на „чуждия” език с оглед по-бързата социализация в новата среда. Детето се ражда в тази обстановка, поради което владее най-добре езика на страната, в която се изгражда като личност. В тези случаи най-малкото е странно този език да бъде наричан „майчин” или „роден”. Всички тези случаи доказват още веднъж, че в началото на 21. век термините „майчин” и „роден” език вече не са в състояние да отразят новите реалности.

От тази гледна точка е необходимо да се преосмисли и значението на понятието „чужд” език като част от опозицията „роден-чужд език”. Според Михаил Виденов например „езикът на семейството, на така наречената първична група, в която се социализира индивидът, може да се идентифицира като роден. Чужд за индивида е езикът, различен от този на първичната група, в която протича социализацията“. (Виденов, 2000, с. 209) Както обаче вече беше отбелязано, тази класификация е твърде схематична, факт, който последователно се защитава от съвременните изследователи,

напр. „Понятията роден език и чужд език, по мнение на специалистите, не са в състояние да „покрият“ многообразието от случаи в речевата практика. Ето защо се използват в известен смисъл условно.” (Ангелова, 2003, с. 42) С други думи, понятието „роден език” експлицира своя смисъл преди всичко от социална и генетична гледна точка. Така от социална гледна точка това понятие е свързано с чувство за принадлежност към определена социална група, етнос, народност, а от от генетична гледна точка – с произхода на семейството, рода, общността.

От езикова гледна точка обаче термините „роден” и „чужд” език са доста аморфни. Както отбелязва Т. Шопов, „терминът чужд език 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.” (Шопов, 2015, с. 43)

Повечето от образованите млади европейци днес са билингви. Както е известно, главният признак на билингвизма е приемането за свои на повече от един език от страна на индивида. Странно за един билингвален индивид би било да определя единия си език за „свой”/„роден”, а другия - за „чужд”.

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”. (Шопов, 2015, с. 56)

В този смисъл съвременната употреба на термина „чужд език“ няма психолингвистично или методическо оправдание. Ако приемем този термин като елемент от опозицията „роден-чужд” език, същият извод се налага и за термина „роден език”.

Ето защо най-новите изследвания предпочитат да назовават езиците, които се владеят от индивида в различна степен, с термините „първи”, „втори”, „трети” език. Терминът „втори език” е изключително подходящ за всички разнообразни случаи: „за усвояване на езика от представители на същия етнос, но живеещи в чужбина; от малцинствени общности в същата държава; при усвояване на езика на родител, ако този език не се е оказал първи за детето.” (Златева, 2014, с. 68)

Защото това, дали ще се усвоява един език не като първи от чужденци или от представители на същия етнос, живеещи в чужбина, или от малцинствени общности в страната и т.н., от психолингвистична гледна точка се характеризира с едни и същи особености. Метафорично казано, във всички тези случаи става дума за „инсталиране на още една операционна система, с възникване на едно и също състояние – билингвизъм, и едни и същи прояви на билингвалното поведение – превключване на кода, смесване на кода, междинен език и т.н.” (Шопов, 2012, с. 83). Различията в тези процеси са социолингвистични и са свързани с целите на обучението и с начина на усвояването на езика - в естествена или учебна среда.

Уточняването на терминологията има не само теоретично значение, но и съществена роля при изясняване на методическите специфики при преподаване на българския език на различен тип обучаеми.

**Обучението по български език като първи език** се осъществява в ситуациите, в които книжовният език е езикът на ежедневната комуникация за подрастващите. В тези ситуации обучението в училище има за опора интуитивно изградения в предучилищна възраст модел на книжовния език, формираната начална комуникативноречева компетентност - естествено в рамките на комуникативните задачи, решавани в битовата сфера, и с ограничения запас от лексикални и граматични средства. С други думи, обучението по български език като първи език е предмет на програмите по тази учебна дисциплина в училищата в България.

