https://doi.org/10.53656/bel2023-6s -AP

# МОДЕЛ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ ПРИ ОГРАНИЧЕНО ВЛАДЕЕНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

**Доц. д-р Антония Радкова**
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**Резюме**. Статията разглежда характеристиките на четенето при ограничена комуникативна и езикова компетентност. Текстът представя модел за мотивиране и обучение по четене, подходящ за тази специфична аудитория. Предлагат се различни стратегии и практики за четене, предназначени да подпомогнат както преподавателите, така и читателите с ограничено владеене на български език.

*Ключови думи:* български език зад граница; четене; литература

**Увод**

Уменията за четене, за разлика от уменията за слушане и говорене, не се развиват инстинктивно и не се попиват от обкръжаващата среда, а са предмет на обучение и са част от огрaмотяването. Това обучение започва с първите стъпки в училище и продължава цял живот. В настоящия текст ще разгледаме една специфична ситуация на четене и обучение по четене, а именно развитие на читателските умения при ограничено владеене на българския език. Този контекст се отнася предимно за децата от български семейства с роден или майчин български език, които израстват и се огрaмотяват зад граница.

**1. Четенето на роден, чужд и майчин език**

За да анализираме читателските умения на хората с ограничено владеене на български език, е полезно да разгледаме как е протекло усвояването на езика и как се различава езиковото развитие на децата, които растат в билингвална среда, от това на децата, които израстват в монолингвална среда.

Монолингвалните деца придобиват постепенно пълна компетентност на родния си език чрез слушане и общуване в естествена среда чрез взаимодействие с родителите и обкръжението си. С времето подрастващите се доближават до равнището на другите възрастни членове на своите речеви общности.

За разлика от това децата, които растат в двуезична и многоезична среда, имат потенциал да развият пълна езикова и комуникативна компетентност

на един, два или на всички езици, на които са изложени. Реализацията на този потенциал зависи от множество фактори: от поведението на родителите, достъпа до образование на този език, статуса на езика в обществото, наличието на речева общност извън семейството, отношението към езика и т.н. (Benmamoun 2013). Често срещана ситуация при билингвалните деца е те да използват родния език предимно у дома в неформален контекст. Както и монолингвалните деца, първоначално те усвояват езика естествено, чрез взаимодействие със семейството, но разликата е, че и след това езикът им продължава да се развива единствено или предимно в семейството. Това означава усвояване на устната форма на езика (говорене и слушане), а развитието на умението за четене, както и за писане, се осъществява предимно в институционализирана учебна среда. Ограниченият достъп до езика, и особено до писмената му форма през периода на езиковото развитие е една от основните причини за непълното усвояване на езика, а следователно и на уменията за четене. За разлика от монолингвалните деца, които постигат пълно развитие на родния си език, билингвите могат да имат характерни пропуски в знанията за езика, ограничен речников запас, интерференция от другия език, на който общуват, и др. Всичко това предполага читателските практики на билингвалните ученици да са различни, т.е. те да четат по различен начин и по различен модел в сравнение с начините на четене и читателските практики на учениците, които израстват в България и са заобиколени от българския език.

Основната цел на това изследване е да се покаже по какъв начин художествените текстове присъстват или могат да бъдат интегрирани в преподаването на български език зад граница. Затова първо ще бъде анализирана и обоснована мотивацията за включване на литературни текстове в обучението и след това ще бъдат представени предложения за взаимодействие на учащите с тези текстове, съпроводени с конкретни практически примери.

**2. Цели на обучението, мотивация и четене**

Целите на обучението, както са формулирани в образователните документи, могат да се отличават от мотивацията на обучаемите: преподавателят може да предполага запознаване с културата и литературата, за обучаемите е възможно мотивацията да е да научат български с цел общуване, но и също така да се запознаят с корените си и да научат за българските традиции, култура и литература, тъй като обучението по чужд език предполага и обучение по култура (Mavrova 2005, p. 137).

При изучаването на български език зад граница в повечето случаи мотивацията за изучаване на български език не е прагматична: реализацията на пазара на труда с български език не е приоритет за учениците и родителите им. В този случай българският език се възприема като екзотичен – в смисъл на непознат и интересен, но и като език без лингвистичен капитал, тоест без

перспективи за използването му в професионален план. При такава мотивация на учениците преподавателят може да промени общоприетите цели на обучението и да се ориентира към обучение, предлагащо, доколкото е възможно в рамките на програмата на обучението, мотивиращи и интересни текстове. В тази ситуация мотивацията е в създаването на усещане за удовлетворение от четенето и запознаването и научаването на нова информация.

