

**Стоян БУРОВ**

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“  
Велико Търново, България

**КОМУНИКАТИВНА ГРАМАТИКА  
НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК  
ЗА ПРЕПОДАВАНЕ В БИЛИНГВАЛНА СРЕДА**

**Stoyan BUROV**

St Cyril and St Methodius University of Veliko Tarnovo  
Veliko Tarnovo, Bulgaria

**COMMUNICATIVE GRAMMAR  
OF THE BULGARIAN LANGUAGE  
FOR TEACHING IN BILINGUAL ENVIRONMENT**

The study draws comparison between the selected volume of grammatical material, its structure and teaching in monolingual (Bulgarian-speaking) and bilingual environment. The features of communicative grammar for bilinguals are outlined in view of the goal of teaching, namely learners to master skills and practice to form and use grammatically correct and communicatively appropriate utterances.

**Keywords:** communicative grammar, bilingual environment, Bulgarian as a foreign language, Bulgarian as a second language

Към темата за усвояването и функционирането на българския език в билингвална среда<sup>1</sup> се проявява интерес както от страна на педагози, методици и дейци на образованието и културата, така и от лингвисти, психолингвисти и социолингвисти. За първите представляват интерес преди всичко приложните аспекти на тази проблематика – във връзка с нуждите на обучението по български език и резултатите от него в България и чужбина, докато за вторите посочената проблематика е преди всичко научноизследователски обект, при чието изследване на преден план излизат теоретичните анализи и обобщения. И единият, и другият аспект на темата стават все по-актуални във връзка с някои обективни обстоятелства и факти от днешния ден.

---

<sup>1</sup> Относно терминологичното разграничение между „втори език“ и „чужд език“ вж. напр. П. Ангелова в (Ангелова б.г.: 8 и сл.).

От една страна, в България нараства делът на децата и учениците, чийто майчин език не е българският, от друга страна, наред със съществуването на старите български диаспори в Бесарабия, Сърбия, Банат и др., където проблемите на обучението по български език продължават да поставят все нови предизвикателства въпреки немалкото усилия и вложени средства от страна на българската държава, се появи не по-малка като численост, но по-разпръсната „нова емиграция“, чийто представители настояват за изработването на нова стратегия за работа с тях, включваща, разбира се, и стратегия за преподаването на българския език на децата на българските емигранти. Това, което е още по-важно в случая, е, че успешното обучение на децата както от България, чийто майчин език не е български, така и на етническите българи зад граница и на имигрантите, чийто брой ще продължи да се увеличава, има нужда от образователни продукти, специално създадени за неговите нужди, съобразени със спецификата и особеностите му, изработени върху научни основи, отчитащи не само съвременните педагогически наблюдения и постижения, а и постиженията на лингвистиката, психолингвистиката и социолингвистиката.

Би могло да се възрази, че така формулирана, темата се опитва да постави под общ знаменател две научноизследователски и образователни области, всяка от които има своя собствена специфика. Действително, статусът на българския език в посочените две целеви групи – децата на етническите малцинства в България и децата на българите зад граница, е различен, дори противоположен, а разликите са ясни и за неспециалистите. Това, което обединява обаче тази проблематика и я слива в една тема, е, че и в единия, и в другия случай усвояването и функционирането на българския език протича в билингвални условия. Целта на обучението по български език също е еднаква: да се овладее колкото е възможно по-рано и по-пълно книжовният български език. Ето защо независимо от разликите в статуса на българския език в посочените две целеви групи българският език може да се третира като единен научноизследователски обект – особено от гледната точка на неговите психолингвистични, социолингвистични и дори чисто лингвистични аспекти.

Проблемите на усвояването на българския език в билингвална среда неизменно присъстват в наблюденията и изследванията на специалистите по педагогика и методика на обучението в детска възраст и в началната училищна степен. Налице са дисертационни трудове, монографии, сборници, помагала, учебници. Забележителна е ролята на немалка част от българските специалисти по педагогика и методика тази проблематика да бъде изкарана наяве, да се очертаят несполуките и да се набележат мерки за подобряване на езикуосвояването, а оттам и на интеграцията на децата, носители на различен от българския майчин език (преди всичко ромски и турски). На институционално равнище също е направено немалко.

Въпреки всички усилия обаче успехите не са твърде видими. Това се признава както от специалистите, така и от институциите. Най-скептични ос-

тават учителите, повечето от които смятат за непреодолими въпросите на езикоусвояването. Посочват се много негативни фактори и тенденции, от които едни от най-важните са свързани с липсата на адекватни на сериозността на проблемите учебници и учебни помагала.

