

дица фактори, свързани с поведението на гласната -е. Приложените теоретични модели позволяват да се разберат обективните условия и контексти на тези промени, както и да се създадат ясни правила за тяхното предвиждане и обяснение.

Изводите от изследването подчертават, че наличието или отсъствието на гласната -е зависи от структурни и фонологични контексти, включително от типа на завършващия съгласен звук в корена или основата на прилагателното. Един от основните изводи е свързан с понятието за сричкова кода, като подчертава, че определени консонантни клъстери позволяват на -е да изпадне, докато други изискват нейното присъствие в зависимост от това дали образуват сложна сричкова кода. Установени са и изключенията, които се дължат на фонологичните особености или на историческото развитие на българския език. Заклучителните предложения включват практическото приложение на тези лингвистични описания в методиката на преподаване на български език като чужд.

ЛИТЕРАТУРА

- ГЕОРГИЕВА, Е., ИВАНОВА, К., ПЕНЧЕВ, И., & СТАНКОВ, В. (ред.). (1975). *Обратен речник на съвременния български език*. София: Българска академия на науките.
- НИЦОЛОВА, Р. (2008). *Българска граматика: Морфология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- СТОЯНОВ, С. и кол. (1983). *Граматика на съвременния български книжовен език: Том 2. Морфология*. София: Издателство на БАН.
- ТОТОМАНОВА, А. М. (2001). За историята на епентетичните ерове в българския език. *Палеобулгарика*, № 2, с. 21 – 25.
- ТОТОМАНОВА, А. М. (2014). *Из българската историческа фонетика* (3-то изд.). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

REFERENCES

- ALDERETE, J., 1999. Headedness and word stress. *Phonology*, vol. 16, no. 1, pp. 1 – 40. <https://doi.org/10.1017/S0952675798003649>.
- BLEVINS, J., 1995. The syllable in phonological theory. *Language*, vol. 71, no. 4, pp. 782 – 818.
- BOOIJ, G., & RUBACH, J., 1987. Postcyclic versus postlexical rules in Lexical Phonology. *Linguistic Inquiry*, vol. 18, pp. 1 – 44.
- CHOMSKY, N., & HALLE, M., 1968. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- CLEMENTS, G. N., 1990. The role of the sonority cycle in core syllabification. *Theoretical Linguistics*, vol. 17, no. 3, pp. 204 – 234.

- CLEMENTS, G. N., & HUME, E., 1995. The internal organization of speech sounds. J. A. GOLDSMITH (Ed.), *The handbook of phonological theory*, pp. 245 – 306.
- GEORGIEVA, E., IVANOVA, K., PENCHEV, I., & STANKOV, V. (Eds.), 1975. *Reverse Dictionary of Contemporary Bulgarian Language*. Bulgarian Academy of Sciences.
- GOUSKOVA, M., 2012. Unexceptional segments. *Linguistic Inquiry*, vol. 43, no. 4, pp. 701 – 720. https://doi.org/10.1162/LING_a_00107.
- HALLE, M., 1959. *The sound pattern of Russian*. The Hague: Mouton.
- HRISTOVSKY, G., 2001. *Alternâncias vocálicas e consonânticas do búlgaro* (Doctoral dissertation, University of Lisbon).
- HRISTOVSKY, G., 2021. Vowel-Zero Alternation in Root-Final Obstruent – Sonorant Clusters in Modern Bulgarian: Is [ə] an Epenthetic Vowel or a Vocalised Yer? *Slavonica*, vol. 26, no. 2, pp. 164 – 173. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- ITÔ, J., 1989. A prosodic theory of epenthesis. *Natural Language and Linguistic Theory*, no. 7, pp. 217 – 259.
- JETCHEV, G., 1999. *Ghost vowels and syllabification: Evidence from Bulgarian and French* (Doctoral dissertation, Scuola Normale Superiore, Pisa).
- KHAN, D., 1976. *Syllable-based generalizations in English* (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- KIPARSKY, P., 1985. Some consequences of lexical phonology. *Phonology*, no. 2, pp. 85 – 138.
- KIPARSKY, P., 1992. The nature of linguistic change. W. K. D. N. A. (Ed.), *The Cambridge History of the English Language*, pp. 289 – 325. Cambridge University Press.
- LIGHTNER, T., 1965. *Segmental phonology of modern standard Russian* (Doctoral dissertation, MIT).
- LIGHTNER, T., 1972. *Problems in the theory of phonology*. Edmonton, Champaign: Linguistic Research, Inc.
- LIN, Y.-H., 2011. Affricates. M. van OOSTENDORP, C. EWEN, E. HUME, & K. RICE (Eds.), *The Blackwell companion to phonology*, vol. 2, pp. 1001 – 1023. Wiley-Blackwell.
- MOHANAN, K. P., & MOHANAN, T., 1984. Lexical Phonology of the consonant system in Malayalam. *Linguistic Inquiry*, no. 15, pp. 575 – 602.
- NICOLOVA, R., 2008. *Bulgarian Grammar. Morphology*. Sofia: Univ. Publ. House “St. Kliment Ohridski.”
- RUBACH, J., 1993. *The lexical phonology of Slovak*. Oxford: Oxford University Press.
- RUBACH, J., 2011. Syllabic repairs in Macedonian. *Lingua*, vol. 121, no. 2, pp. 237 – 268. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.09.001>.

