

ПЪРВИЯТ ФОНЕТИЧЕН КУРС В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Бонка Василева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Сегедски университет – Унгария

Резюме. В статията се прави методическо описание на първия фонетичен курс в обучението по български език като чужд. Концептуализират се целите, принципите и методите на работа, представя се начинът на подбор и разпределение на учебното съдържание, извеждат се актуалните за тогавашната методика проблеми на обучението. Описаният курс се съпоставя с някои от съвременните методически системи в обучението по български език като чужд.

Keywords: methodological description, phonetic course, teaching the Bulgarian as a foreign language

Методиката на обучението по български език като чужд (МОБЕЧ) се развива под влиянието на множество контексти, които са определили днешното ѝ състояние и ще повлияят на бъдещото ѝ развитие. На първо място, тя е във взаимодействие с методиката на обучение по български език като първи и втори език. В същото време влиза в друг контекст – този на обучението по чужд език. Информационно тя се „захранва“ и от постиженията на съвременната българска лингвистика, социолингвистика, прагматична лингвистика, на психолингвистиката, семиотиката, културологията, теорията за анализ на дискурса и др. Промените в съвременната българска речева практика също оказват влияние върху решенията, вземани в процеса на обучение. Не можем обаче да говорим за тенденциите или за бъдещето на МОБЕЧ, без да познаваме и анализираме историческото ѝ развитие, което продължава повече от 60 години.

Обучението по български език като чужд започва през 1952 г. в създадената тогава от проф. Любомир Андрейчин Катедра по съвременен български език в Софийския университет. В самото начало няма специализирани учебници. Работи се с вече създадени български граматики. Първите учебни помагала са от 1957, 1960, 1962г.¹⁾ (вж. Петрова, 1997: 32) и са предназначени за точно определен контингент обучаеми, които имат за цел изучаване на езика за следване в български университети. През 1963 г. дейността по обучението на чужденци по български език се изнася от Университета в специално основания

за целта Институт за чуждестранни студенти (ИЧС). Това се налага поради увеличението брой обучаеми – от все повече страни, за все повече университетски специалности. Въпреки че през този период няма издаден основополагащ труд по методика на обучението по български като чужд, това не е неразработена научна област. За особено значими за развитието на методиката по български език като чужд може да се приемат някои от издадените методически ръководства (вж. Михайлова и др., 1975; Иванов М. и др., 1975; Макреева Р., 1983)²⁾, множеството статии в сборници от конференции на ИЧС (вж. напр. сб. „Български език за чужденци“, 1981)³⁾, редицата учебници за различни нива, помагалата за специализирано обучение по български език за хуманитарни, медицински, инженерно-технически специалности, граматиките, речниците (вж. подробна библиография Петрова, 1997: 32 – 47). За стойността на тези дългогодишни усилия и целенасочена работа на специалистите, изследвали и прилагали свои идеи в обучението, свидетелства известната и досега, дори сред неспециализираната аудитория, аббревиатура ИЧС – като знак за качествено обучение по български език на чужденците.

По наше мнение изучаването и описанието на опита на преподавателите и авторите на учебници е необходимо както за съхраняване на традицията, така и за разбирането на вътрешното му развитие и логика, без което е невъзможно естественото, органически свързаното с българския език и култура обновяване на методиката на обучението по български език като чужд.

В настоящата статия имаме за цел да представим първата част на основния, т.нар. подготвителен, курс на обучение, провеждан в продължение на десетилетия в ИЧС. Той е създаден от екип преподаватели от Института през 70-те години. Въпреки многото издавани по-късно учебници и помагала и до днес неговите методически идеи се използват и в образователния процес, и в създаваните по-късно учебни пособия⁴⁾. Курсът е резултат от дългогодишна експериментална дейност на преподаватели в ИЧС. Той е част от учебна програма, разработена в две части: Фонетичен курс по български за чуждестранни студенти⁵⁾ (предназначен за безписмен период на обучение) и Български език за чуждестранни студенти (1969 г., 1977 г.)⁶⁾ (създаден за писмения период на обучение), който включва и страноведска информация. Тези издания не биха били толкова резултатни без издаденото по-късно към тях Методическо помагало за преподавателя към учебника от писмения период от Р. Макреева⁷⁾.

