

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАТА ДОКУМЕНТАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ВТОРИ В БЪЛГАРСКИТЕ НЕДЕЛНИ УЧИЛИЩА ЗАД ГРАНИЦА ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА ПСИХОЛИНГВИСТИКАТА

Проф. д.ф.н. Живка Колева-Златева

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. В статията е представен психолингвистичен ракурс към учебно-методическата документация на обучението по български език като втори в българските училища зад граница. Дадена е оценка на поставяните цели на обучението, на неговото място в цялостния учебен процес, на неговата структура и качества с оглед на формирането на базовите езикови умения, преподаването на граматиката и лексиката като процедурни и декларативни знания.

Ключови думи: български език като втори; учебно-методическа документация; психолингвистика; базови езикови умения; декларативни и процедурни знания

1. Уводни думи

Важен момент в обучението по български език в неделните училища зад граница са новите учебни програми, които вече включват и модул „Български език като втори“, ориентиран към децата, невладеещи езика. Програмите влязоха в действие и бяха публикувани на сайта на МОН през периода 2017 – 2021 г.¹⁾ заедно с методическо ръководство за работа с тях с автори С. Халачева и Й. Дабчева-Германова²⁾.

Целта на настоящата статия е тези учебни програми в частта им относно обучението по български език като втори, както и методическото ръководство да бъдат видени и осмислени от психолингвистична гледна точка.

2. Защо е важен психолингвистичният ракурс към езиковото обучение?

За времето на своето съществуване психолингвистиката се утвърди като наука за усвояването и употребата на езика с оглед на човешките когнитивни

и перцептивни способности и осъществяваните ментални и невробиологични процеси. Тя се доказва като наука, достигаща до дълбоката същност на езика като компонент на човешкия ум. Психолингвистиката дава знания за това какво точно владее носителят на езика, за да може по автоматизиран начин да поражда и възприема безкраен брой правилно построени изречения, и как се формира това знание. Затова е важно всяко обучение, свързано с усвояването на език, да получи и психолингвистична оценка. Така преподаваните знания и прилаганите методи и подходи ще бъдат осмислени с оглед на тяхната адекватност и ефективност. Защото, образно казано, само обучение, съобразено с това, което се случва в главата на обучаемия, може да бъде наистина резултативно.

Постиженията на психолингвистиката могат да бъдат от значение за съставяните програми за езиково обучение с оглед на поставяните цели на обучението, на мястото му в общия учебен процес, на съдържанието на учебния процес и спецификата на преподаваните знания и начините на усвояването им. Изводите на психолингвистиката за езикоусвояването са важни и за концептуализирането на самия процес на езиково обучение и избора на прилаганите методи и подходи.

Нека да видим кои постижения на психолингвистиката могат да бъдат от ключова важност при съставянето на учебни програми по езиково обучение.

3. Въпроси на психолингвистиката с основополагащо значение за езикоусвояването

3.1. Научният концепт „втори език“

Въпрос от основополагащо естество за езикоусвояването е различаването на усвоявания език с оглед на реда на усвояването му – първи и не първи, условно наричан „втори език“. Това е противопоставяне, утвърдено в психолингвистиката (вж. например Osgood & Sebeok 1954, 126 – 146; Hatch 1983; Steinberg & Sciarini 2006, 1 – 173; Fernández & Cairns 2011; VanPatten 2014), възприето и в приложната лингвистика от теоретичите на езикоусвояването (вж. например Krashen 1982; Ellis 2003; Cook 2008; Meisel 2011; Gass & Selinker 2008, 7). Така се избягват емоционално натоварените термини „роден“, „майчин“ и „чужд“ език, родени в ежедневно професионално общуване, а не в рамките на строги научни парадигми. Различаването е принципно, а не формално. То се характеризира не само с реда на усвояване на езика, но и с редица особености, които са негово следствие. Първият език се усвоява по естествен начин, единствено чрез общуване, а не чрез целенасочено обучение³; той играе решаваща роля за познавателното развитие на детето и неговото формиране като човешко същество; за първия език има критична възраст, след която е невъзможно неговото пълноценно усвояване, и това е обусловено от развитието на мозъка. Вторият език също може да се усвои по естествен

начин, но и чрез обучение, както най-често се случва; той не е с такава решаваща роля за познавателното развитие на индивида; няма критична възраст за неговото усвояване, но е факт, че децата по-добре се справят от възрастните.

