

СПЕЦИАЛИЗИРАН НАУЧЕН СЪВЕТ ПО ПЕДАГОГИКА ПРИ ВАК
ШУМЕНСКИ УНИВЕРСИТЕТ
“ЕП.КОНСТАНТИН ПРЕСЛАВСКИ”
Педагогически факултет

ХРИСТО СЛАВОВ КЮЧУКОВ

ЛИНГВОДИДАКТИЧНИ ПРОБЛЕМИ
НА ОБУЧЕНИЕТО
ПРИ РАНЕН БИЛИНГВИЗЪМ

ДИ С Е Р Т А Ц И Я

за присъждане на образователна и научна
степен “Доктор”

Научен консултант:
проф. Мирослав Янакиев

София
1997

У В О Д

Определени райони в нашата страна са населени с компактни турски и ромски етнически групи, които са билингвални (двуезични). Много често техните деца постъпват в училище с ограничен лексикален запас от български език и това поражда редица трудности при езиковото им обучение.

Интересно само по себе си, билингвизмът като социално явление е слабо изследвано у нас. Съществуващите публикации са предимно с методически характер, липсват изследвания от лингвистичен, социолингвистичен и психолингвистичен аспект.

В съвременната литература се употребяват паралелно двата термина – двуезичие и билингвизъм, за хората, които говорят едновременно два езика.

Под двуезичие (билингвизъм) (Бояджиев, 1981:64) се разбира владенето и използването на два езика от даден индивид или от дадена общност, съвместно функциониране на две езикови системи в говорното общуване.

Според В. Д. Бондалетов (1987) билингвизмът, това е двуезичие, т. е. съществуването у човек или у цял народ на два езика, обикновено първи – роден и втори – придобит. Ако знанието на двата езика е свойствено за отделни членове на социума, то това е индивидуален билингвизъм, ако е голям контингентът на говорещите, става дума за масов билингвизъм.

Според Е. М. Верешчагин (1969:20) понятието билингвизъм предполага при общуване обезателно използване на две системи за изразяване.

Друго определение на билингвизма е дадено от У. Вайнрайх (1979:22). В своята монография, посветена на езиковите контакти, той пише: „Процесът на последователното използване на два

езика се нарича билингвизъм, а човекът, който го използва – билингва”. Посочва се главната отличителна черта на това явление – функционирането на два езика в общуването на едни и същи носители. Това обстоятелство е много важно, тъй като взаимодействието на системите се реализира само при тяхното функциониране.

Вайнрайх в своите изследвания първи прави опит за комплексен подход към проблемите на билингвизма.

Верешчагин определя двуезичието като „психически механизъм (знания, умения, навици), позволяващи на човека да създава и поражда речеви произведения, последователно принадлежащи на две езикови системи”(Верешчагин, 1969:134).

В зависимост от критерия „съотнесеност на билингвизма с определен социален колектив” Верешчагин разграничава три основни типа билингвизъм (Верешчагин, 1969:40-44).

а) **Индивидуален билингвизъм**, който е присъщ на един или няколко (несвързани помежду си) членове на езиковата общност.

б) **Групов билингвизъм**, който е характерен за представителите на дадена социална група, класа, професионален колектив, обединени според интереси и пр.

в) **Масов билингвизъм**, който е присъщ на цяла общност или на мнозинство (не по-малко от 50%).

Белгийският лингвист Ж. Пол (1969:343-349) определя следните видове двуезичия:

а) **Симетричен билингвизъм**, когато двата езика (език и диалект) се знаят еднакво добре.

б) **Асиметричен билингвизъм**, когато единият език е доминант (т. е. обслужва повечето ситуации на общуване), а другият само се разбира или се говори слабо.

в) **Хоризонтален билингвизъм**, когато и двата езика са равностойни по своята официална функция или семейна роля.

г) **Вертикален билингвизъм** – даден език плюс определен диалект на същия език.

д) **Диагонал билингвизъм**, когато едновременно функционират два езика (или език и диалект), принадлежащи към различни групи или семейства.

е) **„Три четвърти билингвизъм“**, който е характерен за общност, съставена от една двуезична или едноезична група.

Сред вариантите (Никольский, 1976:96-103) на билингвизма се отбелязват:

1) билингвизъм, възникващ при използването на два местни езика (преди всичко териториални диалекти);

2) билингвизъм, възникващ при използването на родния местен език и езика на регионалното общуване;

3) билингвизъм, възникващ при използването на местния език и езика-макропосредник (международен език);

4) билингвизъм, състоящ се в използването на регионалния език и езика-микропосредник;

5) билингвизъм, състоящ се в знанието на националния език и професионалния език.

Кардиналният проблем (Белл, 1980:157-158), с който се сблъскват изследователите на билингвизма, се състои в следното: една или две системи овладява двуезичният индивид. Следвайки твърденията на Вайнрайх, Ервин и Осгуд, билингвизмът може да бъде „смесен билингвизъм“ (двата езика се сливат в една система) и „координативен билингвизъм“ (двете езикови системи се запазват разделени).

Билингвизмът може да бъде и:

- **пълен**, когато двете езикови системи са овладени достатъчно добре и при говорене едната не оказва влияние на другата;

- **непълен**, когато говорещият владее добре единия език, но не владее добре другия език и при общуването прави чести заемки от първия език.

В това изследване децата са „**непълни билингви**”, защото 5-6-годишните роми и турчета все още не владеят добре говоримо български език.

В нашата разработка се приема, че билингвизмът е пълно владение на два езика до степен, позволяваща на личността свободно да преминава от един език в друг в зависимост от езиковата ситуация.

В зависимост от събеседниците и темата на разговор, билингвите определят на кой език да се води разговора. Когато билингвалната личност може да премине от един език в друг – се говори за „превключване на кодовете”. Р. Бел (1980:157-158) определя следните правила на билингвалното кодово превключване:

– **социолингвистични правила**, съгласуващи езиковия избор със социалните фактори на микроравнище на индивидуалната употреба или на макроравнище на националния език;

– **психологически правила**, съотнасящи избора с психологическите фактори, присъщи на вербално планиране, което предшества речта.

Ние ще изследваме психологическите и педагогическите фактори, влияещи върху езика на билингвите, без да пренебрегваме социолингвистичните и етнокултурните.

ПЪРВА ГЛАВА

БИЛИНГВИЗМЪТ КАТО ОБЕКТ НА ИЗСЛЕДВАНЕ.

ЦЕЛ, ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.

Много науки имат отношение към проблемите на билингвизма – лингводидактика, етнолингвистика, социоллингвистика, сугестопедия, психоллингвистика. Всички те, в по-малка или по-голяма степен, имат за обект на изследване явлението **билингвизъм**.

Ще се спрем поотделно на всяка една от тях и ще разгледаме в какво и как се изразяват взаимоотношенията между тях.

1. Лингводидактика

Лингводидактиката (Чолаков, 1983) като наука се опира върху методиката на обучение по роден език и методиката на обучение по чужд език.

За да изясним общите методологически аспекти на обучението по роден и чужд език, което за краткост ще наричаме езиково обучение или обучение по езика, трябва най-напред да установим степента на общност и границите на понятията **лингводидактика и методика на езиковото обучение**.

Определяйки дидактиката като теория на обучението, М. Андреев (1981) посочва четири нейни задачи:

- а) издирва закономерностите на процеса на обучението;
- б) изследва и определя теоретичните основи на съдържанието на обучението;
- в) установява и систематизира организационно-функционалната техника на обучението;

г) изследва особеностите на рационалната практика на обучението, осъществявана от добрите учители.

Изследването на обучението по езика, т. е. единството между преподаване и учене и неговото ръководство, е дейност преди всичко в предмета на дидактиката и методиката, които ще определят насочеността на своите изследвания, техния междудисциплинарен, перспективен и праксиологичен характер. Теорията на обучението по езика има дидактически особености, които намират израз в обособилата се междинна научна дисциплина - лингводидактика, разглеждана като взаимна връзка между дидактическата лингвистика и методиката на езиковото обучение.

Развитието на дидактиката и методиката на езиковото обучение е взаимно обусловен процес, при който дидактиката запазва своите научно-теоретични и нормативни функции спрямо методиката и се отнася към нея както наука към наука.

В номинативното си значение теорията на обучението по езика се свързва с дидактиката (лингводидактиката) като израз на по-общи междудисциплинни търсения. Но за да запази своята територия и по-високата степен на абстрактност, тя трябва да намери мястото си във вече съществуващото взаимоотношение „обща дидактика – частна дидактика”.

Лингводидактиката не би могла да се утвърди като научно направление, ако не се опира на еднозначните данни, получени от граничещите с нея науки, които изследват един и същ обект от различни гледни точки. Формулирайки принципните и теоретичните различия в усвояването и обучението по роден и чужд език, тя използва и преработва за свои нужди данните на психолингвистиката. А изучавайки усвояването и обучението по езика, от гледна точка на отношението между език и мислене, (т.е. на комуникативната функция на езика), тя използва данните на социолингвистиката.

Трудността при изграждането на специалната методология на езиковото обучение идва от нееднаквото тълкуване на редица

феномени и отношения, каквито са езика, език и реч, реч и мислене, език и обучение и др.

Едновременното овладяване на няколко езика в училищни условия поставя пред лингводидактиката сложни задачи, които тя може да реши само във взаимодействието си с други науки като философия, педагогика, дидактика, лингвистика, психология, социо- и психолингвистика и др. Основавайки се на първите три, и преработвайки за свои нужди данните на останалите науки, лингводидактиката се изгражда като самостоятелна научна дисциплина със свой обект и предмет на изследване, резултатите от което имат важно значение за съставлящите я методики.

В нашето изследване ние ще търсим най-подходящите и специфични методи, похвати и подходи за езиковото обучение на децата-билингви в България, които се отличават от методите и подходите в масовото училище и допринасят за по-лесното и бързо усвояване на българския език.

2. Етнолингвистика

Отношение към проблемите на езиковото обучение има и етнолингвистиката. Макар че предметът на етнолингвистиката се отличава от предмета на лингводидактиката, те са близки науки. Предметът на етнолингвистиката се отличава и от предмета на етнографията и на лингвистиката по това, че се изследват не етническата култура и не езикът, а именно корелациите (връзките) между езика и културата (Верещлагин, 1969). От казаното следват две основни характеристики на тази наука. Първо, етнолингвистичното изследване е винаги вторично, т. е. то представлява синтез на първичния материал, получен благодарение на чисто етнографска и чисто лингвистично проучване. Второ, етнолингвистиката е типологична наука, в която типът култура се

съотнася към определен тип езиков строй или развитие и използване на езика. В резултат на такова съпоставяне се изяснява типът на корелацията между типа на културата и типа на езика.

Ще разгледаме отначало изразителните възможности на езика. Ако се твърди, че типът език и типът култура са свързани помежду си в разбирането на типа език, като съвкупност от неговите изразителни възможности, то в това твърдение няма смисъл (езикът на А не е способен да обслужи културата на Б); Тук обаче се съдържа мисълта, че ако на езика, свързан с културата на А, се налага да отразява културата на Б, то този език по необходимост се модифицира. Прави впечатление, че понятието “изразителни възможности на езика” се отнася не към неговия строеж, а към неговия речников състав. По такъв начин, ако езиковата система не е свързана с културата непосредствено, речникът открива именно непосредствената независимост от културата, затова лексикалният състав на определена етническа общност може да се изучава само като се има предвид културата.

При преминаването на етническата общност от една култура към друга се наблюдават значителни промени в лексиката, често носещи характер на качествен скок, а строежът на езика и в този случай е способен да остава непроменен.

Да разгледаме сега разбирането на термина **тип на езика**, като степен и особености на неговото използване. Даденият проблем, както се вижда от самата формулировка, възниква само при наличие на билингвизъм (двуетичие) или за членовете на определена етническа общност, или за цялата общност. Наистина, ако се има предвид монолингвизмът (едноезичието), няма смисъл да се говори за степен на използване на езика, тъй като в този случай при всяка ситуация на общуване се използва само един език. Ако се постави даденият комплекс от въпроси

другояче, то тук се появява проблематиката за връзката на родния и изучавания език на говорещите с присъщата им култура (както в статика, така и в динамика). В динамичен аспект са особено интересни процесите и резултатите в смяната на езика. Тя често се съпровожда с деетнизация и акултурация. В статичен аспект е особено интересна връзката на типа на билингвизма с типа на акултурацията. По-нататъшните разсъждения са посветени именно на този въпрос.

По такъв начин, като описахме достатъчно пълно етнолингвистичната проблематика и като посочихме в известна степен развитието на основните идеи в тази наука, по-нататък се ограничаваме и разглеждаме частната за етнолингвистиката задача – корелацията между типовете билингвизъм и типовете акултурация.

Сега да разгледаме понятието **акултурация**. Тя може да се разбира като приближаване на сумата от културни елементи на една етническа общност към културата на друга етническа общност. Акултурацията е частен случай от развитието на културата, по-точно това е конвергентно развитие на една култура по отношение на друга; конвергентността в развитието на две култури не е спонтанна: тя е обусловена от влиянието на една култура върху друга.

Ако говорим за акултурацията като за приближаване, то така потвърждаваме, че акултурацията представлява процес, т. е. движение на две култури една към друга. Следователно, между началната и крайната точка на движение съществуват няколко етапа и стадия. Началната и крайната точка на процеса не могат да се наричат акултурация. Началната точка не е получила специално название, а крайната обикновено се нарича асимилация. Ако в началната точка за движение има две хетерогенни

култури, то в крайната тези две култури се оказват дотолкова сближени, че практически е възможно да се говори за една нова култура.

От интересуващата ни гледна точка за степен на използване на езика се установява, че за отправната точка е характерно безусловното едноезичие (монолингвизъм) на етническа общност. Асимилацията също се характеризира с монолингвизъм. Етническата общност изоставя майчиния си език и започва да използва езика на втората етническа общност. Обаче акултурацията по правило е свързана с двуезичие (билингвизъм) на етническата общност. Динамиката на акултурацията довежда до динамика на билингвизма. Тук откриваме няколко етапа и стадия.

По-нататък ще разглеждаме корелациите между типовете акултурация и типовете билингвизъм. Дотук установихме три такива корелации, но това не значи, че сме изчерпали напълно проблема. Ние излагаме само това знание от развитието на науката, което съществува на съвременното равнище.

1. Слабата (или начална) акултурация се характеризира с непременно наличие на адаптация. Адаптацията като явление представлява резултат от контакта между култури, при които приемащата етническа общност или подлаганият се на културно въздействие индивид съединяват собствени и чужди културни елементи и примиряват конфликтни норми. Адаптацията може да се нарече активно или творческо усвояване, тъй като преустрояването на културата се определя както от новите, заимствувани култури, така и от старите.

На този етап адаптация съответствува така нареченият субординативен билингвизъм. Той има основна характеристика, която е функционално напълно аналогична на основната характеристика на слабата акултурация. При този вид билингвизъм речта е неправилна, понеже е адаптирана, т. е. носи върху себе си следи от влиянието на две езикови системи.

При слабата акултурация и при субординативния билингвизъм, всички нови културни елементи и всички чуждоезикови фрази са адаптирани. Такава адаптация се нарича непълна.

2. Средната (или напреднала) акултурация не дава единна картина. В поведението и оценките в културата на етническата общност, от една страна, се откриват елементи, подложени на адаптация, и от друга страна – неадаптирани елементи.

За средната акултурация е характерна адаптацията по закономерностите на вероятностния процес. Това значи, че в поведението на човека в един и същи случай и по отношение на една и съща ситуация, обусловени от нови културни елементи, понякога се наблюдава адаптация, а понякога – не.

На средната акултурация съответствува медиалният тип билингвизъм, при който за речта на билингва са характерни както адаптирани, така и неадаптирани форми.

И така характерна черта на средната акултурация и медиалния билингвизъм е наличието на цяла редица форми на поведение или реч, адаптирани по закономерностите на вероятностния процес.

3. Последен случай на акултурация е пълната (или крайната) акултурация. В този случай индивидът или етническата общност не се отказват напълно от своята култура; тук все пак индивидът се държи правилно както в първичната етническа общност, така и във вторичната. Той напълно усвоява присъщите на вторичната етническа общност познавателни, нравствени и естетически ценности.

На пълната акултурация съответствува координативният билингвизъм, т. е. психологическият механизъм, осигуряващ произвеждането на правилна реч, последователно отнасяща се към двете езикови системи. При координативния билингвизъм не се наблюдава адаптация и тази отрицателна характеристика отделя посочения тип билингвизъм от изброените по-горе.

Често следствие на пълната или крайна акултурация се явява асимиляцията, т. е. пълното отказване от първичната култура и загубване на осъзнаването за особена етническа принадлежност. Отказването от родния език и преминаването към друг цикъл, т. е. т. нар. „смяна на езика” (language change), обикновено представлява следствие от координативния билингвизъм.

В някои случаи обаче асимиляцията и смяната на езика не настъпват дълго време. За запазване на майчиния език спомагат: компактността на населението, медиите, училището и църквата. Особено важно е да се има предвид престижът на майчиния и изучавания език.

В процеса на обучение на децата-билингви, наред с езиковите, трябва да се имат предвид и културните особености, които влияят положително или отрицателно върху овладяването на втория език. Културните особености на ромската и турската общност в България са представени по-долу в изложението за нуждите на нашето изследване. Учителят, преподаващ български език на деца-билингви, трябва да има предвид тези особености, за да структурира правилно учебното съдържание и го поднася дозирано.

3. Социолингвистика

Социолингвистиката (Бондалетов, 1987) като наука също има отношение към явлението билингвизъм. Според социолингвистиката има няколко варианта на билингвизъм:

1) билингвизъм, възникващ при използването на два местни езика (най-често териториалните им диалекти). Разбира се, той бива двустранен, например – таджикско-узбекско и узбекско-таджикско двуезичие и други;

2) билингвизъм, възникващ при използването на родния език и езика на регионалното общуване, например в градовете на Африка (в Кения наред с местните етнически езици широко разпространение има езикът „суахили” като регионално средство за междуетническо общуване);

3) билингвизъм, възникващ при използването на местния език и езика на макропосредника (международния език); тук се съдържат принципно различни ситуации: а) в социално нееднородни общества, където езикът-макропосредник често се налага на местното население и може да приведе към „стесняване” на родните езици; б) в социално еднородни общества, където езикът-макропосредник (например руския) и малките езици на юридически равноправни страни, имат място в хармоничното национално руско двуезичие;

4) билингвизъм, състоящ се в използването на регионалния език и езика-макропосредник, например езика в националните републики в бившия Съветски съюз (в Азърбейджан – азърбейджанския, в Узбекистан – узбекския и т. н.) и руския език като общ език за всички народи в Съветския съюз преди разпадането му;

5) билингвизъм, състоящ се от знания за националния език и един професионален език (език на ритуалите – санскритски тип, език на науката – латински тип, класически, арабски и др.) (Бондалетов, 1987).

Характерно за двуезичните лица е способността да създават вариант на официалния език. Този вариант се отличава от диалектите на езика и е създаден от общността за нуждите на комуникация в самата общност, като се характеризира с редица отклонения от нормата. Децата-билингви понякога постъпват в училище, усвоили този вариант на езика (много автори, като например У. Лабов, Р. Апел и П. Майскин го наричат нисък вариант

“low variety”, а официалният език - висок вариант “high variety”). В нашето изследване има прояви в речта на децата-билингви на т.нар. “нисък вариант” на българския език, който се отличава от местния български диалект. Работата на учителя в този случай е да установи нарушенията, които детето прави, използвайки “ниския вариант” и да ги коригира чрез допълнителни езикови упражнения.

4. Сугестопедия

Други автори (между които и Г. Лозанов, 1987) твърдят, че отношение към билингвалното обучение има и науката сугестопедия. При нея то се води чрез т. нар. сугестопедичен сеанс.

В особеността на тържественото извършване на този сеанс се подсказва убедеността, че новият материал ще бъде усвоен, автоматизиран и творчески преработен без напрежение. Този сеанс трябва да улесни преди всичко психогенните страни на учебния процес, въпреки че той по необходимост е свързан с цялостната личност. Сугестопедичният сеанс е адаптиран според учебния предмет и според възрастта. При малките деца той е съвършено различен от този при възрастните. При деца неговите функции се поемат най-често от дидактизирания оперен спектакъл. Една от главните особености на сугестопедичния сеанс е, че той носи и естетическо удоволствие за обучаваните.

Рециталният характер на сеанса има следните предимства пред всички останали видове „особени” процедури, сеанси и др.:

1. Сеансът е приемлив от гледна точка на обикновения културен и житейски опит. Той наподобява известна форма на изкуство.
2. Няма хипнотизиращи процедури, нито се чувствава нежелан сугестивен натиск върху личността на обучавания.

3. Използват се освобождаващото, стимулиращо, десугестивно-сугестивно въздействие на подбрана музика и специфично актьорско майсторство, адаптирани към нуждите и изискванията на сугестопедичния учебен процес.

4. Използува се преработена според нуждите на учебния процес ритуализация на музикално-авторския спектакъл с богатите възможности за допълнително позитивно асоцииране.

5. Едновременно с обучението се създават естетически интереси и се подобрява етичното развитие на обучаваните.

6. Учебният процес става приятен, не уморява и има значителна положителна мотивационна сила.

Могат да се отделят три основни фази в сугестопедичния чуждоезиков учебен процес: предсеансова, сеансова и следсеансова фаза.

Предсеансовата фаза (дешифровка) продължава около 10-15 до 20 минути. При нея курсистите се срещат за първи път с най-важното от новия материал. Организирането на тази „първа среща” е от особено значение, за да се създаде положителна нагласа на резерви. Още тук се запаметяват голяма част от знанията. (Очакването на следващия сеанс, където всъщност е цялостната „първа среща”, създава приятни емоции.) Преподавателят дава съвсем кратки разяснения по новия материал, т. е. дешифрира в няколко опорни пункта тематичния диалог. С поведението си той трябва да подсказва, че усвояването вече е започнало, че всичко е много лесно и приятно. През първия ден курсистите получават нови имена и съответни биографии на езика, който изучават. Още по време на дешифровката, която е етап на начална информация, трябва да се набележат следващите етапи – на фиксация, на репродукция и на нова творческа продукция.

Сеансовата фаза обхваща сеанса, който беше вече описан. Той продължава около един учебен час и учебният ден завършва винаги с него.

В следсеансовата фаза се извършват различни разработки за активизиране на материала. Тук се включват: четене и превод на текста, песни, игри, допълнителен обобщаващ монологичен текст, преразказ, разговор по теми, който се прелива в игри чрез малки роли. Изиграването им трябва да бъде по желание на курсистите. Активизирането трябва да бъде спонтанно. Занятията са осмислени и на моменти в общото емоционално увлечение езиковата страна се забравя.

Грешните отговори най-често не се коригират направо.

Макар че сугестопедията се използва предимно за чуждоезиковото обучение, много от похватите на сугестопедията могат да се използват и при езиковото обучение на деца-билингви, защото има комплексно въздействие чрез музика, слово, танци и ритъм. Голяма част от децата-билингви у нас са с вроден усет към музиката, танца и ритъма. Това би могло умело да се използва от учителите за лесното възприемане на някои трудни категории от българския език.

5. Психолингвистика

Най-важно значение за явлението билингвизъм след всички тези науки има психолингвистиката. Тя използва теоретичните и емпиричните прийоми както на психологията, така и на лингвистиката за изследване на мисловните процеси, лежащи в основата на овладяването на езика и неговото използване (Слобин и Грийн, 1976). Новото течение в психолингвистиката е овладяването на езика в ранна детска възраст, свързан с особения

интерес на Д. Слобин към проблемите на детската реч.

Психолингвистиката е научна дисциплина, която изследва процесите на кодиране и декодиране на съобщения, извършващи се в индивида в условията на комуникативния акт (Тарасов, 1987).

Психолингвистиката е наука, чийто предмет се явява отношението между системата на езика (като предмет) и езиковата способност (Леонтиев, 1969).

В определението на А. А. Леонтиев предмет на психолингвистиката се явява съотношението между социалния език и индивидуалната езикова способност. Той подчертава, че подобен подход към определението на психолингвистиката представлява констатация на дадено положение и че това е тясно определение. Същият предлага и друго, по-широко и по негово мнение - по-перспективно определение: Предмет на психолингвистиката е речевата дейност като цяло и закономерностите на нейното комплексно моделиране (Леонтиев, 1969). В това определение психолингвистиката се представя като глобална теория на речевата дейност.

Експериментални изследвания на детската реч показват, че определящ механизъм е не имитацията, а обобщението на езиковите явления, т.е. генерализацията (Слобин и Грийн, 1976) Детето само си създава система от правила на родния език, речево поведение, което в началото съвсем не е задължително да съвпада с езиковите способности на възрастните.

За да заговорят на втори език, учащите се трябва да достигнат до обобщение на чуждоезиковите явления, да имат правилата на речеви действия за създаване на нови конструкции. За постигане на всичко това са възможни два пътя. Първият е да се чака учениците сами да овладеят нужните правила, както това е било при родния език. Учителят може да ускори този процес,

предлагайки им чуждоезиковия материал не хаотично, а в специален ред и по този начин да ги изведе към необходимите обобщения и психолингвистични правила.