**1. Административна уредба.** Наредба № 6 на МОН за усвояването на българския книжовен език, в сила от 1.09.2016 г.

С Наредба № 6 на МОН за усвояването на българския книжовен език от 2016 г. се определят:

- държавният образователен стандарт за усвояването на българския книжовен език в предучилищното и училищното образование;
- условията и редът за усвояване на български език от деца и ученици, чийто майчин език не е български;
- изучаването на български език от децата на българите в чужбина.

В чл. 4 се казва: За децата и учениците, за които българският език не е майчин, се създават **допълнителни условия**, в т.ч. безплатно обучение по български език с цел образователното им приобщаване. *Допълнителните условия са разработени в третия раздел.*

В чл. 2 на Наредбата твърде непрофесионално е написано, че нормите на българския книжовен език се прилагат съгласно с действащия академичен правописен речник на Института за български език при БАН. Българският език ограничено се схваща като някаква съвкупност от правописни и пунктуационни правила. Нищо не се казва за граматиката – вероятно съставителите на наредбата не подозират, че има и нормативни граматика на българския език. Нищо не се казва за устната реч, а също и за многообразието от форми на българския език.

**Раздел III на наредбата** разработва въпроса за допълнителните условия за изучаване на български език от деца и ученици, за които българският език не е майчин. В този раздел децата на етническите малцинствени групи са заедно с децата на мигрантите и на други чужди граждани. Тук е направено разграничение във формулировките: обучение по български като чужд – за деца на мигранти; допълнително обучение като част от общата подкрепа за придобиване на очакваните резултати – за деца на етническите малцинства. Дефинирано е, че условията и редът за организиране на допълнителните модули се определят в държавния образователен стандарт за приобщаващото образование.

Така в Наредбата е прокарана идеята за **допълнително обучение**, т.е. налице е **основно** обучение – това е обучението по учебните програми за съответните равнища и класове, и **допълнително** – не само като часове и време, но и **допълващо** основното обучение, т.е. обучение, което следва същите учебни планове, същата систематика на учебния материал по български език.

**Уязвимостта на концепцията** за допълнителното обучение се състои в следното. Както се знае, в обучението на български език като първи език посоката на преподаване е от езика към речта: от базовото знание към кому-

никативните потребности; в часовете по български език, протичащи в монолингвална среда, колкото и да се говори за комуникативна организация на обучението, придобиването на комуникативна компетентност се извършва на основата на езиковата компетентност. В обучението по български език като втори, и по-специално в преподаването на граматика, правилната и продуктивна посока на обучение е от реч към език, за да се създават умения за продуциране и употреба на правилни в граматическо отношение и уместни в комуникативно отношение изказвания. До знанието **за** езика постепенно се достига чрез знание (знания) **на** езика. Усвояването на българския език като **система** от лексика и граматика в много голяма степен трябва да става имплицитно и непременно да преминава през употребата. В Наредбата прозира идеята, че някак си наред с основното обучение по български език, което не прави разлика между моно- и билингвална среда, е достатъчно още нещичко за билингвите: съпътстващи допълнителни часове, за да се постигне равенство в знанието на съответния учебен материал. По мое мнение това е порочна идея.

**Целта на обучението** по втори/чужд език е да се овладее и владее втори-ят/чуждият език на определено ниво, а не да се получат знания за съответния език. Има разлика между знания за езика и знания на езика. Примери: знание за езика е знанието, че глаголите в българския език имат три спрежения и девет глаголни времена. Знанието на езика изисква правилна употреба на съответните глаголни форми в писмената и устната реч (съобразно с нивото на компетентност). Практическото овладяване на речта може да се постигне откъснато от теоретическите знания за езика или дори при отсъствие на теоретическо знание. От друга страна, обясненията на граматичните правила подпомагат изработването на практически навици, ускоряват овладяването на речта. Принципът за комуникативност на обучението отчита именно тези обстоятелства. Като всеки друг сложен механизъм езикът може да се изучава от две позиции: как е устроен и как да се използва в речевата практика. Обикновено основната цел на изучаването на българския език като втори/чужд е не запознаването с него като лингвистичен феномен, а утилитарното му усвояване като инструмент за общуване и средство за изразяване на мислите.

## **2. За нуждата от паралелно обучение**

Възниква важният въпрос: възможно ли е така нар. „допълнително обучение“ да се провежда по специално изработени учебни програми, специализирана методика на преподаване, специално подготвени учебни помагала и от компетентни преподаватели.