Противопоставянето „първи – втори“ език е съществено, то е в основата на фундаменталните научните изследвания на езикоусвояването. Когато усвояването на даден език бъде определено като „усвояване на втори език“, този акт има методологична стойност, защото препраща към съответната теоретико-методологична научна база, която се разработва под това наименование. Съвременните фундаментални научни изследвания на усвояването и преподаването на не първи език се класифицират като изследвания на усвояването и преподаването именно на втори език. Вж. например цитираните по-горе монографични изследвания на Р. Елис, С. Крашън, В. Кук, Ю. Майсел, С. Гас и др., в наименованията на които присъства терминът „втори език“ (second language).

Трябва да отбележим и компромисната синонимна употребата на термина „чужд език“, както и на израза „чуждоезиково обучение“. Някои автори правят и следната разлика: под „чужд“ разбират втори език, изучаван в среда, където той не се говори, а относно случаите на усвояване на езика в среда, където той се говори, употребяват термина „втори език“. Получава се двойка употреба на термина „втори език“ – генерична, с противопоставяне на „първия език“, и видова, с противопоставяне на „чужд език“ в рамките на категорията „втори език“ (вж. например Steinberg & Sciarini 2006, 135; Gass & Selinker 2008, 7). Тази употреба на термина „чужд език“ заради мотивираността на термина не би била приемлива за случаи като обучението по български на деца от българските общности в чужбина.

3.2. Психолингвистиката за езиковите знания

Друг базисен въпрос на езикоусвояването, който е в компетентността на психолингвистиката, е въпросът за това, какво точно знае човекът, за да бъде носител на даден език, и каква е спецификата на тези знания, как са представени те в ума, респективно в мозъка, и как се усвояват/формират.

Усвояването на първи или втори език представлява процес на развитие на езикова компетентност (linguistic competence), въз основа на която според Чомски се извършва автоматизираното пораждане и възприемане на безкраен брой правилно построени изречения, наричано „езиков перформанс“ (linguistic performance) (Chomsky 1965, 3 – 34). В съвременната психолингвистика до голяма степен е консенсусно разбирането, че езиковата компетентност включва ментален лексикон и ментална граматика (вж. например Ullman 2001; Fernández & Cairns 2011, 5 – 67). Това е разбиране, което по неоспорим начин се подкрепя и от изследванията на невролингвистиката (вж. по-долу). Менталният лексикон съдържа запаметени думи, а менталната граматика – правила (неосъзнавани), по

които се образуват производни думи и по които лексикалните форми последователно и йерархично се свързват във фрази и изречения. Има основания да се смята, че всяка ментална граматика включва универсална съставна част, така наречената „универсална граматика“ (Chomsky 1965, 6; Chomsky 1988; White 2003; Parodi 2013; Wilson 2018), която е вродена, но се проявява само когато е налице усвояване на език, когато индивидът е изложен на езиково въздействие и има възможност да общува, да произвежда реч, без да получава обяснения за съответните граматически категории и правила. Според Чомски въз основа на вродени универсални принципи и на вродени параметри, които подлежат на регулиране в процеса на усвояване на езика от индивида, се изгражда неговата ментална граматика (Chomsky 1988, 3 – 4). Затова е уместно с оглед на граматиката да се говори не само за усвояване на езика, първи или втори, като нещо, което идва изцяло отвън, но и за езиково развитие на базата на вродени, изначално заложиени универсални принципи и параметри, които се фиксират под влияние на входящия език.