Вторият път е да се изгради система за общуване, система от правила, която да породи изказване на втория език – същинският предмет на социалното и целенасоченото обучение. Този път е психически адекватен. Л. С. Виготски (1956) в „Мышление и речь” пише: „Психологическият път за овладяване на двата езика е противоположен: овладяването на родния език върви отдолу нагоре, а овладяването на чуждия – отгоре надолу”. Съдържанието на тези правила се определя от психолингвистичната граматика на езика. Речевата дейност, като вид човешка дейност въобще, е формирана у учениците. Те осъзнават втория език в значителна степен, прилагайки уменията и навиците, които са изработили въз основа на материала от майчиния език. Това явление се извършва независимо от нашите желаниа и опити да ги ограничим с какви ли не методически условия. Щом това съпоставяне все пак се осъществява, условието ефективност изисква от нас изцяло да управляваме този процес. Нещо повече, ние сме длъжни да го превърнем в мощно оръдие за обучаване, защото именно съпоставянето може да лежи в основата на формиране на необходимите понятия. Леонтиев счита, че „оптималният път е построяването на такъв алгоритъм на осъзнаване на родната реч, който по-късно може да бъде автоматизиран и пренесен върху втория език” (Леонтиев, 1969:252-253). Този път може да се представи така: чрез конкретен материал на майчиния език се формират обобщени понятия за функционалната същност на един или друг елемент от езика и после чрез тези понятия се осъзнават конкретните им проявления във втория език.

Чарлз Осгуд (Тарасов, 1987) свързва явлението психолингвистика с използването на методическите схеми за анализ на комуникации, създадени в теорията на информацията и кибернетиката. Опирайки се на източниците за формирането на психолингвистиката, на представите за способностите за анализ на речево общуване, процесите на продуцирането и възприятието на речта, на речевия материал, той неслучайно на първо място назовава модела на комуникация, създаден от К. Шенон като схема на анализа на речевото общуване на хората. Според Ч. Осгуд процесите на кодиране и декодиране на съобщения се явяват част от теорията на комуникацията, в която се анализира речевото общуване на комуникантите. В своята статия „Психолингвистика” (1963) той съвършено справедливо счита, че човешкото общуване е област, която се обхваща от всички социални науки; иначе казано лицето на психолингвистиката определя тези представи за речевото общуване и овладяването на речта в нейния онтогенезис.

Съвременната психолингвистика (Караулов, 1987:29) се съсредоточава върху изучаването на речевата дейност в тесен смисъл, т. е. механизмите на пораждање и възприемане на речта. Тя разглежда закономерностите при взаимовръзката на езика и мисленето и решава въпроси на езиковия онтогенезис.

С други думи казано речевата дейност има два аспекта. От една страна, това което Н. Чомски (по Леонтиев, 1967:40) нарича език, т. е. езиковата способност, потенциалното знание на езика (linguistic competence). От друга страна, това е процесът на съотнасяне на езиковата способност с конкретни изказвания (linguistic performance). Следователно, възникват два въпроса: а) вътрешна организация на езиковата способност, т. е. структурата на „езика”; б) процеси, произхождащи в условията на нейното преминаване в речевата дейност.

Л. В. Сахарний (1989:59) твърди, че психолингвистиката изследва целия комплекс от проявления на речевата дейност, независимо от това нормативни ли са те или не. Психолингвистиката строи общия модел на речевата дейност. Оттук е и интересът на психолингвистиката и към нормата, и към различните видове отклонения. Посоченият автор напомня тезата на Л. В. Щерба за необходимостта от изучаване на „отрицателния езиков материал“. Именно отрицателният езиков материал остава извън интересите на лингвистите, най-вече затова, че е явно отклонение от нормата. Към отрицателния езиков материал се отнасят:

1. Детската реч;
2. Грешки в речта на възрастни нормални хора;
3. Речта на чужд език в процеса на неговото изучаване, когато е неизбежно голямото количество от грешки;
4. Речта на хора в условия на необичайни и стресови ситуации; силно емоционално преживяване, повишено нервно напрежение и т.н.;
5. Случаи на различни видове патология на речта;
6. Речта на специфични човеко-машинни системи, свързани с използването на ЕИМ (електронно-изчислителни машини).

И. Енгелкамп (1983) проследява от изходна точка на езиковата психология процесите, които протичат, когато се изговарят или слушат определени изречения. Той анализира процесите, които започват при четене и слушане на изречения, интересува се от условията, които карат говорещия да формулира мислите си по определен начин.

Енгелкамп твърди, че психолингвистиката трябва да доведе до това как учениците да пишат текстове по-разбираемо или как да се подобри обучението. Той е на мнение, че трябва да се разшири определението за родноезиково обучение, а също и за

чуждоезиковото, като целта е да се търси по-голяма преносимост на езика като средство за общуване. Ученикът трябва да разбере коя формулировка какъв смисъл изказва и какво може да се съобщи чрез добре подбраните изречения.

В нашите изследвания ще търсим психолингвистичните аспекти при обучението на ученици-билингви, т. е. ние ще търсим обяснение на еднаквите явления в процеса на комуникация при двуезичните деца от гледна точка на психологията. По този проблем съществуват редица изследвания. Б. А. Бенедиктов (1974:51) доказва положителното влияние на чуждия език върху умственото развитие и върху усъвършенствуването на родния език при двуезичните деца.

А.А. Леонтиев (1974:33-34) твърди, че за да може да бъде пълноценен процесът на комуникация, на човек са му необходими редица умения, които с еднаква сила се отнасят и за децата-билингви. Според автора говорещият трябва да умее бързо и правилно да се ориентира в условията на общуването, правилно да планира своята реч и да предлага психолингвистичен модел на речевото въздействие, от който става ясно, че актът на речевото общуване се определя като психологическо въздействие.

Ние не знаем как протича този процес на комуникация и какво е психологическото въздействие на речта при децата-билингви на майчиния език или на втория език в тази възраст. У нас такива изследвания няма. Този въпрос е добре изследван в бившия Съветски съюз (Илиева-Балтова, 1985). Психолингвистичният подход се основава на следната най-обща принципна периодизация на развитието на детската реч: овладяване на фонетичния строеж на езика, овладяване на значението на думите в даден език и овладяване на граматиката, т. е. изучаването на детската реч се извършва във фонетичен, семантичен и граматичен аспект.

6. Обект, цел и задачи на изследването

Обект на това изследване е билингвизмът на 5-6- годишните роми и турчета.

Във връзка с актуалността на изследването, се посочва следната **цел**:

Да се изследват психолого-педогогическите условия, стимулиращи развитието на комуникативно-речевите възможности в езиковото обучение на учениците билингви от начална училищна възраст, чрез специална методика.

От така формулираната цел се породиха и **задачите** на изследването:

1. Да се систематизират, анализират и интерпретират и основните аспекти на билингвизма, и проблемите на езиковото развитие на деца билингви в научната литература у нас и по света.

2. Да се направи лингвогеография на ромските и турските общности в България, с цел открояване на особеностите на местните диалекти, които влияят върху речта на децата.

3. Да се направи описание на езиковата ситуация от национално-етнокултурно гледище в района, където е проведен експериментът.

4. Да се направи класификация на типичните грешки при устните изказвания.

5. Да се предложи вариант на специална методика, стимулираща комуникативно-речевите възможности на децата билингви.

Основен **критерий**, по който се ръководим при постигането на целта е комуникативно речевата компетентност на 5-6 годишните двуезични деца (роми и турчета) на майчин и български език.

Показателите за установяване на комуникативно-речевата компетентност на изследваните деца са:

- способност за разбиране на това, което се говори;
- способност за назоваване на имена на предмети;

- способност за създаване на устен текст;
- лексикално богатство (TTR).

При провеждането на изследването се ръководихме от съображението да не се променят естествените условия на учебно-възпитателния процес, като устните изказвания на децата бяха записани на магнетофон с открит микрофон.

Изследването обхваща 58 деца (36 роми и 22 турчета) от I-ви клас, подготвителен клас и последна група от детска градина-36 деца от I-ви клас (от които 28 роми и 9 турчета); 9 деца (роми) от детска градина; 13 деца (турчета) от подготвителен клас. То беше проведено в гр. Провадия, с. Градинарово, с. Снежина, с. Славейково, Варненска област на 2 етапа – в началото на учебната 1991/1992 г. за периода от м. септември до м. декември 1991 г.

7. Методи на изследване

Съобразно с целта и задачите на изследването, бяха използвани следните **методи**:

- а) теоретичен анализ на литературата по проблема и изводи за езиковото обучение на децата-билингви;
- б) констатиращ и обучаващ експеримент;
- в) последователен анализ на резултатите;
- г) математико-статистическа обработка на данните.

С изследваните деца бе проведен вербален експеримент, който се състоеше в:

- 1) назоваване на предмети от картини на майчиния език на децата и на български език;
- 2) съставяне на устен свързан текст по картини на майчин и на български език (преразказ на приказка).

С изследването се постави за проверка следната **хипотеза**:

Обучението по майчин език значително подобрява усвояването на български език от деца, които не го владеят добре до постъпването си в училище.

В Т О Р А Г Л А В А

ТЕОРЕТИЧНИ ПОСТАНОВКИ НА ДВУЕЗИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

1. В научната литература у нас

В член 30 на „Конвенцията на ООН за правата на детето” е записано, че в тези държави, в които съществуват етнически , религиозни или езикови малцинства или коренно население, дете, принадлежащо към такова малцинство или произхождащо от коренното население, не може да бъде лишавано от правото в общност с другите членове на неговата група да се ползува от собствената си култура, да изповядва или практикува собствената си религия или да използва собствения си език (с.13).

Известно е, че през годините на тоталитарната власт у нас не се обръщаше внимание на този проблем, макар че в България има турска, ромска и други етнически групи. Ако се работеше с децата от малцинствените общности, то беше кампанийно, нецеленасочено, без ясна концепция и предимно в областта на методиката. През последните 5 -6 години обаче бяха публикувани книги с методическа насоченост за работа с деца роми и турчета, като повечето от авторите са ползували опита на учени само от бившия Съветски съюз, макар че методическа литература по въпроса има публикувана и в другите бивши социалистически страни, както и в редица западни държави.

Ще се опитаме да направим кратък обзор на методическата литература у нас и в чужбина, а след това и на литературата, засягаща лингвистичната и психолингвистичната страна на двуезичното обучение на 5-6 годишните деца.

Според А. Миркова (1974:148) за усвояването на българския език е много важно учениците-турчета да придобият навици съзнателно и правилно да съставят и разширяват изречение, в които се проявяват уменията им правилно да употребяват думите в съответните им значения, да ги произнасят, да ги съчетават, поставяйки ги в нужната граматическа форма, да ги разполагат така, че конструкциите на изреченията да отговарят на съществуващите видове в българския език. Авторката е на мнение, че това се постига чрез упражнения за развитие на продуктивна творческа реч.

Други автори (Михайлова, Абазов,1976:17) са на мнение, че българският език се усвоява чрез отделните учебни дисциплини. Работата в часовете по български език в I-ви клас, според авторите, предвижда две основни задачи:

- овладяване на отделна лексика в изречения и диалог;
- усвояване на съответните звукове и уменията да се четат срички, думи и свързан текст.

П. Пенчев и Н. Еюбов (1984:52-55) обръщат внимание на един друг, също важен въпрос – овладяването на някои трудни категории в българския език от децата-турчета. Според авторите при овладяването на българския език е необходимо да се подхожда комплексно към елементите на езика. Комплексното изучаване на българския език се постига чрез работа над типовата фраза, която е основна единица на речта. Ето защо в основата на работата за речево развитие на учениците е изречението, а не думата.

Т. Владимирова и други (1989:9-17) посочват пътищата и условията, при които децата успешно биха овладели книжовния език в условията на детската градина, а именно:

1. В условията на общуване.
2. Чрез моделиране и минимизиране на речта.
3. Овладяване на езика като комплексно цяло.
4. Създаване на емоционален и речев комфорт за всяка реч.

Опит да отрази всеобхватно и цялостно проблема прави създадената учебна документация за подготвителен клас.

„Подготвителният клас има за цел да осъществи цялостна речева, интелектуална психофизическа и естетическа подготовка на 6-годишните деца, които не владеят книжовния български език, за успешно обучение в първи клас” (1990:3).

В основата на овладяването на българския език в подготвителния клас се поставят типова фраза и комуникативният подход при изучаване на езиковите явления. Използването на типова фраза в езиковото обучение на децата-билингви и комуникативният подход се въвежда от Т. Владимирова и Сн. Македонска (1977) в труда “Обучение на деца на български турци”.

Комуникативно-речевият подход в обучението по български език в подготвителния клас изисква децата да усвоят книжовния български език в процеса на общуване и за целите на общуването. Това означава не изобщо да се говори на български език пред тях, а да се провежда специално адресирана към децата реч, като детето се постави в ролята на събеседник на учителя, на свой съученик или съученици.

Обучението се извършва във връзка с определена тема и при определени условия, но винаги в конкретна речева ситуация.

В своята работа учителят на подготвителния клас използва:

- всички естествени речеви ситуации;
- реални и въображаеми речеви ситуации за овладяването на българския език като комплексно цяло.

2. В научната литература в чужбина

Редица методически публикации по двуезичното обучение има и в чужбина. Може би те са най-много в страните от бившия Съветски съюз. Мнозина автори (Алхазашвили, Баранников, Климентенко, Миролубов, Шахнарович и др.) предлагат интересни и оригинални методики за обучение във втори език.*

Образователни експерименти с деца-роми се провеждат и в Унгария. Е. Варнаги (1984:101-111) разкрива влиянието на изобразителното изкуство, литературата, музиката и танца върху говорното развитие на децата-роми в Унгария. Друг автор (1985:14-35) разказва за експеримент, при който куклената игра се използва като социализиращ фактор при деца-роми.

Интересни изследвания с деца-роми са провеждани и в Италия. М. Карпати (1978) в продължение на много години ръководи различни експерименти и постига добри резултати както при адаптацията на децата към училище, така и в усвояването на италианския език от тях.

* Вж по-подробно: Алхазашвили, А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988; Отв.редактор Баранникова, И.В. Методика начального обучения русскому языку в национальной школе. Л., 1984; Давидов, М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языком, М., 1990; Отв.редак. Шахнарович, А.М. Лингвистические и методические проблемы преподавания иностранным языка как народного. М., 1987.

Оригинален метод на обучение имат и във Финландия (Хутунен, 1979:196-207). С децата-роми се провеждат летни школи, където те освен официалния език учат и ромски, и ромска история, това предизвиква интереса им към училище и към цялостния учебно-възпитателен процес.

3. Интерференцията като явление

При методиката на преподаване на втори език трябва да се имат предвид и резултатите от изследване на интерференцията в лингвистичен и психологически аспект. Интерференцията разглеждаме като частен случай на взаимодействие на езиците, който може да възникне само при редовно използване от един и същи човек или колектив.

Интерференцията е изменение в структурата или елементите на един език под влияние на друг, при което няма значение за майчиния или за втория език (Баранникова, 1972). Както всички изменения в езика интерференцията първоначално се проявява на равнището на речевата норма. Най-простото ѝ явление е отклонение от нормата на даден език, предизвикано от влиянието на втория език. Само при особени условия фактите на речевата интерференция могат да прераснат във факт на езиковата интерференция, да предизвикат съответни изменения в самата езикова система.

Когато говорим за интерференция, трябва да правим разлика между „заимствуване” и „интерференция”. При заимствуването елементите на едната система, като проникват в другата, претърпяват *различен вид асимилация*:

1. Чуждите звукове се заменят със „свои”, т. е. произтича субституция (заместване, замяна).

2. Значението на думите се изменя – по правило се стеснява.

3. Думите усвояват граматически признаци от заимствувания им език.

При интерференцията на изменение се подлага самата „заимствувана система“. В нея се появяват нови единици, развиват се нови типове отношение между структурните елементи. „От чуждия език се заимствува само това, което е свързано с конкретната предметност, качественост. И обратно, не трябва да се заимствува това, което няма никаква предметност и качественост. Могат да се заимствуват такива думи като: трактор, ескалатор, даже прилагателните имена – добър, хубав, червен... но нито един език не може да заимства окончанието на руските падежи например, защото тези падежи не съдържат граматическа субстанция, признака качество” (Серебренников, 1972:207).

Заимстването е характерно за най-малко строго организираната система в езика – лексическата. То може да се проявява само чрез лексиката. За разлика от това интерференцията се развива „в структурно по-организирани форми в областите на езика” (Баранникова, 1972:256).

На първо място такава област е граматиката и именно тук са най-ярките факти на интерференцията. Достатъчно отчетливо се виждат и във фонетиката, характеризираща се също със строга организация.

Под езикова интерференция в методиката на чуждоезиковото обучение по определение на М. Затювканюк (1973) се разбира „такова проникване на фонетични, граматични и лексически елементи на родния език в изучавания, което е прието да се нарича *грешка*”.

Важна задача на методиката е да разработи методи и похвати, насочени към предотвратяване и преодоляване на интерференцията в чуждоезиковата речева практика. Отчитането на

фактора интерференция поставя строежа на методиката на преподаване на втория език върху основата на най-малко интерфериращо въздействие на родния език с използване на всички видове психически въздействия върху учениците в учебната или естествена среда. Използува се също така целия комплекс от дидактически прийоми и технически средства в учебните заведения, за да се постигне максимален ефект от преподаването – съвършено владееене на втори, равноправен език.

В лингвистическата и методическата литература са описани **три основни причини за възникване на интерференцията** (Розенцвейк, 1964):

1. недиференциация;
2. свръхдиференциация;
3. реинтерпретация.

В първия случай учениците не различават диференциалните признаци на родния език. Недиференциацията се явява главна причина за интерференция на всички равнища на езика и източник на многочислени грешки в речта на учениците. **Във втория случай** в изучавания език се вкарват признаци, присъщи на майчиния език. Свръхдиференциацията има ограничена сфера на действие и не във всички случаи е причина за интерференция. **В третия случай** тълкуването на различни признаци на чуждия език, в съответствие с нормите на майчиния език се нарича реинтерпретация. Всичко това изисква разработването на методика, която е основана на принципа на строгия отчет на интерфериращото влияние на майчиния език в различните етапи на обучение.

Класификацията на интерференцията в процеса на обучение във втори език отразява цялото многообразие на проявленията и в речевата практика на учениците. При определяне на нейните типове

се използва позиционният анализ, т. е. едни разновидности на интерференцията се съпоставят с други. В зависимост от това различаваме (Бабов, 1974): междуезикова и вътрешноезикова интерференция; интерференция в плана на съдържанието и в плана на изразяването; явна и скрита интерференция; интерференция на различни равнища на езика; лингвогеографска и неезикова интерференция.

При междуезиковата доминиращият език оказва интерфериращо влияние на втория език, а вътрешноезиковата се характеризира с това, че грешките идват от изучавания език. Обясняват се с незнание на закономерностите на родния език. За скрита интерференция говорим, когато учениците използват общата част от двата езика. Те не допускат грешки, но обедняват своята реч, лишават я от изразителност и идиоматичност. Явната интерференция дава предимство за всички типични грешки в чуждоезиковата реч на учениците.

Важно място в редицата от науки, от които можем да почерпим принципни основания за методиката на обучение във втори език, принадлежи на психолингвистиката. Целта на обучението е изграждане на умение за общуване на втори език. Абсолютно необходимо, макар и не единствено условие за това, се явява осъществяването на речева дейност на втория език. Очевидно е, че едно от условията за повишаване ефективността на обучение се явява ясната представа за същността, структурата, условията и механизмите за осъществяване на речевата дейност. Именно с тези проблеми се занимава психолингвистиката.

Речевата дейност в интересувания ни план притежава три специфични особености (Негневицкая, 1979):

Първата е спецификата на речевата дейност като предмет на обучение. Обучавайки в реч на чужд език, ние формираме позната по принцип за учениците дейност, защото те говорят на

майчиния си език. Това е обективен факт, много важен за определяне принципната основа на обучение във втори език.

Втората специфична особеност на речевата дейност е нейната особеност като вид човешка дейност въобще. Леонтиев счита, че „точно казано, речевата дейност като такава не съществува. Има само система от речеви действия, влизащи в някаква цялостно теоретическа, интелектуална или частично практическа дейност, а за детето от предучилищна възраст и за учениците – в игрова” (Леонтиев, 1969:27). Речта не е самоцел, а средство. Това е също важен въпрос и факт за определяне основите на методиката.

Третата особеност се изразява в творческия характер на речта. Тя може да се счита за главна загадка на човешката реч, а от друга страна, прави обучението трудно.

В процеса на речевото общуване говорещият създава за себе си понякога уникални комбинации от езикови единици, а слушащият ги възприема. Речевата дейност застава пред нас като процес за създаване на многобройни, разнообразни изказвания в отговор на многобройни, постоянноменящи се и разнообразни потребности от общуване. Именно тази задача – да научим децата да създават нови изказвания на втория език, адекватни и за условията на речево общуване, стои пред нас, ако ние наистина искаме да обучаваме чрез общуване. Това е трудно, защото по същество означава да обучим в особен вид творчество „способни” и „неспособни” ученици.

Но в същото време всеки наш ученик, в това число и най-„неспособният”, до 3-годишна възраст се научава да говори на родния език, научава се да изпълнява сложна творческа дейност, подобна на тази, на която ние се опитахме да ги обучим. Естествено възниква въпросът по какъв начин детето е успяло не

само да овладее богат речник, граматическа структура, но и способността да създава изказвания, които никога не е чувало от възрастните?

Ясно е, че методиката трябва да получи отговор на този въпрос, независимо какви са нашите възгледи за ролята на родния език, защото става дума за способности, осигуряващи продуктивната човешка реч. Какво представляват тези способности? Кои са механизмите и условията за нейното формиране? В продължение на столетия се считаше, че в основата на продуктивната реч лежи многократната имитация на готовите изказвания и практиката за използването им. На този принцип се създават и повечето от съществуващите методики. Но такава теория не обяснява продуктивния характер на речта. По такъв начин, даже при стократна имитация, детето не може да се научи да създава нова реч. В какво е тайната на скока от готово изказване към създаване на уникално съобщение? Това е един от проблемите, с които се занимава психолингвистиката.

Резултат от експерименталните изследвания на детската реч показва, че определящ механизъм е не имитацията, а обобщението на езиковите явления, т.е. генерализацията (Слобин и Грийн, 1976:87-115). Детето самò си създава система от правила на родния език, речево поведение, което в началото съвсем не е задължително да съвпада с езиковите способности на възрастните.

За да заговорят на втори език, учащите се трябва да достигнат до обобщение на чуждоезиковите явления, да имат правилата на речевите действия за създаване на нови конструкции. За постигане на всичко това са възможни два пътя: първият е да се чакат учениците сами да овладеят нужните правила, както това е било при майчиния език. Учителят може да ускори този процес,

предлагайки им чуждоезиковия материал не хаотично, а в особен ред, за да ги насочи към необходимите обобщения и психолингвистични правила. Съдържанието на тези правила се определя от психолингвистичната граматика на езика. Как се формират тези правила? Тук практически се появява споменатият факт, че речевата дейност вече е формирана у учениците. Те осъзнават явленията от втория език, като в значителна степен ползват тези уменията и навиците от майчиния език. Това явление се извършва, независимо от нашите желания и опити да го ограничим с какви ли не методически уловки. Щом това съпоставяне, така или иначе се осъществява, условието ефективност изисква от нас в пълна сила да управляваме и този процес. Нещо повече, ние сме длъжни да го превърнем в мощно оръжие за обучаване, защото именно съпоставянето може да лежи в основата на формиране на необходимите понятия. Леонтиев счита, че „оптималният път е построяването на такъв алгоритъм за осъзнаване на родната реч, който по-късно може да бъде автоматизиран и пренесен върху втория език”. Този път може да се представи така: чрез конкретен материал на майчиния език се формират обобщени понятия за функционалната същност на един или друг елемент от езика и после чрез тези понятия се осъзнават конкретните им проявления във втория език.

От известните до днес теории, които могат да лежат в основата на този алгоритъм, най-адекватна е теорията за поэтапното формиране на умствените действия, разработена в руската психология от школата, водена от П. Я. Галперин.

Речевата дейност като всяка дейност си има свои оръдия – това са знаците на езика. Новото в речевата дейност, осъществено на втория език, се състои преди всичко в прехода към нова знакова система. Следователно в методиката трябва да присъствува и

особена психолингвистическа обосновка за овладяване на знаците на езика: трябва да се построи съответна дейност на учащите се. Проблемът за лексиката е остър проблем на методиката. Когато децата овладяват родния език, лексиката постъпва в съзнанието им хаотично от гледна точка на лингвистичния порядък. Той се диктува от условията на речевото общуване с възрастните. Децата натрупват обобщения и на лексикално равнище. Думите в съзнанието на носителя на езика се обединяват в асоциативно-семантични полета, възникват вероятностни връзки за съчетаването им.

Психологическото изследване на лексиката може да предложи друг принцип за въвеждане на чуждоезиковата лексика в съзнанието на учениците. Този принцип е основан не на логиката на учебния текст, често нямащ нищо общо с логиката на общуване, а на познаване чрез средствата на втория език на цели области от действителността: цветовата гама, пространствените и временните отношения, описанието на човека и т. н. Това ще помогне да се преобрази дейността за овладяване на лексиката в интелектуална, познавателна дейност, в противоположност на механичното запомняне.

Не трябва да се заобикаля още един важен проблем на обучението – проблемът за положителната мотивация като непременно условие за това учениците да действуват в процеса на обучението, а не да изпълняват ролята на пасивни наблюдатели. В този смисъл е психологически правилно устните видове речева дейност (говорене и слушане) да предшествуват дейността с графични знаци (писане и четене).

В последно време все по-често се говори за необходимостта чуждоезиковото обучение да започне още в предучилищна възраст. И това не е случайно. Предучилищната възраст съдържа

огромни резерви, които се използват недостатъчно. Тази възраст е най-благоприятна за обучението по език, благодарение на спецификата на сензорното развитие на децата. Освен това обучението по втория език в тази възраст позволява да се реши един от важните проблеми на обучението – този за положителната мотивация.