**Обучението по български език като втори** би трябвало да се прилага в два основни случая. Първо, при обучение в българско училище на деца, които в домашни условия практикуват етнодиалект на друг език (турски, ромски и др.). „Неправомерно в тази ситуация е традиционното противопоставяне *роден език - чужд език*. За учениците етнически турци, етнически роми и пр. българският език не е чужд: чрез него те удовлетворяват битови, социални, културни, естетически нужди, т.е. те притежават и българска комуникативноречева компетентност (най-често недостатъчна).” (Димчев 2002, с. 15)

Второ, обучението по български език като втори има основно място и в българските неделни училища в чужбина. Както многократно е отбелязвано, там е много сложно, дори невъзможно да се прилага методиката на обучение, както и да се използват учебните пособия, предназначени за преподаване на български език в България. Ирина Владикова, председател на Асоциацията на българските училища в чужбина, заявява: „Повече от 20 години се мъчим да преподаваме по учебници и

учебни помагала, предназначени за обучение по български език в България, които не са подходящи за изучаване на български език в чуждоезикова среда.... Истината е, че наличните учебници, които закупуваме от България (адаптирани или не), са трудно разбираеми за по-голяма част от децата, които обучаваме.” (Владикова, 2015)

Всичко това наложи осъвременяване на учебните програми за обучение по български език и литература за българските училища в чужбина - чрез:

- диференциране на два модула: „Български език като втори език” и „Български език”

и

- реструктуриране на компетентностите като очаквани резултати от обучението в модула „Български език” в съответствие с новата концепция.

В модула „БЕ като втори” се усвоява прагматичният аспект на езиковата категория, свързан с:

- образуване и автоматизиране на формите;
- усвояване на спецификите в употребата;
- осмисляне на приликите/разликите между употребата и формите на езиковата единица в българския език и езика на съответната страна.

В модула „Български език” акцентът е върху овладяване на лингвистичния терминологичен апарат, свързан с усвояване на нови понятия.

С оглед спецификата на обучаваните ученици програмите са структурирани така, че почти всяка езикова категория се представя и в двата модула. Така се спазва принципът на лингвистичната прогресия - езиковата единица да се изучава постъпателно чрез усвояване на различните ѝ аспекти: теоретичен и прагматичен.

Подходите при представяне на една езикова единица в новите учебни програми са два:

1. Въвежда се в модула „Български език”, а се доразвива в модула „БЕ като втори език”.
2. Въвежда се в модула „БЕ като втори език”, а се доразвива в модула „Български език”.

### **Първи подход**

В модула „Български език” езиковата категория се представя по-общо, като основните компетентности като очаквани резултати от обучението се свързват преди всичко с: разпознаване и образуване на формите, от една страна, и усвояване на езиковата терминология, от друга.

В обучението по БЕ като втори език акцентът е върху изграждане на компетентности, свързани с прагматичния аспект на категорията: автоматизиране на формите; осмисляне на разликата в значенията; правилна и уместна употреба в писмената и устната реч. Особена роля тук има и осмисляне на приликите/разликите между формите и значенията на езиковата единица в българския език и подобни форми в езика на съответната страна, в която се обучават учениците.

Ясно е, че усвояването на езиковите категории изисква по-висока степен на абстрактно мислене, което създава затруднения за учениците особено в основния курс. Предлаганият подход за постъпателно изучаване на езиковите единици до голяма степен ще облекчи този процес.

Така например темата за *деепричастието* се въвежда в VI клас в модула „Български език”, а се доразвива в IX клас в модула „БЕ като втори език”. Поради това основните компетентности като очаквани резултати от обучението по БЕ в VI клас за посочената тема са определени по следния начин:

- има представа за формите и значението на деепричастието;
- разпознава деепричастието;
- спазва особеностите в правописа на деепричастието.

Както е известно, деепричастието е езикова категория, характерна преди всичко за научния стил и твърде рядко употребявана в ежедневната реч. От тази гледна точка в VI клас е достатъчно учениците да могат да разпознават деепричастието, да осъзнават значението му и да усвоят езиковия термин. В този смисъл основните знания за деепричастието, които е необходимо да се придобият на този етап, са:

- езикова терминология - деепричастие;
- значение - означаване на действие, извършвано едновременно с действието на глагола-сказуемо;
- вършителят на действието е един и същ. От тази гледна точка е полезно да се направят упражнения за трансформиране на две прости изречения с един и същи подлог в ново просто изречение с деепричастие;
- неизменяема форма на деепричастията - чрез упражнения от предходния тип със смяна на подлозите в различни родове и числа. Така учениците осъзнават постоянната форма на деепричастието;
- разделно писане на отрицателната частица „не” с деепричастия - чрез упражнения от същия тип с отрицателна форма на глагола в първото просто изречение;

- отделяне на деепричастията със запетайи/запетая - чрез упражнения за различна позиция на деепричастието в изречението.

