

## ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И РАЗВИВАНЕТО НА УМЕНИЯ ЗА УСВОЯВАНЕ НА ЕЗИК

Мая ПАДЕШКА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

E-mail: [padezhka@uni-sofia.bg](mailto:padezhka@uni-sofia.bg)

### BULGARIAN LANGUAGE LEARNING AND DEVELOPMENT OF LANGUAGE ACQUISITION SKILLS

Мая PADESHKA

Sofia University “St. Kl. Ohridski”

E-mail: [padezhka@uni-sofia.bg](mailto:padezhka@uni-sofia.bg)

**ABSTRACT:** The article examines the opportunities that Bulgarian language learning provides for overcoming its own subject-based limitations and institutional restrictions. Further opportunities lay in the development of the so called generic communicative competences. In order for these goals to be fulfilled, the article discusses 1) the national Bulgarian language curricula with emphasis on the Bulgarian language as a first, second and foreign language; 2) the diversification of the context, in which the Bulgarian language is learned – both inside and outside Bulgaria; 3) the opportunities for creating interdisciplinary connections between the school subjects Bulgarian and English (examples from the curriculum from the 6<sup>th</sup> grade are critically commented); 4) some aspects of two key competences – communication in one’s mother tongue and communication in a foreign language as described in the European Framework of Key Competences for Lifelong Learning; 5) the necessity of a wider initial training of students in pedagogical departments. Based on the observation and analysis, the article builds a frame of knowledge, skills and attitudes that form the general communicative competence into a transversal, flexible, dynamic construct. Also commented are the applicability of this frame in real learning context, as well as the contribution of the Bulgarian language as a school subject to improving the language acquisition skills of pupils.

**KEYWORDS:** teaching methodology, Bulgarian, mother tongue, foreign language, language acquisition, generic communicative competence, transversal skills, complexity.

Изучаването на езици в българското средно училище е регламентиран процес. Обучението се провежда в рамките на предметно дефиниран курикулум, като задължителните учебните предмети са „Български език“ (като компонент на учебния предмет „Български език и литература“) и „Чужд език“ (със съответната конкретизация и поредност на изучаване). В избираема или факултативна форма се изучават различни майчини езици (турски, иврит, арменски, ромски)<sup>1</sup>.

Усвояването на езици в днешно време е динамичен процес, тъй като световните миграционни процеси на големи групи хора, в това число от български произход, променят естеството на (видоизменят баланса между):

- формалното учене на езици (в организирани институционални форми, каквито са например по отношение на българския език училищата на и извън територията на България);
- неформалното учене на езици (чрез организирани форми извън училищната структура);
- самостоятелното учене (например учене, придобито в симулирана чуждоезична среда по желание на семейството или на самия учещ<sup>2</sup>; учене на втори или пореден език във виртуална среда; самостоятелна езикова подготовка и пр.).

В рамките на формалното и неформалното образование ролята на учителите по езици става все по-отговорна: те трябва добре да познават езиковия опит на своите ученици, континуума от книжовни езици и други езикови формации, които учениците владеят на

---

<sup>1</sup> Вж. сайта на Министерството на образованието и науката (МОН) – (13.10.2018) <<http://www.mon.bg/bg/28>>. Иврит се изучава и като избираем чужд език, и като майчин език. На този сайт читателят може да открие всички учебни програми, които се споменават надолу в статията.

<sup>2</sup> Ще си позволя един пример от нашата непосредствена реалност: езикови школи в София, а вероятно и в други градове, вече предлагат „английски език за бебета“. А щом има предлагане, очевидно има търсене от страна на българските семейства за „потопяне“ на децата им, едва ли не още от раждането, в англоезична среда.

различно равнище и до които имат достъп в различна степен. Само така учителят би бил оптимално адекватен на потребностите на децата и младежите, с които работи.

Едно от предизвикателствата за преподавателя по български език днес е все по-интензивната диверсификация на контекстите, хетерогенността на аудиторията, изучаваща български език – логично следствие от миграционните процеси (вътрешна и външна миграция) и от промоцията на европейската езикова политика за многоезичие.

Можем да представим няколко контекста на усвояване и на изучаване на български език:

– *на територията на България*: организирано училищно образование по български език за деца с майчин български език/деца билингви с друг майчин език; завръщащи се в България ученици, реинтегрирани в българското средно училище с определено равнище на владеене на български език; деца на мигранти, изучаващи български език в центрове или интегрирани в българското училище; деца в условия на симулиран билингвизъм (деца от български произход, учещи в чуждоезични училища; деца от смесени бракове); възрастни обучаеми, изучаващи български език като чужд на територията на страната ни;

– *извън територията на България*: организирано обучение по български език в неделните училища; изучаване на български език в други форми на обучение в чужбина; деца на българи имигранти в чужбина със семеен (домашен) български език (самостоятелно учене); чужденци, изучаващи български език извън територията на страната ни.