- SCATTON, E., 1975. *Bulgarian phonology*. Cambridge, MA: Slavica Publishers, Inc.
- SELKIRK, E., 1984. *Phonology and syntax: The relation between sound and structure*. MIT Press. dk
- TRUBETZKOY, N. S., 1939. *Grundzüge der Phonologie. Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 7.

WORD FORMATION OF ADJECTIVES WITH THE SUFFIX -EN: MORPHOPHONOLOGICAL AND DIDACTIC ANALYSIS

Abstract. The study provides a detailed examination of the word formation of Bulgarian adjectives with the suffix -en. The analysis focuses on morphophonological changes related to the vowel -e, as well as the factors determining its deletion or retention. The characteristics of syllable codas, along with phonological and other contexts conditioning the changes, are explored. The research incorporates some contemporary linguistic models and offers rules for explaining the observed phenomena, which are rewritten into relatively simple instructions for teaching Bulgarian as a foreign language.

Keywords: e – zero alternations; syllable codas; phonology; yer vocalization; teaching Bulgarian as a foreign language

✉ **Dr. Gueorgui Hristovsky, Aux. Prof.**

WoS ResearcherIDFAC-8928-2022

ORCID iD: 0000-0001-5570-8987

School of Arts and Humanities

University of Lisbon

Lisbon, Portugal

E-mail: ghristovsky@edu.ulisboa.pt

✉ **Dr. Antonia Radkova, Assoc. Prof.**

WoS Researcher ID AAY-9249-2020

ORCID iD: 0000-0002-4154-7366

Faculty of Slavic Philologies

University of Sofia

Sofia, Bulgaria

E-mail: radkova@slav.uni-sofia.bg

МНОГОЕЗИЧИЕТО И МЕЖДУКУЛТУРНАТА КОМУНИКАЦИЯ КАТО ТЕМИ В ПРОДЪЛЖАВАЩАТА КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Проф. д.п.н. Росица Пенкова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В настоящата статия вниманието се насочва към необходимостта от продължаваща квалификация на учителите по български език и литература по теми и проблеми на многоезичието и межкултурната комуникация за възпитаване на гражданска култура и изграждане на ценности у подрастващите. Прави се преглед на прехода от двуезично обучение към политика на многоезичие, анализират се положителни характеристики и ограничения, като се посочват примери от страни от ЕС и извън него. Проследяват се важни моменти от развитието на процеса на гражданското образование в българското средно училище в контекста на европейската образователна политика. Подчертава се мястото на обучението по български език и литература в този процес. Въз основа на анализ на учебните програми и на дискусии във фокус групи се предлагат идеи за включване на учители по български език и литература в тематични квалификационни курсове, чрез които да се подпомогне процесът на развиване на гражданска култура и межкултурна комуникативна компетентност у младите хора в средното училище.

Ключови думи: двуезично обучение; многоезичие; межкултурна комуникация; гражданско образование; обучение по български език и литература; продължаваща квалификация на учителите

Значимостта на научната проблематика се свързва с настъпващите промени в глобализацията, които засягат живота на хората в много аспекти – социален, икономически, политически, образователен, професионален, личен. Има се предвид, че характеристиката на младото поколение на ЕС все по-определено се поставя в контекст, който поражда опасение за бъдещето на младите хора, тъй като се разширява конфликтът между социалния напредък и начина на живот на съвременния човек. Така в европейските измерения на

промените на преден план излиза проблемът за многоезичието и межкултурната комуникация, които се осъществяват в условията на демократичното гражданство. Акцент в изследванията се поставя на връзката между средното и висшето образование, като вниманието се насочва към продължаващата квалификация на учителите по български език и литература по тази проблематика. Стремешт е при настъпващите промени педагогическите специалисти да са подготвени да отговорят на предизвикателството за развиване на межкултурно самосъзнание у подрастващите, като се запазват изконните човешки ценности.