В модула „БЕ като втори език” деепричастието се изучава в IX клас, когато степента на абстрактно мислене вече е доста по-висока. Нещо повече - точно в IX клас в модула „Български език” се предвижда усвояването на особеностите на научния стил, една от които, както се отбеляза, са деепричастните форми. Така се постига и синхрон между езиковото обучение в двата модула.

Ето защо основните компетентности като очаквани резултати от обучението в модула „Български език като втори” по тази тема са:

- автоматизиране на формите на деепричастията - чрез свързване на две прости изречения с глаголи-сказуеми от различни спрежения в ново просто с деепричастие;
- осъзнаване на употребата им като съществена особеност на научния стил - чрез писмени/устни упражнения за резюмиране на научна статия чрез употреба на деепричастия. Тези упражнения способстват и за развиване на комуникативните компетентности на учениците в модула „Писане”, представени в началото на учебната програма (създаване в писмена форма на резюме);
- трансформиране на деепричастни изрази в подчинени изречения и обратно - чрез трансформиране на различни типове подчинени обстоятелствени изречения (за начин, за време). Чрез подобен тип упражнения се постига и допълнително затвърждаване на знанията по темата за сложното съставно изречение, изучавана в VII клас;
- осмисляне на приликите/разликите между формата и/или употребата на деепричастията в българския език и подобни форми в езика на съответната страна - това е нов елемент в описанието на компетентности като очаквани резултати от обучението, който до голяма степен ще облекчи и улесни усвояването на съответната езикова категория. Тъй като учениците в българските неделни училища не се обучават в българска езикова среда, те имат сериозна представа за спецификите на езика, който се говори в съответната страна, и са в състояние да открият приликите и разликите с българския език. Това естествено ще се отрази положително и върху степента на овладяване на учебния материал по български език.

Същият подход се прилага и при усвояване на категорията „минало несвършено време”. Тя също създава затруднения особено в контекста на диференцирането ѝ от формите на минало свършено време.

Темата за минало несвършено време се въвежда в V клас в модула „Български език”, а се доразвива в VIII клас в обучението по БЕ като втори език. Основните компетентности като очаквани резултати от обучението в модула „Български език” по тази тема са:

- разпознаване и правилно образуване на формите за минало несвършено време;
- усвояване на езиковата терминология.

Както е известно, употребата на минало несвършено време в ежедневната реч е по-рядка от тази на минало свършено време. От тази гледна точка в V клас е необходимо усвояване на базисни знания, като например:

- основно значение на минало несвършено време - за изразяване на процесност в минал момент;
- образуване на минало несвършено време на глаголи от несвършен вид – за улеснение на учениците окончанията на глаголите от първо и второ спрежение в минало несвършено време могат да се обяснят чрез мястото на ударението в 1 л. ед. ч. сегашно време. За автоматизиране на формите могат да се правят писмени и устни упражнения от типа: Миналата седмица всеки ден аз .....; Когато живеех в България, аз обикновено ..... ;
- усвояване на езиковата терминология - минало несвършено време.

В модула „БЕ като втори език” минало несвършено време се изучава в VIII клас, когато учениците имат вече сериозна представа за системата на миналите времена в българския език. Освен това точно в 8. клас в модула „Български език” е предвидено обобщение по темата „Вид и време на глагола”. Синхрон между обучението по двата модула се постига чрез новите компетентности, които се очаква да изгради ученикът при усвояване на минало несвършено време:

- образуване на форми за минало несвършено време на глаголи от свършен вид;
- осмисляне на разликата в значенията на формите за минало несвършено време на глаголи от несвършен и от свършен вид;
- автоматизиране на употребата на форми за минало несвършено време от глаголи в свършен вид с наречия за време: щом седнех, след като станех и т.н.;
- осмисляне на приликите/разликите между формите за изразяване на незавършено минало действие в българския език и езика на съответната страна -



чрез упражнения за превод от български на другия език. Тези упражнения са особено важни за езиците, в които не съществува самостоятелна форма за минало несвършено време и неговото значение се откроява само контекстуално.

