

Рашка Йосифова

ОБУЧЕНИЕТО В УЧИЛИЩЕ С ОГЛЕД НА СЪВРЕМЕННАТА ЕЗИКОВА СИТУАЦИЯ

Една от основните задачи на обучението по български език в средното училище е да се изгражда и непрекъснато да се повишава езиковата култура на учениците, която е твърде важен елемент от тяхната обща култура. Освен за езикова култура, напоследък в нашата лингвистика се говори и за речева култура, като двата термина не са еднакви по съдържание. Според Ел. Георгиева "под езикова култура трябва да се разбира езиковосистемна компетентност — познаване и владееене в достатъчна степен на функционалните в а р и а н т и (разр. — Р. Й.) на националния език от синхронна гледна точка", а под речева култура — "спазване на нормативния комплекс на възприетия функционален вариант (подезик) на националния език"¹. Другояче казано, езиковата култура (и в частност речевата култура) предполага познаване и спазване както на книжовноезиковата и на стилистичната норма, така и на *социолингвистичната**. А във връзка с изясняване на комуникативно-речевия принцип на обучение К. Димчев препоръчва "при подбора на учебното съдържание да се излиза от социолингвистичната същност на речевия акт"². Следователно за учениците е важно да имат знания и относно съвременната българска езикова ситуация с нейните компоненти — отделните *подсистеми* (като термини-синоними в лингвистиката се употребяват и *форма на съществуване на езика, езикова формация, разновидност, вариант*) в системата на общонародния (националния) език.

Според М. Виденов езиковата ситуация е "съвкупност от формации на един или на повече от един език, в която компонентите им биват функционално равнозначни или в положение на йерархия (субординация) в зависимост от престижността на езиковото общество, за което дадената формация е централен комуникативен код"³. Като компоненти на българската езикова ситуация най-често се определят *диалектите, интердиалектите и книжовният език*⁴, при което някои автори приемат, че в рамките на книжовния език могат да се отделят две подсистеми — *кодифициран книжовен език и книжовно-разговорна реч*. Кодифицираният книжовен език се представя от стиловете в тяхната писмена форма или устна (т. е. устна публична реч), а книжовно-разговорната реч се

* Социолингвистичната норма се определя от Л. Б. Николски като "съвкупност от правила, в съответствие с които индивидът осъществява избор на езика, на езиковата подсистема или на техните елементи, за да построи социално коректно изказване" (Л. Б. Никольский. Синхронная социолингвистика (теория и проблеми). М., 1976, с. 129).

проявява при неофициална ситуация (в резултат на което комуникативният акт става разговорен), или това е устната реч на носителите на книжовния език, която се отличава с непринуденост и спонтанност⁵.

В учебниците по български език за средното училище (имаме предвид учебниците от втори до десети клас включително) въпросът за езиковата ситуация е засегнат сравнително бегло. В 4. клас се характеризират, макар и накратко, двата основни компонента на езиковата ситуация — книжовен език и диалекти, като се сочи необходимостта учениците при общуване да се съобразяват със ситуацията (официална — неофициална) и със събеседника⁶. На отношението между книжовен език и диалекти е посветен специален дял в учебника за 8. клас. В отделна урочна статия (с. 85—88) се говори за три форми на съществуване на българския език: книжовна, диалектна и писмено-диалектна (има се предвид художествената литература), при което се подчертава, че "единствено книжовната форма измежду тях има наддиалектен и следователно най-представителен характер⁷. В 7. клас също се акцентува на факта, че "българският национален език реално съществува чрез книжовния език и чрез народните говори (диалекти)"⁸. Така направеният преглед сочи, че от учебниците по български език учениците не могат да получат пълна представа за съвременната езикова ситуация и за нейните компоненти.

Внимание заслужава проблемата за отношението, което трябва да се възпитава у учениците, към *териториалния диалект* — един от основните компоненти на езиковата ситуация. Още през 1940 г. в предговора към "Нова българска граматика" нашият виден езиковед А. Т.-Балан заявява, че "учителят учи учениците на говор книжевен и народен, обиходен и поетичен"⁹, т. е. обучението по книжовен език не отрича знаенето на диалект. По-късно, като приема, че всеки ученик владее определен териториален диалект (у А. Т.-Балан терминът е "говор"), българският учен пише: "Задачата на учителя не е — пази боже! — да им изкорени това говорско българско достойние, но да ги уведе в притежание и на достойнието на българския книжевен говор" и още "да направи от домашния говор на ученика си здрава основа за сравнение с граматиката и речника на книжовния език, та по тоя път да извърши дело, каквото върши и всеки друг учител по някой чужди език"¹⁰.

