

# Теоретични проблеми при преподаването на български език като чужд

---

Като методология и като практика преподаването на български език като чужд бележи едновековен период на развитие в България – считано от 20-те години на 20-ти век до днес. Затова в исторически аспект можем да говорим за различни методологически прийоми.

В по-ново време – т.е в последните 30-40 години, в България се наложи френската чуждоезикова школа от 70-те години на 20-ти век, чийто положителен ефект се състои в това, че постига много добри резултати, независимо от националността на обучаваните чужденци. Ефектът, който се получава и при еднонационалните групи, и при смесените национални групи, е еднакъв – т.е ако се трудят, всички научават езика. Мислейки за позитивите на този метод, би следвало да не го променяме. Основната теоретична същност при него е липсата на контактен език (да се прави превод едва ли не е забранено). Преподаването се свежда до изработване от преподавателя на подходящ ситуативен подход за преподаване на новия езиков материал – независимо дали е лексикален или граматически. В този процес онагледяването също е основен методически прием.

Усвояването на френския начин на преподаване изисква освен много добра теоретическа подготовка на преподавателя, но и езиков усет за създаване на необходимата речева ситуация, за да може учащите да разберат точно било то значението на лексиката или темпоралния смисъл на глаголната форма.

Всъщност, дотук свършва положителния ефект на този метод. Но щом той постига добри резултати в усвояването на езика, какво тогава може да е негативно?

Това е необходимият продължителен период на работа, за да може чужденците да проговорят български език на ниво В2. Бяха необходими минимум 600 учебни часа езикова работа, започвайки от нулево положение, т.е от алфабет.

В днешния твърде динамичен 21-ви век вече никой нито иска да губи толкова много време, нито иска да губи толкова много пари. Всички търсят по-бърз период на обучение и усвояване на чужд език. Как би могло да стане това?

За да си отговорим на този въпрос, трябва теоретически да уточним няколко основни принципа в преподаването.

- I. С какъв учебен план разполагаме – т.е в съответното учебно заведение колко учебни часа са предвидени за преподаване (в случая на български език).
- II. Каква специалност изучават (или вече са специалисти) учащите се.
- III. Какви са по националност групите – еднородни или разнородни.
- IV. С предвидените по т. I учебни часове до каква степен на познание на езика трябва да бъдат подготвени учащите.
- V. В процеса на реализация на структурно-компаративния метод на преподаване е наложително да се разчита на превода при обяснение на лексиката при съпоставяне на граматичните категории и структури. Т.е преподавателят трябва да владее съответния контактен език.

Освен това, за преподавателя е необходимо да има ясна и точна представа за мястото на българския език в структурен план сред голямото европейско езиково многообразие.

Да приемем съвсем условно графически, че европейските езици представляват един огромен кръг, в който се вместиат 3 големи езикови общности:

- 1) славянските езици
- 2) романските езици
- 3) англосаксонската езикова група.

Всяка от тези езикови общности се характеризира със собствена оригинална езикова структура.

За славянските езици основната характеристика е тяхната **синтетичност** – или наличие на казуална система на имената и формално изразена богата аспектиална глаголна система – т.е. наличие на двойки глаголи с имперфектни и перфектни формално изразени значения. С изключение на българския език, останалите славянски езици се характеризират с опростена темпорална система.

Голямата романска езикова група (към която на първо място трябва да посочим италианския език) обединява аналитични езици, чиято именна система не притежава казуална структура, но се отличава с богата темпорална система при глаголите.

Англосаксонската езикова група е разнородна в структурно отношение. Немският език е един от добре изразените синтетични езици в езиковата група. А в противовес, на другия полюс в англосаксонската група, е английският език, който притежава най-аналитичната структура на имената сред европейските езици.

Къде е мястото на българския език в това огромно структурно езиково многообразие?

В исторически и в съвременен план знаем, че българският език е един от групата на славянските езици. Наистина, 80% от лексиката на българския език е славянска. В 9-ти век старобългарският език е богато структуриран синтетичен език. Но съвременният български език е преминал през дълъг и много сложен исторически път на развитие, поради което днес той е аналитичен по строеж и според

т.н. „Коефициент на Гримберг“ за ниво на аналитичност, българският език се нарежда до испанския език с коефициент около 40%. Освен това, темпоралната система в индикатив е абсолютно същата и структурно, и функционално, каквато е темпоралната система на романските езици.