В методическата наука сега почти не се подлага на съмнение факта, че при чуждоезиковото обучение майчиният език на учениците и вторият език встъпват в сложно взаимодействие помежду си, че фактите от втория език се възприемат от учениците непременно на фона на майчиния език. Последният, като резултат от предишния опит на децата, не трябва да се изключва от процеса на осъзнаване на фактите на чуждия език.

В процеса на овладяване на втори език системите на майчиния език и на втория език сякаш се наслагват една върху друга, съпоставят се в индивидуалното съзнание на учениците. Това, което в изучавания втори език е още неизвестно, още не е усвоено до равнището на активно владение, се запълва с известното от майчиния език. Закономерностите на майчиния език дотолкова са се закрепили в съзнанието на ученика, че новите явления и закономерности от втория език неизбежно се възприемат чрез системата на майчиния език. Оттук и преносът на факти от майчиния език в речта на втория език. В психологията преносът (трансферът) се определя като сложно явление на човешката психика; като механизъм, позволяващ на човека не само да използва в мислителната и моторната дейност съществуващите в него умения, знания, навици, но и да ги пренесе върху новопридобити знания, умения и навици. Тъй като процесът на пренасяне е скрит за непосредствено наблюдение, то за него съдим по неговите резултати.

Преносът на знания от един език в друг се основава на езикови универсалии, т.е. закономерности, общи за всички езици или за абсолютното мнозинство.

Въпросът за пренос на умения и навици в процеса на чуждоезиковото обучение е сложен. Преди всичко трябва да се отбележи, че преносът на такива речеви умения се осъществява само частично. Тук може да става дума за пренасяне на навици, явяващи се като компоненти на сложните речеви умения. Преносът на навици се обуславя от лингвистични фактори (черти на сходство между двата езика) и индивидуално-психологически фактори (склонност към езика и характера на миналия езиков опит). Голямо значение при изясняване на преноса на навици има също и взаимоотношението на вътрешната и външната реч. С психологически изследвания е доказано, че в началния етап на втория език вътрешната реч се извършва на родния език, независимо от това, че външната се поддържа от изучавания втори. От вътрешното оформление или програмиране на речевия изказ зависи в голяма степен и звуковата му реализация.

Основните типове пренос при изучаване на чужди езици могат да се определят в зависимост от резултата и степента на осъзнаване в процеса на обучението (Бабов, 1974). Според резултата той бива положителен, ако „облекчава и стимулира придобиването на нови знания”, и отрицателен, негативен трансфер (наречен още интерференция), ако „затормозява придобиването на нови знания, умения и навици”.

В зависимост от степента на осъзнаване на езиковите явления преносът се дели на неосъзнат или спонтанен и осъзнат, целенасочен. За първия вид говорим тогава, когато „преносът” протича непосредствено и стихийно, независимо от волята и

желанието на говорещия. Вторият вид се явява в резултат на обучаващите прийоми за обучение, насочени към засилването или затормозяването му. Разглежда се още като управляем процес с частична или пълна ориентируваща основа в зависимост от конкретните условия.

Влиянието на родния език се наблюдава при усвояването както на фонетическия и граматическия строеж, така и при лексикално-фразеологичните единици във втория език, същото е както при слушането и четенето, така и при говоренето и писането. Степента на влияние на родния върху изучавания език може да се намали, но да се отстрани напълно е трудно.

„...Родният език служи не само като средство за общуване, но и като оръдие на мисълта и играе водеща роля в интелектуалното развитие. Родният език се явява средство за обмисляне, осигуряващо изпреварване на външните прояви, действия и външната реч от вътрешните процеси”.

Може да се говори за многостранно владение на втори език, когато човек не само го използва като средство за общуване, но и в съответните речеви форми, ситуации, когато мисли на него, независимо от мисленето на майчиния език, когато обмисля своите действия, своята реч преди говорене, когато у него се появява чувство за този език.

Шчерба твърди, че може да се изгони родният език от процеса на обучението, но да се изгони родният език от съзнанието на учениците в училищни условия, е невъзможно.

Влиянието на втория език върху системата на майчиния език е предизвикано от обстоятелството, че процесът на овладяване на втория език рязко се отличава от процеса на овладяването на майчиния език. Различията се състоят в това, че овладяването на майчиния език протича едновременно с процеса на мислене; в

същото време вторият език се усвоява при наличието на вече развито, в една или друга степен, мислене, оформено в рамките на майчиния език. При овладяване на родния език съдържанието на мислите се развива успоредно с възможността за изразяването им. Докато при овладяване на втори език разбирането на явленията от реалната действителност и възможностите за изразяването им на втори език не си съответствуват. По такъв начин усвоеният от детството майчин език безсъзнателно управлява речевата дейност на човека.

Различни са психологическите механизми за овладяване на речта на майчиния и на втория език. „Ако развитието на родния език започва със свободно, спонтанно използване на речта и завършва с осъзнаване на речевите форми и овладяването им, то развитието на чуждия език започва с осъзнаване на езика и произволното му овладяване и завършва със свободна спонтанна реч”(Виготски, 1956).

Да се овладее чуждият език по друг начин, без да се отчитат особеностите на влияние на усвоената от детството система на майчиния език, е невъзможно. Само системата на обучение, построена на основата на съпоставителния анализ и на строгото отчитане на всички особености на майчиния език, а също и на втория език, може да осигури правилния преход от майчиния към чуждия език.

Следователно, овладяването на втория език е труден и сложен процес, тъй като в мислите на говорещия на какъвто и да е език има представа за системата от способности за изразяването на мислите, осъществима при помощта на даден език. Докато усвояването на втория език не достигне най-високата степен на активното и многостранното овладяване, системата на майчиния език ще оказва силно влияние върху процеса на овладяване на втория език, което води до различни типове интерференция.

Повечето автори, когато говорят за двуезичието, премълчават най-важния въпрос за границата между едноезичието и двуезичието, с други думи – за степента на владеене на втория език, позволяваща да се говори за възникване на двуезичие. Разбира се, да се установи математически точна граница е невъзможно, но трябва да се смята, че човек, усвоил някакво количество думи и граматически правила от втория език, става двуезичен. Единственото вярно мерило тук може да бъде съотношението със степента на знания, свързани с майчиния език.

„Двуезичието има място тогава, когато човешкият колектив наред с майчиния език владее и още един, способен да изпълнява и тези функции, които изпълнява и родният” (Аврорин, 1972:35). Практически те далече невинаги изпълняват едни и същи функции. Често поделят функциите помежду си. Следователно двуезичието започва, когато „степента на знаене на втория език се приближава плътно към степента на знаене на първия” (Бертагаев, 1969:18).

При пълно отсъствие на разлика, или на минимални различия между степените на владеене на единия и другия език, което се проявява в способността да се мисли на който и да е от тях, може да се говори за пълно или адекватно двуезичие. При забележими, но все пак незначителни различия в степента на владеене на двата езика, когато и единият, и другият се използват свободно и активно, но процесът на мислене се осъществява само или преимуществено на единия от тях, може да се говори за непълно, частично, неадекватно двуезичие. И при единия, и при другия случай имаме пълното основание да говорим за наличието на два майчини езика.

4. Роден език, втори език, чужд език

Научното определение на понятието „роден език“ може да бъде формулирано като: „Роден се явява този език, който даден човек или колектив от хора най-свободно използват във всички случаи на живота си, с помощта на който, и това е най-показателно, най-често и леко изразяват своите мисли с различни съдържания, т. е. на който те обикновено мислят“ (Люцканов, 1971:52). Точността на научната терминология е особено важна тогава, когато науката има непосредствено приложение в практиката. Ако се има предвид практиката на училищното обучение, то за нея точното разбиране и използване на термините „двуетичие“ и „роден език“ имат съществено значение.

В училище езикът встъпва в две основни качества: 1) *като средство за добиване на знания и развитие на мисловните способности*; 2) *като предмет или цел за изучаване*. Когато езикът е предмет за изучаване, са възможни два случая : 1) *Изучаване на родния език, представляващо осмисляне и систематизиране на съществуващите у учениците практически навици за владееене на езика*; 2) *изучаване на втори език, главната цел при което е овладяване на практически навици за пораждане на реч на този език*. В първия случай се предполага, че практическото владееене на езика като по-рано дадено, е положителна основа за по-нататъшно изучаване, а във втория случай то не е дадено по-рано и служи като първа и главна цел за усвояване.

Процесът на овладяване на чужд език следва да се разглежда като сложен процес, състоящ се от *няколко етапа* (Шабанов, 1979).

1) *Начален* – характеризиращ се със съотнасяне на двете различни езикови системи, когато мисловните процеси протичат на родния език. В този етап се наблюдават големи отклонения от нормите на втория език, предизвикани от различията в двете езикови системи.

2) *Преходен*, през който по пътя на преоформяне на мисълта на родния език се подготвят условията за самостоятелно изпълнение функциите на общуването. Изучаваният език е все още под влияние на родния.

3) *Заключителен етап*, при който в зависимост от ситуациите, оформянето на мисълта протича самостоятелно и вторият език функционира, почти независимо от родния.

Като се има предвид всичко казано дотук по проблемите за двуезичието и методиката на чуждоезиковото обучение, пред нас възниква въпросът: Можем ли в този случай да говорим за съществуване на двуезичие?

Психологическите закономерности, които обуславят усвояването на втория език и развитието на родния език, са осветлени със забележителна яснота от руския психолог Виготски: „Детето никога не започва усвояването на родния език с изучаване на азбуката, с четене и писане, със съзнателно и преднамерено построяване на фразата, със словесно определяне на думата, с изучаване на граматиката, а всичко това стои в началото на усвояването на чуждия език. Детето усвоява родния език неосъзнато и непреднамерено, а чуждия – започвайки с осъзнаването на преднамереността... ” (Виготски, 1956:43).

И така, усвояването на втори език започва със съзнателно и преднамерено овладяване на неговите лексика, фонетичен състав и граматически строеж. На тази основа се гради методиката на чуждоезиковото обучение, което намира приложение в нашите

училища. Но изучаването на чужди езици започва от III-IV (V) клас и се осъществява в ограничен брой часове за езиково-литературно обучение. С изучаването на чуждия език не се бърза. В зависимост от броя на часовете се определят обема и съдържанието на учебния материал. Освен това този език ще задоволява бъдещите нужди на учащите се, т. е. в момента на изучаване не е толкова необходим за цялостната учебно-възпитателна работа.

Постановката на тяхното изучаване се различава по принцип от обучението по български език на учениците - деца на български турци и роми, които от I до XI клас изучават всички учебни предмети на български език.

Оттук и изводът, че методиката на обучение по български език с учениците, говорещи друг майчин език, се отличава от методиката на чуждоезиковото и родноезиковото обучение. Но това не означава, че тя не споделя някои от техните принципи и методи. В някои училища, където децата постъпват в първи клас със задоволителни умения за общуване на български език, учебната работа може да се организира въз основа на принципите и методите на родноезиковото обучение, като само при някои уроци се предвиди диференциация на задачите. Но в голям брой селища, където поради отсъствие на езикова среда първокласниците не притежават елементарни умения за българска реч, учителят трябва да се съобразява с основните принципи и методи на чуждоезиково обучение.

Методът за усвояване на български език в условията на ранен билингвизъм (това понятие ще употребяваме с известна условност) трябва да е близък до начина, по който всяко дете по света, в ранно детство усвоява майчиния език.

5. Особенности на детската реч

Разглеждайки общите принципи в организацията на фонемната система, при много деца най-напред изследователите определят „звуквите закони“, които децата следват в своето езиково развитие. Джейсперсън пише: „След като детето се освободи от особеностите на своя индивидуален детски език, неговият говор става по-правилен. И един музиколог може в много случаи да види причината за деформацията на нормалните думи при детето. Когато то замества един звук с друг, винаги е налице един общ елемент във формирането на двата звука. Обикновено има една определена система в заместването на звуковете при децата, и в много случаи ние сме оправдани, когато говорим за „стриктно съблюдаване на звукови закони“ (Люцканова, 1992).

Фонологичните процеси, които се извеждат от звукопроизводството на голям брой деца и се откриват в един или няколко езика, се определят като общи. Според констатациите на Д. Инграм това са: заместителните, асимилационните и сричковите структурни процеси (Люцканова, 1992).

Според Р. Якобсон (1985) детското фонетично и фонологично развитие съдържа два етапа: предлингвистичен (бърборенето) и лингвистичен (първите думи). И когато започва подборът на звуковете и овладяването на фонемната система, се наблюдава строг ред и последователност, наречена от Р. Якобсон „относителна хронология“. Той обръща внимание, че тази изумителна еднаквост на развитието се потвърждава от изследователи на детска реч от различни националности.

Според А. Гвоздев (1961:106) овладяването на фонетиката на родния език протича със строга закономерност и се характеризира с едни и същи черти при различните деца. Това показва, че

овладяването на родния език се определя от такива общи психофизиологични условия, които действуват еднообразно при всички деца.

За Н. Х. Швачкин (1948:106-107) фонематичното развитие на речта на детето зависи съществено от психологическите особености на фонемата:

- нейната обобщеност;
- различителната ѝ функция;
- нейната константност;
- нейната произволност или преднамереност.

Но Н. Х. Швачкин, а и другите автори твърдят, че при овладяването на фонемата, а и не само на фонемната система на езика, детето допуска редица грешки. А. Данчев (1985) говори за необходимостта от прогнозиране и диагностиране на грешките при овладяването на речта. Сл. Коджабашева и Б. Ангелов (1986:56) показват грешките в детската реч, за да се работи за тяхното преодоляване в условията на детската градина.

М. Колцова (1979:114) говори за грешки, които са свързани с недостатъчното владение на езика. Някои от тях са еднакви и закономерно повтарящи се в речта на всички нормално развиващи се деца. Важно е да се знаят закономерностите в грешките при детската реч, за да се разбере на процеса на развитието на речта. Освен това родители и възпитатели са длъжни да знаят как да се отнасят към грешките на децата. В резултат на грешките се появяват детското словотворчество и детските неологизми. Как се образуват „новите думи“?

Т. Н. Ушакова (по Колцова, 1979:114) разделя три основни принципа, по които децата образуват нови думи: а) *част от дума, която се използва като цяла дума*; б) *към корена на една дума се прибавя окончание на друга*; в) *една дума се съставя от две*.

Според Ю. Стоянова (1992:24) детската реч преминава през *няколко етапа – еднословен, двусловен и етап на свързани изказвания*. Лексикалната семантика на еднословните изказвания не може да ги диференцира функционално-прагматично. Както твърденията, така и исканията, се вербализират чрез думи от *три лексико-семантични класа*: посочващи (показателни местоимения или местоименни наречия), назоваващи събеседника (за български често това са съществителни в звателна форма) и назоваващи обекта, към който детето иска да привлече вниманието или който представлява обект на исканията.

6. Развитие на езиковата и познавателната дейност

Почти до края на 1960 г. съществуваше общо мнение, че 5-годишните вече са усвоили синтактичната структура на своя роден език и че по-нататък им остава само да обогатяват и усъвършенстват тънкостите на собствения си речник. Две са основните психолингвистични течения, които провокираха тази теория: едната е познавателно ориентирана, а другата лингвистично-ориентирана.

Едно от познавателно-ориентираните течения води началото си от психологията на развитието на Пиаже. Неговите проучвания върху различните категории на познанието доказват, че много от решаващите моменти в развитието на познавателната дейност са протекли доста след 5-годишната възраст. Както е добре известно, Ж. Пиаже акцентира на това, че езиковото развитие е зависимо от по-общии механизми, които ръководят и влияят върху цялостното развитие на детската познавателна дейност. Фактът, че след 5 до 14 годишна възраст предстоят все още редица фундаментални промени в познавателната дейност,

доведе интерпретаторите-психолингвисти до мнението, че детската лингвистична компетентност трябва да е отражение и на промените, протекли след 5-тата година.

На лексикално равнище А. Синклер (1986:609-627) например твърди, че въпреки че някои термини (изрази като *повече от, по-малко от, по-плътен, по-дълъг*) съществуват в детския речник, без да са напълно понятни за децата, много употребявани, изразяващи категорията отношение, докато детето не овладее и осъзнае изцяло тези категории.

На синтактично равнище спорът се водеше около тези лингвистични структури, които се отклоняват от общоприетия ред, и се смяташе, че подобни синтактични структури се усвояват след 5-тата година. Според Чомски (в Стоянова, 1992) децата първо използват тези езикови правила, които са валидни за по-голямата част от езиковите конструкции. Следните примери се смятат за част от пълната компетентност на деца под 5-годишна възраст:

а) граматическият подлог съответствува на логическия подлог;

б) словоредът задължително съответствува на общоприетия словоред и т. н. Прието е, че всички конструкции, които нарушават тези и други правила, подлежат на усвояване след 5-тата година. Чомски е провел експеримент с 5 - до 10-годишни деца относно разбирането, което те влагат в сложни глаголни, прилагателни и местоименни конструкции. Опитите са показали, че това е дълъг процес, който продължава чак до 10-тата година. Според Чомски единствените изключения правят местоименните конструкции, които се усвояват напълно на около 5 години, защото не принадлежат към някой специфичен тип думи или клас от думи.

През 1976 г. Кромер подчерта факта, че децата на около 6-годишна възраст навлизат в един междинен (преходен) период

на езиковото развитие, който трае 3 години. Комер показва, че характерът на детето по време на преходния период е изключително противоречив – дори когато се тестват едни и същи структури, се провеждат идентични експерименти при идентични условия. Това е характерно за децата малко след 5-годишна възраст. Може да се каже, че когато детето е на около 5 години, то вече си е изградило различни начини за употреба и практикуване на езика и начини за разбирането му, и всичко това трябва да се организира в една цялостна устойчива система.

Защо се получава така, че 5-годишните разполагат с голям репертоар от лингвистични процедури, но невинаги ги употребяват по време на експерименти, докато в спонтанен разговор се справят с езика добре? Една от причините вероятно е това, което се нарича „експери-ментална дилема”.

Учените, интересуващи се от това, как хората усвояват, говорят и разбират даден език, как малките деца усвояват даден език, постепенно насочиха вниманието си към познавателните аспекти на тези дейности. Изследователи, практики и теоретици прецениха като основен обект на техните наблюдения въпроси като метапознание, познавателни стратегии, лингвистичен усет, металингвистичното познание и мисловната дейност, и познанията върху езика.

7. Металингвистично познание или лингвистичен усет

Под същото това заглавие учените са разглеждали и изучавали представата на децата от лингвистични единици като фонема, сричка, дума, познания в областта на граматиката,

познанията им в областта на семантиката (двусмислица, многозначност на думата и т. н.). Други изучават процеса, чрез който детето поправя своята собствена реч или тази на другите. Металингвистичното познание изглежда се изгражда от тези страни на познанието, които не са пряко свързани с процесите на разбиране. По-скоро то предполага изследването на езика като обект на познанието, отколкото неговата употреба като средство за общуване. Накратко - става въпрос за абстрактната страна на езика (структура и употреба), която дава възможност на индивида да извършва определени езикови задачи (операции като: сегментирането на един поток от звуци в отделни думи или обяснение на значението на някоя метафора), а това са определени задачи, които се различават от чистото възпроизвеждане и разбиране на езика. Но тази дефиниция е твърде неясна. Не позволява да се реши със сигурност дали определена езикова дейност трябва да се прецени като „производство“ или като „доказателство за металингвистично познание“.

Според друга авторка Ан Синклер (1986:609-627) във възрастта между 5 и 7 години децата са вече в състояние да разграничават значението на различните думи или да извличат прагматичното значение на дадено изречение или на група изречения от контекста и да преценяват някои страни (аспекти) на лингвистичните форми на изразяване. Всичко това позволява на детето да долавя многозначността на думите, шегите, гатанките; става възможно изграждането на метафоричния стил на говорене. Започва осмислянето на синтаксиса като част от смисъла на изречението.

Много е трудно да се опишат промените, които настъпват в мисловната дейност на детето след 7-9 годишна възраст поради ред причини. Става трудно да се обобщят наблюденията върху

конкретни аспекти на синтаксиса или семантиката, защото напътствията в разговорите вече играят все по-важна роля. И в крайна сметка, макар че е интересно да се наблюдава как едно дете започва да се изразява като възрастен човек. За съжаление няма никакви данни за наблюдение от възрастни.

Маршал и Мартон (1978) казват, че първоначалното придобиване на основни познания в сферата на разбирането и възпроизвеждането е процес, който протича независимо от развитието на металингвистичната осъзнатост. Смит и Таджер-Фсасверг (в Маршал и Мартон, 1978) казват, че същият този първоначален процес е зависим от развитието на металингвистичната осъзнатост и обратното – металингвистичното развитие се влияе от лингвистичното развитие.

И двете хипотези определят идеята, че и двата типа развитие протичат едновременно в ранното детство и че взаимоотношението между тях е от значение и интерес за усвояването на езика.

Други автори (Владиминова, Котова, 1970:48) правят анализ на детската реч в предучилищната възраст в следната последователност:

1. Анализ на уменията на децата да преразказват.
2. Анализ на уменията на децата да съчиняват.
3. Езиков анализ на детските съчинения.

Целта на езиковия анализ е да установи:

1) В каква степен децата владеят фонетичната, граматичната и лексико-фразеологичната система на българския език;

2) Кои са типичните особености на детската реч, какви отклонения от книжовния език се проявяват в нея.

Авторките задълбочено изследват фонетичните особености на детската реч, производителните умения у децата, фонетичните отклонения, списъка на думите, при които се допускат най-чести грешки. Те достигат до извода, че положителни произносителни навици у децата се формират върху основата на говорна практика.

Другият не по-маловажен извод, до който те достигат, е, че всички деца в определена възраст при овладяване на родния си език допускат еднакви грешки (като се опират на резултати от експеримент), което още веднъж потвърждава казаното от психолингвистите, изследващи детската реч.

8. Майчин език, роден език или домашен език

Всичко, което беше казано дотук, се отнасяше за овладяването на майчиния език. Тове Кангас (1991:23) твърди, че за дефиниране на майчиния език се определят следните критерии:

- език, на който се мисли;
- език, на който се говори;
- език, на който се сънува.

Всъщност в литературата няма единна дефиниция и единно наименование на това, какво се разбира и как се нарича езикът, на който детето най-напред проговаря. Ние ще се опитаме да покажем мненията на различни автори по този въпрос, преди да продължим с проблема за овладяването на втория език от детето в ранна възраст.

И така, „що е майчин, матерен, роден или домашен език“?

А. Уане (1990) го нарича „матерен“ и според него той се определя като такъв не поради генетични или биологични

причини, а спрямо дадена езикова общност, и е първото средство за изразяване на всяка етническа група и инструмент за социализация на индивида в рамките на основната обществена единица, каквато най-често е семейството.

В зависимост от статута или функцията матерните езици се превръщат в общностни езици или езици-проводници, когато се използват за комуникация между етнически групи или общности. Наричат се национални езици, когато са езици на цялата нация или на основните ѝ етнически съставки. От тази гледна точка езиковата карта на света е изключително сложна. Ако се смятат и диалектите на земята, съществуват между 3500 и 9000 езика, които се разпределят между 200 суверенни държави.

Много малко страни са едноезични, като се има предвид езиковото културното многообразие на повечето народи в света. Положението на многоезичните страни се мени в зависимост от историята, общественно-икономическите условия, ценностната система и етническата структура на населението. Взаимоотношенията между самите местни езици, функциите им, мястото, което им се отрежда, и образователните цели на обществото играят важна роля при определянето и осъществяването на използването на езиковата политика.

Съжителството на няколко езика непременно повдига въпроса за равенството между тях. Теоретично всички езици са равностойни, могат да изразяват едни и същи реалности и да развиват други. Именно в процеса на използването им те се изграждат и усъвършенствуват. На практика обаче истинското им място зависи от отредения им статут, както и от функциите им и сферата, в която се употребяват. В това отношение пълното равновесие е невъзможно. И необходимо ли е изобщо? В една многоезична страна усилията трябва да бъдат насочени по-скоро

към допълване на ролята и функциите на различните езици.

Противниците на ограмотяването на „матерния“ език изтъкват икономически и технически причини, като подчертават, че обществото, лишено от основни инфраструктури, не може да финансира различните операции, необходими за включването на тези езици в образователната система.

Наистина използването на учебници и буквари на езици, които се намират в процес на изграждане, поставя редица материални и най-вече технически проблеми. Фонетичната и граматическата структури на езиците, лишени доскоро от писменост, налагат въвеждането на графични знаци и печатни шрифтове, изискващи технически умения, каквито рядко се срещат във въпросните страни. Все пак трудностите могат да бъдат намалени чрез използването на алтернативни педагогически методи и опростена печатарска техника.

Според Дж. Брунер (1986) „родният език“ се учи по-бързо, ако е вписан в игров контекст. Нерядко различните граматични и прагматични езикови форми се проявяват за първи път по време на игра.

Според други автори (Митрофанова и Дешериева, 1987) схващането, че има „изостанали“ езици, неспособни да изразяват богатството на световната цивилизация, не почива на никакво доказателство. Всеки език може в случай на нужда да бъде разкрит и обогатен – не съществува език със „стерилна“ структура, граматическата структура на всеки език е достатъчно гъвкава, а лексикалният състав – достатъчно мобилен, за да може да приеме всякакви видове новосъздадени думи или заемки от други езици. Ето защо трябва да се отхвърлят теориите, които разделят езиците на „високи“ и „ниски“, на „доминиращи“ и „зависими“ и се опитват да докажат, че първите могат да се развиват и

усъвършенствуват, докато останалите са осъдени на израждане, и са неизползваеми за образователни цели, и т. н.