Целта на настоящата статия е да постави акцент върху необходимостта от включване в продължаващата квалификация на учителите по български език и литература на теми и проблеми, свързани с многоезичието и межкултурната комуникация. Въз основа на анализа на резултати от работата на научна група в рамките на проект „Софийски университет – маркер за иновации и технологичен трансфер (SUMMIT)“¹, да се представят на учителите по български език и литература идеи и възможности за стимулиране ценностите на демократичното гражданство и за развиване на гражданска култура у учениците в учебно-възпитателния процес.

Има се предвид, че педагогическите специалисти участват предимно в два основни типа квалификационни курсове: 1) тематични курсове; 2) курсове за подготовка на учителите за придобиване на професионалноквалификационни степени (ПКС). Тематичните обучителни курсове подпомагат работата на педагогическите специалисти в образователния процес. Те имат по-широк обхват от курсовете за ПКС, които са съсредоточени предимно към надграждане на компетентностите по конкретната специалност на учителя.

Тематичните курсове позволяват да се задоволяват интересите и потребностите на педагогическите специалисти от различен тип образователна информация. В този смисъл, курсовете с теми за многоезичието и межкултурната комуникация не е необходимо да се предлагат само на учители по чужд език (каквато е обичайната практика), както и в курсовете по гражданско образование следва да се обхващат учители не само от философския цикъл или по някои хуманитарни предмети, а да се привличат учители с различни специалности.

Във връзка с разглежданата проблематика е целесъобразно например учителите по български език и литература да се насочват към избора на квалификационни програми, в които акцентът се поставя върху възможностите за използване на речевите жанрове като средство за гражданско образование на учениците. В тематични курсове може да се обогатят и разширят познанията на учителите по въпроси, свързани с: практиките на двуезичното обучение в някои страни, за образователните политики на многоезичие, въпросите на межкултурната комуникация като елемент на гражданското образование.

1. Идеите за двуезичие в страни от Европейския съюз и извън него

Проучванията на научната група „Европейски ценности и социални предизвикателства“ чрез разисквания във фокус групи и срещи с партньори от страни в Европейския съюз и извън него показват, че идеите за двуезично обучение са свързани преди всичко с имиграционната политика. Например в Германия още от 1960 г. се осигурява задължително обучение на децата на имигрантите. В осъществявания двуезичен модел на обучение се обособяват две части: *Модел на „потопяне“* и *Модел на поддържане на езика*. *Моделът на потопяне* е метод, който осигурява или допълнителни часове за децата на имигрантите, или подготвителен клас за деца в предучилищна възраст. Ограниченията на този модел се откриват след обявяване на резултатите от изследване на PISA през 2000 г. Тогава образователните проблеми се очертават особено сериозно. Отчита се, че ниските оценки на учениците с мултикултурен произход по математика и природонаучните предмети се дължат на липсата на езикови умения. За да се разреши проблемът, в образователната политика се поставя акцент най-вече върху езиковото обучение.

В някои провинции започва да се прилага *модел за обединение* на основата на съществуващия *модел на потопяне*. Първоначално учениците имат краткосрочни часове по немски, след това малко по малко започват да посещават редовните часове по програмата и част от часовете по немски като втори език. Накрая, в последния етап учениците изцяло посещават редовните часове за обучение по програмата и автономно изучават материала на първия си език. Това подобрява съществуващия *модел на потопяне*, а с езиковото обучение по първия език моделът се развива във форма, по която децата с мултикултурен произход се обучават, за да станат двуезични.

Моделът за поддържане на езика нормално се е прилагал през годините предимно в училища, посещавани от малцинствени етнически групи. При използването на малцинствен език като алтернативен език в училище немският се преподава като втори език. Този метод се прилага в регионалните училища с групи от Дания и френската област Сорбон, които спадат към малцинствените групи етнически немци, както и в регионални училища с чуждестранен елит (дипломати, чуждестранни бизнесмени и други) и в частни училища за родени в Гърция имигранти. Във връзка с анализирани отделни случаи може да се каже, че ангажирането на двуезичен учител като помощник при този модел дава увереност на учениците, че могат да научат два езика, което същевременно носи положителни ефекти при формирането на тяхната идентичност.