Следователно, основните структурни характеристики на българския език са съвпадащи с тези на романската езикова група. А лексиката и граматическата категория аспект на глаголите са типични славянски характеристики. В такъв случай трябва да поставим българския език в междинна позиция между славянските и романските езици и в пряк контакт с гръцкия език, който има идентична граматическа система с българския език. Освен това само двата езика в европейското езиково семейство са запазили автентичния аорист от историческия период на индоевропейския.

И като знаем всичко това, за преподавателя и за студентите става лесно да бъде прилаган структурно-компаративния метод на преподаване и усвояване на българския език. А ако става дума за преподаване на друг език като чужд, би следвало да се намерят и да се анализират същите структурни връзки на съответния език. Но ако езикът, който ще изучаваме, не принадлежи на европейското езиково семейство, какъв би бил основният метод? Например ако е арабски език?

Нашето виждане в този случай е да има контактен език и чрез него да се стига до обяснения. Най-добре би било преподавателят да познава граматичната структура както на арабския, така и на езика на учащите. В противен случай трябва да има достатъчен брой учебни часове, за да се приложи френския метод на ситуативно обяснение и онагледяване.

Но нека отново се върнем на 5-те основни теоретични принципа и по тях да анализираме методиката на преподаване чрез

структурно-компаративни средства. Представете си нещо, което в момента съм задължена да реализирам!

По т.1, отнасяща се за броя на учебните часове, разполагам с 60 учебни часа за академична година. Българският език се учи 2 академични години, т.е общият брой на курса за обучение е 120 учебни часа.

По т.2 – учащите са студенти по медицина като изучават всички дисциплини на английски език.

По т.3, касаеща тяхната националност, това са студенти от най-различни страни, дошли от 4 континента (без Австралия).

По т.4 – с предвидените 120 учебни часа трябва да се постигне ниво B2, защото още от първата учебна седмица на 3-ти курс, те трябва да започнат медицинска практика в болницата на Университета. За целта трябва да могат да контактуват с пациентите на български език, за да успеят да снемат точна анамнеза на болестта.

Тази цел поставя много важна задача на преподавателя:

1. Как да постигне за толкова малко учебно време необходимите езикови резултати.
2. Какъв избор на граматичен материал да бъде направен, без който не би могло да се постигне комуникация на необходимото ниво.
3. Коя лексика в случая е базова, т.е абсолютно необходима, за да може студентът да научи езика на ниво B2 – ниво, гарантиращо нормална комуникация. Вие веднага бихте ме посъветвали да съсредоточа вниманието си върху медицинската лексика и терминология. Да, но не е така! Те учат латински език със съответната медицинска терминология. На преподавателя по български език задачата в случая се свежда до преподаване на

твърде малък брой медицинска лексика, защото българската медицинска терминология е латинска и българите я знаят.

4. Преподавателят работи с най-различни по националност студенти, говорещи романски езици, гръцки, турски, руски, арабски, но припомняме, че всички те знаят добре английски език. И сякаш всичко става много лесно и просто – ето го решението: даваме всичко на английски! Да, но за съжаление българският и английския език са в различни езикови групи, т.е. граматическите структури на двата езика са твърде различни. Да, за лексиката е лесно – за нея се гони най-краткия път – преводът. Когато си превел българската лексика от съответния текст на английски, учащият вече знае за какво става дума, но за да разбере структурата на българската фраза, за да я научи и да я употребява, трябва да се направи компаративен анализ. За студентите, говорещи някой от романските езици, анализът и сравнението са много лесно обясними от преподавателя и студентите не срещат никаква трудност да разберат българската граматична категория или структура. За говорещите гръцки е още по-лесно – те трябва да запомнят и научат само лексикалния израз на граматичните структури, защото вече казахме, че в гръцки език те са същите. За рускоговорящите подходът е по-различен – те разбират добре значението на употребената лексика, защото тя прилича твърде на руската, но граматическите структури, особено в темпорален план, са често пъти не само трудни, но и непонятни. Тогава преподавателят не търси аналозите, а контрастите – т.е. анализът не е компаративен, а контрастивен. Турските студенти често пъти са улеснени при изучаване на лексиката, тъй като в българския лексикален основен фонд има доста турски думи. Но в структурен план турският е с различна езикова система и преподавателят трябва да има известни познания в тази материя, за да може да им прави паралели. В

противен случай ще се опира на английския език, сочейки смисловите аналогии и формалните различия.