Същите автори твърдят, че тъй като за индивида матерният език е този, който владее най-добре, на който най-лесно изразява своите мисли и разбира събеседниците си, то и най-ефикасно ще бъде образованието, осигурено на този език. Това е общопризнат принцип, който трябва да бъде предпочитан на практика. Понякога обаче поради различни обстоятелства или причини може да се окаже невъзможно организирането на образование на основата на „матерния“ език; в подобни случаи се налага да се използва друг език за нуждите на образованието. Така се създава двуезичието.

Информацията между „матерния“ език и културата в речта на практикуващия двуезичие не оказва никакво влияние върху мисълта му и по никакъв начин не затормозява развитието му.

Психолозите от бившия Съветски съюз установиха, че двуезичието (овладяването на втория език) може да се въведе още от най-ранна възраст, като не само не обеднява речта и мисълта на детето, а напротив – обогатява ги. Детето практически може да си служи с двата езика от тригодишна възраст. На тази възраст се появяват наченките на обективизацията (или осъзнаването) на речта и то започва да прави разлика между правилно и неправилно изложение, да разбира основните закони на семиотиката – например липсата на тъждество между думата и предмета, който тя означава. Също по това време у детето се проявява способността с помощта на различни средства да възпроизвежда представата за липсващ в момента предмет, както и да прави разлика между означаващо (белези) и означавано (предмет, събития).

В речта на детето от предучилищната възраст вече се проявява дейността, която Пиаже (1978) нарича семиотична или

символна. Обективните процеси, които се развиват в детското съзнание, дават отпечатък не само върху матерния език, но и върху втория език и определят развитието на неговото двуезичие. Усвояването на втория език не пречи на развитието на семиотичната функция, напротив, тя спомага за нейната поява. Последните изследвания върху речта на децата, практикуващи двуезичието показват, че детето, при усвояване на втори език, открива за първи път, че е възможно един и същи предмет да бъде обозначен с две названия, и съзнателно отделя предмета от названието му. По този начин отделеното от предмета название само по себе си лесно става предмет на особено внимание. Така двуезичието може да се разглежда като фактор, който ускорява появата и развитието на осъзнаването (т. е. на обективизацията) на думата и на речта от детето.

В случаите на двуезичие се наблюдават *два етапа* в развитието на речта.

Първият е етапът на смесената реч, при която детето използва безредно елементи от двата езика, без да държи сметка за принадлежността им. Във втория етап речта се разграничава в две отделни лингвистични системи, като детето използва и двата езика в съответствие с езиковата ситуация.

Вторият етап започва към петгодишна възраст, т. е. в края на предучилищния период. Препоръчва се изучаването на втория език да започне именно в тази възраст (за цялата страна), а би могло и по-рано, ако за това има необходимите условия в семейството (т. е. ако в семейството се практикува двуезичието).

Друг автор, М. Микеш (1984) също се опитва да даде отговор на въпроса: „Що е роден език?“ Тя се опира на работната дефиниция, приета на съвещание на ЮНЕСКО в Париж през 1981 г. – роден език на дадено лице е езикът, използван от етническата общност, който то е усвоило. Според

това определение в смесените етнолингвистични общности е възможно даден индивид да има два родни езика, особено в случаите, когато произхожда от семейство, в което двамата родители говорят различни езици. Но авторката изтъква и пропуските в това определение като например, че това е първият език, усвоен през детството, езикът, който се знае най-добре, и т. н. По-нататък тя разглежда билингвалното обучение в различните области на бивша Югославия.

Във Воеводина преобладаваща система на обучение е изучаването на всички учебни предмети на родния език, а езикът на жизнената среда е самостоятелен учебен предмет. В тази провинция сърбо-хърватският, унгарският, словашкият, румънският и рутенският са равноправни езици и езици, на които се осъществява преподаването.

В друг район – Прекмурие (североизточната част на Словения), в общините Лендава и Мурска Сбота местното население е образувано от словенци и унгарци. На територията на тези общини цялостното обучение в детските градини и началното училище се осъществява на словенски и унгарски по принципа на редуването на двата езика. Ученикът може да избира езика, на който ще разкаже това, което е научил, но знанията му се оценяват само при изразяването му на роден език.

Според Дьорд Сейпе (1984) е изключително важно детето да започне да се обучава на родния си език, ако искаме личността му да се развива във възможно най-добрите условия и то да има максимум шансове за приобщаване към обществото. Под „роден език“ авторът разбира езика, който се говори в домашна среда.

Д. Сейпе предлага за тези езици, които нямат писменост (ромския, някои креолски езици) да се създаде писменост, с цел

децата да могат да се научат да четат и пишат на родния си език, той да се преподава в училище. Според автора преподаването на родния език като учебен предмет трябва да се основава на съвременните разработки в областта на езикознанието. Преподаването на този предмет според него трябва да бъде тясно свързано с преподаването с национален или етнически характер.

В САЩ (1984) в класовете с двуезично обучение влизат едновременно, както деца от даденото езиково малцинство, така и деца с роден език - английски. Нивото на учениците е обикновено под националната и местната норма. В по-голямата си част преподаването се осъществява едновременно на английски и на родния език на децата, но се дава чувствително предимство на английския. Трябва да се посочат и внушителният брой програми, според които всички предмети се преподават на двата езика. Относителният дял на английски, от една страна, и на матерния език, от друга, се променя в зависимост от естеството на населението.

Обикновено достойнствата на преподаването на „малцинствен роден език” (Фишман, 1984) се преценяват по това, доколко то съдейства за научаването и овладяването на преобладаващия език от гледна точка на обществото. Никой не оспорва, че този случай се отнася до някои учебни групи и по-специално за децата от малко образовани семейни и общностни среди. Тези ученици трябва да посветят много време в продължение на дълги години, за да се научат на родния си език и да поставят здрави основи, на които да се изгради изучаването на втория език. Това налага да разполагаме с модел на развитието на познавателната способност и по-специално модел - за развитието и функционирането на двуезичието, където множеството от езици не пречи, а напротив, улеснява изучаването му. Ученик, който произхожда от семейство

или общност, което зачита образованието, т. е. за което образованието е ценна и уважавана цел, е подготвен да научи не само един, но и втори език. Обратно, детето, което пристига в училище без никаква основа (и това е особено валидно за децата, които живеят в необлагодетелствувани от културна гледна точка среди), трябва първо да развие социално-познавателните си умения и способности, а това ще стане по-лесно на родния му език, т. е. езика, който най-добре познава и е усвоило.

Въпросът, дали е желателно и възможно децата в предучилищна възраст да се научат да четат на два езика едновременно, предизвиква от известно време интерес у психолози и педагози.

Според Ренцо Титоне (1985) при децата билингви се наблюдава голяма гъвкавост на ума – преимуществено при формирането на понятия и по-големи мисловни способности. Ето защо четенето на два езика би трябвало да издигне на много високо равнище едновременно и езиковата компетентност, и развитието на познавателните способности у детето. Множество проучвания потвърждават идеята, че децата, които се научават да четат още на 3 години, проявяват изключителна интелектуална гъвкавост, съзнателно овладяване на познанието и по-голяма езикова компетентност в сравнение с връстниците си. Можем да извлечем извода, че ранното обучение по четене на два езика има много голямо влияние върху мисловното и езиковото развитие на детето.

Рашел Коен (1985) е също за ранното двуезично обучение – ограмотяване и четене. В своите изследвания авторката стига до извода, че малкото дете независимо от социално-икономическата среда и родния език може и иска да учи, научава бързо и с удоволствие. Усвояването на четенето при малките деца е фактор за развитието на детските потенциални възможности и за бъдещото развитие на детето. Според авторката това е залогът

за едно образование и възпитание, което през първите години на живота в семейна и училищна среда ще позволи да се компенсират неравенствата на „шансовете” и да се отстрани училищната неуспеваемост и неграмотност.

Според руския психолог Б. А. Бенедиктов (1974:56) ниското ниво на владеене на родния език значително пречи на обучението по чужд език. И обратното, високото ниво на развитие на родната реч способствува овладяването на втората реч.

Олга Катчан (1986:667- 691) разказва за редица изследвания, които доказват по-високия коефициент на интелигентност при деца - билингви в сравнение с деца - монолингви. Нивото на компетентност на втория език, който едно дете усвоява, е от своя страна „функция”, зависеща от вида компетентност, която детето е развило при усвояването на първия език, когато активната намеса на втория език е започнала.

В САЩ (Комбс и Линч, 1988) има специални програми, които прокарват идеята да се преподава английски плюс други езици. За слабоговоре-щите английски тази програма означава по-големи възможности за усъвършенстване уменията на английски плюс овладяването и на други предмети (математика, история и т. н.) с разяснения на родния език. За тези, за които родният език е английски, това означава овладяването на втори или няколко нови езика.

И в двата случая се получава усъвършенстването на уменията в родния език успоредно с изучаване на други предмети и езици, които не са родни. „Английски плюс” прокарва идеята за билингвизъм както сред хора, за които английският е роден, така и сред тези, за които не е. Още повече тази програма гарантира еднаква възможност за образование за всички американци, без значение какви езикови познания имат.

Повечето поддръжници на обучението по майчин език се позовават на проучвания, извършени в малка група от учащи

се.Изследванията са извършени от психолози и психолингвисти, интересуващи се от мозъчното развитие. Между най-широко известните и най-често споменаваните теоретици в тази област са Джим Куминс от Института по проучвания в областта на образованието в Онтарио и Кени Хакута, професор по образованието и психология в Калифорнийския университет в Санта Круз (Глейзър, 1990). Куминс и Хакута казват, че колкото по-стабилна е основата на майчиния език, толкова по-лесно ще се научи вторият език, защото учащият ще може да пренесе определен вид умствени способности, вече развити чрез първия език, върху втория.

До същия извод достигат и белоруски експериментатори (Савелева и Еленски, 1986), които по пътя на асоциативен експеримент доказват, че в условия на билингвизъм речевите умения на първокласниците на руски език се развиват по-добре на основата на белоруския.

Редица унгарски (Талер, 1990) изследователи на ромско-унгарския билингвизъм в Унгария работят върху създаването на езикова компетентност у ромските деца за успешно започване на училище и използването ѝ за адаптиране в училищни условия.

У нас в България (Кючуков, 1992) също се наблюдават турско-българският и ромско-българският билингвизъм, като се изследва езиковата компетентност на децата, постъпващи в първи клас, както на майчиния им език, така и на официалния български език.

От така направения обзор на литературата по проблема за развитието на речта при децата билингви можем да отбележим, че:

1. Децата-билингви повтарят до 3-4-годишната си възраст общото езиково развитие на децата-монолонгви при овладяване на майчиния си език.

2. На определена възраст (след 3 години) при децата турчета и роми се появява билингвизъм, който в началото е еднословен, а по-късно двусловен и свързана реч.

3. Ранният билингвизъм подпомага интелектуалното развитие на децата и редица изследователи доказват, че при децата-билингви коефициентът на интелигентност е много по-висок от този на децата-монолингви.

4. Вторият език се усвоява по-добре, ако е усвоен добре и майчиният език

ТРЕТА ГЛАВА

Лингвогеография на ромските и турските общности в България

1. Обща характеристика на етническите групи.

Исторически данни.

От етническите групи, населяващи България, най-многобройни са турците и ромите. Броят на ромите у нас е около 800 хил. (Лижеза, 1996), а на турците – 11% от населението на България (Райчев, 1990).

Компактно турско население има в Североизточна България – Варненско, Бургаско, Добричко, Шуменско, Разградско, Търговишко, Русенско, В. Търновско, Плевенско и в Южна България – Кърджалийско, Пловдивско, Хасковско, Старозагорско.

Ромското население е разположено както в Североизточните райони, така и в западните райони – Варненско, Бургаско, Шуменско, Добричко, Русенско, Силистренско, Плевенско, Сливенско, Ямболско, Видинско, Софийско, Кюстендилско, Благоевградско, а също така и в Пловдивско, Пазарджишко, Кърджалийско, Хасковско, Старозагорско.



Данни и изследвания за появата, начина на живот, фолклора, бита и културните традиции на турското население у нас има. Има доста изследвания и върху турския език и турските диалекти в България.* Но малко са изследванията за ромите, ромския език и културните им традиции у нас (Костов, 1957, 1960; Шейтанов, 1932).

Ще се опитаме да анализираме тези етнически групи от етнографски, езиковедски и културоложки аспект, защото всичко това оказва влияние върху езиковите контакти в тези райони.

Известно е, че част от турското население се е заселило по тези места с нашествието на турците на Балканския полуостров. Друга част от тях са българи, които били насилствено ислямизирани. В последствие се оказало много трудно да се доказва, кои са „истинските турци”. Днес в България живеят две големи групи турци – североизточни и южни. Характерно за тях е, че те изповядат мюсюлманска религия, вярват в Аллах, празнуват Байрам, но не са им чужди и българските обреди – Великден, Гергьовден, Коледа. Тези празници също се празнуват от тях.

Североизточната група турци се наричат още „какчии” (поради наличие на звук „к” в техните диалекти). Фонетичната система на тези диалекти е по-близка до фонетичната система на съвременния книжовен турски език. Лексикалната система на тези диалекти представлява смесица от архаизми и българизми. Много често дадена дума не се знае на турски и се използва българският ѝ заместител. В синтактично отношение конструкцията на изречението представлява „калки” от български. Не са редки случаите, когато съществуват различия между два говора от тази област както на морфологично, така и на лексикално равнище

* Вж. по-подробно публикациите на Е. Боев и М. Моллова в сп. “Балканско езикознание” от 1960 до 1985 г.

(например *gidigit* – отивам, вървя във Варненско; *gidorum* – отивам, вървя в Търговищко).

Южните турци, населяващи Кърджалийско, Хасковско, наречени още „гакчии“, говорят диалект, който във фонетично отношение е по-различен от фонетичната система на книжовния турски език.

Тук в този диалект преобладават звучните съгласни „г, д, з“. В лексикално отношение лексиката на този диалект е по-близка до лексиката на книжовния турски, а и конструкцията на изречението носи белезите на изречението от книжовния турски език.

Турските диалекти в България, поради своята откъснатост от „езика-майка“ – книжовния турски език в Турция, са се консервирани и запазили в този архаичен вид отпреди 80 -100 години. В действителност от социолингвистичен аспект на практика се е получил „островен език“, поради невъзможността да се контактува с турския език. От зачестилите контакти през последните години с Турция се установява, че „българският турски език“ е много по-различен от този турски, който се говори в момента в Турция.

Но не така стоят нещата с ромите, т. е. изследванията са много малко и съществуват доста различия в литературните източници. В България ромите се делят най-общо на 2 големи групи: християни и мюсюлмани (Марушиякова, 1991). Най-характерното за тях е, че са билингви и всяка една от тези две големи групи се разделят на различни подгрупи със свои характеристики, особености, традиции и съответен диалект.

Съществуват няколко версии за произхода на ромите и тяхната поява в Европа и на Балканите. В България изследванията са твърде оскъдни, но някои автори (Маринов, 1962) са изследвали бита на ромите, а други (Шейтанов, 1932) техните говори.

Езиковедски изследвания през XIX в. установяват, че прародината на ромите трябва да се търси в Северозападна Индия, на територията на днешните Пенджаб и Кашмир. Предполага се, че те са напуснали първоначалните си селища през V в. и са мигрирали в Персия, откъдето поради арабските нашествия (637 г.) продължават към южната част на днешна Армения и към Мала Азия, намираща се още под византийско владичество. Във византийски (гръцки) източници от XI в. те фигурират по името *ацинган*. През 1300 г. се появяват на Балканите, Гърция, Сърбия и Италия. Странстващите им племена достигат в началото на XV в. до Унгария и се разпръскват бързо в цяла Западна Европа⁸. Напускайки своята прародина Индия (северозападната част), ромите се разпиляват по целия свят. Отделните групи попадат твърде далече една от друга, но все пак съхраняват общите черти на своя произход, света на вярванията си, езика, отделни елементи от културата на народите, с които са били в контакт по време на странстванията си.

В Индия ромите са били странстващи музиканти, занимавали са се и със занаяти. Занаятите на днешните индийски ромски племена (около 15 мил.) – *домите* и *банджараките*, са същите. Думата „*dom*”, която означава страстващ музикант, по време на пребиваването им в гръцките владения става „*rhom, rom*”, което е и името на народа на ромите днес. Всички роми, които са дошли в Европа през Византия (Иstanbul), се наричали „*rom*” (*рома*). Останалите групи се нарекли „*kalo*” (*черни*) и „*manush*” (*човек*).

Движението на ромите е свързано със странстващите музиканти. Фирдоуси (персийски поет, живял 936 -1010 г.) свидетелствува, че крал Бахрам-Гур извикал 10 000 лури (роми) в Персия като музиканти. Съвременникът му Хамза Ишпахани

споменава 100 000 зоти, които са били роми. Преди това те са били роби, по-късно идват в Арабия по долното течение на Тигър (XI в.).

Напускайки Северозападна Индия – днешен Пенджаб, ромите се разделят на три групи. Едната тръгва на изток, друга – на юг, а трета – на запад. Последната група остава по-дълго в Персия. През XI в. в Персия живели две групи – едната на име „*ben*”, а другата – „*phen*”. Първата се насочва към Сирия, а втората – към Армения. Европейските роми са „*phen*”. По отношение на лингвистиката ромите са: арменски, сирийски и европейски. Във всички европейски диалекти има персийски, арменски, турски и гръцки чужди думи, което доказва, че някога са били заедно.

Византийската хроника от 835 г. споменава, че роми има в Анасорбос (Киликия). Оттук между X и XV в. те се разпръскват в две посоки. Едната – в Египет, Средиземноморската част на Северна Африка, Испания. Другата – в Средна Европа. Чешкият хронист Далимил през 1242 г. пише, че в Чехия се появяват много хора, молейки милостиня, като казвали – „*гладни сме*” (*kartas bokh*). През XIII в. отделни ромски музиканти се споменават като татарски шпиони. Затова в Германия и Швеция ромите са наречени „*tartaren*”. Масовата поява на ромите в Европа става през XIV в.

През втората половина на XIII в. европейските роми живели на север от Черно море и по долното течение на Дунав. Част от тях достига до Гърция и бреговете на р. Дунав още през X-XI в.

Ранно ромско заселване е имало в Крит и Пелопонес. *Slagadite* пристигат от Палестина през Крит до Модон. Симон Симеонис пише през 1340 г. за „*de gente chaimi*” в Крит, които били роми.

Първата европейска родина на ромите бил Пелопонес. Голямо ромско поселище бил *Gippe*, (днес *Methoni*), близо до

Модон. През 1483 г. имало 300, през 1496 – 100, през 1519 – 30 бараки. Модон бе опустошен през 1500 г. от турците. Когато питали ромите откъде идват, отговорът бил „*ek Gippe*” (от *Gippe*). Но това прозвучало като Египте, Египет, а името им станало „египетски поклонници”, „народ на фараона”.

Гръцки език се говорел не само в Гърция, но и около Черно море.

В езика на европейските роми могат да се открият елементи от арменски и гръцки език. Резултат от гръцкото влияние е приемането на мъжки и женски род, суфикса *mos*, лексикални елементи. От територията на Армения ромите идват в Понтос, Кримски полуостров и долното течение на Днестър.

Ето и някои думи от арменски произход:

бов – фурна, граст – кон.

Езикът на ромската общност, която се придвижва в по-западна посока, в решаваща степен е повлиян от гръцкия. Пребиваването на ромите в Гърция води до дълбоко проникване и усвояване на гръцки речников фонд и граматични форми, което е характерно явление за всички ромски диалекти в Европа.

Думи от гръцки произход:

дром – дромос – път; карфин – карфи – пирон; клиди – килди – ключ; кокало – кокалос – кост; папин – папи – патица; зуми, зуми – сок, супа; вамони – амони – наковалня; исфири – сфири – чук.

По-големи групи идват откъм Гърция от 1400 г. по течението на р. Дунав през Сърбия и Хърватско. За говорещи гръцки роми се споменава през 1416 г. в Майсен, през 1418 г. – в Цюрих, през 1427 г. – във Франция. Роми има в Англия през 1500 г., в Швеция и Финландия – през 1512 г.

Документи свидетелствуват за поселения на име „цигани“ в Унгария още през 1329 г., 1381 г. и 1409 г. На основата на редица писмени свидетелства може да се каже, че ромите са добре познати гости в Унгария през XIV в. А масовата им поява е в началото на XV в.

Първите свидетелства за тях в немските държави са около 1417 г. Те се появяват в Страсбург през 1418 г., Парижката магистратура регистрира появата им през 1427 г. В Краков пишат за тях през 1423 г., в Лондон – през 1430 г. Болоня и Рим приемат първите им пратеници и групи през 1442 г., в Испания пристигат през 1447 г. (Унгарски документи, 1986).

За историците е ясно, че ромите в Германия според източниците са от началото на XV в. Но в източните области тяхната поява е по-ранна: 1348 г. в Сърбия, 1399 в Бохемия – Чехия (Моде, 1968).

Някои автори (Андрианов, 1985:26-27) подразделят ромите по степен на подвижност на бродещи и отседнали. В резултат на това не всички ромски общности днес говорят един и същи диалект. В много случаи те говорят не само на различни диалекти, но и на различни езици. Така например цигански групи, живеещи в Гърция, имат за свой майчин език пет различни езика – ромски (тук съществуват различни диалекти), румънски, турски, гръцки и славянско наречие.

Съществуват и случаи, когато дадена група говори на език, който всъщност представлява амалгама от два и повече други езици.

Характерно явление е, че при множество ромски общности с различни неромски езици се запазват елементи от ромски първоезик. Този факт представлява доста силен аргумент, който

подтиква по-голяма част от ромските племена да търсят произхода си в една и съща прародина, в същия първичен корен.

Ромският език чрез различните си диалекти запазва граматическите форми, които в много отношения са сходни с формите на индоевропейските езици, които се говорят днес в Индия, както и един основен речников фонд, имат сходни черти с езика хинди и пенджабския език.

Заеманите думи представляват съществено свидетелство за далечния път на ромите, който тръгва от тяхната прародина – Индия и стига до Европейския континент. Важно свидетелство за времетраенето на пребиваването им в различните страни, които преминават по пътя на своето скитничество, е и броят на думите, които ромите включват от езика на народите на тези страни в собствения си език под формата на заемки.

Преходът от Азия към Европа оставя белег върху езика им, въпреки сходството, съществуващо между индийския и иранския език.

„*Романи чиб*”, т. е. езикът на ромите, съдържа ирански и арменски заемки. Във всички ромски диалекти се срещат думи от ирански прозход, като:

бакт – съдба; *амброл* – круша; *хангери* – църква; *ангустри* – пръстен; *рув* – вълк; *вурдо* – кола; *зор* – сила; *чикат* – чело.

След XIV в. езикът на ромите се трансформира няколко пъти в различните европейски страни, които „посещават”.

Речникът на ромския език се обогатява с голям брой заемки от славянските езици, от унгарски, румънски, немски, италиански и останалите езици.

Развитието на ромския език се проявява също така и със способността да създава нови езикови форми чрез изрази и словосъчетания с различен етимологически произход. Думата

„ледоме” (замръзнал) се среща в диалекта на ромската общност в района на Балканите и се състои от славянската дума „лед” и морфемата -ме, която е от гръцки произход.

Така вместо да дегенерира, ромският език се развива по начин, който е характерен и за останалите езици. Неговият речник се обогатява и се приспособява в зависимост от нуждите, промените на условията на живот, на времената и на средата. Това във всички случаи увеличава трудностите при общуването между групите, тъй като диалектите постоянно се диференцират.

1.1. Ромски диалекти

Две трети от ромите в целия свят говорят на Дунавския диалект, който се нарича „влашки”. Това понятие подчертава заслужаващия внимание румънски принос при обогатяването на речника.

Някои ромски групи изоставят езика си, възприемайки езика на постоянно установените си съседи (например рударите и румънския език).

1.2. Езикови групи

1. Дунавската група (калдерашаи, ловари, чурари).
2. Западнобалканската група (истрияни, словени, хървати, арлидес).
3. Групата сидо (ефтавагарджии, кранарджии, красарджа, словаци).
4. Особености на ромския диалект в Централна и Южна Италия.
5. Групата англором, която говори на смесен англо-ромски език.
6. Финландската група.
7. Гръко-турската група.

8. Иберийската група (днес тя е представена от испано-ромския диалект кало).

Друга класификация на езиковите групи на ромския език се дава от Т. В. Венцел и Л. Н. Черенков¹⁴.

I. Диалект на ромите от Западна Латвия, Естония, Северна Русия и централна Полша:

1. Лотфитска рома
2. Руска рома
3. Хеладитска рома
4. Полска рома

II. Диалект на групата *sinti*, живеещи в Германия, Австрия, Франция, Полша, Чехословакия, Северна Италия и Югославия.

III. Диалект на ромите:

1. В Северна и Източна Словакия (Сервика рома).
2. В Южна Словакия и Северна Унгария (Унгарика рома).

IV. 1. Диалект „Ерлидес” от Западна България, Македония и Южна Сърбия.

2. Диалект на ромите „Урсари” от Румъния и Молдова.
3. Диалект на „кримските роми” (кримска рома).

4. Диалект на ромите от Централна и Северна България (дръндари).

V. 1. Диалект на влашките роми от Румъния и Молдова (лингурари, елетари и кекевияри).

2. Диалект на ромите „калдерари”, които са живели до средата на XIX в. в Румъния.

3. Диалект на ромите „ловари” .

4. Диалект на влашки роми от Югославия (Босна, Херцеговина – гр. Гурбети).

VI. 1. Диалект на роми от Източна Украйна и част от Русия (гр. Серви).

2. Диалект на ромите от Западна Украйна.