Самите езикови знания от гледна точка на спецификата на тяхната репрезентация в ума и на когнитивните системи, които ги обработват, се класифицират като декларативни и процедурни. Това показват изследвания, изпълнени чрез комплексното прилагане на изследователския инструментариум на психолингвистиката, когнитивната наука и невролингвистиката, в това число и въз основа на образни изследвания на работата на мозъка (Ullman et al. 1997; Ullman 2001; 2004; 2016; Hamrick et al. 2018). Съгласно тези изследвания менталният лексикон, включващ запаметени думи, се отнася към декларативните знания – осъзнати, експлицитни знания, обработвани и съхранявани в декларативната памет, локализирана в медиалния темпорален лоб на мозъка, с активното участие на хипокампуса. Към декларативните знания се отнасят и образуваните по нерегулярен начин запаметени граматически форми. От своя страна, менталната граматика, включваща правилата за регулярно образуваните граматически форми и за линейното и йерархичното свързване на думите във фрази и изречения, се отнася към процедурните знания – неосъзнати, имплицитни знания, обработвани от системата на процедурната памет, която е функция на фронталния кортекс и базалните ганглии. Цитираните изследвания показват, че двата типа неврокогнитивни системи, обработващи езиковите знания, са едни и същи и за първия, и за втори език и че това не са специфични системи, отговорни единствено за обработването на езика (language processing). Авторите подчертават, че това са същите системи, на декларативната и процедурната памет, отговорни за управлението на декларативните и процедурните знания изобщо, и от развитиена (с оглед на онтогенезата) и еволюционна (с оглед на филогенезата) гледна точка те са доезикови.

Трябва да отбележим, че квалифицирането на дадено езиково знание като декларативно или процедурно е предпоставка за определяне и на начина на ус-

вояването му – чрез съзнателно учене, с възможност за обясняването му, или чрез неосъзнато, имплицитно усвояване чрез трениране, без възможност усвоеното знание да бъде обяснено от самия индивид. Именно езиковото трениране чрез произвеждане на устна реч при усвояването на граматиката като процедурно знание е способно да даде възможност и на универсалната граматика да участва активно във формирането на езиковата компетентност на втория език.

При усвояване на първия език декларативните и процедурните езикови знания по естествен начин се усвояват/формират като такива. При усвояване на втори език, което често се случва в класна стая, чрез преднамерено обучение, съществува риск основната част от езикови знания да бъдат преподавани като осъзнати декларативни знания, в това число и граматическите. Това, от своя страна, би означавало несъобразяване с работата на неврокогнитивните системи на мозъка и би било предпоставка за неефективност на обучението.

Изследване на Р. Елис показва например, че така нареченият „структурен силабус“, ориентиран към преподаването на осъзнати граматически знания (които от когнитивна гледна точка можем да определим като декларативни знания), не спомага за формирането на така необходимите имплицитни знания за втория език (т.е. процедурни знания) поради проблеми с научимостта (learnability) – обучаваните не са способни да усвоят преподаваните структурни характеристики, тъй като „начинът, по който те се преподават, не съответства на начина, по който се усвояват“. Според автора експлицитните граматически знания могат само да подпомогнат усвояването на езика, но не и да бъдат водещи в този процес. Те могат да накарат усвояващия езика да обръща внимание на формални структурни особености във входящия език и да коригира грешки от своя изходящ език (Ellis 1993, 91). Последният извод на Р. Елис кореспондира с хипотезата на С. Крашън за мониторинга върху пораждането на речта с помощта на осъзнатите граматически знания, който е възможен на неранен етап на усвояване на втори език; възможен е само при произвеждане на реч, и то при наличие на време. Срв. и с тезите на автора, че осъзнатите знания за правилата на езика, сами по себе си, не пораждат изказвания, не водят до свободно владение на езика, че ученето на език (като осъзната дейност) не води до неговото усвояване (като неосъзната дейност) (Krashen 1982, 15 – 20, 83). Аналогичен е и изводът Дж. Траскот и М. Шарууд Смит, че осъзнатите знания за езика, формирани по веригата: входяща езикова информация – поемана езикова информация (информация, която може да бъде възприета и обработвана от „процесора“), с участието и на забелязването (съзнателното регистриране на дадено събитие, факт) (input, intake, noticing), не водят до усвояване на езика, за който са важни автоматизираните знания (Truscott & Sharwood Smith 2011).

Както отбелязва М. Улман, усвояването на декларативни и процедурни знания има своите специфики. Декларативните знания се усвояват бързо, до-

като за усвояването на процедурни знания е необходима практика, изискваща време, която, от своя страна, води до автоматизиране и устойчивост на знанието. Тези закономерности, приложени към езика, се проявяват с по-бързото усвояване на лексиката и по-бавното, постепенното усвояване на граматиката (Ullman 2016, 956, 959, 960, 961). Относно граматическите знания за втория език, които могат да бъдат преподавани и усвоявани като декларативни или процедурни, М. Улман отбелязва, че „усвояването на граматиката в декларативната памет може да инхибира нейното усвояване в процедурната памет“, тъй като двете системи си взаимодействат и ученето или обработката на езика в едната система може да блокира или инхибира другата (Ullman 2016, 961).