Целта на анализа ни е да представим същността и основните идеи на използваната във **Фонетичния курс** методика и да потърсим възможности за тяхното прилагане в съвременното обучение, за да се съхранят добрите практики от миналото, от една страна, а от друга – за да се отговори на новите образователни тенденции.

Въпросите, които си задаваме при анализа, са:

– Кои са целите на обучението, как са се развивали и променяли до днес?

- Кои са водещите принципи на работа в образователния процес?
- Кои са проблемите, изследвани в методиката, какви тенденции следват и задават те?
- От какви позиции се изхожда при подбора на учебното съдържание и избора на граматичната прогресия?
- Кои са основните методи на обучение в урока и какви са основанията за използването им?

I. Целите на обучението се определят от личностните и от обществените потребности. В годините, когато започва обучението по български език като чужд в ИЧС – началото на 60-те години на XX век, основният контингент обучавани са млади хора от различни страни – предимно от Азия и Африка, най-често невладеещи друг език освен родния. Целта на обучението по български език е да се достигне до ниво, което ще може да осигури на обучаваните умения за общуване, достатъчни за следване в български университети, или за общуване на работното място – за специализантите. Основната задача на лингвистите и методиците тогава е била да разработят учебни програми, които ще позволят възможно най-бързото навлизане в езика и формирането на *умения за общуване*. Затова централно място в програмите заемат комуникативните теми, а не граматиката. Граматичната прогресия включва лингвистични знания, достатъчни за обслужване на целите на комуникацията. Разбирането и осмислянето на системата и структурата на българския език остава на по-заден план, съпоставка със системата на родния език на обучаваните не се търси. В обучението не се използва език посредник, тъй като обучаваните в отделните групи често са от различни страни или говорят по-слабо разпространени (обикновено неевропейски) езици и на практика нямат контактен език с преподавателя. От друга страна, според тогавашните разбирания в методиката, именно съчетаването на директния метод и интензивното обучение може да доведе до бързи резултати при овладяването на говоримата реч – придобиване на умения за говорене и за разбиране при слушане. Затова се залага на интензивното обучение – по шест дни седмично и седем часа дневно, разпределени сутрин (четири часа) и следобед (три часа).

Фонетичният курс представлява началният етап на обучението. Наименованието му – „фонетичен“, е условно. По своята същност това не е обучение по фонетика, а образователен процес, който има за цел да въведе обучаемите в разговорната българска реч чрез две основни дейности – слушане и говорене. Уникалното е, че не се включва писане и обяснение на граматиката. Тренират се основно уменията за артикулиране, произношението и уменията за разбиране на устната реч. Цели се „навлизането“ на обучаемите в езика „само по слух“ – чрез слушане, повтаряне и запаметяване на основна лексика и езикови конструкти, свързани с комуникативната тема, без да се търси формиране на познание за системата и структурата на българския език. С особено внимание

се работи върху ученето и запаметяването още в урока, поради което се използва наистина богата гама от учебни средства и похвати. Оттук и целите на фонетичния курс може да се определят като:

а) **Комуникативноречев**и – формиране на умения за успешно и пълноценно участие в процеса на общуване:

- умения за слушане и за артикулиране на чутото, за правилно произношение на думите и структурите (спазване на ударението и на интонационните особености на фразата и на изречението);

- умение за участие в диалог (разговор) – разбиране и изказване на мисъл, свързана с конкретна комуникативна задача (търсене на информация, на пояснение, уточнение, изразяване на желание, на молба, съвет, заповед и др.п.);

- „добиване на рефлекс“ – спонтанен отговор на зададените въпроси „как-то в учебната стая, така и вън от нея“ (вж. Манафова и др., 1972: 3).

б) **Познавателни**:

- усвояване на лексикалната съчетаемост на думите, свързани с изучаваните теми;

- усвояване на основни морфологични и синтактични структури, свързани с избраните теми, и умения за трансформацията им в парадигматичен и в синтагматичен план – чрез замяна на лексикалните им елементи;

- усвояване на речево поведение, адекватно на комуникативната ситуация и на културните особености, проявяващи се в процеса на общуване.

в) **Развиващи**:

- усвояване на стратегии за запаметяване на думи, словосъчетания и речеве структури;

- преодоляване на психически задръжки и придобиване на самочувствие за разбиране при слушане и при използване на изучаваните фрази в автентични речеви ситуации.