По мое мнение има необходимост не от допълнително, а от **паралелно** обучение. Основната трудност идва от това, че от децата и учениците от етническите малцинства се изисква двойно усилие: от една страна, задължителната общообразователна подготовка по български език – такава, каквато е дефинирана в учебните програми, от друга страна – преодоляване на дефицитите в познанията по български език, които при това са твърде индивидуални почти за всеки от обучаемите.

### 3. Адаптирани учебни програми?

Ако все пак има разработени адаптирани учебни програми за обучението по български език, организирано в чужбина за децата на българите, за децата и учениците от етническите малцинства няма нищо подобно. Основната критика на адаптираните учебни програми се свежда до това, че те са съкратени варианти на съществуващите учебни програми, а концептуалната рамка е абсолютно същата. Не е отчетен фактът, че на много места и това обучение в методическо отношение е по-близко до методиката на чуждоезиковото обучение.

### 4. Наредба на МОН за приобщаващото образование, в сила от 27.10.2017 г.

Въпреки големия обем на наредбата в нея няма нищо конкретно относно обучението на децата от етническите малцинства. Правилно, разбира се, основно място е отделено на образованието на децата и учениците със специални образователни потребности. Относно обучението на децата от етническите малцинства в наредбата отново са налице общи, безконкретни приказки за подкрепа на личностното развитие, за развитие на „потенциала на всяко дете или ученик“. В чл. 14 отново се споменава за осигуряване на допълнителни модули на деца и ученици, които не владеят българския език. Изводът е, че Наредбата може и да определя държавния образователен стандарт на приобщаващото образование, но не конкретизира никакъв стандарт за обучението по български език в билингвална среда. Вероятно се смята, че не е необходима специална разработка в съдържателно отношение на обучението по български език на децата и учениците от етническите малцинства.

### 5. Поглед върху комуникативните граматика

Някои от съществуващите комуникативни граматика на руския (вж. Золотова, Онипенко, Сидорова 2004), английския (вж. Leech and Svartvik 2002) и немския (вж. Engel, Tertel 1993) език вече са подробно реферирани (вж. Буров, Бурова 2014), затова тук накратко ще резюмирам по-важното с оглед на разработката на комуникативна граматика на българския език.

Би могло да се твърди, че комуникативните граматика, особено приложенияте, възникват именно заради потребностите на обучението по втори/чужд език. В теоретичен аспект те се опират на разработките за лингвистичната и комуникативната компетентност и за комуникативния метод (подход) в преподаването, който, както се споменава на много места, е базиран на трите Р (presentation, practice, production) – *представяне* (поднасяне) на материала, *практика* (трениране на материала), *продукция* (употреба на съответния материал в реална речева среда). Комуникативният подход, наред с отчитането на особеностите на родния език на обучаемите е основен принцип на съвременните методики на обучението по втори/чужд език.

Според наложилото се мнение комуникативният принцип на обучението изисква приложение и спазване на следните постулати: практическа организация на обучението, функционален подход при подбора на езиковия материал, ситуативно-тематическо представяне на учебния материал, изучаване на лек-

сиката и морфологията на синтактична основа, концентрично разположение на учебния материал и разделяне на обучението на различни етапи. С тези постулати се очертават параметрите и границите на известните ни комуникативни граматика.

Лийч и Свартвик отбелязват, че комуникативната граматика се основава именно на комуникативния подход в обучението (по роден и по втори/чужд език). Според тях изучаването на граматичните структури трябва да бъде интегрирано по отношение на четирите основни езикови умения: слушане, говорене, четене и писане. Основната цел се фокусира върху развитието на граматичната комуникативна компетентност, под което се разбира способността за използване и разбиране на една структура в най-различни ситуации (Leech and Svartvik 2002: 3–4).

По принцип комуникативните граматика не съблюдават обичайната систематика на граматичните единици, а се организират според комуникативните потребности на учащите се. Комуникативните потребности на хората имат своя собствена систематика, на която повече или по-малко, по-сполучливо или по-малко сполучливо се подчиняват комуникативните граматика. Така системно-граматическите структури се предават посредством комуникативните категории: за разлика от конвенционалните граматически трудове представянето на граматическите явления и категории не започва с това, как се образува една граматическа форма и какво съдържание има тя, а обратно: първо се поставя въпросът кои езикови съдържания трябва да бъдат предадени на един партньор в една определена ситуация и едва след това се търсят граматическите средства, които са на разположение в езика. Както отбелязват У. Енгел и Р. Тертел, зад този неконвенционален подход стои определена езиково-дидактична концепция: хората не говорят изобщо, а защото имат нещо да си кажат, имат нещо да споделят, да разберат, да предизвикат, да предотвратят и т.н. Казването на нещо, споделянето, разбирането, предотвратяването и под. не са граматически категории, а **комуникативни потребности**, в основата, в структурата на които стои определена граматика. Целта на комуникативната граматика е именно тази: да систематизира именно по този начин и да опише тази граматика (Engel, Tertel 1993: 7–8). Следва да се има предвид още, че ако комуникативните потребности на хората, общо взето, са еднакви независимо от това, на какъв език говорят или какъв език изучават, граматическите структури, удовлетворяващи тези потребности, са лингвоспецифични. Ето защо не може да има универсална приложна комуникативна граматика.