Тази диверсификация е видима на сайта на Министерството на образованието и науката (МОН), раздел „Учебни програми“. Там намираме:

– Учебни програми по български език като официален и задължителен език, на който се провежда училищното обучение в Р. България;

– Учебни програми по български език и литература за обучението, организирано в чужбина. За първи път тези учебни програми не са от типа „адаптирани“ (спрямо официалните), а са специално разработени за нуждите на този вид обучение. Включват два модула: 1. Български като втори език и 2. Български като първи език;

– Учебна програма по български език като чужд за търсещи или получили международна закрила и за мигранти в задължителна училищна възраст;

– Учебна програма по български език като чужд за възрастни, търсещи или получили международна закрила.

За нуждите на обучението по български език в представените по-горе контексти, по-специално тези, отнасящи се до лицата в училищна възраст, са нужни квалифицирани преподаватели със съответната методическа подготовка. И днес в методиката на езиковото обучение се използва терминологичен апарат, в който се открояват понятията „обучение по роден език“ (ОРЕ) и „обучение по чужд език“ (ОЧЕ)<sup>3</sup>. Според К. Димчев „обучението по роден език“ (ОРЕ) „полага основите на необходимата езикова култура у подрастващите поколения (Андрейчин, 1974, с. 233); „значителни са възможностите на ОРЕ както за социализацията на подрастващите, така и за изява на индивидуалните черти на всяка личност“ (Димчев, 1998, с. 9 – 10). В СУ „Св. Климент Охридски“ двете методики – на родно- и на чуждоезиковото обучение – се преподават от специалисти в съответните факултети (Славянски филологии и Факултет по класически и нови филологии). Ще цитирам мнение, което в голяма степен описва и нашата университетска, а и училищна действителност: *Погледнете списъка на университетските дисциплини; спомнете си обучението, което сте получили в училище: френски, математика, география...Толкова много малки фрагментарни светове, останки от разпильно познание* (De Rosney, 1975, p. 11; цит. по Darbelley, 2005, p. 43).

Част от подготовката на студентите филолози с педагогическа квалификация е познаването на задължителната документация, регламентираща учебния процес в българското училище, както и документация, регламентираща професията „учител“ – закон (за предучилищното и училищното образование – ЗПУО), наредби, стандарти, учебни програми, учебно-изпитни програми. Много важно е учителят по език да познава отлично както предметно дефинираните цели и компетентности по съответния учебен предмет (български език, чужд език, майчин език), така и възможностите за междупредметни връзки, които да способстват за развиване на ключовите компетентности „Общуване на български език“ и „Общуване на чужд

<sup>3</sup> Вж. Димчев, К. (1998). Авторът последователно използва тази терминология в монографията си.

език“. За да се случи това, самият учител трябва да е наясно със собственото си езиково портфолио; да осмисля езиковите си потребности и интереси; да познава добре основни европейски документи във връзка с езиковата политика (сред които Общата европейска езикова рамка, Европейският езиков паспорт, Езиковото портфолио на стажант учителя по език, Рамката на ключовите компетентности и др.). Специалистът по български език като първи трябва да има подготовка по методика на обучението по втори и чужд език.

Обучението по български език като преднамерен структуриран процес намира израз в институционалния дискурс на МОН: в текстовете документи, достъпни на сайта на министерството, българският език се осмисля в няколко парадигми: като официален за страната език (Закон за предучилищното и училищното образование; Наредба № 6 за усвояването на българския книжовен език); като първи, втори, майчин и чужд (според учебните програми); в контекста на „ключовите компетентности“ – другата голяма и актуална тема в българския образователен дискурс, българският език е *роден* в опозиция на *чужд*. Първата от деветте ключова компетентности – „Общуване на (роден) български език“ – идва да преведе съответната компетентност от Европейската рамка на ключовите компетентности: *communication in one's mother tongue/langue maternelle*<sup>4</sup>. Този превод е нужен, тъй като понятието „майчин“ би било в противоречие с Наредба № 6 (т. нар. *Стандарт за българския език*), където се казва следното: „Официалният език в системата на предучилищното и училищното образование е българският. [...] Предучилищното и училищното образование се осъществяват на български език с изключение на обучението по учебните предмети „Чужд език“ и „Майчин език“. В Европейската рамка на ключовите компетентности се подчертават терминологичните специфики при назоваването на тази първа ключова компетентност и се призовава тя да бъде адаптирана спрямо културния, езиковия и социалния контекст в съответната страна. Тоест под общуване на роден език се има предвид общуване на български език като официален език и като език, на който се осъществява обучението в българското училище и се провеждат национални външни оценявания (НВО, ДЗИ).