Без да се спираме подробно на изследваните различни случаи, може да се обобщи, че немският метод за двуезично обучение се различава в провинциите и училищата, но има и общи характеристики. Като цяло, всички провинции предоставят обучение по английски и френски език, а освен това има и часове по италиански, испански и турски, както и часове по други предмети

като география и история, които се водят на чужд език. Дава се възможност на учениците да избират чужд език като език на обучение.

Двуезичното обучение има своите ограничения. Само в няколко провинции на Германия се предлагат часове за имигрантски езици като турски, гръцки и италиански, а в повечето други провинции се осигурява само обучение на английски и френски. Има проблем обаче с недостига на учители с мултикултурен произход, които са необходими за двуезичното обучение. По-конкретно, много важен е въпросът за обучението на учители, които да умеят да преподават на немски език като официален държавен език и на друг език като първи.

Независимо от това двуезичната политика на Германия отбелязва тенденция към разширяване. Преди всичко, се очаква бъдещето на обединяващото образование да донесе позитивни резултати, предвид признаването на важността на езиковата политика за социалното обединяване на децата на имигрантите. За тази цел езиковото обучение се разглежда от различни аспекти, правят се опити то да стартира преди постъпване в училище, и се обръща внимание на езиковото обучение както на децата, така и на техните родители. То става повод за някои изследователи да го препоръчват и за страни извън Европа.

Например двуезичното образование в Корея все още е в начален стадий и преминава през много опити и грешки, но някои автори (Lee 2017) подчертават, че ако двуезичният метод на обучение на Германия може да бъде приспособен към положението в Корея, може да се постигнат положителни резултати. Но все още не е създадена философия на двуезичния образователен метод в Корея, като се отчитат специфичните условия в страната.

Сравнителният анализ показва, че не е необходимо Корея да прилага образователната политика на Германия такава, каквато е, тъй като в Германия е обичайно и двамата родители да са имигранти, а в Корея най-многобройни са случаите на децата от международен брак между родители с мултикултурен произход. Утвърждава се разбирането, че двуезичното образование може да допринесе за взаимното разбиране на културния контекст отвъд културните предразсъдъци. През последните години се засилва интересът към мултикултурното общество, като Министерството на образованието започва да стимулира такива изследвания в мултикултурното образование от 2006 г. насам (Cho Young-dal, et al. 2006).

На съвременния етап европейската интеграция в областта на образованието все повече се свързва с изискването да се решават своевременно комуникативните проблеми на ученици от мигрантски произход в задължителна училищна възраст. От такава гледна точка, образователната политика на България и дейностите на МОН се насочват към насърчаване на допълнително обучение по български език като чужд за децата на имигранти в нашата страна. В съвременните условия да се изучава български език, е естествена кому-

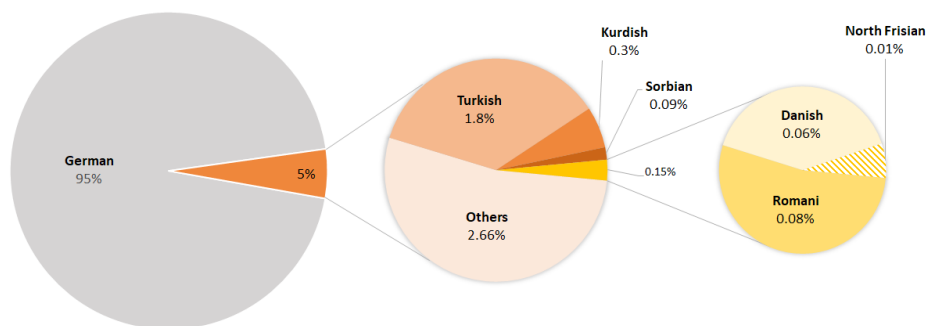
никативна потребност на ученици, които се включват в различни класове на отделните етапи от българската образователна система, без да имат подготовка по български език, т.е. без да владеят езика на обучение. Особени трудности изпитват учителите по български език и литература, които осъществяват учебно-възпитателния процес по единните учебни програми по български език и литература от първи до дванадесети клас за българските ученици. Необходимо им е допълнителна подготовка по квалификационни програми с такава тематична насоченост.