#### **6. Съобразяване с родния език на обучаемите**

Както отбелязват Костомаров и Митрофанова, в цялата история на чуждоезиковата методика към никой от другите принципи отношението не се е променяло толкова противоречиво, отколкото към принципа за опора на чуждоезиковото обучение върху родния език (Костомаров, Митрофанова 1976: 37–38). Днес принципът за съобразяване на обучението по втори/чужд език

с родния език на обучаемите вече не е дискуссионен, той се признава практически от всички. Спорове възникват само по някои частни въпроси на съпоставителната методика, свързани с практическата реализация на принципа.

Всеки човек, дори и малкото дете, който владее един определен език, вече има изградена система на категоризация на езиковите явления според родния си език. Нещо повече, концептуализацията на предметите, явленията и процесите от действителността, изграждането на картината на света и възприятията за него се извършват според особеностите на родния език и култура, т.е. те имат лингвоспецифичен характер. Автоматизираните си навици от родния език обучаемият чисто механично пренася върху изучавания език – особено в началните етапи на обучението. Сигнал за тази интерференция са устойчивите грешки в речта на обучаемите. При отчитане и анализ на грешките могат да възникнат интересни изследвания с методически характер, а също и препоръки за предусещане и преодоляване на интерференцията при обучаеми с един или друг роден език или с език посредник.

Отчитането на родния език може да се реализира във внимателно премислена система от упражнения по темите и явленията, представляващи най-голяма трудност за съответните обучаеми. Неслучайно се казва, че овладяването на чуждия език означава да се овладеят неговите трудности. Тази система от упражнения може да има съпътстващ характер на учебниците, когато те не са съобразени с родния език на обучаемите, под формата на помагала и корекционни курсове.

Овладяването на системата на втория език се извършва по пътя на пренасянето и корекциите на уменията и навиците от родния върху чуждия език. От методическите изследвания е известно, че в процеса на обучение емпирично може да се различи следното: а) съвпадащи явления и категории в родния и чуждия език, поради което навиците за тях можем да пренасяме от родния в изучавания език; б) частично съвпадащи явления и категории, уменията и навиците за които трябва само да бъдат коригирани, за да се овладеят (да се коригират частично уменията и навиците от родния език); в) несъвпадащи или отсъстващи в единия от езиците явления и категории, чието овладяване изисква изработването на съвсем нови умения и навици (вж. Костомаров, Митрофанова 1976: 39–40). В лингвистичните и психологическите изследвания като че ли се дава превес на различията между родния и чуждия език и на интерференциите между тях, по-малко се изследва общото между двата езика и благоприятното въздействие на родноезиковите умения и навици върху процеса на овладяване на чуждия език.

Най-общо има два вида учебници по български език като чужд/втори език: учебници, които не отчитат особеностите на родния език на обучаемите, каквито са повечето учебници, защото могат да бъдат използвани от по-широка аудитория, и учебници, специално подготвени при съобразяване с родния език на обучаемите и отчитане на неговите особености. В този вид учебници

учебният материал се дава при отчитане особеностите на фонетичната, лексикалната и граматическата система на родния език на обучаемите. Нерядко в такива учебници формулировката на задачите към упражненията и граматическите обяснения са на съответния език. В такива учебници има и рубрики „лексика“, където се дава превод на някои от думите или на всички нови думи, присъстват упражнения за превод от единия на другия език и обратно. Напоследък се появиха и учебници, в които обясненията и формулировките на задачите се дават на широко разпространен език посредник, най-често английски език, т.е. английският се използва като език посредник, при което се разчита на аудитория както от обучаеми, чийто роден език е английският, така и от учащи, които владеят в една или друга степен английския като чужд език. Такива учебници имплицитно могат да бъдат съобразени с особеностите на английския език (независимо от родния език на учащите), което обаче в учебническата практика не се среща често, но употребата на английския може да бъде и чисто служебна – да подпомогне разбирането на някои граматически обяснения, както и разбирането на задачите към упражненията или на новите думи, ако им е направен превод на английски. Такива учебници напоследък се появяват все повече, те улесняват учащите особено в началните етапи на обучение, могат евентуално да се използват и за самостоятелно учене на чуждия език.