VII. 1. Диалект на финландските роми (финтике рома).

VIII. 1. Диалект на ромите от Уелс (Уолшененге, Кале).

Индийският произход на „европейския” ромски етнос се вижда от сравнението между Ромския и Хинди, които са включени в неговия речников фонд:

хинди	романи	(на български)
ek	jek	едно
do	duj	две
tin	trin	три
gil	khil	масло
bon	lon	сол
pani	pani	вода
kala	kalo	черен
sthan	than	пласт, пункт, място
gar	kher	къща
ru	run	дърво
vu	fun	земя
manush	manush	мъж
lerki	rakli	девойка
da	dza	вървя
sop	sov	спя
tarin	terno	младеж

Първото и едно от най-значителните изследвания върху ромския език в района на Балканите е дело на гръцкия лекар от Константинопол Александрос Паспатис (1870).

Балканският диалект на езика „романи“ съдържа най-много граматични форми и елементи от първоязика ром. В балканския диалект влизат гръцко-турският ромски диалект, както и дунавският диалект.

2. Фактори, които влияят върху развитието на езиковите контакти

Най-общо факторите, които влияят върху развитието на езиковите контакти са:

А. Вътрешни:

- етническо самоопределяне;
- обреди, обичаи и фолклор;
- култура и традиции в семейството;
- семиотика и етносемиотика.

Б. Външни:

- социалното обкръжение от други етнически групи;
- религия;
- средствата за масова информация (СМИ);

А. Вътрешни фактори

От всички фактори може би най-важен и най-голямо влияние върху езика има факторът **етническо самоопределяне**, което според нас определя и психологията на съответната етническа група, т. е. тук става въпрос за етнопсихологията на група от хора, общност, народ или нация.

Знае се, че много старите, но вечни философски въпроси – кои сме? накъде вървим? какви са нашите цели?, но и кой точно е нашият път в историята? – отекват днес във всички процеси на културното самоопределение (Михайловска, 1991:32). А то

означава по-активно търсене и изживяване на ниво индивиди, групи и по-големи човешки общности – най-характерното чувство за културна идентичност.

Какво представляват съвременните роми в България? Тяхната етническа самоопределеност е значително повлияна от няколко етноса. Най-напред те носят в себе си останки от древната индийска култура – има наличие на кастова система (Медведев, 1990), което се е модифицирало в многогруповост (Марушиякова, 1991) в съвременните условия. На места съществуват групи, които водят все още „скитнически живот”, т. е. имат предпочитания към трудова дейност извън селището, където водят уседнал живот. Тя е свързана с чести пътувания от един град в друг, а при демократичните промени – и с работа в една или друга държава (Жуковска, 1990).

На места съществува абсолютна затвореност на една ромска група и неприемане на контакт с друга ромска група, което е останка от кастовата диференциация, основаваща се на религиозно-идеологическия принцип в обществото (Георгиев, 1991:67). Никога не се допускат контакти на роми-мюсюлмани с роми-християни или ако ги има, то се знае до къде е възможно, какво и колко е възможно.

Към най-важните признаци, отличаващи отделните етноси, се отнасят културните особености, които всеки народ формира в процеса на своето историческо развитие, а след това предава от поколение на поколение. Съвкупността от тези взаимосвързани помежду си особености представлява онова, което в етнографската наука се нарича „етническа традиция” (Чебоксаров, Чебоксарова, 1982:18).

От всички компоненти на културата в широкия смисъл на думата обикновено езикът има най-ярко изразени етнически

функции. Не случайно в научната литература, когато се определят основните признаци както на етническите образувания въобще, така и на техните отделни типове, езикът неизменно се поставя на първо място (Бромлей, 1976:53).

В пределите на всяка етническа общност езикът е, от една страна, главен фактор на културната интеграция на етноса, а от друга – извънредно важно средство за осъществяване на културната приемственост между поколенията в неговите рамки.

Накратко етносът (Чебоксаров, Чебоксарова, 1982) може да се определи като осъзната културно-езикова общност. В научната литература наред с термина „етнос“ се среща и изразът „етническа общност“ – понятие по-широко от понятието „народ“. Като етнически общности могат да се считат не само отделните народи, но и техните групи, родствени по произход и запазили до наши дни близостта между езиците и някои особености на културата си. Към категорията на етническите общности могат да се отнасят също и местните териториални подразделения на народите, които, макар че говорят на един и същ език и осъзнават принадлежността си към единен етнос, се отличават едно от друго по известни, в по-голямата си част второстепенни културно-битови, а понякога и езикови признаци.

Обредите, обичаите и фолклорът са другият, не по-маловажен, фактор, който влияе върху формирането на езика. Обредите, обичаите и фолклорът на ромите-християни са различни от тези на ромите-мюсюлмани. Но и при двете групи роми има общи елементи при някои от обредите, обичаите и фолклора. По всяка вероятност тези елементи са останки от по-стари времена или влияния от култури, с които ромите са имали контакти по пътя на разселването си към Европа (Пандае, 1990). Например обичаи, свързани с раждането на детето, обличането на булката в червена

или синя рокля през първия ден от сватбата, разнасянето на „сладка (блага) ракия” и т. н. Или пък задължителното колене на агне на Гергьовден (Хедерлез). Разбира се, съществуват и различия, продиктувани от самата религиозна принадлежност. При ромите-мюсюлмани съществуват обреди или фолклорни обреди, които не се срещат при ромите-християни. Оттук произтичат и някои различия в говора (езика, диалекта) на едните и на другите.

Съществуват различия и между фолклорно-обредната система на ромите-мюсюлмани и турците. Ако се вземе един и същ обреден момент, например сватбата (Георгиева, 1991), ще се види, че при едните и при другите мюсюлмани тя е различна. Съществуват различия и във фолклора (песни, приказки, предания). Ромите мюсюлмани възпяват в своите фолклорни творби едни животни, богове, обекти, а турците – други (Василев, 1990:19-21). И може би фолклорът е най-яркият показател за езика на едните и другите. Всичко това като цяло дава отражение върху езика.

Културата и традициите в семейството също дават отражение върху езика на една или друга етническа група. Известно е, че „способността на съвременния човек да създава култура е снижена, тъй като условията, в които той е поставен, го правят незначителен и го осакатяват психически... Способността на даден човек да бъде носител на култура, което значи да разбира културата и да работи за нейното развитие, зависи от способността му да бъде едновременно мислещ, и свободен... Културата предполага свободни хора. Само такива хора могат да мислят и осъществяват култура” (Швайцер, 1990:38).

В случая двете етнически групи имат съответно и различни култури. Културата на ромската етническа общност е различна от

културата на турската общност у нас. Тези две култури не са се запазили в „чист вид”. Малко или много те са се интегрирали с българската култура и са станали част от нея. „Културата е повече или по-малко последователна схема и мисъл на действие. И във всяка култура се появяват характерните цели” (Бенедикт, 1990:378-379).

Културата на съответната етническа група има най-ярко изразен характер и може да се види най-добре в семейството. Там са се запазили и продължават своето развитие изкуствата (песните, танците, музиката) като част от една цяла култура (Серебряков, Серебрякова, 1988). Трябва да се отбележи, че изкуствата и при двете етнически групи са повлияни от изкуствата на редица етнически общности и най-вече българските (Игнев, 1976:73,96).

Характерната затвореност и патриархалност на семейството при тези етнически групи, носещи белезите на българското семейство от началото на 50-60 години (а при някои ромски групи и от началото на века)(Макавеева, 1991), са дали възможност да се запазят в него, в семейните традиции песни, танци, музика и музикални инструменти, чиито названия съществуват в езика на съответната етническа общност.

Културните традиции при дадена етническа група и тяхното съхранение под една или друга форма са намерили отражение в езика, като са го направили по-интересен, по-жив, по-колоритен.

Не са за пренебрегване и символите и знаците като фактори, формиращи езика на една или друга общност. В резултат на символната комуникация човек е способен да усвои огромни знания и ценности. Семиотиката и етносемиотиката като науки за знака определено изследват изказа на една или друга етническа общност, защото един и същи знак при различни етнически групи означава различни неща, назовава се по различен начин. Особено

ярко това личи във фолклора на отделните етнически групи (Неклюдов, 1991:183-211).

„Етикетът като знакова система, съществуваща в своя глобален вид в съзнанието на всички членове на определена езикова общност, представлява своеобразен „склад“ от инвариантни елементи – знаци, съхраняващи в себе си информация за извънезиковата действителност и за самия език” (Добрев, Добрева, 1988:137). Но при различните етнокултури в съзнанието на хората съществува различна информация за съответен знак и по различен начин този знак се отразява в езика.

Например при ромската етническа група има един знак за „плодородие” (като дума), с друг знак се изразява „плодородие” при турската етническа група, а по съвсем различен начин при българската общност. Това донякъде се определя и от религията, която изповядва етническата група. Разбира се, тук намират отражение културата, традициите, характерът на съответната етническа група.

Съществува тясна връзка между психологията на отделна общност и семиотиката на езика (Семиотика, 1983). Но това не означава, че няма знаци, които не се възприемат по един и същи начин и не се назовават с едно и също име и от трите етнически групи. И това е съвсем естествено, защото в многовековното съвместно съжителство в трите групи са възприемали дадено явление-знак, едновременно при еднакви условия, по един и същ начин.

Ако обобщим всичко казано дотук, трябва да кажем, че така наречените (условно) от нас „вътрешни фактори” влияят върху формирането на езика. Всички хора, отнасящи се към определен етнос, обикновено говорят един и същ език, мислят по един и същи начин и се изразяват по един и същи начин.

Б. Външни фактори

От така наречените външни фактори много важно значение има социалното обкръжение на дадената етническа група.

От това, в какво етническо обкръжение живее дадена общност, се определя нейното етническо самосъзнание (Чебоксаров, Чебоксарова, 1982). Много народи, които живеят в различно етническо обкръжение, често започват да говорят езика на своите съседи и приемат техните културно-битови навици.

Всъщност, въпросът опира до „социализацията” на дадената етническа група, т. е. тя успява да се „сработи” с останалите общности, доколкото може да се вмести в „културната рамка” на другите етнически общности със своята специфична култура.

За всяко поколение действа обективно обусловена, нередко и стихийно протекла „социална програма” (Дубинин, Карпец, Кудрявцев, 1989), в която намират отражение материалните и духовните култури, типът на обществените отношения, нивото на развитие на производителните сили, а също така и тези конкретни материални и идеални взаимоотношения, посредством които се формира това поколение.

Така протича и процесът на социализация (Тодорова, 1988:18), в рамките на който индивидът усвоява културните ценности и роли, които трябва да следва.

Редица автори (Тамфел, 1990:140) разкриват „индивидуалните” и „социалните” процеси в психологията на междугруповото поведение.

В психологията правят опит да се изследват особеностите на възприятията в опознаването на хората един с друг в условията на междуетническото общуване (Солдатова, 1989:111). Процесът на такова общуване на междуетническо равнище може да се представи като интересубектно взаимодействие, в което отделните

личности общуват помежду си като носители на самосъзнание и култури на големи социални групи етнически общности.

Друг важен фактор е религиозната принадлежност на дадената етническа група. Този фактор определено влияе върху „социализацията“ на етническите групи, върху добрите взаимоотношения и търпимост.

В религиозно отношение българските роми са приели ислямската (Коранът, 1991) и християнската (Библията, 1991) вяра, но съществуват и белези на будизма (Рис Дейвис, 1991). Понякога елементите от една или друга религия така са се смесили, че е трудно да се докаже кое откъде е дошло. Но каквато и религия да изповядват, ромите са убедени, че това е „правата вяра“, а другите хора са „иноверци“ и всички роми си приличат, както по характер, темперамент, начин на живеене, така и по начин на мислене и на изразяване. Влияние върху начина на мислене, а оттам и върху начина на изразяване, оказва религията. Всичко това оформя етнопсихологията на ромския етнос.

Турското население в България също е религиозно. То изповядва мюсюлманска религия. А мюсюлманството като религия формира турския етнос като цяло и различия, каквито има при ромите, при тях не съществуват - всичко е единно и определено, никакво отклонение от общоприетите и утвърдени традиции и норми не се правят. Мюсюлманството при тях е в „чист“ вид и няма смесица от будизъм или християнство и съществуват различия в начина на мислене, в начина на изразяване между мюсюлманите турци и мюсюлманите роми.

Не малко влияние върху формирането на езика оказват и средствата за масова информация. Непрекъснатият контакт с радиото, телевизията, вестниците и списанията внася в речта на

етническите групи термини и понятия, непознати или несъществуващи в техните култури. Навлиза и международна лексика, която до момента не е съществувала в езика на дадената група.

Средствата за масова информация като външен фактор влияят и върху начина на мислене и формират общественото мнение включително и на етническите групи. А това определено се отразява върху езика на дадената етническа общност.

Някои автори (Дридзе, 1980) показват връзката между езика и съответната етническа група от лингвосоциопсихологически аспект, като се стараят да обяснят езиковите явления от гледище на социалната психология. Други (Ван Дейк, 1989) търсят връзката между модели на етническите ситуации и речевите изразявания. А всичко това води определено до теорията за езиковите контакти, която е немислима без наличието на няколко езици, „живеещи” в непрекъснат контакт, и реално съществува при нашите условия. Съвместното съществуване и съжителство на няколко етнически групи, със свои специфични култури, етнически характеристики и езици в непрекъснат контакт, са довели в много случаи до „появата” на смесени езици или диалекти, характерни само за определен географски район.

Езикът като социалнопсихологическа характеристика, влияещ се от начина на живот (Драганов, 1989), често изразява и показва сложните явления, които съществуват в дадено общество, група или етническа общност.

Според Марк Блейк (Блейк, 1991:16):

- всеки език въплъщава в себе си „съвкупност от речеви модели” или „основи от лингвистичните системи”, образуващи се от установените начини на изразяване на мисълта и опита;
- говорещият на своя роден език притежава „определена система от понятия” за организация на опита.

Но често тези речеви модели се нарушават или изкривяват под въздействието на контакти с други „речеви модели“ и в действителност се получава нов „речев модел“ от предишните два.

Асим Пецо (1987) определя три вида междуезикови контакти.

Първият тип, миграционен, се отнася към случаите, когато носителите на един език заемат територията на друг език и в такъв междуезиков контакт се развива особен езиков тип. Езикът на малцинството се разтваря в езика на болшинството и в процеса на такива междуезикови отношения езикът на малцинството оставя следа в граматическата структура на общия език.

Вторият тип – временният, има място в тези случаи, когато при различни обстоятелства произхожда значително сближаване на два езика, което може да продължи с векове. Последствията от такъв контакт не водят към неутрализацията на езиковите индивидуалности на нито един от контактуващите езици, но всичките имат място в заемания от различен род. Това в частност касае лексиката.

Третият тип, постоянен или пограничен, е представен в пограничните зони на всички езици. Даденият езиков тип може да доведе до многоезичност, а също и до заемания от друг род. Степента на такива заемания зависи от няколко фактора, както езикови, така и извънезикови.

Някои автори (О. Б. Ткаченко, Т. Г. Линник, 1989) наричат тези езикови контакти, които в повечето случаи са езикови заимствания, лингвистични иновации и ги разделят на различни нива.

Е. Р. Атаян (1987) разглежда връзката и влиянието между езика и извънезиковата действителност. Авторът обсъжда комплекс от лингвистични, семиотични, лингвофилософски проблеми в контекста на вътрешната организиция на езика, функционирането му, взаимодействието му с други езици, в различни ситуации.

Много руски автори разглеждат междуезиковите отношения и взаимодействия в контекста на езиковата политика (Гак и др., 1988). Николски (1990) се занимава с междуезиковите контакти от социолингвистичен аспект.

През последните години са особено актуални изследванията и в областта на славянско-неславянските езикови контакти и межкултурните контакти в приложната лингвистика, на които са посветени и специални конференции. На тези конференции се обсъждат различните аспекти на влияние между езиците, проследява се как промените в общественно-политическия живот влияят върху езиковите контакти, доколко една култура влияе върху друга в процеса на общуване между отделните етнически общества и т. н. . Или тук се търсят не само чисто лингвистичните, но и социолингвистичните аспекти на езиковите контакти (Данчев, 1988:88). По този начин може да се постигне достатъчно адекватна картина, както в диахронен, така и в синхронен план, може да се разкрият трансферът и транслацията (Данчев, 1979:17) на звукове, думи, изрази и др.

В процеса на езиковите контакти и при чуждоезиковото обучение А. Данчев (1982) разкрива и едно явление, наречено „междинен език”. Става въпрос за грешките при овладяването на втори език под влияние на калкирането, получен в резултат на неправилен, буквален превод или под влияние на контакти между два или три езика. Авторът прави анализ на грешките при чуждоезиковото обучение, опирайки се на контрастивната лингвистика. От различните аспекти на анализа на грешките – синхронен, психолингвистичен и лингводидактичен, теоретичен и приложен, комуникативен и езиков и др., вниманието се насочва главно към синхронния и лингводидактичния. Теоретичната стойност на анализа на грешките се състои в откриващата се

възможност за евентуално проследяване на етапите на вътрешното пораждање на речта. Това естествено е в пряка връзка с процеса на езикоусвояването, който представлява интерес за методиката на езиковото обучение.

А методиката на езиковото обучение от своя страна се опира на теоретичните основи на съпоставителното езикознание и А. Данчев (1983) предлага „разширен модел” на контрастивен анализ. Изследователят, който използва такъв модел, обикновено работи с два корпуса от речев материал. Първият корпус, с който започва изследването, се състои от грешки. Вторият корпус се състои от правилни преводи и служи като еталон за правилна употреба и установяване на пълния спектър на дадената структура от родния в чуждия език.

Разбира се, няма да отменим и пренебрегнем и някои основни положения, характерни за контрастивната лингвистика и трябва да споменем предмета (Юсупов, 1983) на съпоставителното езикознание. Известно е, че негов предмет е съотношението на системите на два (рядко и повече) езика и произтичащите от това съотношение следствия. За обекти на сравнения в лингводидактическо направление се избират родният и изучаемият език. А основните принципи (Юсупов, 1983:29-34), които ще се стараем да спазваме при нашите съпоставки, са:

1. Принцип - сравнимост. Принципът сравнимост предполага балансиране на степените на изучени и съпоставляеми езици, приемане на едни и същи методи при изследване на езиковите явления. При сравняването на езиците може да се окаже, че в един от съпоставяните езици е представен някакъв значим елемент, а в другия аналогичен елемент не съществува.

2. Принцип - системност. Съпоставянето не може да се опира на изкуствено избирани единици и признаци на езиците, а

трябва да излиза от системните отношения на елементите на езика.

3. Принцип на терминологичната адекватност. Преди да се пристъпи към сравняването, е необходимо да се определят термините, които адекватно обозначават сравняваните явления.

4. Принцип на достатъчно дълбоко сравнение. Този принцип изисква да се изявят всичките съществени сходства и различия на сравняваните езикови явления. Колкото по-дълбоко се анализират съпоставяните факти и се отделя особено внимание на всеки от тях във връзка с другите явления, толкова по-големи са шансовете да се изяви новото в тях, по-рано неизвестното, неразкрито в едноезичния анализ.

5. Принцип на степен на родство и типологически близости на съпоставяните езици. Степента на родство и типологическа близост на съпоставяните езици налага и ограничаване в избора на похватите на сравняване. За успешното разработване на въпросите на съпоставителната лингвистика както в нейния теоретически аспект, така и в нейното практическо приложение е необходимо да се види „своето” и „чуждото”, „лекото” и „трудното” не въобще, а в неговата конкретизация на дадено равнище от езика.

6. Принцип на отчитането на положителния и отрицателния пренос на лингвистичните знания. Лингвистичните знания, придобити при изследването на структурите на един език, несъмнено помагат при изследването на структурите на друг. Принципът на отчитането на положителния и отрицателния пренос на лингвистическите знания предполагагат умело ползване на лингвистичните знания за структурата на единия език при изследване структурата на другия и забранява приписването на признаци от единия език на друг.

7.Принцип на двустранното сравняване. Двустранното сравняване е възможно при условия на равноправни отношения на езиковите системи. Двустранното сравняване за разлика от едностранното позволява да се предвидят всички междуезикови интерференции, да се видят по-рано незабелязани признаци както на първия, така и на втория език.

8.Принцип за отчитане на териториалните диалекти на родния език. Този принцип действа при сравняване на фонологичните системи на езиците, тъй като основните типични грешки във втория език на двуезичните произтичат от диалектните варианти на родния език и се наблюдават в произношението.

9.Принцип на отчитане на фацитацията и междуезиковата интерференция. Ролята на родния език в изучаването на неродните езици е различна: в едни случаи облекчава използването на неродния език, в други затруднява. В първия случай се говори за фацитация, а във втория – за интерференция.

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

ЕЗИКОВАТА СИТУАЦИЯ В ИЗСЛЕДВАНИЯ РАЙОН

1. Езикова ситуация сред ромските и турските езикови групи в изследвания район

Изследването беше проведено в Североизточна България в района на гр. Провадия, обл. Варненска.

Казаното в трета глава за ромските и турските етнически групи в България значително ще улесни описването на езиковата ситуация в този район на страната.

Град Провадия е с двадесетхилядно население. Намира се между градовете Варна и Шумен. В града живеят българи, турци, роми, арменци и татари. В годините след Освобождението тук е имало и много евреи, но впоследствие са се изселили в по-големите градове. Иселва се и арменското население. Турското и ромското население е заварено тук след Освобождението и живее в добри отношения с българското население. Между трите етнически групи не съществуват конфликти, а отношенията им са на добросъседство, приятелство, взаимопомощ и веротърпимост.

Турското население в града говори североизточен турски диалект. Сред това население съществува интелигенция, която освен добро владеене на български език, добре владее и книжовния турски език.

Тук трябва да споменем и културните традиции, които са съществували в миналото сред това население – читалище с богат литературен фонд, група за турски фолклор, изучаване на турски език в училище.

Но до „възродителния процес“ през 1985 г. владеенето и говоренето на турски език не се смяташе за престижно от самите турци. Съществуваше стремеж да се говори български език в битови условия и на обществени места. След 1985 г. започнаха да се връщат старите традиции и турският език стана предпочитано средство за комуникация.

Известно е, че до 1985 г. в България се издаваше литература, вестници, списания на турски език. Водеха се и радиопредавания. Но трябва да се отбележи, че този „книжовен турски език“, на който се издаваха книгите, вестниците, списанията, се различаваше от книжовния език в Турция. Причината за това бе откъснатостта от „езика-майка“ и невъзможността да се развива.

Вече за престижен се признава официалният език в Турция и има стремеж (дори и сред част от ромите) да се овладее и използва книжовния турски език при общуване.

Тъй като „книжовният турски език“ е неразбираем за петшестгодишните деца-турчета, тестът беше изготвен на североизточен диалект.

Но възрастното население владее добре българския вариант на „турски книжовен език“ и често явление е в домашни условия да се говори на североизточния турски диалект, а в обкръжение от приятели, на обществени места да се използва българския вариант на книжовния турски език. От социолингвистична гледна точка в този случай става дума за превключване на кодове в различни ситуации.

Ромското население в Провадия е подразделено на три групи:

- *чарале*;
- *хорая*;
- *лахора*.

Това групиране е въз основа на:

- степента на говорене на ромски език;
- самоопределянето към турското или ромското население.

Подгрупата *чарале* говорят изцяло турски диалект, изпълнен с много български думи, като рядко използват някоя ромска дума. Те са забравили ромския език и сред тях процесът на турчеене е най-голям. Самоопределят се като турци.

Подгрупата *хорая* говорят ромски диалект, изпълнен с много думи от турския диалект и много български думи. Сред тях също се забелязват процеси на турчеене. Те се самоопределят като роми.

Подгрупата *лахо* говорят ромски диалект, близък до диалекта на Софийските роми и до ромския диалект на калдерашите, но използват също и по някоя турска или българска дума. В този диалект съществуват типичните за ромския език консонанти с придихание – *кх, тх, пх, чх*. Тази подгрупа е най-консервативна във всяко отношение и най-затворена в себе си. Тя не се поддава на турчеене и се самоопределя като роми.

И трите подгрупи роми са мюсюлмани, спазват мюсюлманските традиции, но изпълняват и някои от християнските обреди – Великден, Гергьовден, Коледа, Сурваки. И трите подгрупи приемат, че е по-престижно да се говори турския диалект, отколкото ромски или български. Всяка една от подгрупите (с изключение на *чарале*) знае диалекта на останалите и в зависимост от ситуацията, темата, събеседниците, естествено преминават от един диалект на друг, от един език на друг.

Интересно е, че този диалект в света на калдерашите, който е възприет за книжовен ромски език и който е близък до диалекта на подгрупата *лахо*, се възприема за най-непрестижен. А в света се е приела практиката на този диалект да се издава книжнина – книги, учебници, списания. И ето защо, след като установихме, че

децата не разбират този диалект, приехме, че изследването ще направим по тест на североизточен ромски диалект (по-точно на диалекта на *хорая*).

В селата Градинарово и Снежина живее само ромско и българско население. Ромите са от подгрупата *хорая*, но те се различават помежду си. Снежинските роми определено се турчечат и в културно отношение са на по-високо равнище от градинаровските. И в двете села ромите се определят като роми. Но приемат за по-престижно да се говори турски диалект.

Село Славейково е населено с турско и българско население. Турското население говори североизточен турски диалект и приема за по-престижен турския диалект.

2. Езикова ситуация в изследваните класове

Изследването се проведе с две експериментални и две контролни групи.

Първата експериментална група се състои от шестгодишни деца роми от I-ви клас при ОУ “Кирил и Методий” с. Градинарово. Групата съдържа само деца - роми (от подгрупата “*хорая*”). В тази група децата говорят само ромски и съвсем слабо български език (а някои въобще не говорят български език). С тази група се експериментират тестовете на ромски и български език.