г) **Културологични**:

- осъзнаване на специфични особености на българския начин на мислене, отразени в речта или в поведението, съпътстващо речевата ситуация.

II. Водещи принципи на работа в образователния процес

Изборът на принципи в обучението по български език като чужд е повлиян от спецификата на българския език и реч, които са цел на изучаване, от теорията на дидактиката, от практическите условия и от ситуацията, в които се провежда обучението.

По време на разглеждания фонетичен курс обучението се води без писане, като целта е обучаваните да свикнат с особеностите на българското произношение и интонация. Предлагат се ситуативни микродиалози, които се запаметяват чрез повторение на фразите и разиграване като кратки диалози в различни комуникативни ситуации. Още в самото си начало обучението има

комуникативна насоченост, ориентирано е практически (разработват се ситуации, актуални за обучаемите) и включва естествени речеви структури, характерни за говоримата българска реч, които се трансформират в различни лица, числа или времена.

Основен принцип, с оглед спецификата на поставените цели и използвания метод на работа – без контактен език, е *нагледността*. Той е застъпен в специално издадените към фонетичния курс илюстрации към диалозите⁸⁾. *Рисунките* не са просто илюстративни, схематични, а живи, образни, с много добре предадени детайли – в изразението, жестовете, позата на героите. Това задържа вниманието на обучаваните, позволява емпатия, което поддържа активността им. Именно зрителното възприемане се приема от психолозите за начало на познавателния процес. То има голямо значение за запаметяването на информацията, тъй като по-голямата част от хората имат най-силно развита зрителна памет. В някои от изображенията има елементи на *комикси*. Освен рисунки като нагледни материали се използват и *предмети* от бита и обкръжението на обучаваните. Това помага на преподавателя за въвеждането на по-широк кръг лексика и фрази по изучаваната тема, а освен това улеснява процеса на запаметяване. Прави впечатление отсъствието на автентични материали – снимки, рисунки, текстове (напр. от медиите). Работата в урока с тези рисунки е детайлно описана във фонетичния курс. На практика всяка фраза от изучавания диалог е свързана с отделна рисунка. „Основно правило е образът да предхожда звука с няколко секунди и да изчезне, след като изчезне звукът“ (Манафова и др., 1972: 8). От своя страна, рисунките, взети заедно, съставят разказ. По този начин ситуацията се възприема сетивно-логически, а не само сетивно, което също подпомага запаметяването. Още повече че според педагогическата психология „само осмисленият, осъзнат сетивен материал е свидетелство за сетивно познание“ (Десев, 1993: 102). Онагледява се и чрез извършване на назованото действие, чрез мимика, жест, диапозитиви.

Използва се и *символната нагледност* – при представянето на речевите схеми, по които се извършват трансформации. Освен непосредствено предметна нагледност, изобразителна нагледност се използва и *речева нагледност*. В урока, в процеса на работа, чрез обрисуваните словесно ситуации в съзнанието на обучаваните се предизвикват живи и ярки представи за изучаваното. Преподавателят цели да „впише“ изучаваното в предстоящия социален опит на обучавания, като го „оживява“ с въпроси, разказ. Той се опира на миналия опит на обучавания, което скъсява времето за достигане до познанието.

Принципът на *достъпност* се проявява в избора на комуникативни ситуации, включени в образователния процес, които са разбираеми за обучаваните и непротиворечащи на своеобразието на собствената им култура и социален опит. Това са например: речевото поведение при запознаване, реплики, размения при разговор за времето, за сезоните, при пазаруване, при представяне

на семейни връзки и отношения, при описание на повреда, при изискване на справки и уточнения за нещо и т.н.

Научността се проявява във възприетото от езикознанието схващане, че „речта е поток от структури, типични и специфични за всеки отделен език“ (Манафова, А. и др., 1972: 5). Приема се възгледът на Мартине за езика като верига от структури, а не като номенклатура от понятия. Именно в тези структури се отразява различният начин на мислене, който е необходимо да се усвои. За да се възприемат те осъзнато, пред обучаемите се изясняват отделните компоненти на структурата, от една страна, а от друга – структурата като цяло. Именно в разработването с обучаемите на тези министруктури в хоризонтален (синтагматичен) и вертикален (парадигматичен) план се проявява спецификата на избрания подход в обучението. Това се прави с цел всеки компонент да бъде разбран и усвоен.