Редица учени в България изказват мнение относно ограничеността на понятията *роден език*, *майчин език*, *първи език*, *чужд език* и др.<sup>5</sup> Според Т. Шопов всички тези понятия съществуват в определен континуум, но употребата на едно или друго (от посочените понятия) зависи най-вече от гледната точка, от науката, през чиято оптика разглеждаме процесите на езикоусвояването (психолингвистична, социолингвистична, методическа и пр., вж. Шопов, 2012). В съвременния свят тези макромодели все повече губят своята тоталност, тъй като представят една опростена версия на реалността, на множествеността на контекстите – лични и обществени, реални/симулирани/виртуални, в които някоя личност някъде изучава, овладява, поддържа, забравя българския език. Да добавим и друга характеристика на съвременния свят: „Днешният билингвален европеец е обичайна реалност; всъщност всички млади европейци с някаво образование са двуезични“ (Шопов, 2012, с. 23).

Овладяването на език се осъществява в т. нар. езикова среда – естествена или учебна (Орехова, 2003). Всъщност понятието *среда* се нуждае от типологизация само от методологическа гледна точка. Възприемаме гледната точка на френския учен лингвист Фр. Растие (Rastier, 2003)<sup>6</sup>: езикът е средата, която ни създава, средата, в която човек става себе си. Според Растие (2003) „езикът не е инструмент, а средата, в която живеем; защото бихме ли могли да кажем, че въздухът е инструмент за птиците?“ Личността **Е** в езика; езикът и личността съществуват в своята синхронност и единство. В езиковата реалност на личността във всеки един момент съ-съществуват езици, които личността владее на определено равнище – както

<sup>4</sup> <[http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en)>; (13.10.2018) <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/?uri=URISERV:c11090>>.

<sup>5</sup> „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.“ (Халачева, Дабчева-Германова, 2017); „Дихотомията *роден език - чужд език*“ е с ограничена функционална стойност при проучване на различните страни на езиковата действителност“ (Димчев, 2010, с. 101, цит. по: Ефтимова, А., 2010. Авторката разглежда отношението между понятията *роден/чужд език*; *първи/втори език*).

<sup>6</sup> „Le langage n'est pas un instrument, mais le milieu ou nous vivons; dirait-on que l'air est un instrument des oiseaux?“

книжовни, така и други езикови формации; в тази среда са и междинните езици, които отразяват динамиката на комуникативния континуум. Тази среда е както реална, така и виртуална. Френският учен прави едно важно уточнение, което намеква за прагматичните фактори, регулиращи езиковите употреби: езикът е само предварителното условие за осъществяване на комуникацията; социумът е *органът* на речевото действие. Казаното от Фр. Растие ни препраща към нашата – образователна – реалност. Правим ли необходимото в училище, за да подпомогнем учениците да осъзнаят своята езикова реалност, да ги научим не да учат всеки един език като нов, а да овладяват когнитивните и метакогнитивните инструменти, да правят това самостоятелно (например като съпоставят, сравняват, анализират, синтезират, прилагат), да развиват интуицията си, да осмислят факта, че „никой език не ни е съвсем чужд“ и че „вече знаят много“<sup>7</sup> (Шопов, 2009), за да разширяват и допълват репертоара си от езици, да имат грижата за своето многоезично образование; да осъзнават „едновременното подобие и различие между езиците на Европа“, което би бил положителният модел на близост с „другостта“? Именно с тези инструменти и интуиции „по-лесно ще съхраним идентичността си, ще бъдем открити и ще разбираме хората от другите нации, култури и езици“ (Шопов, 2009).

На практика в цитираната статия Т. Шопов говори за способностите на личността да овладява *неограничена комуникативна компетентност*. Тук ще направим аналогия с тезата, защитена от Пиер Байар в нашумялата преди време книга „Как да говорим за книгите, които не сме прочели“ (Байар, 2008). В свои разсъждения върху тази книга Ж.-Л. Дюфаи достига до идеята за т. нар. глобален подход към литературното образование чрез култивиране на обща глобална литературна компетентност, основана на познаване на прототипични форми и проявления на литературата, на осмисляне на самата идея за литературното, но и на удоволствието от литературата<sup>8</sup>. По аналогия можем да говорим за глобален (общ, генеричен) подход при изучаване на език /езици – подход, основан на интереса към опознаване на езиковото разнообразие; на епистемологичното и прагматичното любопитство спрямо факти като: произход на групите европейски езици; графични системи, с които си служат хората по света; начини за изразяване на времеви, темпорални, каузални отношения; речеви формули и клишета (идиоматични изрази); основни лексико-семантични категории; международна лексика; топоними; строеж на изречението; фонетични особености и пр. Някои от тези елементи на общата езикова компетентност са в основата на промотираната от Европейския съюз идея за междуезиково разбиране (*intercomprehension*)<sup>9</sup>.