Този тип изследвания на усвояването/формирането на езиковата компетентност показват колко е важно познаването на работата на неврокогнитивните системи на мозъка, за да бъде преподаван езикът ефективно. И всяко разработване на учебни програми задължително трябва да стъпи върху необходимите теоретични основи по този въпрос.

За самата езикова компетентност като психолингвистично понятие, означаващо способността за автоматизирано кодиране и декодиране в устната реч на правилно построени изречения (минималните единици на езиковата комуникация), трябва да отбележим, че тя е ядрото на по-широкото разбиране на това понятие, формирано в парадигмата на обучението по втори език, включващо също и способността за пораждане и разбиране на писмена реч. От своя страна, езиковата компетентност в по-широкото ѝ разбиране е централен компонент на комуникативната компетентност, съдържаща в себе си и други важни за езиковата комуникация компетентности – социолингвистична и стратегическа според Кънали и Суейн (Canale – Swain 1980, 29 – 31), социолингвистична и прагматична според Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР), където комуникативната компетентност е наречена „комуникативна езикова компетентност“ (CEFR 2001, 13 – 14, 108 – 130). И все пак не трябва да се забравя, че централно място в комуникативната компетентност заема именно способността за пораждане и разбиране на изречения в устната реч.

3.3. Психолингвистиката за основните езикови умения

Друг базисен въпрос на усвояването на втори език, прецизиран от позициите на психолингвистиката, имащ отношение към съставянето на учебни програми, е въпросът за езиковите умения, които индивидът трябва да усвои, за да може пълноценно да използва езика. Психолингвистиката, като наука, изследваща произвеждането (пораждането) и възприемането (разбирането) на речта, съсредоточава вниманието си върху тези две страни на речевата дейност. Те се специфицират с оглед на формата на речта – устна и писмена. Така се прави разлика между произвеждане на устна и писмена реч и разбиране на устна и писмена реч. Всяко едно от тези четири умения трябва да бъде трени-

рано и автоматизирано в процеса на обучение по втори език. Това е принцип на съвременното чуждоезиково обучение. Освен че го подкрепя, психолингвистиката достига и до самите механизми на тези четири езикови умения и процесите на тяхното формиране и автоматизиране за постигане на свободно владение на втория език (Hulstijn 2007, 798 – 794); тя дефинира трудностите, които изпитват обучаемите при усвояване/формиране на всяко едно от тези умения, и дава препоръки за тяхното преодоляване (Demirezen 2004, 30 – 32).

4. Психолингвистична оценка на учебните програми по български език за българските неделни училища зад граница в частта им относно обучението по български като втори език

Нека въз основа на казаното дотук да видим дали и в каква степен новите учебни програми по български език (БЕ) и литература за българските неделни училища в частта им, засягаща усвояването на българския като втори език, задават адекватни концептуални рамки на обучението, доколко са съобразени с постиженията на психолингвистиката относно езикоусвояването.

Самото включване на модул „Български език като втори“ трябва да бъде оценено като важна положителна черта на тези програми. Наличието на този модул съществено отличава програмите от предходните адаптирани учебни програми, които не се съобразяваха с факта, че децата, обучавани в българските неделни училища в чужбина, не представляват хомогенна група – сред тях има и такива, които не са усвоили БЕ по естествен начин, най-често като първи, чрез общуване в семейна среда. Включването на този модул е крачка с концептуална и методологична стойност. Тя показва, че за част от учениците планираното обучение ще има за цел също и усвояването/формирането на езикова компетентност по БЕ. То може да се осъществи при адекватното концептуализиране на учебния процес и прилагането на методиката на обучението по втори език, традиционно известна като методика на чуждоезиковото обучение. Тази крачка е още по-значима, като се има предвид фактът, че в държавните нормативни документи не е видяна нехомогенността на целевата група на обучението по БЕ в българските училища в чужбина. Например в Наредбата за усвояването на българския книжовен език (ДВ, бр. 67 от 26.08.2016 г.) се казва, че „на децата на българите в чужбина с цел съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност се осигуряват условия за усвояване на българския книжовен език чрез обучение по български език и литература“ (чл. 4, ал. 4). Не е уточнена спецификата на обучението. Сrv. уточнението относно обучението по БЕ на децата на чужденци (в това число бежанци и мигранти), невладеещи езика, за които е посочена необходимостта от „допълнително обучение по български език като чужд“ (чл. 10, ал. 3, т. 3) по учебни програми, разработени „по нивата на Общата европейска езикова рамка“ (чл. 13, ал. 3). За обучението по БЕ на децата от българската диаспора,