III. Проблеми, изследвани в методиката на фонетичния курс

Обучението има три основни акцента – въвеждане на *нова лексика* по избрана актуална за обучаваните тема, запаметяване на основни *структури от диалози* по избраната тема и *трансформация* на тези структури в синтагматичен, в парадигматичен план и според комуникативната им насоченост (напр. положителна, отрицателна, въпросителна форма).

Според заявената цел на фонетичния курс – у обучаемите да се изработи „рефлекс за спонтанен отговор при съответен стимул в дадена ситуация и постепенно да започнат да мислят на български“ (Манафова, 1972:9), се изследват възможностите за изработването на такъв рефлекс. Приема се, че това може да стане единствено с помощта на образ (картина или предмет, онагледяващ думата/фразата) и звук (произнасянето на фразата от преподавателя), без участието на език посредник, защото включването на превод в учебния процес би било нов фактор в процеса на образуване на асоциация, който би го усложнил и забавил (вж. Манафова и др., 1972:10). Затова се работи много системно за подбирането на нагледен материал, за създаване на естествени условия за разиграване на речеви ситуации.

Друг проблем, на който се търси решение, е правилен, от гледна точка на заявената образователна цел, подбор на морфологични и синтактични структури. Залага се на битовата лексика и на конкретните понятия, а „абстрактните понятия са ограничени до минимум“ (Манафова и др., 1972: 11). Търси се лексика, която е най-необходима за обучаемия и е с най-висока фреквентност. Другата лексика се определя като „затормозяваща съзнанието“. Определят се типични за българския език структури (напр: образуване на въпросителни изречения с частицата „ли“, родовата диференциация и т.н.).

Поведението на преподавателя е детайлно разработено и описано. От него се изисква: 1) да говори само на български език; 2) да изяснява репликите

и думите по достъпен за обучаемите начин; 3) да организира непрекъснатата активност и пълна ангажираност на обучаемите в урока; 4) да следи за усвояването и разбирането на учебното съдържание още по време на урока. Акцентира се на водещата му роля – той трябва да осигури повторението и тренирането на изучаваните конструкции „безброй пъти“ (Манафова, 1972: 15). Този тип работа предполага специфични умения от преподавателя. Необходимо е той да владее голям арсенал от вербални и невербални средства за обяснение на лексиката без език посредник – напр. перифраза, аналогия, описание, съпоставка, жест, мимика, да бъде гъвкав, адаптивен, да умее да общува ефективно с обучаемите, да е емоционален и артистичен.

IV. Подбор на учебното съдържание и избор на граматична прогресия

Съдържанието на курса се определя от водещата цел – овладяване на говоримия език в актуални за обучавания комуникативни ситуации. То включва 15 теми. Подборът им е съобразен със ситуациите на общуване, в които попадат обучаваните в новата за тях културна и речева среда. Напр.: *В учебната стая, Студентското общежитие, В студентския стол, В гостронома, В студентската поликлиника*. Така на практика в обучението се включва и културологична информация, отразена в начина на организация и в отношенията при социалното общуване в България. Водещата роля на комуникативния принцип оставя на заден план граматичната прогресия. Два са основните критерия, по които се прави подбор на учебното съдържание: колко *типични* и колко *необходими* за общуването са морфологичните и синтактичните структури. Структурите са извлечени от „говоримия български език“ и са подредени по трудност (Манафова и др., 1972: 3). Езиковите явления се въвеждат според това, дали се срещат в речевите ситуации (представени с един основен диалог), а не според степента им на сложност. Така например още при първата тема „Запознаване“ се въвеждат съюзът „а“, предлозите „на, в, до“. Минало свършено време на глаголите *отворя, затворя, взема, сложа, направя* (урок 3) се въвежда преди сегашно време на глаголите от I и II спрежение (урок 4) и преди минало време на глагола *съм* (урок 7 и 9). Подчинено определително изречение (урок 4) се тренира, преди да се даде информация за множествено число на съществителните от мъжки род (урок 5) и женски род (урок 8). В един и същи урок се дава употребата на минало свършено време на глагола *съм* в 3. лице и подчинено обстоятелствено изречение за време (урок 7) и това е обосновано единствено от определените типични структури по темата на урока (в случая *Сезони* – вали дъжд, студено е...). Въпреки това, от гледна точка на комуникативността, прогресията е стройна и логична. Диалозите към всяка от ситуациите са типични, представят разговорната реч и дават достатъчни умения за изпълнение на определените комуникативни задачи.