Трябва да се признае фактът, че с понятия като „обща комуникативна компетентност“, „генерични умения за усвояване на език“, „комуникативен континуум“, „многоезичие“ и др. борави най-вече методиката на обучението по чужд език (ОЧЕ). Предизвикателството пред родноезиковото обучение е да съдейства в по-голяма степен именно към развиване на многоезична компетентност на личността.

Като първа стъпка в тази посока в изложението, което следва, ще бъдат обсъдени възможностите и ограниченията в учебните програми по български език (БЕ) и по чужд език (ЧЕ) с оглед на изграждането на функционални интердисциплинарни връзки. В т. нар. нови учебни програми по БЕ и по ЧЕ (в сила след 2016 г.) за всеки един клас се разписват възможности за междупредметни връзки като предпоставка за постигане на добро равнище на ключовите компетентности. Интердисциплинарността между учебните предмети БЕ/ЧЕ предполага умения и на съответните преподаватели как да планират и да реализират в учебните часове тези връзки, за да бъдат полезни на учениците си в цялостната им езикова подготовка и изграждането на умения за усвояване на езици.

В методиката на обучението по роден (български) и по чужд език може да се говори за трансфер на подходи, методи, дейности, форми на взаимодействие, ресурси. Учебните програми по двата учебни предмета предписват конкретни дейности на трансфер.

Ето няколко примера от УП по БЕ и по ЧЕ (английски език) за 6. клас:

<sup>7</sup> Основни постановки в теорията за междуезиковото разбиране, намерила отражение в метода *ЕуроКом* (вж. Шопов, 2009, 2012).

<sup>8</sup> „Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche“. Actes de rencontre „Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire?“ Louvain-la-Neuve, du 29 au 31 mars 2007.

<sup>9</sup> Вж. по проблема: (13.10.2018) <[www.eurocomresearch.net](http://www.eurocomresearch.net)>.

*(Ученикът) разпознава и сравнява езикови факти и закономерности (фонетични, лексикални, синтактични, морфологични) от българския език и от изучавания чужд език. Използва познанията за езиковите единици и закономерности при усвояване на системата на чуждия език. Прави справка за значението на думи в двуезични речници (УП по БЕ за 6. клас)*

*Обогатяване на лексиката и осмисляне на отделни граматически категории, развиване на усет за правилен избор на езикови форми, подходящи за даден контекст, връзка с учебния предмет Български език и литература (УП по АЕ за 6. клас);*

*Умения за общуване на чужди езици: Интегрирано изграждане на четирите основни езикови умения: слушане, говорене, четене, писане, чрез разбиране и съставяне на устни и писмени речеви послания ... (УП по АЕ за 6. клас).*

Инструкции като цитираните би следвало да дадат основни насоки на учителя по БЕ/ЧЕ как да конструира учебни ситуации, така че да осигури на ученика възможност за самостоятелен трансфер на знания и на умения. Правят впечатление когнитивните операции, които се изискват от учениците: *разпознава, сравнява, осмисля, обогатява*; също така *прилага наученото в часа по БЕ при усвояване на системата на чуждия език*. Това, което обединява ученето на езици в училище, според третия пример е работата по изграждане на умения за слушане, говорене, четене и писане. Като цяло обаче в програмите липсват основополагащи за една съвременна концепция за многоезичната личност понятия например: културно и езиково посредничество, превод, естетическа изява чрез езика.

Какво обаче ни предоставя като възможности за междупредметни връзки конкретното учебно съдържание по БЕ/АЕ?

На равнище учебно съдържание в учебната програма по АЕ за 6. клас срещаме понятия, които се припокриват с понятия от учебното съдържание по БЕ – например *контекст, глаголни времена, местоимения*. В 6. клас по БЕ се изучава явлението *деепричастие*, а по АЕ – *герундий*. Сближаване между учебните програми по български и по чужд език се наблюдава по отношение на речевите дейности: четене, писане, говорене, слушане. В новите учебни програми по БЕ (от 2016 г. и нататък) речевите дейности като компоненти на предметно дефинираната комуникативна компетентност стават основополагащи и за обучението по БЕ. Разлика между учебните програми по БЕ и по ЧЕ, съвсем обяснимо, е в принципа на организация на учебното съдържание: по БЕ – около съответния комуникативен или лингвистичен проблем, по ЧЕ – на тематичен принцип (*Личност, Транспорт, Професии, Здраве* и др.).

**Общи лингвистични понятия в учебните програми по БЕ и по АЕ:** местоимения; неопределително местоимение; глаголно време<sup>10</sup>; деепричастие/герундий.