Избирайки учебник, съобразен с особеностите на родния език на обучаемите или с особеностите на езика посредник, преподавателят се освобождава от ангажимента сам да прави съпоставителни изследвания – това вече са направили авторите на съответния учебник. Те са интерпретирали лексикалния и граматическия минимум, отчели са възможностите за езикова интерференция, определили са в зависимост от характера и степента на проява на интерференцията оптималния брой на необходимите упражнения и техния тип.

### **7. Потребност от комуникативни граматика на българския език**

За да се задоволят потребностите от комуникативни граматика на българския език за преподаване в билингвална среда, би трябвало да се направят разграничения според възрастта на обучаемите, продължителността и целите на обучение, спецификата на аудиторията и др.

Да започнем с преподаването на българския език като чужд език. Имаме предвид обучението по български език на чужденци, които изучават езика професионално или краткосрочно с определена практическа цел. За такава аудитория, особено ако се подготвят специалисти по български език, курсът (или курсовете) по комуникативна граматика трябва да следва усвояването на българската граматика като система, т.е. след като се получат основните знания за езика като система със своя структура, най-важен елемент от която е граматиката наред с лексиката. При курсове за постигане на ниво до B1 преподаването на комуникативна граматика може да бъде разделено на части и в общи линии

да съвпада с часовете за обобщение. В такъв случай часовете за речево общуване могат да се базират на следната типология на речевите актове, построени на принципа стимул – реакция:

### 1. Изказване на съобщение (*стимул*)

#### *Реакции*

1.1. Потвърждаване на съобщението и присъединяване към него, напр.:

*стимул:* Бай Ганьо се върнал от Европа.

*реакция:* Да, и аз чух.

1.2. Посочване на допълнителна информация във връзка със съобщението, напр.:

*стимул:* Бай Ганьо се върнал от Европа.

*реакция:* Да, снощи с влака.

1.3. Отричане на съобщавания факт, което може да бъде възражение, опровержение, поправка, несъгласие:

*стимул:* Бай Ганьо се върнал от Европа.

*реакция:* Не може да бъде! Снощи говорих с него по телефона.

1.4. Изразяване на личното отношение на слушателя като възможност, необходимост или увереност:

*стимул:* Бай Ганьо се върнал от Европа.

*реакция I:* Да, възможно е.

*реакция II:* Да, крайно време беше.

*реакция III:* Сигурно са го изгонили.

1.5. Запитване за допълнителна информация във връзка със съобщавания факт. От своя страна запитването може да бъде:

– повторно запитване, напр. *Върнал се от Европа?*

– уточняващ въпрос, напр. *Бай Ганьо или Бай Иван?*

– въпрос, който изисква допълнителни сведения: *Кога се е върнал?*

1.6. Подбуда към действие във връзка със съобщената информация. Подбудата може да бъде молба, съвет, разрешение, забрана, предпазване и др.:

*стимул:* Бай Ганьо се върнал от Европа.

*реакция:* Хайде да отидем да го видим!

### 2. Въпросително изказване (*стимул*)

Въпросителните изказвания варират в зависимост от строежа и значението на въпроса: задаване на въпрос с въпросителна дума, задаване на *ли*-въпрос, задаване на *нали*-въпрос, задаване на въпрос с друга въпросителна частица.

Изреченията, образувани с пълнозначни въпросителни думи – местоимения или наречия, напр. *кой, какъв, чий, колко, къде, кога, как, защо* се употребяват, когато някоя част на съобщението не е известна. Те изискват изчерпателен отговор, в която въпросителната дума се заменя с невъпросителна, напр. ***Кога заминаваш?*** – ***Утре заминавам.***

Изреченията, образувани с въпросителната частица *ли*, типични и твърде честотни за българския книжовен език, изискват *да/не*-отговор, т.е. положителен или отрицателен отговор, напр. ***Ще дойдеш ли с мене?*** – ***Да, ще дойда;*** – ***Не, няма да дойда.*** Частицата *ли* се позиционира след думата, за която се пита.

С изреченията, образувани с въпросителната частица *нали*, която може да заема и крайна позиция в изречението, питащият очаква потвърждение, съгласие от събеседника, напр. *Нали ще дойдеш с мене?* или *Ще дойдеш с мене, нали?* – *Да, ще дойда;* *Днес нали няма да излизаши?* или *Днес няма да излизаши, нали?* – *Да/Не няма да излизам.*

*Реакции*

2.1. Отговор на въпроса, напр.:

*стимул:* Кога заминаваш за Виена?