неусвоили езика като първи, би бил уместен терминът „втори език“, но трябва да отбележим, че като цяло, в държавните нормативни документи този термин не се употребява (вж. по-подробно Koleva-Zlateva 2018, 62 – 64).

Друг положителен момент в разглежданите програми е декларираното обвързване на модул „БЕ като втори“ с ОЕЕР (CEFR 2001). На сайта на МОН е заявено, че „програмите по български език като втори език съответстват на изискванията на Общата европейска езикова рамка“. ⁴⁾ Важна особеност на Рамката е, че тя стъпва на постиженията на психолингвистиката, когнитивната наука и социолингвистиката относно усвояването на втори език, относно видовете езикови знания и компетентностите, които определят успешното усвояване/формиране на езиковата компетентност. Това създава очаквания за организиране на обучението по БЕ като втори в разглеждания модул по начин, съответстващ на съвременното състояние на науката за езикоусвояването.

Няма да бъде пресилено, ако кажем, че с употребата на термина „втори език“ и обособяването на модул „БЕ като втори“, както и с позоваването на ОЕЕР положителните страни на модула се изчерпват. Нека да видим кои са основанията за такова твърдение.

На първо място, не е дефинирана адекватно главната цел на обучението по БЕ в този модул като обучение по „втори език“. В уводната част на програмите се казва, че в модул „БЕ като втори“ „учениците овладяват прагматичния аспект на езиковите категории“. В методическото ръководство също е направено уточнението, че „в обучението по български език като втори език акцентът е върху изграждане на компетентности, свързани с прагматичния аспект на категорията“ (с. 6; вж. бележка 2 относно методическото ръководство).

Прагматичният аспект на граматическите значения трябва да се разглежда в контекста на прагматичната компетентност, а тя в съвременната лингвистика е смятана за компонент на комуникативната компетентност. Както беше отбелязано и по-горе, прагматичната компетентност надгражда езиковата компетентност на носителя на езика, определяща неговата способност за автоматизирано пораждане и разбиране на изречения. Така че не би било обосновано цел на обучението по втори език да бъде само прагматичната компетентност. Още повече че и в ОЕЕР, с която е заявено, че са съгласувани програмите, прагматичната компетентност е ясно дефинирана – тя е част от комуникативната езикова компетентност, свързва се с функционалната употреба на езиковите ресурси, с висшето умение за изграждане и разбиране на различни типове текстове с оглед на контекста (CEFR 2001, 13, 123 – 129).

Бихме могли да помислим, че под усвояване на „прагматичния аспект на езиковите категории“ се има предвид практическото им усвояване, маркир и това да е в разрез с употребата на термина „прагматичен“ в съвременната лингвистика и в частност и в ОЕЕР, след като в методическото ръководство е направено уточнението, че този аспект е свързан с „обра-

зуването и автоматизирането на формите“. В такъв случай не става ясно защо даденият аспект се свързва също с усвояването само на „спецификите“ в употребата на категориите, а не изобщо с тяхното усвояване. Също и „осмислянето на приликите/разликите между формите и значенията на езиковата единица в българския език и подобни форми в езика на съответната страна, в която се обучават учениците“, за което също се твърди, че е свързано с прагматичния аспект на граматическите категории (с. 5), няма общо с практическото усвояване на езика, което във висока степен е свързано с неосъзнатото усвояване/формиране на менталната граматика като процедурно знание.