2. От двуезична образователна политика към политика на многоезичие и межкултурна комуникация

Идеята на Европейския съюз (ЕС) за единство в многообразието е основополагащ принцип на европейския проект. Езиковите компетентности са изключително необходими за трансграничната мобилност, сътрудничеството и взаимното разбирателство. Политиката на ЕС да насърчава изучаването на езици в цяла Европа, се подкрепя от редица аргументи: за отделните лица изучаването на езици създава лични и професионални възможности; на равнището на обществото тази политика стимулира културната осведоменост, взаимното разбирателство и социалното сближаване; тя помага на предприятията да успяват и да се разрастват на световните пазари (<https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>).

Най-разпространеният първи език, изучаван в страните от Европейския съюз, е немският, който се говори от 95% от населението на Германия. Той е и един от официалните работни езици на ЕС. Като се има предвид приблизителният процент на езиците, които се говорят в Германия (фиг. 1), на преден план се очертава монолингвистичният характер на страната, което, на пръв поглед, изглежда противоречиво на политиката на многоезичие.

Многоезичието в Германия може да се определи от съвместното съществуване и употреба на националния език с няколко местни малцинствени езика, както и голям брой екзогенни езици. Има се предвид, че в страната пребивават постоянно или за по-дълъг период голям брой чужди граждани, като повечето от тях са имигранти, които говорят повече от сто различни езика. Допълнителен аспект на езиковата ситуация в страната е, че Германия е страна членка на Европейския съюз и съществува в контекста на другите европейски държави, като в същото време поддържа културния федерализъм и отделните политики на германските провинции се координират от съвет на техните министри на културата и образованието.



Фигура 1. Приблизителен процент на езиците, които се говорят в Германия

Източник: http://www.bbc.co.uk/languages/european_languages/countries/germany.shtml

В такава сложна ситуация общите езикови политики са ориентирани към няколко цели: да се запази и стабилизира германският език като официална среда за национална комуникация и като носител на националната култура и идентичността на гражданите на страната; да се запазят културните факти на местните малцинства и техните езици като част от общата комплексна култура на страната; да се даде възможност на имигрантите и техните потомци да участват в политическия и социалния живот на страната с адекватни компетентности по немски език в качеството му на национален език, от една страна, а от друга – да им се позволи да запазят своето родно културно и езиково наследство до степен, съвместима с нуждите на мнозинството от населението.

Необходимо е специално да се подчертае, че в Германия обучението по чужди езици винаги е било важна част от образователната система. Изборът на чужди езици, които се прилагат или се изискват, се различава в отделните федерални провинции и зависи от вида на училището – дали то е ориентирано повече към природните, или към хуманитарните науки. В средните училища се преподават два чужди езика като част от програмата с акцент върху природните науки, три чужди езика като част от програмата с акцент върху хуманитарни науки. Класическият латински език често е един от тези три езика, а в някои случаи е включен и старогръцки. Предлаганите езици са преди всичко английски, френски, латински, испански, руски, италиански, гръцки, а сега също и турски. Някои училища предлагат избираеми часове по китайски, японски или арабски език. В регионите, граничещи с Холандия, Дания и Полша, се предлагат холандски, датски и полски език. Някои средни училища експериментират с изучаването на предмети на чужд език (CLIL), т.е. не само часовете по езиците, но и други предмети, като география или история, се преподават на чужд език, предимно английски.

И докато до края на миналия век чуждите езици не са част от програмата на началните училища, днес вече повече от две десетилетия голяма част от началните училища предлагат поне един чужд език. Някои детски градини експериментират с английски език за деца. През последните години броят на учениците, изучаващи английски, все повече се увеличава. Испанският също отбелязва нарастване.

Университетите са специално място за частично двуезично обучение. По някои предмети, особено по природните науки и някои социални науки, повечето публикации са написани на английски език. По тези предмети някои от лекциите също са на английски език. Ситуациите са различни за отделните университети.

В българската образователна система многоезичието се подкрепя от задължителното изучаване на предмета български език и литература от първи до дванайсети клас, комбинирано с поэтапното въвеждане на още два други езика (или три в зависимост от това дали майчиният език на ученика е различен от българския). Дидактически решения се търсят чрез осъществяване на взаимодействие между езиковите дисциплини в средното образование. То естествено се налага от обществено-икономическите условия, които изискват комуникация на различни езици, като може да продължи във висшето образование или при ученето през целия живот. Това на практика означава, че когато обучаваните учат един език, те учат и понятия на него и ако срещнат същите понятия при втория език, то изучават „повърхностните структури“, а не самите понятия. Основана на взаимодействието между езиковите дисциплини, работата с езиците улеснява преноса на лингвистични знания от един контекст в друг и така благоприятства скъсяването на субективната дистанция, която учениците изграждат между своя (родния) език и новите лингвистични системи, с които те се сблъскват. Така ученето на всеки следващ чужд език води до появата на многоезична личност.