*реакция:* След два дни (заминавам за Виена).

2.2. Отказ да се отговори на въпроса, напр. когато въпросът е некоректен.

2.3. Насрещен въпрос (отговор с въпрос на въпроса), напр.:

*стимул:* Виждал ли си кучето?

*реакция:* За какво куче говориш?

3. Подбудително изказване (изказване на желание, молба, покана, забрана, заповед, съвет, предупреждение) (*стимул*)

*Реакции*

3.1. Съгласие с изказаната подбуда, напр.:

*стимул:* Почакай ме още пет минути!

*реакция:* Добре, ще те почакам.

3.2. Несъгласие с изказаната подбуда, което може да варира между отказ, възражение или съмнение в целесъобразността на подбудата, напр.:

*стимул:* Почакай ме още пет минути!

*реакция:* Съжалявам, не мога повече да те чакам.

3.3. Въпрос относно същността на подбудата или относно нейната целесъобразност, напр.:

*стимул:* Не пий студена вода!

*реакция:* Защо, какво ще ми стане?

3.4. Контрапредложение, напр.:

*стимул:* Хайде да отидем на кино!

*реакция:* По-добре да се разходим в парка.

3.5. Молба да се повтори, да се разясни по-подробно подбудата, напр.:

*стимул:* Почакай ме навън!

*реакция:* Къде да те почакам – на етаж или долу на входа?

При моделиране на речевото общуване (както чрез реплики стимули, така и чрез реплики реакции) е целесъобразно да се тренират следните речеви актове: запознаване (със и без посредник); обръщания (директно към някого, по телефона, искане на помощ); приемане на предложение, съвет; искане на позволение; изказване на обещания; изказване на благодарности, поздравления, пожелания, извинения; изказване на одобрение/неодобрение; изразяване на болка, на глад, на жажда, сън, умора; и др.

На всеки от етапите и равнищата на обучение подборът на лексикалния минимум и граматическата прогресия се основава на предходното знание; той спираловидно се разгръща и усложнява на всяка следваща стъпка от обучението така, че да осигури повторимост на лексикалния запас, на граматическите

структури и синтактичните модели. Въпрос от изключителна важност е да се намери пресечната точка между лексика и граматика, т.е. с каква лексика може да се осигурява съответната граматика и каква граматика е адекватна на съответната лексика.

### **8. Граматически минимум**

Ето какво включва един граматически минимум, който трябва да залегне като начална база в обучението по български език, а в следващите етапи на обучение да се разширява и усложнява.

#### **Глагол**

1. Сегашно, минало и бъдеще време на спомагателния глагол *съм* (*бъда*) – положителна и отрицателна форма

2. Глаголни времена с проста ориентация

Сегашно, бъдеще и минало свършено време на глаголите (положителна и отрицателна форма)

Минало неопределено време. Конкуренция на минало свършено време и минало неопределено време

3. Вид на глагола (без вторични несвършени глаголи) (общо понятие чрез изказване на продължителност, повторителност и еднократност на действия). Основни начини на действие (употреба на префигиран глагол)

4. Безлични глаголи *има, няма, трябва*

5. Възвратни *се*-глаголи (с пряковъзвратно значение), *си*-глаголи

6. *Ме-, ми-* и *ми се*-глаголи. Неглаголен предикатив

7. Повелително наклонение (положителна и отрицателна форма)

#### **Местоимения**

1. Лични местоимения – именителен падеж, винителен падеж, дателен падеж, пълни и кратки форми

2. Притежателно местоимение – пълни и кратки форми

3. Въпросително местоимение *колко*

4. Обобщително местоимение *всички*

5. Показателно местоимение *този, тази, това, тези*

#### **Съществително име**

1. Род. Умалителност и род

2. Число

3. Бройна форма на съществителните от мъжки род за нелица

4. Членуване. Изразяване на неопределеност с *един*. Съпоставка с определените именни групи и с групи с нулев неопределителен член

#### **Прилагателно име**

1. Род, число и членуване на прилагателните имена

2. Съгласуване на прилагателните със съществителните по род и число и членуване в рамките на именната група

3. Степенуване на прилагателните с частиците *по* и *най*

#### **Числителни имена**

1. Бройни числителни до 10. Род: *един, една, едно; два – две*

2. Мъжколични числителни (*двама, трима...*)