Същият подход в работата се прилага и при арабските студенти. Ако групата учащи е компактна по езиково национален състав, тогава преподавателят трябва да знае съответния език най-малкото в структурен аспект и основния лексикален състав.

Следователно, преподавателят днес трябва да знае минимум 2 чужди езика: най-добре единият да е английски, а другият, бих препоръчала, да е някой от романските езици.

Освен това ще трябва да научи структурите поне на някои от езиците, на които говорят обучаващите се. Иначе ще му бъде трудно да прави аналогии, сравнения и да отбелязва различия.

В напреднал етап на обучение, т.е след ниво B2, преподавателят трябва да се спре и да разработи две много важни граматически категории, отличаващи българския език от останалите европейски езици, които го обогатяват и оформят неговата автентичност.

На първо място, в различни етапи на обучение, преподавателят трябва да анализира функциите на българските **ДА-конструкции**.

### **1) Със значение на инфинитив**

Да-конструкциите при глаголи в индикатив, независимо от глаголното време, в конструкции от типа искам да, мога да, трябва да, инфинитивната функция на да-съчетанията е явна и лесно обяснима.

Например: Искам да уча български език

Руски език: Хочу учить болгарский язык.

Испански език: Quiero estudiar búlgaro.

По същия модел ще се анализират всички съставни глаголни форми като: трябва да ти кажа, мога да дойда, умея да чета, спирам да уча и т.н.

### **2) Да-конструкции в подчинени изречения**

В тази функция да-конструкцията маркира т.нар. сегашно несамостоятелно време и съответства винаги на конюнктива в романските езици – функция, за която говорят Вайганд, Маслов, Ст. Младенов.

Например:

Бълг. ез.: Знаех го преди да ми кажеш.

Исп. ез.: Lo sabía antes de que me lo dijeras.

А в руския език, който също няма подчинителна формална система, със средствата на синтаксиса предава по смисъл българското съобщение, без аналогия в морфологичните категории:

Это я знал до того, как ты мне сказал.

### **3) Да-конструкции в изречения, изразяващи заповед, покана, желание.**

Повелителното наклонение е тясно свързано с да-конструкциите по семантика и употреба още в старобългарския език, затова тази конструкция стои в парадигмата на повелителното наклонение като негова описателна форма.

Например:

#### **а) заповед:**

Ти да мълчиш! = Мълчи!

Хайде да работите! = Работете!

#### **б) желание:**

Да бяхте си тръгнали!

Да тръгваме вече!

#### **в) покана:**

Да беше дошла по-рано!

Да заповядат когато искат!

С този преглед на функциите на да-конструкциите не се изчерпва тяхната употреба, но за чужденците, учещи български



език, тези са важни. Останалите значения са свързани със стилистична употреба и следва да бъдат разгледани, ако учащите са специализанти по превод.

В напреднала степен на усвояване на българския език преподавателят трябва да запознае учащите се с преизказното наклонение (т.нар. български наратив).

За разлика от индикативните форми на темпоралната система, в наратив времената изразяват несвидетелско действие и формират преизказната система на глаголните времена в българския език. Преподавателят трябва да разработи най-напред формалните различия между изявителното минало неопределено време и преизказния перфект, свеждащо се до отсъствието на спомагателния глагол „съм“ във формата за наратив. Но още по-важно е да се посочи резултативния характер на индикативния перфект и несвидетелската реализация на действието в преизказното минало неопределено време.

С такъв подход трябва да се анализират и останалите глаголни времена в българската вербална система, съпоставяйки индикативните с наративните времена.

В заключение искаме отново да подчертаем необходимостта от много сериозна научна и методологическа подготовка на преподавателя по български език като чужд, за да има положителен резултат от работата му.

Доц. д-р Недка Гарибова  
СУ „Св. Климент Охридски“  
България, София