Езиковият опит на човека се разширява и в неговия културен контекст, като многоезичието придобива статута на политически и образователен проект, насочен от Съвета на Европа към демократичното гражданство на Европа. Културната политика на ЕС, регламентирана в документите на ЕС, е свързана пряко с межкултурната комуникация, както и с политиката на многоезичие, която има две основни проекции – стремеж да се опази богатото езиково многообразие на Европа, и насърчаване на изучаването на езици. Стремежът е да се запази културната идентичност и да се насърчават межкултурният диалог и социалната интеграция (Stoicheva 2016).

Така, при сближаващите се образователни политики в Европа, все по-определено пред учителя по български език и литература се откроява въпросът как на практика да използва възможностите на учебното съдържание по предмета за формиране основите на гражданското поведение в духа на демократичните ценности.

Като имат предвид ролята на културата в процеса на общуване, някои автори изтъкват межкултурната комуникация като форма на комуникативно взаимодействие, която се поддава на усвояване (Samovar Porter 2004). В научните изследвания се обосновават спецификите на понятието *межкултурна комуникативна компетентност* (Byram 1997). При това обаче се открояват и някои проблеми, свързани с: 1) различни емоции и преживявания, които водят до тревожност, сблъсък с предразсъдъци, изява на принадлежност; 2) области на познание, които може да бъдат трудни за разбиране – работа, времева и пространствена ориентация, комуникация и езикова употреба, роли, ритуали, ценности; 3) основи на културните разлики, отнасящи се до начина, по който хората мислят или обработват информация – категоризация, диференциация, стилове на учене (Cushner, Brislin 1994, p. 39).

Такова акцентирание върху проблемните зони позволява да се изтъкне спецификата на езиковото обучение на учениците от мигрантски семейства в съвременната действителност, когато се засилват миграционните процеси в страните от ЕС и извън него. Както бе посочено по-горе, българската държава осигурява нормативно обучението по български език на ученици от мигрантски семейства, включили се от чужди образователни системи в нашето средно училище в различни класове. Учителите по български език и литература полагат особени усилия за осъществяване на межкултурна комуникация и преодоляване на проблеми, възникнали при неразбиране на другата култура. Обучението по български език в класове, където са се включили ученици с мигрантски произход, изисква от учителя да изгражда и развива отношения на толерантност, изразяване на солидарност, развиване на чувство за принадлежност.

3. Межкултурната комуникация като елемент на гражданското образование

В рамките на посочения по-горе проект SUMMIT се организира *Кръгла маса* на тема „Межкултурно гражданство, европейски ценности и образование“ с участието на партньори от европейски страни и български експерти в образованието, преподаватели по български език и литература и по чужди езици от висши и средни училища. Въз основа на изразените становища и дискусиите:

- може да се концептуализира идеята за оптимизиране на образователната среда в европейските държави чрез многоезичието и межкултурната комуникация като важен фактор за възпитаване на европейски ценности у младото поколение и постигане на демократично гражданство;

- се налагат важни изводи за работата на учителите по български език и литература и по чужди езици в средното училище, както и за университетските преподаватели, че усвояването на езици и култури осигурява възможности за постигане на по-високи резултати в гражданското образование;

– се застъпва идеята, че усвояването на езици и култури следва да се мотивира у учениците като ценност, а межкултурната комуникация – като възможност за изразяване **на солидарност и чувство за принадлежност**;

– се потвърждава разбирането, че гражданското образование не е приоритет на отделен предмет, а е необходимо да се реализира успешно с усилията на преподавателите по различни учебни дисциплини. Особено важна тук е ролята на учителя по български език и литература.

Българският екип, като част от Проекта, сподели непосредствения си преподавателски опит в обучителните курсове от продължаващата квалификация на българските учители. Провокиран от настоящата проблематика, изследователският ни интерес е насочен към въпроса за гражданското образование в средното училище и възможностите на обучението по български език и литература за изграждане на гражданска култура и формиране на ценности у подрастващите.