**Теми и проблеми от лингвистичната и от комуникативната парадигма в двете учебни програми, които могат да се отчетат като пропуснати възможности за междупредметни връзки:** интонационни модели; по двата езика се изучават различни неизменяеми части на речта (БЕ – съюз, междуметие, частица; АЕ – наречие, предлог).

Педагогическият дискурс в часовете по езиците, изучавани в училище, „споделя“ общи понятия от науките, изучаващи езика и текста, както и от методическия дискурс на ОРЕ/ОЧЕ. Дори бегъл поглед в учебниците по езици в българското училище ни убеждава в това:

*Инструкции: Открийте неизменяемите части на речта в следните изречения; В кое глаголно време са глаголите в текста? Прочете текста и отговорете на въпросите към него. /Write sentences in the Past Simple; Complete the sentences; Answer the questions.*

Ще отбележим значимостта на тези инструкции и работата върху техния превод за формиране не само на умения на съответния език, но и на трансверсални умения от инструментален характер – ориентиране, разбиране, изпълнение на инструкции).

Наясно сме, че двата учебни предмета – БЕ и ЧЕ – имат своя логика, която следва логиката както на съответния език, така и на хорариума по предмета. Наясно сме също така, че освен спорадично или по специален повод<sup>11</sup>, междупредметните връзки БЕ/ЧЕ не се използват целенасочено и функционално в българското училище. Няма как да е иначе, при условие че учебните програми и планове не предвиждат теми и часове за интердисциплинарни занятия.

<sup>10</sup> С уговорката, че по АЕ се изучават: минало просто време, минало продължително време, бъдеще време, а по БЕ – минало неопределено време, минало предварително време, бъдеще време в миналото.

<sup>11</sup> Например *Европейският ден на езиците* (26 септември).

Концептът интегрирано обучение (integrated education), който именно представлява реализиране на интердисциплинарен подход към преподаването и ученето и по този начин се противопоставя на предметно базираното обучение, все още няма сериозна реализация и регламентация към настоящия момент в българската образователна система.

**Към сближаване на ключовите компетентности „Общуване на роден (български) език“ и „Общуване на чужд език“**

Междупредметните връзки са полезни, но недостатъчни с оглед на развиването на генерични умения за изучаване на езици, за използването на тези езикови ресурси в разнообразни ситуации на общуване и за изграждането на личности, притежаващи капацитета да общуват с хора, носители на различни езици. Нужно е повече. Еклектизмът като течение в съвременната езикова педагогика (наричан още постметод; постмодерен бриколаж от методи от различни парадигми), теорията за континуума на комуникативната компетентност и за калейдоскопичността на езиковата картина на съвременния човек в контекста на многоезичната европейска доктрина могат да бъдат отправни точки за изграждане на модела на обща комуникативна компетентност, разбираана като обща способност за изучаване на езици и за общуване с помощта на езика. Ще потърсим основанията на този модел в няколко посоки.

1) *Философски теории*. Според Едгар Морен (Morin, 2000, p. 41–43) това, което липсва на съвременното образование, е именно идеята за комплексност на знанията и уменията, придобивани в училище. Комплексният подход към изучаването на езика би дал по-добрата възможност на ученика да види езика като:

– част от една глобална система, структура, изградена от взаимосвързани елементи (от една страна, език; от друга страна, политика, социология, икономика, природа, култура и др.);

– система от структури (равнища на езика).

Е. Морен смята, че образованието трябва да води към изграждането на „обща интелигентност“ (intelligence générale), даваща на личността способността да разбира както явления от общ, комплексен характер, така и частични, контекстово проявени явления. Именно контекстуализацията е условието за ефикасността на знанията; на ученето изобщо. Този глобален подход към ученето на езиците би снело в себе си идеята на автора за съвременния човек, човека на XXI век – Homo complexus (Morin, 2000, p. 69–70). Нашият век настоява да изоставим дефинирането на човека по определен, единичен критерий. Съвременният човек е едновременно рационален и инфантилен – невротичен, работещ и играещ, емпиричен и въобразяващ си, прозаичен и поетичен... Нашият век изисква от човека да преосмисли отговорността спрямо себе си и собствените си избори, както и връзката със себе си, с обществото, с човешкия вид като цяло. Изключение не правят езиците, които човекът на XXI век използва, за да общува. Общата комуникативна компетентност се вписва в езиковите политики на Европейския съюз. В същото време тази обща компетентност ще даде възможност на личността на XXI век да реши дали да остане в единия (майчин, първи) език, или да развива множествена езикова компетентност в зависимост от езиковите си потребности и житейски проекти.