### **Наречия**

1. Степенуване на наречията

### **Синтаксис**

1. *Да*-конструкция с фазови и модални глаголи, *да*-изречения
2. *Ли*-въпроси (*да/не*-изречения), *нали*-въпроси
3. Въпроси с въпросителни думи *кой*, *какъв*, *какво*, *къде*, *как*, *колко*
4. Трансформации на пряка в непряка реч (*да*- и *че*-допълнителни изречения)
5. Словоред на клитиките
6. Еднородни части и сложно съчинено изречение със съюзи *и*, *а*, *но*
7. Подчинени обстоятелствени изречения за време (*като*, *когато*)
8. Подчинени обстоятелствени изречения за причина със *защото*

### **Текст**

1. Кратък разказ по картина или в ситуация с употреба на сегашно време
2. Изказване на последователни действия за минало събитие с основно разказвателно време минало свършено време
3. Изразяване на минали определени действия (минало свършено време) и на резултат от минали действия (минало неопределено време). Съпоставка
4. Последователно изложение с употреба на прости изречения и заместваща употреба на подлога с третолични местоимения (*Мария – тя*)
5. Въвеждане на обекта в полезрението на слушателя с *един* и последваща анафорична употреба на определителния член (*едно момче – момчето*). Усложняване на текста с последваща употреба на третолично местоимение (*едно момче – момчето – то*)

Курсовете по комуникативна граматика са особено необходими в работата по български език с деца и ученици от етническите малцинства и с децата на старата и новата емиграция, т.е. при обучение по български език на етнически българи в чуждоезиковата среда. За децата и учениците от етническите малцинства е необходимо продължително паралелно и системно обучение – от детската градина през 1. клас поне до 7. клас.

### **9. За ролята на езикознанието и на езиковедите**

Ж. Колева-Златева прави следното заключение относно актуалните задачи при преподаването на българския като втори език. За да бъде ефективно усвояването на българския език във всички случаи, когато той се преподава на носители на друг първи език, най-напред е необходимо ясното разбиране, че езикът се преподава като втори, и да бъде прилагана съответната методика. За да се приведе в ред базираното на Общата европейска езикова рамка обучение по български език като втори, е належащо извършването на съответните проучвания и издаването на справочници относно езиковия материал и социокултурната информация, които трябва да бъдат усвоени за различните нива. И тъй като само обучението, което е съобразено с механизмите на усвояване на езика и с работата на езиковата компетентност, може да бъде ефективно, при разработване на учебни пособия по български като втори език, трябва да се вземат под внимание постиженията на психолингвистиката и когнитивната

лингвистика относно закономерностите в усвояването на лексиката и граматиката на езика, пораждането и възприемането на изречението и организацията на менталния лексикон. И когато това обучение се осъществява чрез прилагането на доказалите своята ефективност съвременни подходи и методи на обучение, комуникативната пригодност на усвоената компетентност ще бъде факт (Колева-Златева 2014: 70).

В книгата *Из моя езиковедски бележник* Михаил Виденов отделя централно място на въпросите за спецификата на българската езикова ситуация днес, както и на тенденциите в развоя на формите за съществуване на българския език. Авторът разграничава понятията българска езикова ситуация и ситуация в българския език. С първото понятие той назовава съвкупността от езикови формирания в българското езиково землище, а с второто – съвкупността от формите на съществуване на българския език и тяхното взаимодействие. За българската езикова ситуация е характерно това, че наред с българския език, който, както пише авторът, е подложен на „стилистична революция“ след 1989 г., в България са налице езици и диалекти на етнически малцинства (основно роми и турци), които поради демографските изменения в днешно време поставят, а и в бъдеще ще поставят важни въпроси, свързани с усвояването и употребата на книжовния български език. Авторът поставя въпроса за интеграцията на етническите малцинства преди всичко в пряка зависимост с въпроса за тяхната езикова интеграция. Той намира, че отговорност за образователните неблагоприятия носят и българските езиковеди, които не са успели, а вероятно и не са настоявали да убедят съответните държавни институции, че трябва да се започне подготовка на учителски кадри със специална квалификация и по специално подготвени за целта помагала за работа с децата от етническите малцинства. Той пише: „Преподаването на български език на такива деца изисква специална университетска подготовка, каквато сега българските университети не дават. Следователно решаването на проблема трябва да започне от *университетите*“ (Виденов 2016: 41).

### 10. Заключение

И така, относно обучението по български език на децата и учениците от етническите малцинства, от една страна, възниква необходимост от подготовка на специални учебни програми и учебници за паралелно обучение, вкл. изработката на курсове по комуникативна граматика, от друга страна, голяма е нуждата от подготовка и квалификация на компетентни учители.