V. Основни методи на обучение в урока и основания за използването им

Изборът на методите се определя от целта на курса. Учебната работа се провежда последователно – в класната стая и във фонетичния кабинет. Всяка нова тема се разработва първо в класната стая, пак там се упражнява и запаметява изучаваното. След това темата се повтаря във фонетичния кабинет. Там студентите извършват две основни дейности: слушане и повтаряне по модели. Обикновено при първия тип задачи („Само слушайте!“) те възприемат диалози, които вече са разработвани с тях. Целта е да свикнат с интонацията и произношението на българската реч. При втория тип задачи („В паузите повтаряйте!“) те тренират собственото произношение и интонация, като повтарят фрагменти от вече изучавани фрази. Напр.:

– един

– един малък

– един малък стол

– един малък гардероб

– един малък шкаф

– Обикновено примерите са с нарастваща трудност и са натоварени с множество функции (в случая: освен трениране на произношението на фразата се формира представа за род, за съгласуваност по род (още повече че примерът е съпоставен с подобни примери за ж.р. и ср.р.). Когато след това тези фрази се включат в диалог, който трябва да се повтори, те формират комуникативна компетентност. При този начин на работа студентът се освобождава от напрежението, което обикновено съпровожда процеса на продуциране на собствена реч, и има възможност да се съсредоточи върху слушането и да почувства мелодиката на българската реч. Ето друг пример, който формира представа за структурата и интонацията на просто и на сложно съставно с подчинено определително изречение. Студентите повтарят:

Тя

Тя пише

Тя пише писмо.

След това повтарят произнесеното от друг диктор:

Студентката

Студентката, която седи

Студентката, която седи до масата

Студентката, която седи до масата, пише писмо.

Разбира се, понякога някои от диалозите са малко тромави, некомукативни, но със сигурност са функционални.

Напр.: – Ето, аз живея в тази стая. Заповядайте.

– Благодаря. Стаята е голяма. И прозорецът е голям (Манафова, 1972: 73).

В уроците извън фонетичния кабинет се получават знания за лексиката и се формират умения за използването ѝ в диалози. Студентите нямат учеб-

ни помагала пред себе си. Новите думи се въвеждат с помощта на нагледни средства. (За улеснение на преподавателя в началото на всеки урок е описано какви картини и предмети е необходимо да има предварително.) Основните фази, през които преминават обучаваните, са: осъзнаване на структурите – запаметяване – практическо усвояване чрез трансформации – фонетично и интонационно обработване (корекционна фонетика) (вж. Манафова, 1972: 15). Преподавателят има за цел да предаде значението на всяка структура с нагледните средства, с които разполага. Използва се и движението (онагледяване на думите със съответстващите им действия), напр. при въвеждане на императивните форми на глаголите *отварям, затварям, слагам, вземам*.

Тъй като в обучението през първите две седмици не се използва писане, е необходимо в процеса на обучението да се работи за запаметяване на предаваната и възприеманата по слух информация още в урока. За целта се прилагат две основни форми на работа, наречени условно процедури.

Процедура 1 – повтаряне от студентите на елементите на структурите и на целите структури, подавани от преподавателя. „Преподавателят подава с нормално темпо едно съобщително изречение (...), повтаря го по-бавно, а третия път го изговаря задължително с нормално темпо (...). След това всеки студент повтаря изказа“ (Манафова, 1972: 4).

Процедура 2 – употреба на тези структури като отговор на даден въпрос. „Преподавателят задава въпрос върху позната структура, подадена чрез Процедура 1., сам отговаря на въпроса и отново задава същия въпрос към всеки студент поотделно“ (Манафова, 1972: 4).