Втората експериментална група се състои от пет-шест-годишни деца от подготвителен клас при II-ро ОУ “Иван Вазов” гр. Провадия. Характерното за тази група е, че те разбират и говорят само североизточен турски диалект и слабо български език. С тази група се експериментират тестовете по турски и български език.

Първа контролна група се състои от шестгодишни деца роми от НУ “Васил Левски” - с. Снежина и петгодишни деца роми от ЦДГ - с. Градинарово. Особеното в тази група е, че в нея има и деца българчета (в с. Снежина - 1, а в ЦДГ с. Градинарово - 2). Присъствието на деца българчета с развити езикови умения на български език влияе на езиковата ситуация в тази група и при отчитане на резултатите това трябва да се има предвид.

Втора контролна група се състои от шестгодишни деца турчета от I-ви глас при ОУ “Христо Ботев” - с. Славейково. Децата говорят североизточен турски диалект и сравнително добре български език.

Характерното за турския говор на децата-турчета е наличието на голям брой думи на български език и незнанието на техните съответствия в турския език. Характерното за говора на децата-роми е използването на множество турски думи и незнаенето на техните съответствия в ромския език.

Ще се опитаме да направим съпоставка между съвременния български книжовен език и турския и ромския диалекти на фонетичното ниво на територията на Североизточна България, като ще се търсят приликите и разликите във фонетичните им системи.

3. Съпоставяне на българския книжовен език и североизточния турски диалект на фонетично равнище

3.1. Вокалната система на българския книжовен език и североизточния турски диалект

Известно е, че вокалите се изговарят при свободно и безпрепятствено преминаване на издишната струя през устната кухина.

В българския език (СБКЕ) вокалите са 6 на брой, а в североизточния турски диалект (СИТД) – 9.

СБКЕ – е и а ъ о у - -

СИТД – е і а â, о и ö ü

Учленяването на повечето от вокалите и в двата езика е еднакво, но съществуват и различия.

Еднаквости (близости)

Еднакво се учленяват и произнасят и в двата езика вокалите

а, и, о, у.

Различия

Различията при произнасянето можем да обединим в две групи:

а) вокали, между които има някакви общи черти – ъ, в.

Между българското и турското ъ съществуват малки различия в произношението.

Турският вокал ъ е по-тесен и по-кратък от българския вокал ъ. Липсата на широко ъ в турския език е причина за заменянето му със звук а или с по-тесния и.

Например: вм. съд – [сид]

 вм. ъгъл – [агил]

Като се има предвид фактът, че подготвяме децата за огромяване на български език, би трябвало да разработим фонематични упражнения, които подпомагат правилния изговор на този вокал, като в упражненията вокалът *ъ* е в различна позиция.

<i>ъгъл</i>	<i>дъга</i>	<i>път</i>
<i>ъглен</i>	<i>вълна</i>	<i>рът</i>
<i>ъглов</i>	<i>вълна́</i>	<i>кът</i>
	<i>вървя</i>	<i>лък</i>
	<i>вършея</i>	

Посочените думи се произнасят хорowo или индивидуално от децата под формата на игра. Трябва да се обърне внимание на тези думи, които са влезли в българския език от турския, и в които учениците възстановяват турския вокал *ъ*, забележимо позатворен от българското *ъ*, като: *катър*, *кахър*, *кър*, *сатър*, *ахър*, *яхър*, *сандък* и др.

В североизточния турски диалект съществува и още един вокал – *в*, но за разлика от българското *а*, той се произнася пошироко, по-меко и по-удължено. Този вокал можем да срещнем при думите:

halâ [хал'а] – особено

lâzim [л'азъм] – трябва

yâvaş [яваш] – бавно, полека, добър

б) вокали, които въобще отсъствуват в българския език.

В турския език съществуват два вокала – *ö* и *ü*, които в българския език липсват. Характерното за тях е, че те са предноезични и меки вокали и се произнасят като немското *ö* и *ü*. Тези вокали съществуват и в североизточния турски диалект.

Например думата *göl* в турския език се произнася с меко *л* накрая, но в българския език същата дума *гьол* се произнася с

меко *г* и твърдо *л* накрая. Учениците често грешат и произнасят и българската дума *гьол* с меко *л* накрая като в турския език. Същото е и с думата *гйт*.

Консонантният звук *м* в краесловие се омекотява, но в българския език се омекотява звукът *г* в началото на думата *гюм*.

3.2. Консонантната система на българския книжовен език и североизточния турски диалект

Консонантните системи на двата езика се характеризират със съвсем малки различия.

В турския език консонантите са 34, а в българския – 39 (според Андрейчин).

БЕ–бб' вв' г г' дд' ж,з,з' к,к' л,л' м,м' н, н' п, п'
ТЕ–bb'v,v' gg'dd' j zz'kk' l l' mm' n n' p p'
БЕ–pp' cc' tt' ff' хх' цц' чшц[дж] s s' й
ТЕ–r r' ss' t t' f f' h - - - ç ş c - - y

Учленяването на консонантите и в българския книжовен език и в турския североизточен диалект е почти еднакво с малки изключения.

Еднаквости (Близости)

Еднакво се учленяват и произнасят и в двата езика консонантите: *б, б', в, в', г, г', д, д', ж, з, з', к, к', л, л', м, м', н, н', п, п', р, р', с, с', т, т', ф, ф', ч, ш*, но съществуват и известни различия.

Различия

Те могат да се обединят в две групи:

а) консонанти, при които има общи черти.

Повечето от консонантите в този турски диалект имат два варианта на изговор – мек и твърд. Твърдият вариант се изговаря когато консонантите се намират в съседство с твърдите вокали – *a, o, u*, а мекият вариант – в съседство с меки вокали – *e, ö, ü, i*.

Разликата между тези варианти особено се долавя при консонантите *k, l, g*.

Консонантите в българския език могат да бъдат и меки и твърди в зависимост от позицията, в която се намират. Консонантите *ж, ч, ш, ѝ* са неутрални към противопоставянето по твърдост и мекост. Приема се, че *й* е глайд.

„Мекостта на съгласните в българския език е доста по-слаба по степен в сравнение с мекостта на съгласните в турския език. Мекостта на съгласните в българския език е позиционно ограничена – те могат да стоят само пред твърдите гласни” (Стоянов, 1964:27), например *б'ал (бял), л'ут (лют), в'ара (вяра)* и т. н.

Мекостта на консонантите в турския диалект не е позиционно ограничена и затова меки консонанти могат да се намират и в началото, и в средата, и в края на думата: *чичекъ (цвете), екъмекъ (хляб), бюльбюль (славей)*.

Поради съществуващата интерференция учениците погрешно произнасят меко краесловните *к* и *л* в българските думи: *априль, тель, езикъ, ученикъ*.

Различия съществуват и между изговора на българския и турския консонант *х*. В турския диалект са много малко турските думи с консонант *х (h)*. Този консонант се среща по-често в думи от арабски произход, но турският консонант (*h*) е различен по изговор от българския *х*. И ето защо, изговорът на звука *х* също е труден за произнасяне от учениците, защото в турския диалект той е фарингален и се произнася по-леко, не така ясно и отчетливо, както в българския книжовен език, където е фрикативен. В думи

като: *хоро, хора, хотел, техник*, звукът *х* не се изговаря отчетливо от учениците под влияние на учленителната база навици от турския език, като в повечето случаи те го изпускат, а някъде го заменят с *й*: *ора* вм. *хора*, *отель* вм. *хотел*, *тейник* вм. *техник*.

б) консонанти, които отсъствуват в българския книжовен език или в североизточния турски диалект.

В българския език съществува консонант *ц*, който липсва в книжовния турски език. Учениците, говорещи турски, често в потока на речта го заменят с консонанта *с*. Произнасянето на консонанта *ц* става по пътя на учленяването на консонантите *т*, *с* в думи, в които консонантът *ц* се намира между два вокала. Това не позволява пренагласата на говорните органи за самостоятелно учленяване на звука *с* (*рът-се, лит-се*). Такива са думите *ръце, лице, деца, раци* и др., които се произнасят от учениците съответно: [*ръсе*], [*лисе*], [*диса*] и др.

За да осъзнаят разликата между звуковете *ц* и *с*, на учениците се дават за изговаряне двойки думи, в които звуковете *ц* и *с* са единствените смислоразличителни елементи:

<i>цвят – свят</i>	<i>маца – маса</i>
<i>каца – каса</i>	<i>раци – раси</i>
<i>цена – сена</i>	<i>ципа – сипа</i>
<i>цол – сол</i>	<i>цял – сял</i>

В съвременния български език в краесловието не се изговарят никога шумов и сонорен консонант непосредствено един след друг. Когато трябва да се изговарят, между тях се вмъква гласен звук *ъ*. Валидността на този фонетичен закон се проявява най-добре в думи, заети от чужди езици, като: *метър, литър, театър*. Тъй като тези думи са навлезли и в турския език от международната лексика, вмъкването на звука *ъ* между сонорните и шумовите консонанти в края на думата създава затруднение за

учениците, които говорят турски. Ето защо трябва да се отдели време за правилно произнасяне на тези думи, за да се избегне интерфериращото влияние на турския език в правописа им по-късно.

Предварителното познаване на особеностите на фонетичната система на българския и турския език ще даде възможност на учителите не само правилно да прогнозираат, но и правилно да диагностицират интерфериращото влияние на турския език.

В турския език няма консонанти в началото на думите. Ето защо думи като: *страх, страж, стоя, Сливен, грозде, крак*, се произнасят много трудно от учениците, говорещи турски.

Липсата на струпани консонанти в началото на думите влияе отрицателно при изговарянето на български думи с два или повече консонанта. Учениците избягват струпването на консонантите по два начина: в едни случаи между консонантите вмъкват тесен вокал *и, ъ, у, а* в други - пред струпаните консонанти се поставя един от същите вокали. По този начин се увеличава броят на сричките в тези думи или се изменя значението им: *дургарско (другарско), Изсливен (Сливен), ъстрах или истрах (страх), питичка (птичка)*.

За да се преодолеят трудностите в произношението на думите се използват различни упражнения и се работи фронтално с учениците. Най-напред се започва с по-лесни упражнения, които съдържат два компонента:

сб – сп; пт – кт – бт;

бв – бф; др – тр – гр,

като двойките консонанти се повтарят многократно от учениците. След това се произнасят три струпани консонанта и те също се повтарят многократно:

стр – здр – щр [штр]

При работа с учениците, които говорят турски език, особено внимание трябва да се отдели на правилното произношение и ударение.

В българския език ударението е експираторно (силово), свободно, подвижно.

В турския език ударението е на последната сричка в турските думи.

При пренасянето на тези навици от учениците и в българската реч се променя значението на думата (*кален, роден, залив*).

За да привикнат учениците да произнасят всички думи и звукове правилно и да поставят ударението на необходимото място, когато говорят на български, е нужно учителят да им дава образец, да ги упражнява в правилно произношение на думите, да ги поправя, когато грешат, и да изисква да повтарят думата докато я произнесат правилно.

На работата върху правилния изговор на звуковете се отделят повече упражнения в часовете по български език. Овладяването на правоговорните норми на българския книжовен език от учениците затвърдява уменията им за пълноценно общуване. Правилният изговор на звуковете дава възможност и за по-пълно изразяване на мислите на учениците в процеса на речевата комуникация.

4. Съпоставяне на българския книжовен език и североизточния ромски диалект на фонетично равнище

Ромският език не е единен. В различните краища на света се говорят различни диалекти.

С проучването на ромския език са се занимавали много езиковеди. Първото изследване на бита на ромите е направено от А. Пот (1844-1845). Той доказва, че всички ромски диалекти произхождат от един общ език, близък на новоиндийските езици

в Северна Индия. Но А. Пот не изследва езика на ромите, които живеят на Балканския полуостров. Пръв за езика на ромите в тогавашната турска империя пише Ал. Паспати (1870), който ги нарича „чингене”. За изясняването произхода на ромите и за изучаването на техния език особена заслуга има и Ф. Миклошич (1873), който проучва говорите и странствованията на ромите в Европа. В това отношение са интересни и изследванията на Х. Вислоски (1844) върху говора на трансилванските роми. Задълбочени изследвания на ромския език в Русия правят и М. В. Сергиевский и А. П. Баранников (1838), които съставят речник на ромския език.

У нас първите изследвания са направени от Н. Шейтанов (1932) и К. Костов (1957, 1960, 1972).

В по-ново време особеностите и произхода на ромския език продължават да вълнуват етнографи и лингвисти от цял свят, макар че работата в тази насока у нас през последните 20-25 години бе почти невъзможна.

В Холандия Е. Кухинка (1957) публикува етнографско проучване за ромите, в което има като приложение и холандско-ромски речник.

В Югославия Круме Кепески и Шаип Юсуф (1980) издават ромска граматика, включваща всички дялове – фонетика, морфология, синтаксис. А Марсел Кортиаде (1986) проучва ромската фонетика и лексика.

Вече има издадени речници в Унгария и Чехословакия.

Процесът на демократизация у нас даде възможност този проблем да бъде разгледан отново от чисто лингвистичен аспект.

Публикувани са ромско-български речник на ромския диалект в София, написани са учебници на ромски език. Въведено е обучение по майчин ромски език.

За ромския език различните автори посочват различен брой звукове и букви. Но ние се спираме на азбуката, предложена от М. Кортиаде, и на предложената от авторския колектив (Кючуков и др., 1993), защото според нас те отразяват най-пълно и точно езиковите явления на ромския език, използван в България.

4.1. Вокалната система на българския книжовен език и североизточния ромски диалект

Североизточният ромски диалект (СИРД) има 39 звука, които се означават с латински буквени знакове. 25 звука от говоримата реч се означават с по една буква, а 7 звука – с по две букви.

Вокалите в българския език са 6, а в ромския диалект – 6 и 7 дифтонга.

СБКЕ: а ъ о у е и – –

СИРД: а,ă w o,ô u,u e,ě i,î ü ö

Учленяването на вокалите в ромския диалект е близко до учленяването на вокалите в българския език.

Еднаквост (близости)

Еднакво се изговарят следните вокали и в двете фонетични системи:

а о у е и

Различия

а) вокали, между които има общи черти

В българската фонетика има различни мнения по въпроса за фонетичната характеристика на звуковите стойности, означавани с буквите я, ю.

Според някои автори става дума за меки съгласни, плюс *a*, *y*, но според други е налице двугласна (дифтонг). Тази дискусия би могла да се пренесе и върху фонетиката на ромския език.

В ромския език освен „твърдите“ съществуват и меки вокали. Те по изговор са много близки до някои фонемни от българския език.

Например:

ai се произнася като [йа] – в българския език *я*; *ii* се произнася като [йу] – в българския език като *ю*, *oi* се произнася като [йо] – в българския език – *ьо* и *йо*.

Например

[phird'am]

ПХИРДЯМ

[phirdaïm]

[rat'a]

РАТЯ

[rată]

б) вокали, които отсъствуват в единия от езиците: в ромския диалект съществува вокал *ëi* – [йе], който е мек вокал. Ето и някои думи, в които той се съдържа:

phakënsa – скрила

raësqe – за вода

këdino – прибран

kërga – направи

gëlo – отиде

В ромския език съществува и мек изговор на вокала *i* – *ii*, който се произнася като [йи]. Ето и някои думи, в които се съдържа той:

kishlo – слабо
gilî – песен
gîv - жито
khangîri – църква
lungi – дълъг
îl – книга

В ромския диалект съществува и звук *î*, който се изговаря като турския *î*. Характерно за този вокал е предноезичният и мек изговор.

При думи с турски произход в ромския диалект се среща звук, *ð*, който се произнася широко между *a* и *e* (по-близко е до *e*).

Фонематични упражнения с *äy*

gäya – отиде
akäya – тази
kodäya – онази

Характерно за този вокал е, че съществува след консонантите и в известна степен ги смекчава.

4.2. Консонантната система на българския книжовен език и североизточния ромски диалект

Двете константни системи на ромски диалект се характеризират със съвсем малки различия.

Консонантите в българския език са 39, а в ромския – 43.

СКБЕ: б б' в в' г г' д д' ж з з' к к' л л' м м' н н' п

СИРД: bb'v v' gg'dd' j z z' k k' ll'm m' n n' p

СКБЕ: п' р р' с с' т т' ф ф' х х' ц ц' ч ш ш' [дж] s s' ъ

СИРД: p'r r' s s' t t' f f' h h' tsts'ch sh zh dz y

СКБЕ: – – – –

СИРД: kh ph th chh chsh

Еднаквости (близости)

Еднакво се учленяват и произнасят и в двете фонетични системи консонантите: *б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, ц, ч, ш, дз, дж.*

Различия

Различията са два вида:

а) различия, при които има общи черти

Повечето от консонантите в ромския диалект, както и консонантите в българския език имат два варианта на изговор – мек и твърд.

Мекият вариант на консонантите се изговаря в съседство с меки вокали: *і, ă, ô, ě, î, ö, ü.*

Например:

при думите gîli [гуйли] – песен; kîro [киро] – твой

Консонантите *ж, ш, ц, дз* в ромския диалект винаги са твърди и нямат меки варианти.

Мекостта на консонантите в ромския диалект не е позиционно ограничена. Меки консонанти се намират и в началото, и в средата, и в края на думата. Оттук произтича и неправилното омекотяване на думите в българския език от ученици-роми. Ето защо учителите трябва да работят за преодоляване на тези грешки в изговора на учениците.

Различно се учленява консонантът *х* в български и ромски диалект. Консонантът *х* в ромския диалект се изговаря гърлено и натъртено и затова децата трябва да се упражняват в правилен изговор на този консонант.

И в българския език, и в ромския диалект съществува консонант *ц*, но въпреки това децата-роми се затрудняват при изговора му.

б) консонанти, отсъстващи в българската или ромската фонетика

Всички консонанти, съществуващи в българския език, съществуват и в ромския. Но има определени звукове, които съществуват в ромския, но ги няма в българския език. Това са консонантите:

chsh – чш; chh – чх; kh – кх; ph – пх; th – тх

Характерното за тези звукове е, че вторият звук – х се изговаря съвсем леко и почти не се чува при изговор в потока на речта.

Например:

phuro – старец се изговаря като пуро

than – място се изговаря като тан

kher – дом се изговаря като кер

chharo – паница се изговаря като чаро

Консонантите *kh* и *th* имат и меки варианти *kh'* и *th'*. Става дума за така наречените съгласни с придихание, които са прости, а не съставни съгласни. Характерни са за класическия старориндийски език (санскрит).

В ромския език съществува още един особен звук, който се произнася повече като ч с лек приглас на ш.

Например:

tachsho – риба се изговаря като мачо

chshavo – момче се изговаря като чаво

chshay – момиче се изговаря като чай

Тук предлагаме и вариант на ромската азбука за диалектите в България.

Ромска азбука:

A, a	I, i	O, o	H, h	kh
B, b	J, j	P, p	Ts, ts	th
C, c	K, k	R, r	X, x	ph
D, d	L, l	S, s	Y, y	chh
E, e	M, m	T, t	Z, z	dz
G, g	N, n	U, u	W, w	

5. Съпоставяне на североизточния турски и североизточния ромски диалект на фонетично равнище

В областта на съпоставителното езикознание у нас и в чужбина няма съпоставително изследване или съпоставяне на турските и ромските диалекти на територията на България.

Такава съпоставка е необходима, защото при създадените междуезикови контакти има влияние върху развитието на езиците и добре би било да се видят еднаквостите и различията дори само на фонетично равнище.

5.1. Вокалната система на турския и ромския диалект в Североизточна България

Между вокалите в двата езика има много общи неща:

СИТД – а â о и е і ö ü –

СИРД – а а̣ о, ô и, û, е, ё і, î ö ü ä

Еднаквости (близости)

Еднакво се произнасят и в двата диалекта вокалите:

твърдо и меко а

твърдо о

твърдо и

твърдо е
твърдо у
 ö
 ü

Различия

а) вокали, между които има някакви общи черти

В ромския диалект съществуват и дифтонгите:

ô – [yo]

ÿ – [yu]

ě – [ye]

î – [yï]

б) вокали, които въобще отсъствуват

В ромския диалект съществува вокал ä, който е много различен от вокалите а и ä. Характерно за този вокал е широкият изговор – а и е и по-близо до е.

5.2. Консонантна система на турския и

ромския диалект в Североизточна България

СИТД: bb' vv' gg' dd' j kk' l l' mm' n n' p p' r

СИРД: bb' vv' gg' dd' j kk' l l' mm' n n' p p' r

СИТД: r' s s' t t' c z y – – – –

СИРД: r' s s' t t' z hz y kh ph th chh

Еднаквости (близости)

И в двете фонетични системи еднакво се учленяват консонантите: б, в, г, д, ж, з, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, ч, ш, дж.

Различия

а) с общ характер

И в двата диалекта съществуват консонант *h* (*x*), но той се учленява по различен начин при единия и другия език.

В турския диалект консонантът *h* се произнася леко и не така отчетливо и натъртено както в ромския език. В турския диалект консонантът *h* е фарингален.

В ромския диалект консонантът *h* се произнася ясно, отчетливо и гърлено (дори малко грубо).

б) консонанти, отсъстващи в единия или в другия език

Всички консонанти от турската фонетика съществуват и в ромската. Но в ромската фонетика съществуват фонемни – консонанти, липсващи в турската фонетика. Тези консонанти са типични за ромския език:

chh – чх; th – тх; kh – кх; ph – пх; chsh – чш

Характерното за тези консонанти е, че вторият звук се произнася леко и при изговор в потока на речта почти не се чува.

В ромския език съществува и консонантът *dz – дз*, който липсва в турската фонетична система, но съществува в българската (славянската) и по всяка вероятност той е навлязъл в ромския език от българската (славянската) фонетика.

В ромската фонетика съществува и консонантът *ts – ц*, който също отсъства в турската фонетична система. По всяка вероятност този консонант също е навлязъл в ромския език от българския.

Характерно за ударението в ромския език е, че то е експираторно (динамично). В повечето ромски думи ударението е на последната сричка. В турския език ударението е също на последната сричка.

Между трите фонетични системи (българската, турската и ромската) има много общи особености, които са възникнали под влияние на Балканския езиков съюз и характерната езикова ситуация на Балканите. Немалко влияние върху формирането на общите черти са оказали и езиковите контакти през многовековното съжителство на тези езици. В резултат на това в турските и ромските диалекти са се появили вокали и консонанти, които по принцип не са типични за езиковите им системи. Но за съжаление тези интересни лингвистични явления все още не са описани и изследвани. А те, убедени сме, са интересен обект както за общото, така и за балканското езикознание и биха допринесли за развитието му.

П Е Т А Г Л А В А

ИЗСЛЕДВАНЕ НА КОМУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА ДЕЦАТА БИЛИНГВИ

1. Основни критерии за комуникативно-речева компетентност

Комуникативно-речевата компетентност на децата по български и майчин език ще определяме по критерии, дадени от Ян Ван Ек (по Илиева- Балтова, 1990). Според Ван Ек комуникативната способност се изразява чрез *единството* на пет основни компонента, които не трябва да се разглеждат като самостоятелни елементи, а като „различни аспекти на една и съща концепция”, и непрекъснато застъпващи се различни части на едно цяло, всяка от които е изключително важна за целите на обучението по български език. Моделът на Ян Ван Ек включва следните речеви умения и навици, които трябва да бъдат изградени у обучаваните в процеса на преподаването и усвояването на българския език:

- лингвистична компетентност;
- социолингвистична компетентност;
- дискурсна компетентност;
- стратегическа компетентност;
- социокултурна компетентност.

Да се спрем поотделно на различните компоненти на комуникативната способност, като започнем с основната – **лингвистичната компетентност**. Вербалната комуникация на изучавания език не би била възможна без познаването на речниковите елементи и владееенето на граматико-структурните правила на този език, чрез които отделните речникови елементи

се превръщат в значещи изрази. Това е единият аспект на лингвистичната компетентност. Другият е свързан с изграждането у обучавания на способност не само да може да образува правилно изрази на изучавания език и да разпознава значението на подобни изрази, употребявани от другите, но в процеса на комуникативния акт да се отчита уместността на един или друг израз или форма, съобразени със събеседника, темата на разговора, обстановката, мястото, където се провежда разговорът. Този аспект на лингвистична компетентност се застъпва и преминава в навици и умения, които показват **социолингвистична компетентност**.

Дискурсната компетентност се изразява чрез способността да се следи и да се поддържа сцеплението и кохерентността на разговора, когато се възприемат или възпроизвеждат последователно подредени свързани изречения.

Стратегическата компетентност включва употребата на вербални и невербални комуникативни стратегии като компенсация на празнините в езиковите познания на комуниканта. Стратегическата компетентност е необходима и се проявява в комуникативния акт, когато комуникантът не знае някоя дума от речника на изучавания език, когато не познава добре речевия етикет на този език и в други подобни случаи.

Социокултурната компетентност означава познаване на националнокултурната специфика на езика, който се изучава като чужд, тъй като всеки езиков акт има социокултурен контекст. Той се изразява в нетъждествените вербални категоризации на реалната действителност в различните езици в националната структурна специфика на акта на общуването, в националното своеобразие на съотношението вербални и невербални компоненти на комуникацията.

2. Мотивацията - фактор

за пораждање и овладяване на речта

Мотивът е началният момент на генериране на речта. Той определя характера на дадено езиково действие. Мотивът се слива с комуникативното намерение. То изразява комуникативната цел, която проследява говорещия, когато планира формата на въздействие върху слушателя. Комуникативното намерение определя ролята на говорещия като участник в комуникацията и маркира конкретната цел на неговото изказване. То може да възникне в резултат на вътрешен подтик или под въздействие на външни фактори, кореспондира определено с интересите и потребностите на учащите се.