### **Втори подход**

При този подход темата се въвежда в модула „Български език като втори” и се доразвива в модула „Български език”. В модула „БЕ като втори” се представят формите на езиковата категория и начините за образуването им, като обясненията избягват излишна теоретичност. Тук отново се осмислят приликите/разликите между формите и значението на езиковата категория в българския език и езика на съответната страна – чрез упражнения за превод от български на другия език.

В модула „Български език” акцентът е върху усвояване на терминологията и върху затвърждаване на знанията по определена тема, придобити в предходния модул.

Така например в I клас в модула „Български език като втори” се въвеждат *въпросителните местоимения*. Те са основна част от езиковия инвентар, който трябва да бъде усвоен за ниво А1.1 по Общата европейска езикова рамка. Усвояването на този вид местоимения е свързано с изграждане на умения за общуване в ежедневни комуникативни ситуации, цел на обучението в това ниво. Основните компетентности като очаквани резултати от обучението по тази тема са:

- познаване на формите за род и число на въпросителните местоимения;
- конструиране на въпросителни изречения с въпросителни местоимения (кой, какъв);

Тази компетентност се постига основно чрез два вида упражнения. Първото от тях е за задаване на въпрос с подходящ вид въпросително местоимение, напр:

- Аз съм Ана. А те ..... са? (А те кои са?)
- Аз съм българин. А ти ..... си? (А ти какъв си?)

Второто упражнение е за задаване на подходящ въпрос по даден отговор, напр.

- .....? (Те какви са?)
- Те са испанци.

- осмисляне на приликите и разликите между формите и употребата на въпросителните местоимения в български език и подобни форми в езика на съответната страна. Тук, разбира се, е изключително важно да се постави акцент върху наличието на род и число на въпросителните местоимения за разлика от

езици, като английския например. Важно е да се отбележи и свободният словоред на въпросителните изречения в българския език и да се направи съпоставка със структурата на тези изречения в езика на съответната страна.

Във II клас пък в същия модул се въвеждат *показателните местоимения*. Те са основен езиков маркер за съставяне на описание, цел на обучението за ниво A1.2. Основните компетентности като очаквани резултати от обучението по тази тема са:

- разграничаване на различните форми на показателните местоимения: за близки и далечни лица и предмети. Много полезни тук са упражненията за избор на подходящо показателно местоимение чрез свързването му с наречията «тук» и «там», напр. .... ученик тук е Иван, а ..... там – Петър.

Това упражнение е полезно за създаване и на другата компетентност, а именно:

- съгласуване на формите за род и число на показателните местоимения със съществителното име.
- осмисляне на приликите/разликите между формите и употребата на показателните местоимения в българския език и подобни форми в езика на съответната страна. Тук отново е важно да се отбележат различните форми на показателните местоимения във всички родове и числа и да се направи съпоставка с другия език. Необходимо е да се отбележи и липсата на падежни форми на тези местоимения за разлика от езици, като немския например.

Представените теми се разглеждат отново в модула «Български език» в VI клас като една обща тема «Показателни и въпросителни местоимения - обобщение».

Основните компетентности като очаквани резултати от обучението по тази тема в VI клас са:

- правилно определяне на граматичните признаци на показателните и въпросителните местоимения: род и число;
- затвърждаване на знанията за местоименията като: изменяеми части на речта, заместващи и свързващи думи;
- автоматизиране на падежните форми и употребата на въпросителните местоимения. Тук е уместно да се правят упражнения за употребата на винителните форми на местоименията след предлози;
- осъзнаване на семантичната разлика между въпросителните местоимения за лица и предмети, от една страна, и за признаци, от друга, напр.:

..... е тази улица? – «Иван Вазов». коя?

..... е тази улица? - Широка. каква?