Мотивацията за включване на художествени текстове в езиковото обучение е анализирана многократно (вж. преглед на литературата по темата в McKay 2001). Когато учащите се, в този случай читателите на художествения текст, получават естетическа наслада от четенето на литература, мотивацията да четат текстовете, се увеличава и се подобряват уменията и за четене. Литературните текстове са мотивиращи и поради своята автентичност и смисления контекст, който предоставят.

Подборът на текстове зависи от вижданията за ролята на литературата в обучението, която може да бъде различна.

А. Просветителска – четат се текстове, които „просвещават“, т.е. запознават с българската литература, култура, история.

Б. Литературоведска – подбират се текстове, които дават обобщена информация за основните автори и литературни течения в българската литература.

В. Хедонистична – изборът е върху текстове, които биха предизвикали интерес и доставили удоволствие на съответната аудитория, независимо от своята литературоведска ценност.

Г. Лингвистична – литературните текстове носят и богата езикова информация и в този смисъл биха могли да бъдат използвани за изучаване на отделни лексикални или граматични явления.

В зависимост от вижданията за ролята на литературата са възможни различни подходи при избора на литературни текстове: дали да се четат текстове от литературния канон, или не само от него; дали акцентът да е върху ценността и важността на текста за българската литература, или върху интереса и мотивацията за четене, която той би могъл да предизвика у учениците; дали текстовете да са свързани тематично или лингвистично с езиковото обучение, или да се дават откъснато от него; дали текстовете да са априори езиково достъпни (лесни за четене), или е допустима адаптация или съкращаване; дали изборът да е на текстове, представящи България, българите и българската литература като непозната, екзотична, различна, или като world literature (Harper, Kambourov 2020).

### 3. Начини за четене и разбиране

Четенето в реалния живот е занимание самотно, обикновено читателят е сам с текста, с текст, който той сам е избрал по време, с обем, бързина и начин на четене, удобни за него. В обучението тези характеристики на четенето не

са възможни, затова преподавателят (или авторите на учебника) трябва много внимателно да подберат начините за четене на литературата.

**3.1. Предчетене**

Първият етап или първата трудност, с която се сблъскваме, е изборът на текстовете. Най-очевидният проблем тук са езиковите трудности: изучаващите български зад граница не владеят езика на ниво, което да им позволява успешното четене на всякакви текстове. Езиковите трудности са най-очевидните, но далеч не единствените. Още един технически и логистичен проблем е обемът на текста: дълги текстове не само е трудно да се четат дни наред в часовете, но е и невъзможно преподавателят да изостави цялата си работа върху другите аспекти на езика и обучението и да се съсредоточи само върху четенето на художествена литература. Затова в часовете е най-удобно да се работи с кратки литературни форми или с откъси.

Запознаването с текста не би трябвало да започва с инструкцията: „Отворете страница … и прочетете текста“. Най-важното преди самото четене на текста е да се направи необходимото, първо, текстът да бъде разбран, и второ, текстът да бъде интересен на читателите/учениците. Това предполага контекстуализация на четенето, която може да става по различни начини: чрез въвеждащ кратък обобщаващ текст за предстоящото четене, какво могат да очакват и за какво да се настроят учениците. Ако конкретният текст „подсказва“ визуализация, то може да се даде илюстрация, картина, кратко видео. При по-дълъг прозаичен текст може да се даде обобщено съдържание, кои са главните действащи лица. Изследванията показват, че представянето на действащите лица и контекста на протичане на историята, както и даването на фонови знания за този контекст водят до по-добро разбиране, отколкото липсата на всякаква подготовка (Grabe, Stoller 2019).

Традиционно преди самото четене се дава кратка информация за автора: кога е роден и починал, какво е написал, някои по-важни моменти от биографията му. От просветителска и литературоведска гледна точка тази информация може да е важна, но тя не е непосредствено свързана с четенето на текста, не е насочена да подпомогне разбирането и да повиши мотивацията за четене. В зависимост от текста може да се представи епохата на създаването на текста.

Практически неизбежно, макар и в известен смисъл отклоняващо от настроя към естетическа, хедонистична, лудитивна дейност, е въвеждането на непозната за читателите лексика. Преди прочитането на текста би следвало да се дадат само ключови думи, необходими за повърхнинното разбиране на текста. Непознатата българска лексика, която не би попречила на общото разбиране на текста, би могла да бъде оставена за по-късно. Четенето на текст, съдържащ известен неголям брой непознати думи, може да бъде успешно, чрез такъв тип дейност учениците са поощрявани да използват езиковия си усет, да правят догадки, което развива, като цяло, техните умения за четене на български език.