3. Равнище на езиково формиране

Разграничават се две тясно свързани една с друга фази: на смислово и на езиково формиране. Смесловата фаза на генериране на речта създава и разгръща общия план на говорене, смисловото ядро на изказването. След съответната задача ученикът трябва да има възможност да преосмисли и да подготви самостоятелно плана на изказването си. Фазата на подготовката на съдържателния план е тясно свързана с вътрешноречевото семантико-граматично реализиране. Негова основа е семантичното генериране, което е неотделимо от синтактичното. Говорещият избира езикови средства, необходими за реализиране на съответното комуникативно намерение.

За разлика от майчиния език, изборът на езикови средства на български, е ограничен. Вътрешна реч на втори език се създава

в процеса на обучението и е значително по-бедна по съдържание. За да се редуцират превод и пренос от майчиния език, за да се достигне до протичане на вътрешноречев процес на български език, ученикът трябва да разполага с достатъчно автоматизми. Двете фази на смислово и езиково (лексикално, граматично, артикулационно) формиране се намират в органично единство.

4. Равнище на външноречева изява

На това равнище се осъществява *фонетично-интонационната реализация на изказването*.

Почти едновременното протичане на всички операции на различните равнища предполага говорещият да мисли предимно за това какво и в каква последователност има намерение да каже. Тези действия се извършват съзнателно. За разлика от тях процесът на формиране на мисълта и изразяването, както и нейната външноречева изява, трябва да протичат автоматизирано.

5. Общи теоретични положения

при обучението на деца билингви

Детето, което не владее добре втория език (българския), прецежда всичко чуто през фонетичното сито на майчиния си език и игнорира всичко несвойствено за него. Върху тази основа се получава и познатата ни вече интерференция. Овладяването на българския език за него е процес на постепенно освобождаване от стереотипа да мисли на майчиния си език, като се съобразява с двуединството на този сложен динамичен процес. Детето търси пътища и форми

за ефективно обучение, съобразено със степента на съответствие и несъот-ветствие между явленията в двата езика. Запознаването с конкретните езикови факти се извършва чрез сетивното познание (зрително-слухово илюстриране), а след това чрез възпроизвеждане на думи и изречения. Новият материал се осмисля чрез разнообразни по вид и характер упражнения: върху основата на предложена речева конструкция учениците съставят изречения по образец, като отразяват сходни ситуации. Практиката е критерий в този познавателен процес. Затова се отделя значително място на говорните упражнения, за да се преодолее влиянието на майчиния език и изграждането на навици – речеви, слухови и речеводвигателни. Като се абстрахират от конкретното, учениците се приучват да свързват думите в изречения по законите на българския книжовен език.

Обучението по български език (под „обучение по български език” разбираме обучението на ученици, които не го владеят) се основава на теорията на дидактиката по отношение на конкретните цели, задачи, методи и форми на работа. Във всеки отделен клас, при всяка методическа единица се проявяват конкретно, за да се осигури съзнателност и ефективност в обучението. Това означава, че учебните задачи трябва да се степенуват в зависимост от подготовката на учениците, за да се развива познавателната активност и умението им да изразяват мислите си правилно на втория език. По този начин се постига съзнателност в обучението.

При обучението по български език в началните класове учителят трябва да се опира и на познанията си по психология. Овладяването, на който и да е език, не е механично заместване на един словесен израз с друг. Ако изучаваните езикови явления са аналогични с езиковите явления на майчиния за учениците език, то процесът на

възприемане и възпроизвеждане на новото протича сравнително бързо, без особени отклонения от изградения вече стереотип.

Когато обаче учениците усвояват речеви и езикови закономерности, които се различават съществено от съответните закономерности на майчиния им език, техният изговор е зависим от особеностите на фонетиката и практическата граматика на майчиния език. Възприемането и възпроизвеждането на мислите на втория език е процес на пренастройване съзнанието на учениците, в който взимат участие всички психически процеси: познавателни (представи, мислене, въображение); емоционални (чувство на удовлетворение или неудовлетворение от постигнатото), волеви.

Обучението по български език като управляван процес не може да игнорира това сложно единство и взаимовръзка на психически процеси. Учителят трябва да знае какво се извършва в съзнанието на учениците при възприемането на речевите факти, как се преработва и осмисля съобщената информация. Непълната или неточната представа за възможностите и характера на възприемането при овладяване на езика не позволява да се ръководи правилно учебната дейност.

Методиката на обучението по български език на деца билингви се опира и на данните на физиологията. „Учението на Павлов за I и II сигнална система помага да се вникне в механизма на възприятната дейност, в онези трансформационни процеси, които настъпват в мисленето на учениците при непосредствено възприемане на обектите от реалния живот и при заменяне на предметите със словото” (Неделчев, 1974:53).

Речевите и речедвигателните анализатори се намират в тясна връзка и взаимозависимост. Грешките в произношението са грешки на слуховото възприемане, тъй като звуковете на човешката реч се артикулират в думи под контрола на слуха,

според И.М.Сеченов. Като се отчитат тези особености на възприемането и физиологията на речеобразуването, могат да се намерят и по-резултатни форми на учебна работа за правилно учленяване на звуковете.

Обучението по български език в значителна степен се опира и на добрия педагогически опит. Творческото проучване и прилагане на постиженията на учителите с доказани резултати, както и системното проучване на методическата литература по въпроса несъмнено подпомага правилното решаване на образователните и възпитателните задачи. Теорията и практиката по този начин се свързват в неразривно единство и обуславят съзнателното овладяване на езика от тези деца.

6. Принципи и методи на обучението по майчин и втори (българския) език

При постъпването си в училище учениците имат познания за майчиния си език. Овладели са неговия звуков състав и интонация, притежават определен запас от думи и са придобили навици за синтактичното построяване на речта. И доколкото първокласникът вече владее (разбира и говори) майчиния си език, българският за него е нов. Българският език по значение и употреба не е непознат за хората, които говорят ромски и турски. Но тъй като учениците не са запознавани системно с българския език в семейството си, в училище започват да научават нови звукове, думи и значението им. Граматическите правила са им и „чужди”, и нови. В същото време българският език трябва да се овладее като средство за запознаване с научните и културни постижения. В началния курс обучението по български език става предимно в часовете по български

език. Следователно, целта на обучението трябва да бъде активният билингвизъм, т. е. основен език за общуване да е този, на който е усвоена и писмената, и устната реч (четене, писане, говорене).

Да се преподава български език на деца, за които той не е майчин, е по-трудно и сложно. Затова са необходими допълнителни методически познания и по-голям опит на учителите. Необходимо е прилагането на методика, различна от тази за преподаване на майчиния език.

Кога, в каква степен и какви методи ще се използват при преподаването на български език на ученици, които не го владеят добре, ще се опитаме да разкрием по-нататък.

Но преди това ще се спрем на методите и принципите на обучението по майчин и чужд език.

6.1. Принципи на обучението по майчин език

Обучението по майчин език в началния курс се изгражда върху основата на общи дидактическите принципи, но има и свои, специфични принципи.

А. Н. Гвоздев (1961) пише, че учейки се да говори, детето усвоява не просто цели думи, а отделни морфоними и практически се ползва от правилата на морфологията”. След две годишна възраст детето може по аналогия от думата *конче* да назове *лъвче* и *жирафче*, без предварително да е чувало тези думи в умалителна форма.

Или неизвестните за децата езикови факти в училище трябва да се разясняват по пътя на съпоставяне с вече известните им факти.

При обучението по майчин език е необходимо да се спазят следните правила:

а) да има приемственост в обучението по майчин език от степен в степен и от клас в клас;

б) да се правят чести актуализации на изучените езикови факти и явления, чрез приложения в нови контексти;

в) да се отделя все по-голямо внимание на самостоятелната дейност на учениците в обучението по майчин език.

Става ясно, че децата до постъпването си в училище са с оформени умения за комуникация на майчиния си език. Един от основните принципи, на който трябва да се основава обучението по майчин език е принципа “комуникативност”, т.е. чрез обучението у децата да се изгради “комуникативно-речева компетентност”, характерна за възрастта на детето.

Понятието “комуникативно-речева компетентност” беше представено от Д. Хаймс (1972 г.) като по-широко понятие на “граматическата компетентност” на Н. Чомски (1965 г.). Хаймс подчертава, че не е достатъчно за компетентен говорител на даден език да продуцира “граматически правилна реч”, но също трябва да знае: кога да говори, кога не, в какви ситуации как да постъпи и т.н. С други думи, говорещият да долавя всички социолингвистични условности в дадената лингвистична общност.

Според М. Тройке (1982 г.) “комуникативната компетентност” включва знания не само за езиковия код, но също умение да се казва нещо на някого по най-добрия начин в дадената ситуация”.

С. Савигнон (1983 г.) характеризира комуникативната компетентност за нуждите на езиковото обучение в по-големи детайли:

1. Комуникативната компетентност е по-скоро динамично, отколкото статично понятие. То зависи от смисъла на уговарянето между две или повече личности, които участват на някакво ниво в същата символна система.

2. Комуникативната компетентност се отнася и до двете системи - устна и писмена.

3. Комуникативната компетентност е контекстно определена. Комуникацията заема място в безкрайните варианти на ситуацията и успехът зависи от разбирането на контекста.

4. Съществуват теоретични различия между компетентност и изпълнение. Компетентността се определя като зависимо умение, а изпълнението като реализация на това умение.

Компетентността е това, което даден говорител знае, а изпълнението това, което може.

5. Комуникативната компетентност е относителна, не е абсолютна и зависи от обединяването на всички участници.

Комуникативната компетентност е много широко понятие. Както отбелязват Тройке и Савигнон, тя включва различни лингвистични познания в различни ситуации. В нашето изследване тя ще се фокусира само върху определен контекст - ситуацията в класната стая.

6.2. Методи за обучение на деца-билингви във втори (български) език

Най-много спорове в методиката на езиковото обучение възникват около начините за запознаване с новите думи, т. е. *първичната семантизация*. Как е по-добре да се усвои новата дума – чрез пряко или естествено усвояване, както е в родния език?

На тази основа е *класификацията на методите на обучение във втори (български) език*.

1. *Пряк (натурален) метод* – обучението се извършва без помощта на майчиния език. Показва се предмета, произнася се новата дума и тя се повтаря от учениците. Непознатите думи се усвояват в контекста на речта, чрез синоними или чрез догадки. Четенето и писането са средство за затвърдяване на наученото.

А) Ходът на обучение е пряк – съединява се процесът на познаване с речевото му изразяване. Вниманието на ученика не се раздвоява.

Б) Изискват се максимална нагледност и разнообразни методически похвати. Това, че се излиза от живата разговорна реч повишава интереса на децата и предизвиква голямата им активност в учебния процес. Придобитите навици се използват веднага от децата в общуването им на изучавания език.

Отрицателните страни са:

А) Естествеността на този метод не е лишена от изкуственост. Детето трябва да мисли и опознава позната действителност, но не на майчин език, а на език, който още не владее. На въпроса: „Какво е това?“ то неизбежно ще назове мислено или на глас предмета, който му показваме, на майчиния си език, а след това ще потърси названието му на втория език.

Следователно, игнорирането на майчиния език в началния етап на овладяване на втори, чужд език, не е естествено, а и практически е неосъществимо.

Б) В много случаи възприетите от ученика думи не отразяват адекватно тяхното значение.

„Можем да бъдем спокойни за точността на разбиране при думите-предмети, но за думите-действия не всичко е разбрано.

Особено трудно се разбират и възприемат отвлечени думи при този метод (щастие, радост, умора и т. н.)”(Чистяков, 1959:56).

В изреченията „Котката лежи, спи, почива”; „Котката чака, дебне” и т. н. всички глаголи могат да се демонстрират образно, като се показват на децата картини.

2. *Преводен (сравнителен) метод* – новите думи се усвояват по пътя на превода на майчиния език. Това е предимно книжен метод. Използват се речници, разговорници, преводи на текстове. Този метод има и положителни и отрицателни страни. Няма да се спирам на тях, макар че методът като цяло може да се използва при преподаване на български език на деца, за които той не е роден.

3. *Комбиниран (смесен) метод* – прилагат се похвати и от първите два метода, в зависимост от условията в даденото училище или клас. Така по-добре се използват положителните и се избягват отрицателните страни на по-горе изброените методи. Използувал се е у нас при обучението по български език в турските училища до 1960 г., но през последните години отново е основен при обучението по майчин турски и ромски език.

При постъпване в училище децата имат някакъв запас от знания, навици, думи на майчиния си език. Но те не са усвоили фонологичното, граматичното и лексическото значение на българския език. Не владеят начините за построяване на българското изречение, а също така и интонацията. Липсва им „чувството за езика”. Следователно, в този случай не могат да се използват при ограмотяването всички похвати на обучението по майчин език.

За да се усвои писмената реч е необходимо изпреварващо развитие на устната реч. Децата-билингви не умеят да изказват

правилно мислите си на български език, защото им липсва запас от думи. Речедвигателният им апарат не е пригоден да изговаря звуковете и съчетанията им от българския език, които липсват в майчиния им език. Следователно, в училище трябва да се работи и за правилното българско произношение и за усвояването на изразителността на българската реч. Това налага удължаване на предбуквения период с цел натрупване на запас от думи. От друга страна, изисква се по-целенасочена и продължителна работа върху някои звукове и звукосъчетания, с които тези деца се срещат за първи път. Това показва също, че не може да се ползува изцяло и методът на чуждоезиковото обучение.

Или, при ограмотяването на деца, за които българският език не е роден, са необходими:

- *други методически похвати, различни от тези при ограмотяването на майчин език;*
- *друга система на работа;*
- *друг темп на ограмотяване;*
- *съобразяване със спецификата на майчиния им език във фонетично, граматично и стилистично отношение.*

7. Основни принципи на съвременната методика за обучение по български език

Тъй като обучението по български език с децата, невладеещи езика, има практическо-приложен характер (защото главната цел на обучението е практическо овладяване на езика като средство за общуване, за обмяна на мисли), то и методите на обучението от една страна, и принципите, които се прилагат в обучението, от друга, осигуряват приоритет на говорната практика.

7.1. Комплексното изучаване на българската фонетика, лексикология и граматика

Това е основен принцип на съвременната методика. При обучението на учениците, невладеещи български език, този принцип е от изключително голямо значение, защото усвояването на един език предполага комплексно изясняване и овладяване на различните му равнища.

Съотношението между фонетичните, лексикалните и граматически знания в различните класове не е постоянна величина. В първи клас, с ученици, които не владеят български език, когато се създават първоначалните знания, ударението се поставя върху речниковата работа и заниманията по практическата фонетика (правоговор и правопис). Изграждането на граматическите понятия в следващите класове е немислимо без определен речников запас от български думи. В първи клас в зависимост от възможностите на учениците се усвояват стотици думи с техния изговор и граматически признаци и се придобиват умения за свързване на изучените думи в къси изречения. Значителна роля в този период играе подражанието и многократното повторение на образци в ситуации на общуване - учебни и реални, предложени от учителя.

Във втори клас основен източник за изграждане на речеви умения и навици е съзнателното усвояване на теоретичните знания по фонетика и граматика на българския език.

Неотменим принцип за учителя по български език трябва да бъде осъществяването на връзката между знанията по морфология и синтаксис. Най-голямата трудност за учениците с друг майчин език е наличието на род в българския. Тя не може да бъде преодоляна, ако частите на речта се изучават и затвърдяват сами за себе си, изолирано една от друга.

Друго важно условие за успешно обучение е широкото използване на лексикалната работа при всички уроци, независимо от техния вид и цел. Обогащаването и активизирането на речника на децата трябва да бъде постоянна задача, която да се конкретизира във всички уроци и да се вписва в комплексните планове. Това е наложително, защото речниковият запас на учениците е основа за формиране на граматически понятия и в същото време е градивен елемент, чрез който се материализират граматичните закони. Трябва да се сложи край на практиката при всеки урок да се използват елементарни примери, които се състоят от думи, назоваващи най-често учебни предмети, конкретни действия и т. н.

Изискването при формирането на понятия да се излиза от познат езиков материал, несъмнено, никога няма да изгуби своята валидност и задължителност, но това не бива да се схваща елементарно, защото с неговото абсолютизиране се измества на заден план голямата задача да се работи всеки час за обогатяване, затвърдяване и активизиране на българския речник на учениците.

7.2. Речевата практика

Друга, не по-малко съществена страна на обучението по български език на деца билингви, е практическото усвояване на българския език или създаването на умения за правилна българска реч. Б. В. Беляев (1965:49) подчертава, „че само речевата практика на изучавания език осигурява неговото владение, поради което при възможност трябва по-често да се прибягва към нея”. И психолози, и методици са единодушни, че речевата практика и усвояването на граматическата теория са тясно свързани помежду си, като водещото място принадлежи на практиката.

Като се ръководи от този принцип, учителят по родна реч трябва да оцени по достойнство важноста на разнообразните

упражнения не само в специалните часове, но и в часовете за нови знания.

Въз основа на отношението им към речевата практика, упражненията могат да се разделят на *две основни групи* (според Здравкова, 1983): *езикови (граматични) и речеви*. *Езиковите* са свързани с теоретичното изискване за усвояване на граматичните правила и с многократното повторение на едно и също действие, а *речевите* – с действия, които се видоизменят и прилагат в живия поток на речта. Към езиковите упражнения можем да отнесем такива като допълване на думи и изречения; съгласуване на частите на изречението, откриване на подлога и сказуемото, на групата на подлога и сказуемото и др. *Речевите упражнения*, от своя страна, включват съставянето на изречения, на къси съчинения по картини или по тема, предложена от учителя. За да се усвоят двете форми на речта (устна и писмена), целесъобразно е да се редуват устни и писмени задачи.

Ефективна форма за създаване на речеви умения при изучаване на български език са така наречените *ситуативни упражнения*, които се основават на предложената от учителя речева (учебна речева) ситуация. Речевата ситуация се определя от руския психолингвист А. А. Леонтиев (1974) като „съвкупност от условия (речеви и неречеви), необходими и достатъчни, за да се осъществи речево действие по набелязания от нас план”. На учениците се предлагат обстоятелства, близки до житейските, които изискват речево общуване. Като основа за диалог, който трябва да водят, могат да се използват картини и диалози, записани предварително на магнетофон.

Ситуативните упражнения допринасят да се затвърди както речника на учениците, така и изучения материал по фонетика, словообразуване и граматика. Но тяхното значение не се изчерпва

с това. Речевата ситуация осигурява условия за самостоятелно общуване, за използване на всекидневната разговорна реч и по този начин създава речевите умения, които са необходими на учениците.

Общуването в живота поставя учениците в толкова различни ситуации. „Ситуации нестандартни, непрекъснато изменящи се и изискващи да се поставят въпроси, да се изразяват желаниа и чувства, да се правят оценки – изобщо да се въздейства върху събеседника чрез спонтанно изказване, планирано и осъществено по собствен начин” (Калешев и Еюбов, 1972). Ето защо ситуативните упражнения трябва да навлязат в практиката на училището, в което се учат предимно ученици, неговорещи български език. Като се има предвид, че учениците от тази възраст са склонни да се вживяват в „предлаганите обстоятелства” и да се включват във всяка дейност, съдържаща елементи на игра, може да се твърди, че учебните ситуации като форма на речева тренировка и практика са сигурен път за изграждане и затвърдяване на речеви умения.

7.3. Онагледяването

Онагледяването във всичките му аспекти се използва при овладяването на български език, тъй като зрителните и слуховите нагледни средства улесняват речниковата работа, формирането на понятията и развитието на речта. В зависимост от възможностите на ученика и от характера на учебния материал се използват различни начини и средства като: демонстриране на предмети, макети, изображения, таблици, схеми, художествени и учебни картини, филми и диафилми, звукозаписи. Грамофонът и магнетофонът могат да бъдат много полезни при уроците за

устни упражнения когато се затвърдяват изговорните навици, уменията за диалогична и монологична реч, за изразително четене и разказване.

От голямо значение за обогатяване на речника на учениците, невладеещи български език, са наблюденията и екскурзиите. Докато за останалите ученици наблюдението е средство за доизграждане и уточняване на речника, за по-голяма част от учениците-билингви, то е изходен момент в процеса на изграждане на речниковия минимум по български език.

7.4. Диференциация на обучението

Друг актуален дидактически принцип при обучението на учениците, невладеещи български език, е диференцирането на задачите в различните училища и класове, в зависимост от състава на учениците. Навиците и уменията за българска реч не са еднакви в различните селища и училища. Ето защо за децата, невладеещи български език, е необходимо диференцирано обучение, т. е. съобразено както с етническите, така и с лингвистичните особености.

8. Организиране и провеждане на изследването

От проучената литература по проблемите на езиковото развитие на децата-билингви се установи, че проблемът за комуникативно-речевата компетентност на двуезичните деца е слабо разработен в световната и българската научна литература. Това дава основание да проведем настоящото изследване.

За постигането на целта на изследването в района на гр. Провадия бе проведен педагогически експеримент с деца роми и турчета.

Експериментът премина през *два етапа*:

I етап – констатиращ експеримент;

II етап – обучаващ експеримент;

Тук ще се спрем и анализираме резултатите, получени от *констатиращия и обучаващия експеримент*.

Чрез специално разработени тестове (Вж. Приложение № 1; Приложение № 2; Приложение №3) в началото на учебната година бяха проверени комуникативно-речевата компетентност на пет-шестгодишните деца-билингви, както на майчиния (ромски и турски), така и на български език.

В експеримента участваха 58 деца, като бяха разделени на 2 експериментални и на 2 контролни групи, както следва:

I-ва експериментална група I клас – с. Градинарово, обл. Варненска – 18 деца-роми.

II-ра експериментална група – подготвителен клас – гр. Провадия, обл. Варненска – 13 деца-турчета.

I-ва контролна група – I клас – с. Снежина и ЦДГ – Градинарово – 18 деца-роми.

II-ра контролна група – I клас – с. Славейково, обл. Варненска – 9 деца-турчета.

Използуваните методи при изследването са (Диагностика, 1988; Психологично проучване, 1978):

1. Тест – вербален
2. Текстобработка

Тестовите бяха изработени на:

- ◆ книжовен български език;
- ◆ на североизточен турски диалект;
- ◆ на североизточен ромски диалект.

Тестовите включваха въпроси, свързани със:

– степен на разбиране на това, което се говори – на български език и на майчин език.

– способност за назоваване на имена на предмети.

– способност за създаване на свързан текст (преразказване на чута приказка) – на български език и на майчин език.

От целта на изследването се оформиха **следните задачи**:

1. Да се провери комуникативно-речевата компетентност на децата на майчиния им език.

2. Да се провери комуникативно-речевата им компетентност на български език.

3. Да се класифицират грешките, които допускат както на български, така и на майчиния си език.

При обработката на данните бе използвана методиката на последователния анализ, като бяха анализирани устни изказвания на децата и класифицирани грешките, които допускат.

Бяха сравнени 4 извадки с по 10 проби от устни изказвания съответно на децата-роми и децата-турчета (на български и на майчин език).

В работата използвахме терминологията на М. Янакиев (1977) за проба-хектолекса, която представлява сегмент на текст, който в запис с букви се състои от 100 монолекса или писмени думи (отрязъци между две шпации).

Съпоставяйки устните изказвания на децата-роми с тези на децата-турчета, ще търсим кои от тях грешат по-често и какви са причините за допуснатите грешки. Текстове бяха подложени на експертна оценка, която включва всички отклонения от нормата, т. е.:

– замяна (троп);

– разместване на места (аналакси);

– пропускане (хаптолексия);

– добавяне (дилифония).

Получените резултати са записани на 6 магнетофонни ленти и са дешифрирани за по-лесното откриване и класифициране на грешките в устната им реч.

Грешките, които допускат децата в устната си реч, се класифицират на фонетично, морфологично, синтактично равнище на български и на майчин език.

Фонетичната транскрипция на материала е извършена след приключване на цялостния експеримент. При извършване на транскрипцията е използвана системата за транскрибиране, приета в лингвистиката.

[] – начало и край на отрязъка от текста;

/ – кратка пауза, запетая;

// – край на изречението;

> – преминава в;

Æ – липса, отсъствие;

ј – дж;

џ – дз.

9. Представяне на експеримента

9.1. Резултати от тестовете по български език

Както вече споменахме, с ученици от първи клас, деца от ПК и деца от ЦДГ бе проведен педагогически експеримент, който имаше за цел да установи езиковата компетентност на 5-6-годишните деца – роми и турчета.

Бяха наблюдавани и анализирани 4 извадки с по 10 проби,

като всяка се състоеше от една хектолекса, т. е. сегмент от текст със сто монолекси (думи):

I-ва извадка представя устни текстове на български език на деца-роми;

II-ра извадка представя устни текстове на български език на деца-турчета;

III-та извадка представя устни текстове на майчин – ромски език на деца-роми;

IV-та извадка представя устни текстове на майчин - турски език на деца-турчета.

За илюстрация най-напред ще представим първите проби от I-ва и II-ра извадка, т. е. устни текстове на деца-роми и деца-турчета на български език, получени в резултат на пре-разказването на приказката „Лисица и щъркел” (по картини).