Позволихме си да изложим по-нашироко мислите на А. Т.-Балан, понеже те са особено актуални днес. Българското училище все още не е преодоляло погрешното и ненаучно становище за диалекта като "неправилен и необработен език"¹¹. Единствено в учебника за 4. клас при урока за книжовен език и диалекти се казва, че "под влияние на народните говори отделни диалектни думи могат да се използват в разговор между близки хора" (с. 7), но не се допуска възможността да се говори на диалект при неофициално общуване. Ето защо с право можем да заключим, че в учебниците по роден език този въпрос се премълчава, а на практика в процеса на обучението учителите създават у учениците неправилно отношение към диалекта. Нашите наблюдения показват, че *влaдeенeтo нa диалект не пречи, а подпомага* усвояването на книжовния правопис и право-

вор. Разбира се, това е възможно само при умение от страна на учителя да използва диалектните данни, за което несъмнено е необходима твърде висока професионална подготовка.

Белег за езикова култура е не само *доброто владее* на някоя от подсистемите на общонародния език (например на кодифициран книжовен език, към който най-вече е ориентирано обучението в училище), а и *способността да се избира* (съобразно със ситуацията и събеседниците) най-подходящата за общуване подсистема. Т. е. опираме отново до проблеми на социолингвистиката, по-точно до проблемата за т. нар. диглосия.

В съвременните социолингвистични изследвания за диглосия се говори, когато комуникантът владее повече от една езикова формация¹², при което е особено важно кога, при какви условия в процеса на общуване се извършва смяната на една формация с друга (това е т. нар. "превключване на езиковия код"¹³). На този въпрос (разбира се, без да си служи с посочените социолингвистични термини) обръща внимание още А. Т.-Балан. Той смята, че владееето на "двоjak език" е присъщо на българската интелигенция, и препоръчва обучението в училище да се води така, че и учениците да усвоят две езикови формации — едната да използват при общуване в семейството, а другата — в училището¹⁴. Проблемата за диглосията намира място и в учебното съдържание по български език за ЕСПУ. В 9. клас при урочната статия "Общуване и текст" се отбелязва, че "реалното владеее на езика се измерва със способността на човека да създава текстове, съобразени с различни социални роли, които той изпълнява в различните сфери на дейност"¹⁵. Следователно според авторския колектив на учебника висока езикова култура притежава този, който *не само владее* различни езикови формации, *но и умее* да си служи с тях.

За нас представлява интерес въпросът, какви езикови формации владее днешният ученик. За да отговорим на този въпрос, трябва да имаме предвид следното: 1) каква е езиковата среда, в която израства и живее ученикът и 2) в кой клас учи ученикът, т. е. какво е неговото образователно равнище.

Ученикът започва обучението си в училище вече овладял в известна степен поне една езикова формация, и то *р а з г о в о р н а* (т. е. *диалект, интердиалект или книжовно-разговорна реч**), която той използва при всекидневното си общуване. Коя ще бъде тази формация, зависи преди всичко от семейната среда, а също и от някои второстепенни фактори (напр.: езикови контакти в детското заведение, телевизия и др.). В процеса на обучение ученикът трябва да усвои книжовния език, по-точно кодифицирания книжовен език в неговата писмена и устна форма. Следователно възприемането на една *н е р а з г о в о р н а* формация, какъвто е *кодифицираният книжовен език* (реално съществуващ чрез стиловете си), става при "сблъсък" с една усвоена вече разговорна формация. Оттук води

* В учебниците по български език за средното училище се употребяват като терминисиноними *разговорен стил, разговорна реч*, а в 10. клас и *книжовно-разговорна реч* (Български език. 10. клас. С., 1990, с. 54), без да е налице яснота относно тяхното понятийно съдържание.

началото си погрешното мнение (особено вредно за обучението в училище!), че онова, което е разговорно, е книжовно. В зависимост от степента на овладяване на книжовния език ученикът постепенно се изгражда като диглосен индивид* — в по-долните класове още не е усвоил кодифицирания книжовен език, но при завършване на средното си образование той задължително трябва да владее *както кодифициран книжовен език, така и книжовно-разговорна реч* (по-подробно за книжовно-разговорната реч като за формация, която е и книжовна, и разговорна, вж. пос. съч. при индекс 5). Казаното не означава, че диглосията при ученика е винаги само двукомпонентна. Възможно е успоредно с кодифицирания книжовен език и книжовно-разговорната реч (или вместо книжовно-разговорна реч — интердиалект, ако не е овладян в достатъчна степен книжовният език) ученикът да си служи и с други форми на съществуване на езика, напр. със сленг или пък с териториален диалект**.