2) *Педагогически теории*. На базата на общи понятия и категории, циркулиращи в полето на трите специфични методики – френски като майчин, втори и чужд, – изследователи франкофони дефинират обща за трите области рамка, база за изграждане на обща дидактика на френския език (didactique générale du français). Тази рамка е организирана около три „стълба“, в които разпознаваме комуникативни, културни/социокултурни и езикови компоненти:

– умения за общуване: знания за контекст на общуване и за елементите на речевата ситуация; социокултурни знания (ритuali при вербална интеракция в устната и в писмената реч; умения в областта на речевите дейности (четене/писане; слушане/говорене); вариантност на езика; знания за функционирането на езика в различни форми (книжовен език/диалекти; социолект; жаргон и др.); знания за типовете текст (дискурсна и функционална компетентност);

– умения за трансфер на културни единици: културни наслагвания, ценности; културни обекти; изкуство, произведения на изкуството (литература, кино, рисуване); мотиви, фигури, генерични форми; естетични изяви;

– умения за изучаване на език: овладяване на нормите на книжовния език (дескриптивна граматика); функции на езика; металингвистична компетентност (Vigner, 2003, p. 52–59).

3) В областта на образователните политики допускаме сближаване на ключовите компетентности „Общуване на роден (български) език“ и „Общуване на чужд език“. Съдържанието на всяка една от тези две компетентности е съвкупност от знания, умения и нагласи, свързани със системно-структурните особености на съответния език, със създаването и възприемането на текстове на съответния език (роден / чужд), с речевите изяви на този език и с изграждането на позитивно и отговорно използване на ресурсите на съответния език. В **Таблица 1** припомняме съдържанието на двете ключови компетентности.

**Таблица 1**

<b>КК</b>	<b>Знания</b>	<b>Умения</b>	<b>Нагласи</b>
<b>Общуване на български език</b>	Развиване на когнитивната способност на индивида да интерпретира света и да има отношения с другите – ролята на езика. Речников запас. Знания по функционална граматика. Знания за езиковите механизми. Устни и писмени форми на взаимодействие, стилове и регистри. Речева ситуация.	Умения за устно и за писмено общуване в разнообразни речеви ситуации. Контролират и приспособяват общуването си спрямо контекста. Работа с разнообразни текстове.	Положителна нагласа към общуването на български език. Естетическа нагласа. Осъзнава въздействието на езика върху другите. Социално отговорно речево поведение (използване на езика).
<b>Общуване на чужд език</b>	Знания за лексиката и граматиката на чуждия език. Познаване на основните видове устно общуване и на регистри на езика. Знания за обществените условия, културните аспекти, развитието и разнообразието на езиците.	Способност да се разбират устни и писмени послания на съответния език. Да се започват, поддържат и завършват разговори. Да се съставят текстове, съответстващи на потребностите на индивида. Умения за учене на чужди езици, вкл. неформално.	Отношение към културното и езиковото многообразие. Интерес към чуждите езици и межкултурното общуване.

В наименованието на двете компетентности *общуване* и *език* са, от своя страна, ключовите думи, които оформят общ предмет на изследване, а именно – способност за общуване с помощта на ресурсите на даден език. Ползотворно е именно този общ предмет да бъде фундаменталната цел на езиковото обучение: „Многоезичието подчертава факта, че езиковият опит на човека непрекъснато се разширява в неговия културен контекст, като се започне от езика на родителите му, премине се през езика на цялото общество и се стигне до езиците на други народи (които той изучава в училище или в университета или овладява чрез непосредствен опит). Тези езици и култури обаче не се съхраняват в строго разграничени една от друга ментални области, а всички заедно образуват *обща комуникативна компетентност*, за развитието на която допринасят всички езикови знания и езиков опит и в рамките на която езиците са в постоянна връзка и взаимодействие. (Обща европейска езикова рамка, 2001, 4; цит. по Димитрова-Гюзелева, 2013).

Общата комуникативна компетентност има характеристиките на:

– метакомпетентност, изградена чрез синтез на знания, умения и нагласи, характерни за частичните/специализирани ключови компетентности „Общуване на роден (български) език“ и „Общуване на чужд език“.

– комплексно понятие, спрямо което компетентностите по всеки пореден език са контекстуализации на модела на понятието;

– абстрактен модел, състоящ се от лингвистичен, социокултурен и прагматичен компонент.