Водещ принцип на обучението по БЕ в разглежданите учебни програми е едновременното обучение по двата модула – „БЕ като втори“ и „Български език“. За модул „Български език“ акцентът на обучението неточно е представен като „овладяване на лингвистичния терминологичен апарат, свързан с усвояване на нови понятия“ (с. 5). Всъщност този модул, както и обучението по БЕ в средното училище в България, би трябвало да предлага усвояване на декларативни знания за езика от ученици с вече усвоена/формирана езикова компетентност. Не става ясно обаче как ученици, невладеещи БЕ, ще участват в учебния процес по модул „Български език“. Не е взет под внимание фактът, че за да се разбира речта във връзка с преподаван учебен материал, е необходима езикова компетентност поне на ниво B1.2, и то, ако беседите са ясни и добре структурирани и учениците вече знаят нещо по темата.⁵⁾ В разглежданите учебни програми едва в VIII клас се предвижда усвояването на БЕ на ниво B1+, а в IX клас – на ниво B2 (което е с по-добра способност за разбиране на по-трудни устни текстове в клас⁶⁾). В такъв случай учениците, за които е актуално обучението в модул „БЕ като втори“, не биха разбирали преподавания материал в модул „Български език“ до VIII клас включително. Те не биха могли да се включат успешно и в обучението по география и икономика и по история и цивилизация, предвидено за V – VII клас.

Има проблеми и с предлаганите принципи на обучение с оглед на формирането на четирите основни езикови умения: произвеждане на устна и писмена реч и разбиране на устна и писмена реч. В ОЕЕР те са наречени „езикови дейности“ (language activities) и са определени като първични дейности; те са в основата на общуването и осъществяването на посредническа дейност чрез езика. В ОЕЕР въз основа на първичните езикови дейности и общуването се оценява усвоената/формираната комуникативна езикова компетентност за всяко ниво. Самите езикови дейности се контекстуализират с оглед на областите на човешката дейност (обществена, лична, образователна, професионална) и предполагат произвеждането и разбирането на текстове във връзка с определени теми. Това, от своя страна, предопределя тематичния принцип на обучение (CEFR 2001, 9, 14, 26 – 27, 45 – 46, 51 – 53).

В модул „БЕ като втори“ за нито едно от нивата не са дефинирани компетентностите по отделните езикови умения, които да бъдат обвързани с произвеждането и разбирането на текстове по определени теми. Програмите не дават предписания за обучение чрез трениране на тези умения. Тук можем да направим паралел с публикувани на сайта на МОН учебни програми по други езици, изучавани като чужди (според традиционната терминология).⁷⁾ В тях е предвидено следването на предписвания от ОЕЕР тематичен принцип на обучение, с трениране на обвързани с предвидените теми езикови дейности за разбиране и произвеждане на устни и писмени текстове, като за всяка тема е определена и усвояваната нова граматика и лексика. Това са програми, по които наистина може да се провежда обучение по всички правила на усвояването на втори език. Странно е, че в разглежданите учебни програми по БЕ, за които е декларирано съобразяване с ОЕЕР, темите за модул „БЕ като втори“, наречени „глобални теми“, са граматически – например „Лични местоимения – именни форми“; „Глаголът съм – сегашно време“ и т.н., в редки случаи и лексикални – например „Съществителни имена за националности“ (вж. например програмата за А1.1), а не свързани с човешката дейност, предполагаща комуникация.

Сериозен недостатък на модул „БЕ като втори“ е и това, че той не е базиран на ясното разбиране за съществуването на два типа езикови знания – процедурни и декларативни, и за начините на усвояването им с оглед на научимостта (learnability) като психолингвистичен феномен. Усвояването на менталния лексикон, като съвкупност от декларативни знания и неделим компонент на езиковата компетентност, е игнорирано напълно поради игнорирането на тематичния принцип на обучение. Относно граматическите категории в методическото ръководство е отбелязано, че всяка една от тях „се изучава постъпателно чрез усвояване на различните ѝ аспекти: теоретичен и прагматичен“, което неясно защо е определено като спазване на „принципа на лингвистичната прогресия“ (с. 5). Приведен е пример с деепричастието. Отбелязано е, че „темата за деепричастието се въвежда в VI клас в модул „Български език“, а се доразвива в IX клас в модул „БЕ като втори език“ (с. 6), когато „степената на абстрактно мислене вече е доста по-висока“ (с. 7). Не е обосновано как в шести клас ученици, усвоили в предходния клас БЕ едва на ниво А2+ чрез модул „БЕ като втори“, ще разберат и усвоят теоретични знания за образуването, семантиката и синтактичната употреба на деепричастието при обучението си в модул „Български език“, които ще съхранят в паметта си до IX клас, когато се предвижда усвояването на употребата на деепричастието в модул „БЕ като втори“. Не е ясно и каква е връзката между „абстрактното мислене“ на учениците и практическото усвояване на граматиката, което по своята същност представлява усвояване на неосъзнати процедурни знания. Приведен е пример и с минало несвършено време, което в теоретичен аспект се усвоява в