Книжовно-разговорната реч се признава като *престижна форма на всекидневното общуване* и затова нейното усвояване и използване от подрастващите може да бъде белег за езикова култура. В процеса на обучение обаче са налице редица трудности поради неяснотата, която съществува (както в езиковедската литература, така и в учебниците по български език), относно мястото на книжовно-разговорната реч в системата на общонародния език и относно отликата ѝ от близките до нея формации (интердиалект и устна форма на кодифицирания книжовен език, т. е. устна публична или неразговорна реч). Трудността идва и от факта, че проучванията на лингвистичните особености на книжовно-разговорната реч са още в самото си начало. Затова наблюдаваме случаи, когато при неофициално общуване — най-често с по-възрастни събеседници, с които не може да се говори на сленг, речта на ученика е скована, "книжна", несъобразена с условията на общуване.

От така представените проблеми се вижда твърде важната роля на училището за издигане езиковата култура на бъдещия гражданин на обществото. Без да пренебрегваме ролята и на други фактори — семейство, приятелска среда, средства за масова информация, все пак в по-голямата си част речевата дейност на ученика е свързана с училището. Ето защо ролята на учителя си остава основна в процеса на повишаване езиковата култура на ученика — и то не само на учителя по български език и литература, а и на всеки учител, независимо от това какъв предмет преподава.

* Сред социолингвистите няма единство по въпроса, дали може да се говори за диглосия в рамките на книжовния език, т. е. между кодифициран книжовен език и книжовно-разговорна реч (вж. пос. съч. при индекс 12, с. 81).

** По въпроса за диглосията при учениците са нужни специални проучвания.

БЕЛЕЖКИ

¹ Ел. Георгиева. Актуални проблеми на езиковата култура. — Български език, 1987, кн. 1-2, с. 78.

² К. Димчев. Същност на комуникативно-речевия принцип и ролята му за обновяване на обучението по роден език. — В: Комуникативно-речева насоченост на обучението по роден език (редактор К. Димчев). С., 1985, с. 25.

³ М. Виденов. Социолингвистика. С., 1982, с. 74.

⁴ М. Виденов. Съвременната българска градска езикова ситуация. Автореферат на дисертация за получаване на научната степен "доктор на филологическите науки". С., 1988, с. 15; Съвременната българска градска езикова ситуация (Теоретически и методологически проблеми на нейното проучване). С., 1990.

⁵ По-подробно вж. Р. Йосифова. Място на книжно-разговорната реч в системата на общонародния език. — В: Проблеми на българската разговорна реч. В. Търново, 1991, 43-53.

⁶ Български език. Учебник за 4. клас на ЕСПУ. С., 1988, 6-7. III издание — преработено (I издание — С., 1984). Автори — К. Димчев, М. Москов, М. Добринова.

⁷ Български език за 8. клас на ЕСПУ. С., 1988, с. 88. I издание. Автори — Е. Дограмаджиева, И. Кочев, В. Мурдаров, К. Димчев.

⁸ Български език за 7. клас на ЕСПУ. С., 1987, с. 3. I издание. Автори — Т. Владимирова, Ел. Георгиева, М. Васева, С. Радева.

⁹ А. Т.-Балап. Нова българска граматика. С., 1940, с. X.

¹⁰ А. Т.-Балап. Два езика. — Училищен преглед, 1942, год. XLI, № 3, 308.

¹¹ Т. Бояджиев, В. Радева, М. Сл. Младенов. Между диалектното и книжовното. С., 1987, с. 12 (автор Т. Бояджиев).

¹² Вж. напр. В. Д. Бондалетов. Социальная лингвистика. М., 1987, с. 77.

¹³ Вж. М. Виденов. Социолингвистика. С., 1982, с. 64; Норма и реч. С., 1986, с. 10.

¹⁴ А. Т.-Балап. Два езика, 307-308.

¹⁵ Български език за 9. клас на ЕСПУ. С., 1989, с. 7. I издание. Автори — Т. Владимирова, М. Москов, М. Васева, Н. Маджирова.