Към посочените характеристики добавяме и някои процесуални признаци на общата комуникативна компетентност, посочени в цитираната статия на Димитрова-Гюзелева (2013):

– общата комуникативна компетентност се изгражда на базата на изграденото общо езиково съзнание за същността на езика, процесите на ефективното езикоусвояване и стратегиите за успешно езиково общуване, усвоени в процеса на изучаване на родния език и на първия чужд език и съзнателно приложени при усвояването на следващите езици;

– благодарение на разширения езиков репертоар и множеството едновременно и/или последователно изучавани езици, възможностите за положителен езиков трансфер се увеличават многократно и човек се справя успешно в ситуации на общуване дори при ограничена езикова компетентност на даден чужд език: той започва да открива еднакви или подобни езикови елементи и структури между езиците, които познава (срв. с *Теорията за седемте сита* на Клайн и Стегман, 2000, при която многоезичната компетентност се проявява при усвояването на родствени езици – напр. романските езици – вж. също и Майснер и Маркус, 1998); погледът му се изостря за различията между тях и той по-ясно осъзнава принципите на граматико-лексикалния строеж на езика и правилата за неговата успешна употреба в речта;

– човек постепенно развива рецептивни умения за междуезиково разбиране (срв. Пенчева и Шопов, 2003; Шопов, 2005; Шопов, Клайн и Стегман, 2008), както и продуктивни комуникативни стратегии за справяне с предизвикателствата на межкултурното общуване.

Като ключова компетентност, общата комуникативна компетентност би имала следното съдържание (знания, умения, нагласи, вж. **Таблица 2**).

**Таблица 2:** *Обща комуникативна компетентност*

<b>Знания</b>	<b>Умения</b>	<b>Нагласи</b>
Знания за езика като система. Знания за писмените системи. Знания за езиковите равнища: Обща лексикална компетентност. Обща семантична компетентност. Обща граматична компетентност. Обща правописна компетентност (знания за писмените системи и графичните знаци). Обща фонетична и фонологична компетентност. Знания за езиковите механизми. Знания за устните и за писмените форми на взаимодействие. Знания за регистри и стилове.	Дискурсни умения (умения за създаване и за възприемане на текстове). Топична компетентност. Функционална компетентност. Схематична компетентност (интеракции). Стратегийна компетентност. Употреба на езика в различни ситуации на общуване (познати / непознати). Умения за учене на езици чрез слушане, четене, наблюдение, анализ, догадки, изводи.	Положителна нагласа към общуването. Използване на езиците за различни цели. Сравняване, съпоставки. Сравнителни методи. Социално отговорно речево поведение (в т. ч. в социалните мрежи). Работа с езикови технологии. Отношение към културното и езиковото многообразие. Самостоятелно обогатяване на компетентностите от колони 1 и 2.

Конкретизацията на тези компоненти на общата комуникативна компетентност не изисква и не предполага претоварване на учебното съдържание с теоретични знания (например по проблеми на: приложната лингвистика, сравнителната лингвистика, съпоставителното езикознание, етимологията, ономастиката, диалектологията и др.). Става дума за съобразени с възрастта и опита на учениците елементи от тези науки от общото езикознание, представени с подходящи интерактивни, игрови и изследователски методи. Овладяването на обща комуникативна компетентност, да напомним, става през опита на учениците; през и чрез формирането на трансверсални умения от когнитивен порядък (сравняване, съпоставяне, анализ, систематизиране); чрез сенсибилизация на учениците спрямо езиковото разнообразие: например



чрез кратки видеоматериали да се запознаят учениците с „облика“ на даден език (родствен или неродствен).

Идеята за сближаване на родно- и чуждоезиковата методика, на езиковите знания и умения превръща общата комуникативна компетентност в гъвкав, флуиден, динамичен, контекстуален, ситуативен конструкт. Да вземем един пример: ученик с роден български език среща в неформална среда чужденец, отскоро живеещ в България, с начално равнище на български език. Чужденецът държи да практикува българския език и пита ученика как да стигне най-бързо до гарата. Ситуацията изисква ученикът (native speaker) да прояви толерантност и адаптивност; не отличното владение на родния език в случая е от значение, а уменията на ученика за посредничество и помощ. Някои учени наричат този вариант на майчиния език ксенолект (xénolecte) – майчин език, адаптиран към равнището на чужденец чрез симплификация на граматичните структури. (Robert, 2003, p. 63).

**В заключение:** с какво идеята за развиване на обща комуникативна компетентност е важна за езиково обучение на българските ученици? В Общата европейска езикова рамка (2006, с. 5–6) се казва: „Младите ... да получават знанията, уменията и нагласите, които са им нужни за придобиване на повече самостоятелност в разсъжденията и в действията си, така че да бъдат потговорни и готови за сътрудничество с другите“. Общата комуникативна компетентност позволява на личността да управлява и обогатява езиковите кодове, които познава в една или друга степен. Личността е тази, която подрежда в йерархии езиците, които владее. Тези йерархии може да са както прагматично ориентирани, така и ценностно базирани. На тези йерархии влияние оказват процеси като натрупването на нови езикови умения, миграциите, забравянето. При всички случаи това е динамична и отворена система, тъй като личността постоянно овладява езици чрез имитация, инференции, съзнателно учене, като постепенно извлича абстракции, построява модели, които прилага, чрез интуиция и чрез интелекта си, при досега с нов език.