модул „Български език“ в V клас, когато учениците, усвояващи БЕ като втори, са усвоили езика на ниво А2.2. Отново не е ясно как ще бъдат разбрани теоретичните обяснения и как тези знания (по своята природа декларативни) ще бъдат съхранени до VIII клас, когато в модул „БЕ като втори“ неясно чрез какви механизми се очаква те да работят за практическото усвояване на граматическото значение, т.е. за формиране на неосъзнати процедурни знания. Трябва да отбележим, че в програмите и методическото ръководство вниманието е съсредоточено основно върху граматиката, и то като декларативно, а не като процедурно знание, каквото е необходимо за усвояването/формирането на езиковата компетентност. Изрази, като: „Разпознава членувани от нечленувани форми“; „Ориентира се във вида на глагола, разпознава видовите двойки“; „Познава формите на бъдеще предварително време в миналото“; „Осмисля многозначността на предлозите“, „Осмисля приликите и разликите между формите и употребата на бройните числителни в български език и в езика на съответната страна“, с които се формулират усвоените компетентности в модул „БЕ като втори език“, не говорят за усвоени процедурни знания, каквито са знанията на менталната граматика.

5. Заключение

Включването на модул „БЕ като втори“ в програмите по български език и литература за неделните училища в чужбина е важна крачка с концептуална и методологична стойност. За съжаление, самите програми не задават адекватни концептуални и методологични рамки, произтичащи от този факт – и по отношение на целите на обучението, и по отношение на усвояването/формирането на менталната граматика и менталния лексикон на езиковата компетентност и на уменията за произвеждане и разбиране на устна и писмена реч, и по отношение на вътрешната организацията на обучението по български език и на мястото му в цялостния учебен процес, тъй като не стъпват върху здрави теоретични основи относно езикоусвояването.

БЕЛЕЖКИ

1. Министерство на образованието и науката (МОН) – Учебни програми и помагала. <<https://mon.bg/bg/100760>; <https://mon.bg/bg/174>> [Посетени на 16.08.2021.].
2. Халачева, С., Германова, С. Методическо ръководство за работа с учебни програми по български език и литература, компонент „Български език“, за обучението, организирано в чужбина. – Ръководството не е датирано, не е публикувано от издателство, няма ISBN. <<http://mon.bg/bg/174>> [Посетен на 16.08.2021.].

3. Изключение прави усвояването на първия език от нечуващи незрящи, което е възможно единствено при планирано обучение, а не по естествен начин.
4. МОН – Учебни програми и помагала. <<https://mon.bg/bg/100760>> [Посетен на 26.08.2021.]
5. Вж. дескриптор Но66 в: Self-assessment descriptors for learners in lower secondary education (2009). <<https://www.coe.int/en/web/portfolio/overview-of-cefr-related-scales>> [Посетен на 06.20.2021.]
6. Вж. дескриптор Но80 в цитираната по-горе скала.
7. МОН – Учебни програми по чужд език. <<https://mon.bg/bg/1698>> [Посетен на 07.09.2021.]