**3.2. Прочитане**

Превръщането на четенето в социално или споделено действие не е невъзможно, но изисква определена организация от страна на преподавателя. Текстът може да бъде четен по различни начини: наум и на глас, ако е на глас, това би могло да е от преподавателя (обикновено по този начин се въвежда поезията), при възможност може да бъде намерен запис на произведението в изпълнение на актьор. Немаловажно за всеки дори и малко по-дълъг текст е как той ще бъде разделен на поетапно четене.

**3.3. Препрочитане**

Четенето на език, който не владееш добре, не е лесно, затова в подобни ситуации често се налага препрочитане на текста. В процеса на четене при недобро владеене на езика обикновено едно прочитане не е достатъчно, за да бъда възприет и разбран текстът. Същевременно препрочитането на текста изисква допълнително мотивиране на учениците и целеполагане на препрочитането: защо ще четат отново, какво ново и интересно ще узнаят или възприемат в резултат на това.

**3.4. Следчетене**

В реалния живот най-често четенето приключва със затварянето на книгата (изключването на таблета или на електронния четец). По време на урока четенето не приключва, то продължава със задълбочаване на разбирането, обсъждане, осмисляне. Тук ролята на преподавателя е решаваща, тъй като от този завършек на четенето зависят впечатлението, настроението, удоволствието от прочитането на текста и желанието да бъдат прочетени други текстове. По-долу ще представим някои възможности за работа с текста, които биха могли да поддържат мотивацията за четене и интереса към текста.

**3.4.1. Въпроси за четене с разбиране**

В обучението най-често използваният вид дейност след четенето на текстове са така наречените въпроси за четене с разбиране – правилен, но не особено смислен превод на английския израз reading comprehension, тъй като предполага възможността четенето да е без разбиране. Този тип въпроси връщат читателя отново към текста, де факто предполагат избирателното или пълното му препрочитане с цел да бъде намерена информацията от въпросите. Тази дейност има за цел по-доброто разбиране на текста, въпросите могат да насочат вниманието на учениците към отделни ключови или интересни части от текста. Важно в случая е да се намери балансът и да се следи буквалното разбиране на текста да не „погълне“ естетическото усещане и удоволствието от прочитането на текста.

**3.4.2. Коментирано четене**

Учениците могат да се запознаят с по-трудни литературни текстове чрез коментирано от страна на преподавателя четене. Коментираното четене съчетава четенето с кратки лекционни форми, чрез които преподавателят може да

помогне на учениците да преодолеят трудностите в текста, но и да им разкаже за епохата, реалиите или други аспекти на текста.

**3.4.3. Писане (дописване, писане по аналогия, креативно писане и др.)**

Художествените текстове дават много възможности за развиване на писмената реч на учениците. По-долу ще дадем няколко примера от практиката, в които различни съвременни български произведения са използвани като основа за създаване на ученически текстове.

**3.4.3.1. Дописване на текст**

Пример 1: Какво става след това? Допишете текста.

*Една сутрин вратата рязко се отвори. Оная, малката женица, влезе вътре……*

Пример 2: Напишете текст, като добавите думи, имена на качества на характера, които са важни според вас. Аргументирайте се.

Първо и най-важно, нямам думи да подчертая колко е важно човек да бъде …….....…… . Ако това не е черта на характера ви, то е много важно – и много трудно – за постигане. Особено докато човек е млад, това качество му липсва. Можете да правите всичко и в същото време да сте ……...…….

Другата ми основна поука от тези 20 години, която сигурно ще прозвучи малко странно, е колко е важно човек да бъде ……...

**3.4.3.2. Писане по аналогия**

Пример: Прочетете още веднъж описанието на баба Ласка. Използвайте го като основа и опишете баба си или друг възрастен човек. Най-често в тази ситуация се използва минало несвършено време.

Външност:

Той/тя имаше зелени очи, беше висок/нисък

Характер:

Често се ядосваше/смееше/срещаше/...

Поведение:

Говореше бързо, много се смееше, беше винаги отговорен/спокоен/.....

Заедно ходехме за риба/готвехме ...

Ако описвате история, случка, използвайте минало свършено време: тя отиде, направи, каза, ...

Веднъж отидохме на реката. Там …….

**3.4.4. Езикови задачи**

Литературният текст може да бъде използван като всеки друг текст и с цел развиване на езиковите и комуникативните умения. В този смисъл упражненията на базата на литературни текстове не се отличават от всеки друг тип текстови задачи. Художествените текстове могат да бъдат използвани като за-

дачи за: попълване на пропуски, синтактична синонимия, морфологичен анализ и др.

**3.4.4.1. Попълване на пропуски**

Литературните текстове могат да се използват за лексикални и граматични задачи. Примерът е за работа върху системата на българските времена върху разказа „Коледно разказче“ на Деян Енев.

Пример: Попълнете глаголите в скобите в подходящото според контекста време.