Трета форма на работа е „*веригата*“, при която обучаваните се упражняват по дадения въпрос и подадения отговор, т.е. те първо са в позиция на задаващи въпроса, а след това и на отговарящи. След овладяването на упражняваните въпроси обучаваните сами, по зададения модел на диалог, правят свои варианти на този диалог под ръководството на преподавателя. По този начин се стига до „един естествен предварително изработен диалог, който е най-характерната форма на говоримата реч“ (Манафова и др., 1972:4).

Основните фази в урока са:

– Представяне от преподавателя на ключови фрази от изучаваната тема. Това става с помощта на картините. Преподавателят посочва картината, изговаря фразата, свързана с нея (напр. „Този студент спи“) и изисква от студента да я повтори. След това задава въпрос по картината (напр.: „Какво прави той?“) и изисква отговор („Той спи“). По този начин се въвеждат и другите фрази и изречения по изучаваната тема (в примерите: „Сутрин в общежитието“). Това става обикновено за един учебен час.

– Усвояване на нова лексика по темата по същата методика – повторение на фразата от студента, отговор на зададен въпрос (отговорът също повтаря новата фраза) и участие във „верига“ – студентът задава въпроса на съседа си,

който отговаря и на свой ред задава същия въпрос на следващия в редицата студент.

– Сглобяване на диалог, в който се включват всички от изучените изрази. Диалогът се упражнява, за да се автоматизира, и студентът да може да отговаря и да задава спонтанно въпроси според зададения стимул. Диалогът, до който се достига в края на урока, е вече достатъчно добре разбираем за студентите и те са способни сами да правят негови варианти.

Преподаватели и студенти последователно и методично работят по всяка от фразите, изграждащи диалога. Чрез два типа упражнения: *работа по модели* и *трансформация*, се въвеждат дълги и доста сложни по строеж изречения още в началните уроци и студентите „заговарят“ на естествена българска реч, а не си служат с кратки или недоизказани фрази. Напр. още в първия урок се използват изречения от типа: „Това чанта ли е? – Не, това не е чанта, а химикалка“. Във втори урок: „Отворете прозореца и го затворете! – Какво правите вие? – Аз отварям прозореца и го затварям“. В следващия урок се включва и минало време: „Какво направихте? – Затворих вратата. – Затворихте ли вратата? – Да, затворих я“. И само след още един ден се упражняват сложни изречения от типа: „Студентът, който седи до леглото, чете книга“.

Утвърдената методика за работа във фонетичния курс на ИЧС е респектираща. Това, което безспорно е необходимо да следваме и занапред, е:

– внимателният подбор на комуникативните ситуации, на диалозите, включени в учебното съдържание, и на изучаваните граматически структури;

– детайлното вглеждане в действията на преподавателя в урока и стриктното им методическо описание, резултат от наблюденията и педагогическото сътрудничество на редица опитни преподаватели;

– изработването у обучаемите на стратегии за учене и запаметяване, на интуиция и усет за българския език, работа върху преодоляване на психологическата бариера в общуването.

Използваните трансформационни упражнения в методиката са истинска находка. Те отговарят в най-голяма степен на специфичния строеж на българската фраза и изречение, тъй като позволяват да се видят неговото изграждане, смисловата и езиковата свързаност. Дават възможност всяка фраза да се „огледа“ от различни страни от обучаемите, за да осмислят те за себе си възможните варианти на използването ѝ (напр.: като въпрос, като отговор, в положителна, в отрицателна форма и т.н.). В същото време при трансформациите се въвеждат разнообразни речеви ситуации и контексти на употребата.

Развитието на методиката и науките за езика по-късно водят до отхвърлянето на този безписмен период на обучение. Самото му наименование според практикувалите методиката остава некоректно, тъй като на практика голяма част от обучаемите са използвали писмена реч: записвали са българските фрази на родния си език, тъй като не са владеели българската графика. Пълното

изключване на писането, за да се ангажира паметта, се оказва трудно осъществима идея. Освен това за тези обучаеми, които предпочитат сравнение със собствения език и съзнателното навлизане в системата и структурата на българския език, този период се явява излишен.