REFERENCES

- CANALE, M. & SWAIN, M., 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1 – 47.
- CEFR 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available from: www.coe.int/lang-cefr [Accessed on 20.08.2021].
- CHOMSKY, N., 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, N., 1988. *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Dordrecht, Holland: Foris Publications.
- CHOMSKY, N., 2006. *Language and Mind*. Cambridge University Press.
- COOK, V., 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. Fourth edition, Hodder Education Publishers.
- DEMIREZEN, M., 2004. Relation between Psycholinguistic Approach and Foreign Language Learning and Teaching. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 26 – 36.
- ELLIS, R., 1993. The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*. 27(1), 91 – 113.
- ELLIS, R., 2003. *Second language acquisition*. Oxford Introductions to Language Study series. Oxford University Press.
- FERNANDEZ, E. M. & CAIRNS, H. S., 2011. *Fundamentals of Psycholinguistics*. Fundamentals of linguistics series. Wiley-Blackwell.
- GASS, S. M. & SELINKER, L., 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Third ed. New York, London: Routledge.
- HAMRICK, P. et al., 2018. Child first language and adult second language are both tied to general-purpose learning systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 115(7), 1487 – 1492. Available from <https://www.pnas.org/content/pnas/115/7/1487.full.pdf> [Accessed on 16.08.2021].

- HATCH, E. M., 1983. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Newbury House.
- HULSTIJN J.H., 2007. Psycholinguistic perspectives on language and its acquisition. In: Cummins J., Davison C. (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, **15**, 783 – 795. Springer.
- KOLEVA-ZLATEVA, Zh., 2018. Kam vaprosa za standartizatsiyata na obuchenieto po balgarski ezik kato vtori. *Orbis linguarum*, **16**(1), 59 – 66.
- KRASHEN, S. D., 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- MEISEL, J. M., 2011. *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge University Press.
- OSGOOD, C. E. & SEBEOK, T. A. (Eds.), 1954. *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*. Baltimore: Waverly Press.
- PARODI, T., 2013. Universal Grammar and Second Language Acquisition. In: *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. C. A. Chapelle (Ed.), Blackwell Publishing Ltd. Available from: doi:10.1002/9781405198431.wbeal1235 (accessed on 16.08.2021)
- STEINBERG, D. D. & SCIARINI, N. V., 2006. *An Introduction to Psycholinguistics*. Second ed. Learning about Language series. Harlow etc.: Pearson Longman.
- TRUSCOTT, J. & SHARWOOD SMITH, M., 2011. Input, intake, and consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, **33**, 497– 528.
- ULLMAN, M. T., 2001. The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, **30**(1), 37 – 69.
- ULLMAN, M. T., 2004. Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, **92**(1 – 2), 231 – 270.
- ULLMAN, M. T., 2016. The declarative/procedural model: A neurobiological model of language learning, knowledge, and use. In: Hickok, G, Small, S. L. (Eds.) *Neurobiology of Language*, **9**, 53 – 968. San Diego etc.: Elsevier.
- ULLMAN et al., 1997. A Neural Dissociation within Language: Evidence that the Mental Dictionary Is Part of Declarative Memory, and that Grammatical Rules Are Processed by the Procedural System. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **9**(2), 266 – 276.
- VANPATTEN, B., 2014. The Psycholinguistics in SLA. In: J. Jegerski & B. VanPatten (Eds.). *Research Methods in Second Language Psycholinguistics*, 1 – 19. New York, NY: Routledge.
- WHITE, L., 2003. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

WILSON, I., 2018. A brief overview of psycholinguistic approaches to second language acquisition, *Applied Linguistics Research Journal*, 2(2), 1 – 7.

A PSYCHOLINGUISTIC VIEW ON CURRICULA FOR TEACHING BULGARIAN AS A SECOND LANGUAGE AT BULGARIAN SUNDAY SCHOOLS ABROAD

Abstract. The article presents a psycholinguistic view on curricula for teaching Bulgarian as a second language at Bulgarian schools abroad. The goals of the teaching, its place in the overall learning process, its structure and qualities relating to the formation of the basic language skills and teaching grammar and vocabulary as procedural and declarative knowledge are assessed.

Keywords: Bulgarian as a second language; curricula; psycholinguistics; basic language skills; declarative and procedural knowledge

✉ **Prof. Zhivka Koleva-Zlateva, DSc.**

<https://orcid.org/0000-0002-6261-1152>

Department of General Linguistics and Old Bulgarian Studies
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
2, Teodosii Tarnovski St.
5003 Veliko Tarnovo, Bulgaria
E-mail: zhivka.zlateva@ts.uni-vt.bg