Подходът към изучаване на езици в българското училище, основан на общата комуникативна компетентност, е стъпка към дефаворизирането на обучението по определен предмет за сметка на друг, носи в себе си отказа да дефинира един учебен предмет като по-значим от друг. Смисълът на този подход е в кооперирането на знания, умения и нагласи и йерархиизирането им от **самата учеща личност**, а не по силата на външни йерархии. Ако допуснем дори частично това да се случи, то ще бъде принос на българското образование към толерантността и свободата на личността – толерантност не просто възпитавана, а част от хуманната ни същност.

#### БИБЛИОГРАФИЯ:

- Байар, П. (2008)** Как да говорим за книги, които не сме чели. София: Сиела, 204 с. (*Bayard, P. Kak da govorim za knigi, koito ne sme cheli. Sofia: Siela, 204 s.*)
- Димитрова-Гюзелева, С. (2013)** Многоезичие и развиване на генерични умения за усвояване на чужд език. – В: Чуждоезиковото обучение днес. Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на Павлина Стефанова. НБУ, 2013, с. 44–58. (*Dimitrova-Guzeleva, S. Multilingualism and Development of Generic Skills of Learning a Foreign Language. – In: Chuzhdoezikovoto obuchenie dnes. Yubileen sbornik po povod 65-godishninata na Pavlina Stefanova. NBU, 2013, s. 44–58.*)
- Димчев, К. (1998)** Обучението по български език като система. София: Сиела, 287 с. (*Dimchev, K. Obuchenieto po bulgarski ezik kato sistema. Sofia: Siela, 287 s.*)
- Ефтимова, А. (2010)** Елегантният баланс между теория и практика, между традиция и съвременност. // *Електронно списание LiterNet*, 21.05.2010, № 5 (126), достъпно на: <<https://liternet.bg/publish9/aeftimova/elegantniiat.htm>> (*Eftimova, A. The Elegant Balance between Theory and Practice, Tradition and Modernity. // Elektronno spisanie LiterNet, 21.05.2010, № 5 (126), available at: <https://liternet.bg/publish9/aeftimova/elegantniiat.htm>*)
- ОЕР (2006)** Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса. (*Obshta evropeyska ezikova ramka. Uchene, prepodavane, otsenyavane. Varna: Relaksa.*)
- Орехова, И. А. (2003)** Языковая среда. Попытка типологии. Москва: Государственный институт русского языка имени Пушкина, 194 с. (*Orekhova, I. A. Yazykovaya sreda.*)

- Popytka tipologii. Moskva: Gosudarstvennyy institut russkogo yazyka imeni Pushkina, 194 s.)
- Халачева, Св., Дабчева-Германова (2017)** **Й.** Методическо ръководство за работа с учебни програми по български език и литература, компонент „Български език“, за обучението, организирано в чужбина. София: МОН. Достъпен на: <<http://www.mon.bg/bg/175>> (Halacheva, Sv., Dabcheva-Germanova, Y. Metodicheskoto rakovodstvo za rabota s uchebni programi po balgarski ezik i literatura, komponent „Balgarski ezik“, za obuchenieto, organizirano v chuzhbina. Sofia: MON. Available at: <<http://www.mon.bg/bg/175>>)
- Шопов, Т. (2009а)** Анализът на междуезиковото разбиране и учебният метод ЕуроКом. // *Български език и литература*, 2009/4 (*Електронно списание LiterNet*, 05.11.2009, № 11 (120). (Shopov, T. Analysis of Intercultural Comprehension and the Learning Method EuroCom. – In: *Balgarski ezik i literatura*, 2009/4 (*Elektronno spisanie LiterNet*, 05.11.2009, № 11 (120).
- Шопов, Т. (2012б)** И даде човекът имена. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 237 с. (Shopov, T. I dade chovekat imena. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, 237 s.)
- Darbelley, F. (2005)** Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. Genève: Slatkine, 404 p.
- Defays, J.-L. (2007)** Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche. Actes de rencontre „Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire?“ Louvain-la-Neuve, du 29 au 31 mars 2007.
- Robert, J.-M. (2003)** Pour une prise en compte en didactique des langues de l'opposition langue proche/langue lointaine. In: *Langues et communication en classe de Français*. Defays, J.-M. & all. E.M.E., p. 59–71.
- Morin, E. (2000)** Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Edition du Seuil, 143 p.
- Rastier, Fr. (2003)** Le langage comme milieu: des pratiques aux oeuvres. // *Colloque pluridisciplinaire. // Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Bordeaux. Available at: <[http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Langage.pdf](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Langage.pdf)> (13.10.2018)
- Vigner, G. (2003).** Communiquer/Transmettre. Pour un cadre de référence commun à l'enseignement du français. – In: *Didactique du Français*, E.M.E. Belgique, 2003, p. 52–59.