Въпреки тези констатирани слабости на методиката не може да се отрече силният ѝ психологически ефект върху обучаваните. За кратко време те усвояват необходимата им лексика и фрази за основни речеве ситуации от обкръжението си. Нещо повече – могат да ги използват всекидневно, в реални условия. След преминаването на този дву- или триседмичен курс, който ги „потапя“ интензивно в българската реч и в начина на общуване, у обучаемите се преодолява страхът от говоренето. Те започват да привикват към произношението на новите за тях звукосъчетания и да разграничават новоизучените фрази при слушане. Бързото напредване повишава мотивацията им за изучаване на езика, което е ключово за по-нататъшното задълбочено овладяване на комуникативни умения по български език.

Влиянието и авторитета на този курс е толкова силно, че в издадения по-късно „Основен курс за чуждестранни студенти“ (Ю. Антонова, Е.Кирякова, Т. Накова „Български език, България и българите“, Наука и изкуство, София, 1984 г.) към основния учебник за студента се включва и специална книга, назована „Устни упражнения за езикова лаборатория и за самостоятелна работа“. В нея също се въвеждат специално разработени комуникативни модели и диалози и се тренират уменията за слушане и за говорене. Очевидно, авторите са отчели високата успеваемост на първата обучителна методика и в своята система не са пренебрегнали тази страна от работата по развиване на уменията за общуване.

В методическите системи в *съвременното обучение по български език като чужд* не се предвижда безписмен период на обучение, който да е така самостоятелно обособен, както разглеждания фонетичен курс. Точно обратното. Въвеждането на азбуката става още в първите часове на обучението, а уменията за говорене и слушане се развиват паралелно с уменията за четене и писане. Запознаването с фонетичните особености на българската реч също се осъществява не като отделен етап, а като съпътстващо звено в образователния процес. Разбира се, във всяка от тези системи това се реализира по специфичен начин.

В едни от тях (напр. Ел. Хаджиева, Н. Гарибова, А. Ефимова, М. Пацева, А. Слуцка – Български език за чужденци. Общ курс, Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, София, 2006) във всеки от уроците от началния етап на обучението (уроци 1 – 10) се включват специфични упражнения за развиване на уменията за артикулиране на вокалите и на консонантите, за усвояване на произношението, ударението, интонацията на изречението. Определени са съществени за комуникацията фонетични явления, за които се дава

кратка лингвистична информация и се предлагат фонетични задачи, включващи основно повторение на фрази и изречения. Например в урок 3 (с. 20 – 21) се дава информация за палаталните съгласни в българския език, за писането им – означаването им с букви, и се включват задачи за четене на изречения, съдържащи думи с такива съгласни. По този начин се работи не само върху правописа, но и върху правописа, ударението и интонацията на фразата.

В курса за обучение по български език на чужденци на Департамента за езиково обучение – ИЧС, днес е запазена в голяма степен традицията на представяния фонетичен курс. Той се осъществява във фонетичен кабинет паралелно с уроците, провеждани в класната стая. В обучението се поставя акцент не върху теоретичното обясняване на правилата, а върху тренирането на произношението, интонацията и върху фонетичната корекция. Освен това се работи за запаметяването на изучаваните фрази и диалози.

Прилагат се вече познатите от първия фонетичен курс процедури едно и две. Преподавателят прочита фразата и студентът я повтаря, без да я чете. По този начин всеки от групата чува по много пъти фразата и развива умения за слуховото ѝ възприемане и правилното ѝ възпроизвеждане, придобива и увереност в способността си да артикулира правилно българската реч. Използва се и работата по модели, при което отделните структури се повтарят по различен начин. Напр.: „Вземам речника. – Кой речник? – Този. // Вземам картината. – Коя картина? – Тази. Вземам якето. – Кое яке? – Това. // Вземам книгите. – Кои книги? – Тези“. Или: „Това е кабинетът на директора. Този кабинет е на директора. // Това е чантата на г-н Петров. Тази чанта е на г-н Петров. // Това е бюрото на секретарката. Това бюро е на секретарката. // Това са вестниците на г-н Иванов. Тези вестници са на г-н Иванов“. Към учебника „Учете български език“ (Ст. Петрова, П. Цанкова, Е. Куртева, К. Томова, Ив. Илиев. Учете български език. Издателство „Д-р Ив. Богоров“, София, 2004 г.) е разработен и програмиран фонетичен курс за студентите, който описва поведението на преподавателя и на обучавания в урока и на практика изключва влиянието на субективния фактор при преподаването. Във фонетичния кабинет се използва и звукозаписна апаратура, което дава възможност на студентите да запишат гласа си, да чуят своето произношение, да го сравнят с образца, да го коригират, ако е необходимо, при новия изговор.