Обучението по български език на децата на българската емиграция, както „стара“, така и „по-нова“, ако има за цел сносно владение на българския език, преди всичко за постигане на умения и навици за слушане (разбиране) и говорене, може да бъде организирано на базата на общ курс по комуникативна граматика. Ако езикът се изучава с цел да се владее на високо равнище (B2 – C1), курсовете по комуникативна граматика трябва да се провеждат паралелно с основното обучение по класове или езикови равнища.

При обучението по български език на чужденци е целесъобразно курсовете по комуникативна граматика да следват овладяването на граматическото знание като система. При краткосрочни курсове по български език на чужденци с утилитарна цел, вкл. при обучение на деца и възрастни на имигранти на територията на България, могат да бъдат подходящи и само учебниците по комуникативна граматика, т.е. граматическото знание може да се придобива, наслажда, задълбочава, усъвършенства предимно по имплицитен път.

Накрая трябва да се каже, че обучението по комуникативна граматика не е самоцел, на него трябва да се гледа като на важна, но не единствена част от цялостните курсове в преподаването на българския език като чужд/втори език. Подготовката на помагала по комуникативна граматика е изцяло в ръцете на специалистите по български език, донякъде и на методисти и педагози, които съобразно с компетенциите си биха изпълнявали подходяща роля на съветници и помощници на българските лингвисти, психолингвисти, социолингвисти и специалисти по когнитивна граматика. Прави впечатление, че стотици и хиляди са педагогическите и методическите публикации за обучението по български език в билингвална среда, много от тях са „наливане от пусто в празно“, имат абстрактен характер, но много малко са, дори изобщо липсват професионално изработени учебници и помагала. Що се отнася до курсове и помагала по комуникативна граматика на българския език, празнотата е тотална. Както стана ясно, налице са много добре изработени комуникативни граматика на немски, английски, руски и др. езици, които биха могли да се използват като образци при създаването на съответните комуникативни граматика на българския език.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова б.г.:** Ангелова, П. *Втори език при деца*. Обучение & Усвояване. Записки, извадки, наблюдения. **Angelova b.g.:** Angelova, P. *Vtori ezik pri detsa*. Obuchenie & Usvoyavane. Zapiski, izvadki, nablyudenia. <<http://eliascanetti.org/wp-content/uploads/2018/09/Reader-za-uchitelya-2.pdf>> (4 януари 2022)
- Буров, Бурова 2014:** Буров, Ст., Л. Бурова. Функционализъм и комуникативна граматика. // *Реторика и комуникации*. Електронно научно списание, 2014, № 14. **Burov, Burova 2014:** Burov, St., L. Burova. Funktsionalizam i komunikativna gramatika. // *Retorika i komunikatsii*. Elektronno nauchno spisanie, 2014, № 14. <<http://rhetoric.bg/>> (2 януари 2022)
- Виденев 2016:** Виденев, М. *Из моя езиковедски бележник*. София: Издателство „Захарий Стоянов“. **Videnov 2016:** Videnov, M. *Iz moja ezikovedski belezhnik*. Sofia: Izdatelstvo „Zahariy Stoyanov“.
- Золотова, Онипенко, Сидорова 2004:** Золотова, Г. А., Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. *Комуникативная грамматика русского языка*. Москва: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. **Zolotova, Onipenko, Sidorova 2004:**

Zolotova, G. A., N. K. Onipenko, M. Yu. Sidorova. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova RAN.

**Колева-Златева 2014:** Колева-Златева, Ж. 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“, 64–70.

**Koleva-Zlateva 2014:** Koleva-Zlateva, Zh. Aktualni zadachi pred prepodavaneto na balgarskia kato втори език. // *Predizvikelstvata na XXI vek za razvivane na komunikativnata kompetentnost za profesionalni tseli*. Sbornik s dokladi ot VII mezhdun-  
arodna konferentsia, 8–9 dekemvri 2014 g. Varna: „Steno“, 64–70.

**Костомаров, Митрофанова 1976:** Костомаров, В. Г., О. Д. Митрофанова. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: „Русский язык“. **Kostomarov, Mitrofanova 1976:** Kostomarov, V. G., O. D. Mitrofanova. *Metodicheskoe rukovodstvo dlya prepodavateley russkogo yazyka inostrantsam*. Moskva: „Russkiy yazyk“.

**Engel, Tertel 1993:** Engel, U., R. K. Tertel. *Kommunikative Grammatik. Deutsch als Fremdsprache*. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln – mit Texten und Aufgaben. München: Iudicium-Verlag.

**Leech and Svartvik 2002:** Leech, G. and J. Svartvik. *A Communicative Grammar of English*. Third Edition. London and New York: Routledge.