- усвояване на езиковата терминология: показателно местоимение, въпросително местоимение.

Една от най-сложните теми в обучението по български език е *«Вид и време на глагола»*. В настоящите програми тя се изучава като обобщителна тема в модула «Български език» в VIII клас. Възприемането на този сложен езиков проблем се улеснява от факта, че в модула «БЕ като втори език» на програмите за предходни класове постепенно са въведени различни аспекти на тази голяма тема. Така например още в IV клас се изучава темата «Вид на глагола», като се предвижда изграждането на следните компетентности като резултат от обучението:

- разпознаване на видовете двойки;
- разбиране на значението на свършен и несвършен вид на глагола;
- уместна употреба на свършен и несвършен вид на глагола.

В V клас пък спецификите в употребата на видовете двойки се свързва със съюзите за време, където акцентът на компетентностите е върху различаване на двойствената употреба на някои съюзи (за време и за логическо отношение) и съответната промяна във вида на глагола, напр:

След като **купя** колата, ще черпя. – съюз за време - глагол от свършен вид

След като **купувам** толкова скъпа кола, значи имам пари. – съюз за логическо отношение - глагол от несвършен вид

Темата за отношението между категориите «вид» и «време» на глагола се разглежда в модула «БЕ като втори» и в VI кл., когато се обобщава темата за минало свършено време. Акцент при това обобщение се поставя върху разграничаването и правилното образуване на формите за минало свършено време на глаголи от несвършен и свършен вид.

Подобно разграничение в същия модул се прави и между формите и употребата на свършен или несвършен вид в минало несвършено време, когато се разглежда темата за минало несвършено време в VIII клас.

След усвояване на посочените теми от IV до VIII клас в модула „БЕ като втори“ учениците са изградили сериозни компетентности за употребата на двата глаголни вида и в този смисъл са подготвени за обобщителната тема „Вид и време на глагола“ в модула „Български език“. Тук естествено компетентностите като очаквани резултати от обучението се свеждат до:

- уместна употреба на различни глаголни времена и глаголи от различен вид в текст - чрез упражнения за трансформиране на текст от сегашен в минал план на действие без форми за бъдеще време;
- усвояване на езиковата терминология: вид на глагола, свършен вид, несвършен вид.

### **ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА**

Ангелова 2003: Т. Ангелова. Ролята на обучението по български език за интегрирането на ученици в двуезична среда , Български език и литература, 2003, бр. 6.

Баева, Цонева 2012: Д. Баева, Д. Цонева. Контрастивен анализ на контактуващи фонологични системи с оглед създаване софтуерен продукт за формиране на речев слух. Научни трудове на Русенския университет, т. 51, 2012.

Виденев 2000: М. Виденев. Увод в социолингвистиката. София, 2000.

Владикова 2015: И. Владикова. Два урока в 5-ти клас – две адаптирани разработки по български език и литература, доклад на Годишната конференция на АБУЧ в СУ „Св. Климент Охридски“, 30-31.07.2015 г.

Димчев 2002: К. Димчев. Към въпроса за типологията на обучението по български език. Български език и литература, 2002, № 4-5.

Димчев 2014: К. Димчев. Социолингвистични и методически характеристики на конструкта „български език като втори език“, *Български език и литература, т. 56, 2014.*

Иванова 2016: Ц. Иванова. Българите в чужбина, българският език, българската културна идентичност и българската държава,

<https://www.president.bg/docs/1352300257.pdf/>.

Колева-Златева 2014: Ж. Колева-Златева. Актуални задачи пред преподаването на българския като втори език // *Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели.* Сборник с доклади от VII международна конференция, 8–9 декември 2014 г. Варна: „Стено“, 2014.

Славова 2015: Е. Славова. Ранно чуждоезиково обучение,

[http://priатели.info/page\\_id=982/](http://priатели.info/page_id=982/).

Шопов 2012: Т. Шопов. И даде човекът имена. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012.

Шопов 2015: Т. Шопов. Проучване на постметодическото състояние на обучението по английски като втори език. Педагогическа система, докторска дисертация, 2015 г.

Kangas 1991: T. S. Bilingvizam. Beograd, 1991