Този начин на работа следва и развива методиката, заложена в първия фонетичен курс.

Връщането към традицията днес може да ни даде добра основа за осъществяването на качествено обучение, но и да бъде стимул за търсене на нови методи и форми на работа, които ще осигурят по-добри резултати в образователния процес и ще повишат мотивацията на студентите да изучават езика.

БЕЛЕЖКИ

1. М. Въгленов и др. Учебник по български език за китайци студенти. С. 1957; Учебник по български език за немци. С. 1960; Ст. Гинина и др. Учебник-христоматия и граматически упражнения по български език за чужденци. С., 1962.
2. Михайлова, Ст., К. Власева. Ръководство за работа в курсовете по български език. Ч. 1. София, 1975. Иванов М., Г. Неделчев, К. Белчев. Ръководство за работа в курсовете по български език. Ч. 2. София, 1975; Макреева Р. Примерни разработки на уроците от първа част на учебника по български език за чуждестранни студенти. Институт за чуждестранни студенти „Гамал Абдел Насър“, София, 1983.
3. Сб. Български език за чужденци – актуални проблеми на обучението, София, 1981. ИЧС „Гамал Абдел Насър“, Факултет по славянски филологии при СУ „Кл. Охридски“.
4. Вж. Стоянова, Б., С. Савова. Български език за чужденци. Комуникативен курс. Изд. Д-р Иван Богоров, София, 2006., Здравейте. 2006.
- Куртева Г., Кр. Бумбарова, С. Бъчварова Здравейте! Учебник по български език за чужденци. А1-А2. НБУ. София, 2013.
5. Манафова, А., Т. Стойнова, М. Маринова, Ю. Антонова, Б. Бабалъкова, Фонетичен курс по български за чуждестранни студенти. Институт за чуждестранни студенти „Гамал Абдел Насър“, София, 1972.
6. Илиева Д., Е. Кирякова, Ст. Михайлова, Български език за чуждестранни студенти. София, 1977.
7. Макреева Р. Примерни разработки (...), 1983 г. – цит. по-горе.
8. Фонетичен курс по български език за чуждестранни студенти (илустрации към диалозите). Художник Н. Иванов, Институт за чуждестранни студенти „Гамал Абдел Насър“, София, 1972. Печатница СУ „Кл. Охридски“.

ЛИТЕРАТУРА

- Десев, Л. (1993). *Психология на учебния процес*. София: ЦИУУ.
- Манафова, А., Т. Стойнова, М. Маринова, Ю. Антонова, Б. Бабалъкова (1972): *Фонетичен курс по български за чуждестранни студенти*. София: Институт за чуждестранни студенти „Гамал Абдел Насър“.
- Петрова, Ст. (1997). *Българският език като чужд (История и методика)*. София: ИКТУС Принт ООД.

REFERENCES

- Desev, L. (1993). Psihologiya na uchebniya protses. Sofiya: TSIUU.
Manafova, A., T. Stoyanova, M. Marinova, Yu. Antonova, B. Babalakova
(1972): Fonetichen kurs po balgarski za chuzhdestranni studenti. Sofiya:
Institut za chuzhdestranni studenti „Gamal Abdel Nasar“.
Petrova, St. (1997). Balgarskiyat ezik kato chuzhd (Istoriya i metodika).
Sofiya: IKTUS Print OOD.

THE FIRST PHONETIC COURSE IN TEACHING BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article presents a methodological description of the first phonetic course developed for teaching Bulgarian as a foreign language. The goals, principles and methods of the work are conceptualized and the way of selection and distribution of educational content are presented. The problems related to the existing methods for teaching are outlined. The described course is compared with some advanced methodological systems for teaching the Bulgarian as a foreign language.

✉ **Dr. Bonka Vassileva, Assist. Prof.**

Department for Language Teaching and International Students
University of Sofia
27, Kosta Lulchev Str.
1111 Sofia, Bulgaria

University of Szeged
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Szláv Intézet
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Szeged, Hungary
E-mail: bvassileva@abv.bg