Само допреди няколко години, като наближеше Коледа, започваха да му звънят от редакциите.

– Господин N, как сте? Радваме се, радваме се. Нали пак …… (напиша) за нашия вестник едно коледно разказче като миналата година. Много благодарим. …… (чакам).

И той …… (сядам) и …… (написвам) коледно разказче. Понякога разказчетата …… (ставам) тъжни, понякога – весели. Разказчетата …… (излизам) във вестниците и списанията.

**3.4.4.2. Задачи за синтактична синонимия**

Задачите за синтактични синоними помагат на учениците да се справят с трудния за невладеещите добре български език стил и на художествените текстове. Те подпомагат разбирането и същевременно обогатяват рецептивните им синтактични ресурси на езика. Примерите са върху текста на разказа на Здравка Евтимова „Кръв от къртица“.

Пример: Посочете фразата, синонимична на дадената.

Не ме интересуваше, че ще я излъжа.

А. Няма да излъжа жената.

Б. Ще излъжа жената.

В. Интересувам се дали да излъжа жената.

3.4.4.3. Морфологичен анализ

Литературните текстове дават богати възможности за преговор или въвеждане на нова лексикална или граматична информация. С примера по-долу показваме как може учениците да се запознаят с българското преизказно наклонение, което те до този момент не са изучавали. Примерът е пак от разказа на Здр. Евтимова.

Пример: Кръвта на къртицата лекува. (Сегашно време, индикатив)

Кръвта на къртицата е лекувала. (Перфект, индикатив (факт))

Кръвта на къртицата лекувала. = Хората казват, че лекува. – ренаратив (не е факт, а несигурна информация, която някой е казал)

**3.4.5. Слушане (и гледане) на литературни текстове и на видеа, създадени на базата на литературни текстове**

Аудио и видео ресурсите с българска литература не са много, но са напълно достатъчни за подбор на отделни произведения. Освен записите в сайтовете за видеосподеляне те могат да бъдат намерени на сайтове като https://gramofonche.chitanka.info/, https://www.audioknigi.bg/, както и в платените сайтове за стрийминг услуги за аудиокниги и за аудио- и видеосподеляне.

**Заключение**

В настоящото изследване представихме някои от възможностите за работа с художествени текстове при обучение на ученици, които не владеят достатъчно добре български език. Описани са и са анализирани модели за четене, съответстващи на мотивацията, предварителните познания и езиковото равнище на учениците, изучаващи български език зад граница. Предложените модели и похвати за работа с художествени текстове целят не само децата да бъдат обучени да четат, но и чрез обучението да бъдат мотивирани да четат българска литература.

**Благодарности**. Това изследване е финансирано от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

**Acknowledgments**. This study is financed by the European Union – NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project SUMMIT BG-RRP-2.004-0008-C01.

**REFERENCES**

BENMAMOUN, E., MONTRUL, S., POLINSKY, M., 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics*, vol. 39, no. 3 – 4, pp. 129 – 181. ISSN 0301-4428.

GRABE, W., 2004. Research on teaching reading. *Annual review of applied linguistics,* no. 24, pp. 44 – 69. ISSN: 0267-1905 (Print), 1471-6356 (Online)

Grabe, W., & Stoller, F. L., 2019. *Teaching and researching reading*. Routledge. ISBN 978-1-138-84793-4.

HARPER, M. P., KAMBOUROV, D. (Eds.), 2020. *Bulgarian Literature as World Literature*. Bloomsbury Publishing USA. ISBN 978-1501369780

MAVROVA, A., 2005. The problem of intercultural competence in contemporary academic discourse. *Communicative Competence in*

*Contemporary Academic Discourse.* Sofia, Bulvest 2000, pp. 128 – 137. ISBN 954-18-0455-1 978-954-18-0455-0 [in Bulgarian ]

MCKAY, S., 2001. Literature as content for ESL/EFL. *Teaching English as a second or foreign language.* Heinle & Heinle. ISBN 978-0-8384-1992-2

## A MODEL FOR READING INSTRUCTION TO STUDENTS WITH LIMITED PROFICIENCY IN BULGARIAN LANGUAGE

**Abstract**. The article analyzes the characteristics of the reading the context when the reader lacks complete communicative and language proficiency. Within this framework, the text introduces a motivating and instructional reading model tailored for this specific audience. It further offers various reading strategies and practices designed to assist both educators and students who are learning Bulgarian in environments where language exposure is limited or absent.

*Keywords:* Bulgarian language abroad; reading; literature

✉ **Dr. Antonia Radkova, Assoc. Prof.**
Web of Science Researcher ID: AAY-9249-2020
ORCHID iD: 0000-0002-4154-7366
Faculty of Slavic Philologies
University of Sofia
Sofia, Bulgaria