Анализът на нормативни документи и теоретични източници показва, че в педагогическата теория и практика се подчертават важни аспекти, основани на *Хартата на Съвета на Европа за образование за демократично гражданство и образование за правата на човека* (Chavdarova-Kostova 2012). Активното гражданско участие е не само гаранция за сигурността на демокрацията и нейните институции, но е и задължително условие за разрешаване на предизвикателствата, пред които е изправено съвременното общество. Историческият опит на човечеството показва, че демокрацията е онзи източник, който стимулира социалния напредък, а образованието е най-ефективното средство за нейното съхранение и развитие (Zahariev 2001).

Макар и с традиции в миналото, гражданското образование в България фактически се развива в съвременния контекст на европейското гражданство от края на XIX и началото на XX век. Въвеждането му в училище е съпроводено с известни трудности, свързани с изготвянето на учебни програми, учебници, учебни помагала, своевременна квалификация на педагогическите специалисти. Опитът през годините показва, че осигуряването на обществена подкрепа и създаването на добра педагогическа практика са едни от най-важните мерки, които подпомагат процеса на преодоляване на просветителския подход.

Така дискусията за изучаване на теми, свързани с гражданското общество в българското училище, се води вече почти три десетилетия. Теоретични основания и практически насоки се предлагат на учителите в книга за учителя от авторски екип, който разпределя основните теми в два отделни раздела: „Гражданинът и обществото“ и „Гражданинът и образованието“ (Zahariev 2001). Включването на идеите на демократичното гражданство в учебните програми по различни учебни предмети, както и разработването на специална учебна програма по гражданско образование (I – XII клас) са само началото на маща-

бен процес, основан на разбирането, че формирането на индивида като гражданин далеч надхвърля рамките на усвояването на политико-правни знания и умения. Широкото схващане на гражданското образование включва доста голям кръг от проблеми, които следва да се поставят в единство, за да могат учениците да израснат като граждани, притежаващи богата информираност, висока компетентност и лична отговорност при участието си в живота на демократичното общество. Такова разбиране предполага отвореност на системата за нови проблеми, които могат да се окажат значими за гражданската култура на младите хора в следващ период.

Българското министерство на образованието и науката, управлявайки процеса на създаване на необходимата материална база чрез нормативни документи (учебни програми, учебници, помагала), създава и условия за осъществяване на добри педагогически практики. Идеята за насърчаването, развитието и популяризирането на добрите практики в областта на гражданската подготовка на младото поколение намира своята конкретна реализация през годините чрез ежегоден национален конкурс за учители, чрез който стана възможно съпоставянето на българския опит с този на другите страни. Конкурсят постепенно се утвърждава като сериозно събитие сред педагогическата общност, разширява се кръгът на учителите, създаващи добър опит в областта на гражданското образование. През годините се увеличава и броят на участващите преподаватели от началния и прогимназиалния етап.

Българските учители от различни по вид училища (начални, основни, средни, професионални гимназии, намиращи се в различни по големина населени места от всички краища на България) поемат нелеката задача да работят за гражданската образованост на младото поколение. Споделените практики включват разнообразни направления за осъществяване на гражданското образование – чрез отделни учебни предмети, часа на класа, СИП и ЗИП, извънкласни и извънучилищни дейности. Всичко това, както и утвърждаването на отделен учебен предмет в XI и XII клас по гражданско образование дава основание да се направи категоричният извод, че в българското училище гражданското образование вече се реализира като система, обхващаща учениците от I до XII клас.

В обучението по български език и литература (V – XII клас) се откриват възможности да се развиват комуникативни компетентности у подрастващите за изразяване на гражданска позиция по обществени проблеми. Анализът на учебните програми по български език позволява да се подберат знания и умения, които да са ориентирани към изграждане на гражданска култура, като акцент се постави върху възможностите на речевите жанрове. Практическият резултат от работата се реализира в тематични обучителни курсове за учители по български език и литература, свързани например с усвояване на знания за ЕС в обучението по предмета и за разбиране и прилагане за межкултурната комуникация, за превенция на прояви на агресия към ученици от мигрантски

произход, разбиране и толерантност към друга култура и пр. Преподавателите имат свобода да подбират най-подходящото според тях учебно съдържание, като отчитат конкретните условия (интереси и желания на учениците, възможности на училищната база и пр.).

Когато учениците се обучават да възприемат и създават текстове, и се развиват уменията им за описване и разсъждаване, за разказване на случки от живота, за аргументиране и дискутиране, очакваният резултат е свързан с изява на активна гражданска позиция по актуални проблеми на съвремението.

Някои от речевите теми в учебното съдържание може да се свържат по-конкретно с усвояването на знания за ЕС, за демократичното гражданство и европейските ценности. Текстовете в обучението по български език и литература позволяват да се постави акцент на българските национални традиции и ценности, да се разбира и зачита другата култура, да се проявява толерантност.

Възможности за работа в това отношение са съсредоточени и в контекста на междупредметните връзки на българския език с обучението по чужди езици и по други учебни дисциплини, както и при изграждането на другите ключови компетентности – например умения за общуване на чужди езици чрез работа върху речеви жанрове. Във връзка с развиването на дигиталната компетентност учителят насочва учениците към използване на текстове с различен жанр от електронни библиотеки и други електронно базирани информационни източници за изпълнение на конкретна изследователска задача по актуален общественозначим проблем.

Резултатите от тематичните обучителните курсове се свързват пряко с педагогическата практика, където се пренасят и разпространяват подбрани техники, основани на взаимодействието между учебните дисциплини. Практическият ефект се търси в преодоляване на „разминаването“ между учебните програми и прилагането в практиката на залегналите в тях идеи за междупредметни връзки.

С разработването и предлагането на тематични курсове за учители по български език и литература може да се провокира и дискусия в по-широк план: за изготвянето на пакет от тестови задачи за установяване на междукултурна комуникативна компетентност, която пък да послужи в работата на учители и експерти, свързана с оценяването в образованието, с разработване на ново учебно съдържание и пр.

БЕЛЕЖКИ

1. Тази статия представя част от дейностите на научна група „Европейски ценности и социални предизвикателства“ във връзка с изследване, финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект No BG-RRP-2.004-0008 (SUMMIT).

ЛИТЕРАТУРА

- ЗАХАРИЕВ, З., 2001. *Гражданско образование*. София: НИО. ISBN 954-9783-33-2.
- СТОЙЧЕВА, М., 2016. *Европейска идентичност. Теоретични дилеми и аналитични подходи*. София: УИ „Св. Климент Охридски“. ISBN 978-954-07-4090-4.
- ЧАВДАРОВА-КОСТАВА, С., 2012 Хартата на Съвета на Европа за образованието за демократично гражданство и образованието по правата на човека – проекции върху педагогическата теория и практика. *Педагогика*, № 1.

REFERENCES

- BYRAM, M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CHAVDAROVA-KOSTOVA, S., 2012. The Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education – Projections on Pedagogical Theory and Practice, *Pedagogy*, no. 1.
- CHO Young-dal, et al., 2006. *The Present Conditions on Children's Education in Multi-Cultural Families and Policy Project*. Ministry of Education & Human Resources Development.
- CUSHNER, K., R.; BRISLIN, W., 1994. *Intercultural Interactions. A Practical Guide*, vol. 9. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LEE, H., 2017. Language education of South Korea, *Rhetoric and Communications-Identity, Mobility, Public and Business Communication, Linguistics*, Issue 31.
- SAMOVAR, L.A.; PORTER, R. E., 2004. *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing,
- STOICHEVA, M., 2016. *European Identity. Theoretical dilemmas and analytical approaches*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press. ISBN 978-954-07-4090-4.
- ZAHAIRIEV, Z., 2001. *Civic education*. Sofia: NIO. ISBN 954-9783-33-2.

MULTILINGUALISM AND INTERCULTURAL COMMUNICATION AS TOPICS IN THE CONTINUING QUALIFICATION OF BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

Abstract. This article focuses on the need for continued training of Bulgarian language and literature teachers on topics and issues of multilingualism and intercultural communication for the education of civic culture and the building of values in adolescents. The transition from bilingual education to a policy of multilingualism is reviewed, positive characteristics and limitations are analyzed, and examples from EU countries and beyond are cited. Important moments in the development of the process of civic education in Bulgarian secondary schools are traced in the context of European educational policy. The place of Bulgarian language and literature teaching in this process is emphasized. Based on an analysis of the curricula and focus group discussions, ideas are proposed for the inclusion of Bulgarian language and literature teachers in thematic qualification courses, through which to support the process of developing civic culture and intercultural communicative competence in young people in secondary schools.

Keywords: bilingual education; multilingualism; intercultural communication; civic education; education in Bulgarian Language and Literature; teacher's training

✉ **Prof. Rositsa Penkova, DSc.**
ORCID iD: 0000-0002-0988-0089
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
Sofia, Bulgaria
E-mail: r.penkova@abv.bg