I-ва извадка I-ва проба

Устен текст на български от деца-роми

[идин ден лисисата казва // штастие ила да те пугустим / и тя ... идвала / сложила на ина гул'а-а-а-ма чинийата вкусва ман ја-а-а // т'а бързу / бързу из'аждала / штастието останала гладна // после казвала / е сига ас из'аждам // после штастието напраила бързу / бързу пак ина ман ја / кусна / сложила на ино гърне / т'а със гърненцето изяждала гу // после ... кажела / лисицо хубаф ли ти стана / пак ши глана ас чера ти бързу / бързу из'ажда // идин ден / лисицата пукани штъркела дъ йъдът хл'ап / пък лицицата набързу излапал / ъ...ъ таковата .. / и т'а чукала / чукала ништо н'ама / първо гледа н'ама ништо / глана стойала]

II-ра извадка, I-ва проба

Устен текст на български език от деца-турчета

[казал лисисата на штьркел'а / ила идин ден на гости / хубавъ ман ја правех / ила дъ йадиме / тебе / той додело штьркел / и ... и лисисата и штьркел чукал / чукал ич не йадал и после лисисата гул'ама изик / и ... йадал гу лисисата ман јама / / на другийа ден / штьркел викал на лисисата / ила виж ман ја правил на тебе / пък штьркеле сложила на гърне ман јама / лисисата обрал там ... обрал ... о dцптъş arkasina / штьркеле йаждал манжата / казал / ас виш ти додиш / на нас / и йадиш на ман ја / ас тука глана станах // ас чуках / чуках ич ни йадах / а сига ти ми така напраи].

Както се вижда от текстовете, устните изказвания на децата имат някои общи белези: неправилно произношение на звукове и звукосъчетания, неточна артикулация, детско словотворчество, объркан словоред. В същото време те носят белезите и на интерференцията, нещо характерно и типично за двуезичните лица, когато са в начален период на изучаването на втория език.

Но целта тук е чрез метода на последователния анализ да установим, кои деца допускат повече грешки при говорене на български и да се опитаме да анализираме причините за това.

*Грешки при устен текст на български език –
средно аритметично число*

при деца-роми	при деца-турчета
7,7	8,3

Става ясно, че продуцирайки реч на български език, децата-турчета допускат повече грешки от децата-роми. В речта на децата-турчета има по-чести случаи на неправилно съгласуване по род и число, объркан словоред и заемки на думи и изрази от турски език.

При децата роми част от тези грешки също се откриват (неправилното съгласуване на род и число), но липсват заемките от майчиния език.

9.2. Резултати от тестовете на майчин език

Освен тестове на български език, на учениците бяха предложени и тестове на майчин език – ромски и турски. С тях успяхме да установим равнището на владееене на майчин език – ромски и турски, за да можем да определим експерименталния материал за *II-я етап от експеримента – обучаващия*.

Учениците имаха за задача да преразкажат чута приказка на турски и съответно на ромски език и тук като илюстрация ще представим първите проби от III и IV извадка, т. е. устни текстове на ромски и турски език. Устните текстове са по приказките „*Horo-zlan tilki*” (“Петел и лисица”) на турски език и „*O altwesko machho*” (“Златната рибка”) на ромски език.

III извадка I проба

Устен текст на майчин ромски език от деца-роми

[ek dyados siyastem / ekta ek baba // o dyados gitmish te astarel ek balkos // o balkos astardastem / o balkos vakerdastem // muk man dayw // so mangesa kan dav tuke // мой казал / vakerdastem / kan dav tuke so mangesa // odva vakerdastem so mangesa / odva vakerdastem... so mangesa / odva vakerdasten yek kher mangava / ... odva kana chekilmish peske / odva dikastem e nevo kher // siyastem ek dyados / ek baba / o... papus gitmish te astarel ekhe makes / pendastem o dyadoske / papu muk man / sar jalastem peske / dikastem ek nevo kher]

IV-та извадка I-ва проба

Устен разказ на майчин турски език от деца-турчета

[taş / слънце / дърве / oroz bikkere barməyo / u tilkide işitmiyo onun sesini // söylemiş onada / insene aşa / taga güzel din . . . işdeim / o demiş pek iyi / inicem ama biraz bekle / köpemize baragim / tilki ozaman / o ... kaçmış daga / saklanmış // çiçek / taş / kis / codcuk / oroş bir saba kaikmiş // u kukurigu-u-u demiş / tilki işitmiş kos ... kona... orozu ... ne güzel sesin var / sesin ... / insene yere işideim taga güzel sesini // ama dur bekle adcicik bizim köpen sesini kaçmış daga saklanmış //kodca taş // ağç / bir saba oros barmiş kukurigu-u-u... / tilkida işitmiş köpen seçini / kaçmış daga saklanma ... // tilki demiş / ne güzel bariyorsun]

Отново проличават бележите и особеностите на детската реч, но вече се наблюдава и влиянието на български език - от отделни фонеме до цели думи и изречения. Това още веднъж потвърждава теорията за езиковите контакти, за които говорехме по-напред.

И тук ще сравним грешките, които допускат двете групи деца при създаване на реч на майчиния си език. Критериите, по които определяме грешките, вече бяха споменати по-горе.

Г р е ш к и на майчин език

на майчин - ромски език ср. аритметично	на майчин - турски език ср.аритметично
3,5	4,9

Отново децата-турчета имат повече грешки в речта си, продуцирайки реч на майчиния си език. Основният вид грешка, който допускат, и рядко се среща при децата роми е заемането на думи и изрази от българския език. Това говори за липса на съответен еквивалент на дадена дума в речта на децата от майчиния им език, т.е. недобра усвоеност на езика.

9.3. Резултати от математико-статистически анализ

Изследвани бяха по десет проби от по сто думи (при 10 хекто-лексни проби) от разкази на деца роми и турчета на български език и на майчиния им език, съответно ромски и турски.

Данните са представени в Таблица 1.

Табл.1. Брой езикови грешки в устен разказ по картинки

<i>Етнич. принадлежност</i>	<i>Език</i>	
	български	майчин
ромска		
Проба 1	9	3
Проба 2	9	2
Проба 3	7	4
Проба 4	7	6
Проба 5	6	2
Проба 6	8	3
Проба 7	7	3
Проба 8	11	5
Проба 9	7	3
Проба 10	6	4
Средно аритметично Коеф. Пирсън (V %)	7,7 20%	3,5 36%
турска		
Проба 1	14	4
Проба 2	6	3
Проба 3	8	4
Проба 4	11	7
Проба 5	10	5
Проба 6	6	5
Проба 7	6	8
Проба 8	4	4
Проба 9	7	4
Проба 10	11	5
Средно аритметично Коеф. Пирсън (V %)	8,3 37%	4,9 31%
Средно аритметично	8,3	4,9

Средната аритметична е изчислявана по формулата:

$$\bar{x} = \sum x / 10$$

Коефициентът на Пирсън ($v\%$): $v\% = 100 \cdot s / \bar{x} \%$.

Тъй като коефициентът на Пирсън за всички извадки е по-малък от 30%, можем да приемем, че за съпоставка на резултатите от наблюденията е приложим критерият t на Стюдънт.

Изчислените t на Стюдънт са дадени в Таблица 2.

Таблица 2. Стойности на t Стюдънт

Двойка извадки	t на Стюдънт	Извод
Роми: бълг. ез. / майчин ез.	7,88	съществена разлика
Турчета: бълг. ез./майч. ез.	5,00	съществена разлика

Ако t на Стюдънт е по-малък от 2,31, няма съществена разлика в резултатите, ако t на Стюдънт е по-голям от 3,36, разликата в резултатите е съществена.

Стойностите на t Стюдънт са изчислявани по формулата:

$$t = \frac{(\bar{x} - \bar{y})}{\sqrt{(\sum s_x^2 + \sum s_y^2) / 10}}$$

От t на Стюдънт става ясно, че и при децата-роми, и при децата-турчета има съществени разлики в допусканите грешки при продуциране на устна реч. Грешките, които се допускат на български език, са повече от грешките на майчиния език. В теорията за “анализа на грешките” обикновено се обръща внимание на грешките, които се допускат при говорене на втория/чуждия език (Ж. Молхова, 1997). Най-общо те са квалифицират като: “1) грешки, общи за всички носители на един и същи роден език; 2) грешки, които се правят от учащите, независимо от родния им език.” (с.12),(значението на термините виж в Приложение №8)

В научната литература се обръща много малко внимание на грешките, които децата допускат при говорене на майчиния си език. Обикновено този вид грешки се изследват от психолозите специалисти в областта на възрастовата психология или специалистите по “детска реч”. Но такава съпоставка (грешки на втория език / грешки на майчин език) е рядкост.

В някои наши предишни публикации (Кючуков, 1992; 1993а;б; 1995) такива съпоставки са правени, като поставяните езикови задачи са били различни. Но общо взето наблюдаваните явления са едни и същи:

1. Грешките на майчиния език се допускат поради заемане на думи и изрази от втория (българския) език или неправилно произношение на дадени думи.

2. Грешките на български език като втори се допускат или поради съществуващата интерференция от майчиния език или поради “универсалните трудности” на българската езикова система.

9.4. TTR - Измерване лексикалното богатство

Измерването на лексикалното богатство на групите се извършва с така нареченото TTR (Type Token Ratio), което се измерва по формулата:

$$TTR = \frac{P}{Q} \times 100,$$

където P е броят на различните думи, използвани в разказа, а Q е общият брой думи, използвани от детето.

Редица изследователи измерват лексикалното богатство на деца, говорещи втори за тях език. М. Ферхален (1994) и Ж. Лелеман (1986) изследват лексикалното богатство на турски и марокански деца, живеещи в Холандия, изучаващи холандски език като втори. Ние ще изследваме лексикалното богатство на ромски и турски деца, изучаващи български език като втори и лексикалното богатство на ромски и турски език като майчин за тях.

На изследваните деца бе поставена една и съща задача - преразказване на приказка, гледайки илюстрации от нея, след като приказката е разказана от изследователя.

9.4.1. Лексикално богатство на български език като втори

Както вече беше споменато, имаме 2 експериментални и 2 контролни групи, аранжирани както следва:

Експериментални групи:	Контролни групи:
I. гр. Роми - I-ви клас с. Градинарово	I. гр. Роми - с. Снежина и с. Градинарово
II. гр. Турчета - Подготвителен клас - гр. Провадия	II. гр. Турчета - I-ви клас с. Славейково

Възрастови различия между групите няма. На етап, констатиращ експеримент, децата трябваше да преразкажат приказката “Лисица и щъркел” на български, “Horozlan tilki” на турски и “O bokhalo juke!” на ромски.

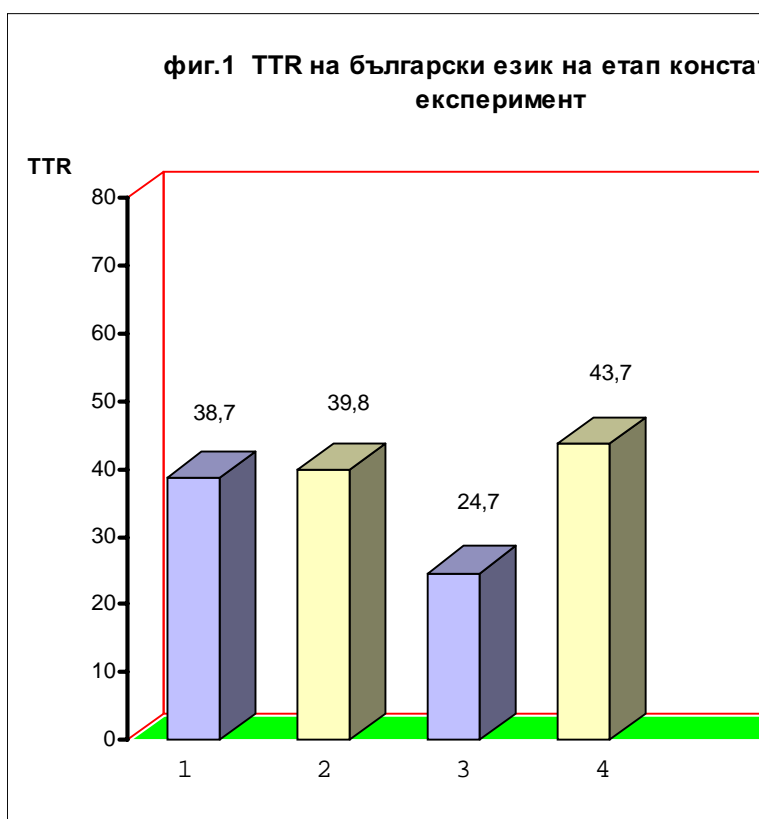
Резултатите от констатиращия експеримент са представени графично. (Вж. фиг.1)

На етап обучаващ експеримент децата разказваха приказката “Дядо и ряпа” на български и “Лакомото куче” на турски и ромски език. Получените резултати са сравнени графично.

A. Резултати от констатиращия експеримент

Лексикалното богатство на децата от експерименталните и контролните групи на този етап е почти еднакво. По-ниско е лексикалното богатство на български език при II-ра експериментална група (с турски майчин език)(24,7) в сравнение с контролната група, която е показала по-високи резултати (43,7) още по време на констатиращия експеримент.

На фиг.1 са представени резултатите от констатиращия експеримент по български език.



1. първа
експ.

2. първа
контр.

3. втора
експ.

4. втора
контр.

Съпоставяйки експерименталните групи става ясно, че децата роми от I-ва експериментална група са постъпили с висок TTR (38,7) от този на децата-турчета от II-ра експериментална група (24,7).

При контролните групи съотношението е малко по-различно.

Първа контролна група (деца роми) са постъпили в първи клас с коефициент на лексикално богатство 39,8, а втора контролна група (деца турчета) - с коефициент на лексикално богатство 43,7.

Става ясно, че още при започването на експеримента разликите между групите са били значителни.

Б. Резултати от обучаващия експеримент

Обучаващият експеримент се състоеше от комплект двуезични занятия на майчиния език на учениците и превода им на български по следните 5 теми:

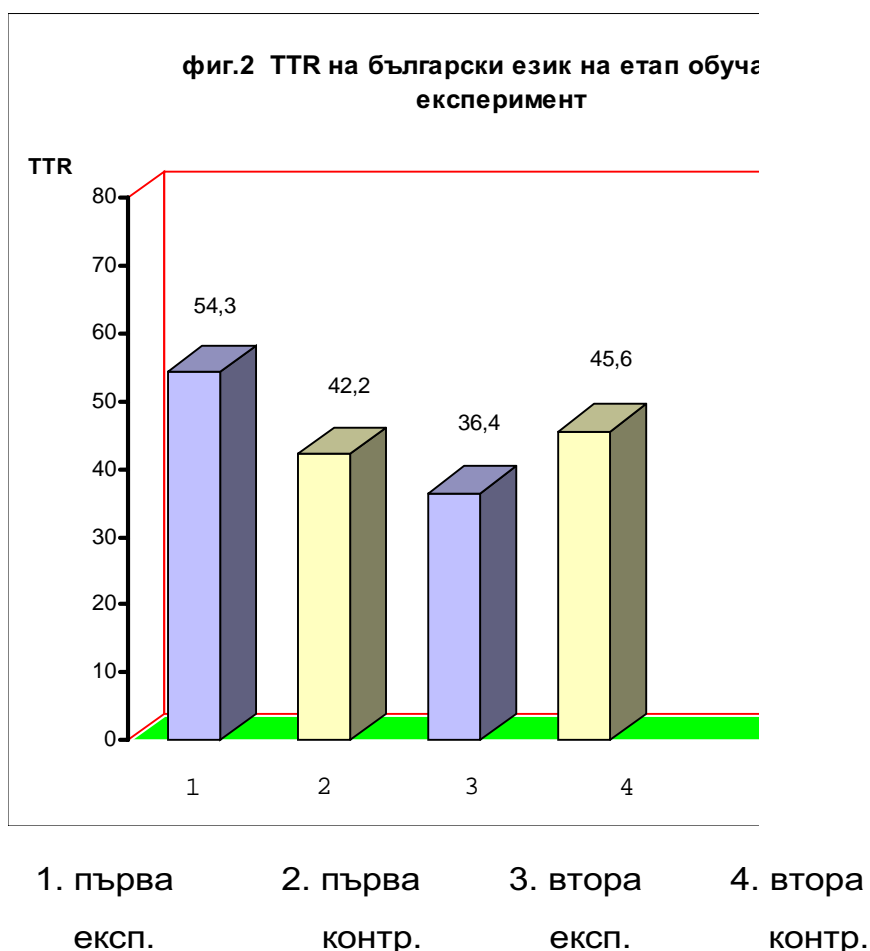
- ◆ *Моето семейство*
- ◆ *Моето училище*
- ◆ *Моето село (град)*
- ◆ *Моята Родина*
- ◆ *Годишни времена*

При обучаващия експеримент се установява, че групите, в които са проведени двуезичните уроци (експерименталните групи), имат значително подобрен коефициент на лексикално богатство.

Първа експериментална група (деца-роми) при обучаващия експеримент показват по-висок резултат (54,3) от този, който са показали при констатиращия експеримент (38,7) и от резултата на контролната група за същото учебно време (42,2) срещу 39,8 лексикално богатство на първата експериментална група се е увеличил с 15,6, докато при контролните групи разликата в резултатите между констатиращия и обучаващия експеримент е само 2,4.

При втора експериментална група (деца-турчета) резултатите са 36,4 от обучаващия експеримент срещу 24,7 от констатиращия, т.е. лексикалното богатство в експеримента се е увеличило с 11,7, а при контролните групи разликата в резултатите между констатиращия и обучаващия експеримент е 1,9 (при втора контролна група са 45,6 срещу 43,7).

Резултатите от обучаващия експеримент са дадени на фигура 2:



Като съпоставяме резултатите от лексикалното богатство на български език между двете експериментални и контролни групи, получаваме следната таблица:

Коефициент на лексикално богатство на изследваните групи на български език

групи	Констатиращ експеримент	Обучаващ експеримент
1-ва експ.група	38,7	54,3
1-ва контр.група	39,8	42,2
2-ра експ.група	24,7	36,4
2-ра контр.група	43,7	45,6

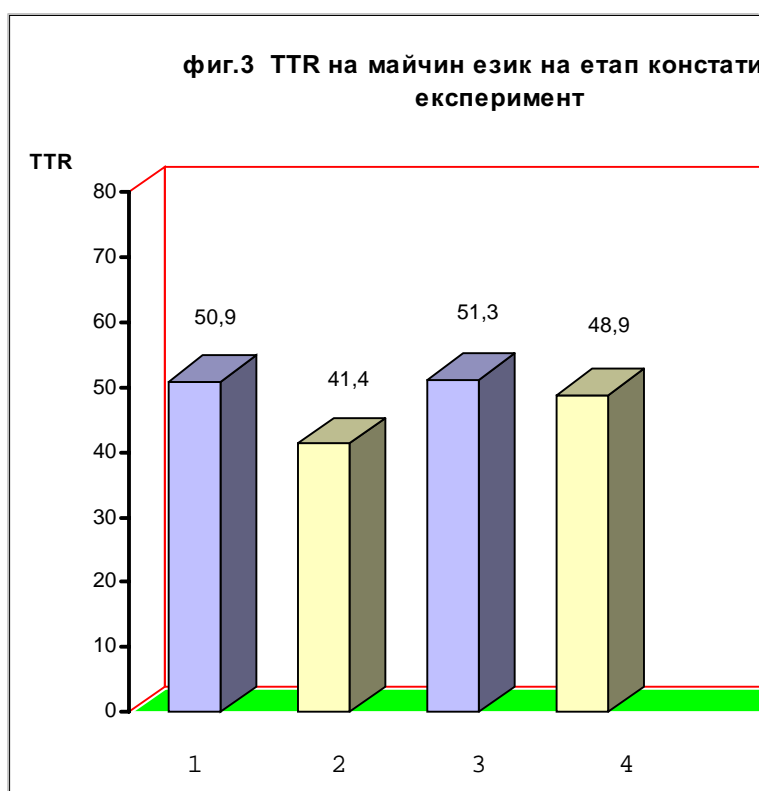
От таблицата ставя ясно, че децата роми от I-ва експериментална група са направили скок в развитието на своя речник от 38,7 на 54,3 (общ с 15,6), а децата турчета от II-ра експериментална група са увеличили своята TTR от 24,7 на 36,4 (общо с 11,7).

9.4.2. Лексикално богатство на майчин език

За да се измери лексикалното богатство на децата на майчиния им език като стимули бяха използвани приказката “Hoguzlan tilki” (“Петел и лисица”) на турски и “Altwesko macho” (“Златната рибка”) на ромски на етап констатиращ експеримент и “Лакомото куче” на турски и ромски на етап обучаващ експеримент.

A. Резултати от констатиращия експеримент

На този етап лексикалното богатство на децата от експерименталните и контролните групи са показани на Фигура 3:



1. първа
експ.

2. първа
контр.

3. втора
експ.

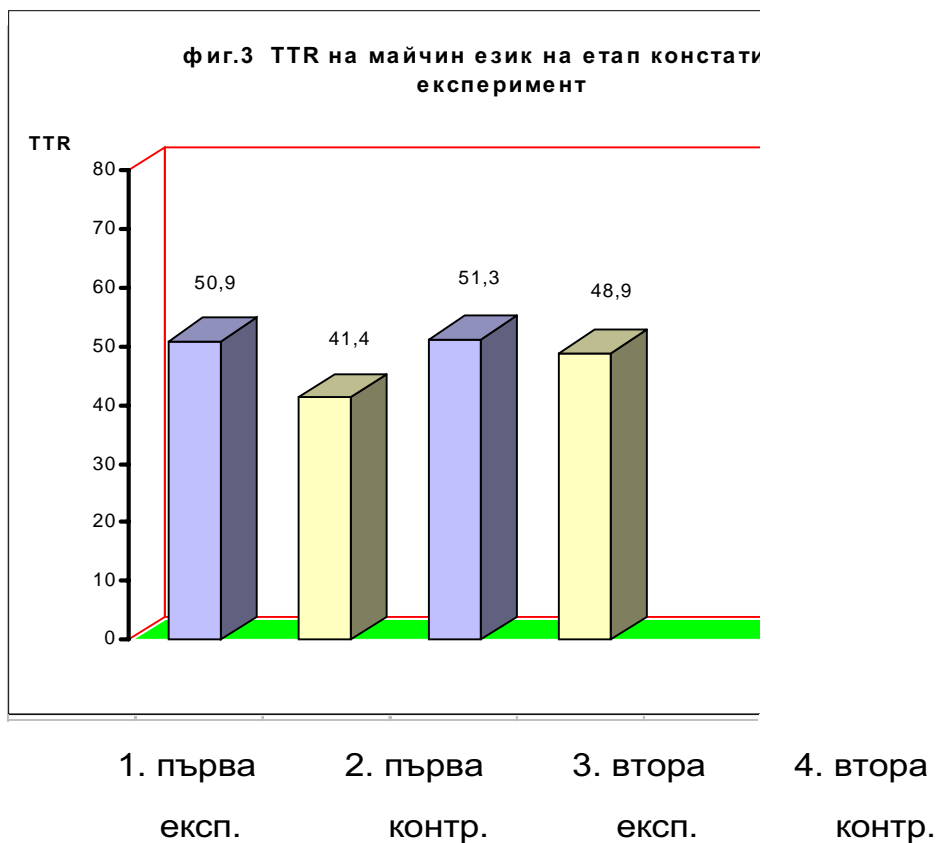
4. втора
контр.

Оказва се, че децата постъпват с големи разлики в лексикалното си богатство. Разликите в коефициента на лексикалното богатство между I-ва експериментална и I-ва контролна група е 9,5, а разликите между коефициента на лексикалното богатство между II-ра експериментална и II-ра контролна група е 2,4.

Тези разлики стават още по-големи след проведения курс експериментални уроци.

Б. Резултати от обучаващия експеримент

Резултатите от лексикалното богатство (TTR) на майчиния език на децата са представени на Фиг.4. Става ясно, че най-висок TTR на майчиния език имат децата-роми от първа експериментална група - 67,6 срещу 62,8 TTR на децата турчета. В сравнение с констатиращия експеримент при I-ва експериментална група (ромски деца) лексикалното богатство се е увеличило с 16,7, а при децата-турчета (II-ра експериментална група) - с 11,5. Като сравним тези резултати с резултатите на контролните групи се вижда, че при тях лексикалното богатство се е увеличило с 0,9 при турчетата и с 2,4 при ромските деца. Като се има предвид, че разликата между констатиращия и обучаващия експеримент е 4 месеца (от м. септември до м. декември), нормално е за такъв период да се е увеличил лексикалният запас на децата и да се е подобрила комуникативната им компетентност на майчиния език. Всичко това ясно личи от Фигура 4.



И ако отново сравним лексикалното богатство на майчин език между експерименталните и контролните групи, получаваме следната таблица:

Коефициент на лексикално богатство на изследваните групи на майчин език

групи	Констатиращ експеримент	Обучаващ експеримент
1-ва експ.група	50,9	67,6
1-ва контр.група	41,4	43,8
2-ра експ.група	51,3	62,8
2-ра контр.група	48,9	49,8

Резултатите на децата роми от I-ва експериментална група са по-добри от II-ра експериментална група (деца турчета). При контролните групи е явно, че няма никакво особено развитие на техните TRR умения.

Ако сравним лексикалното богатство на майчин и български език между експерименталните и контролните групи, се получава следната таблица:

Коефициент на лексикално богатство на майчин и български език

групи	майчин език	български език	майчин език	български език
1-ва експ.група	50,9	38,7	67,6	54,3
1-ва контр.група	41,4	39,8	43,8	42,2
2-ра експ.група	51,3	24,7	62,8	36,4
2-ра контр.група	48,9	43,7	49,8	45,6

От таблицата стават ясни две неща:

1) в експерименталните групи в резултат на експериментални уроци по майчин език значително се е увеличило лексикалното богатство на децата на майчините им езици;

2) значително се е увеличило и лексикалното богатство на български език в експерименталните групи.

Получените резултати красноречиво говорят, че децата от експерименталните групи разбират това, което ги питат, което им говорят, разказват и четат. Ясно е и че в резултат на експеримента децата са придобили умения за съставяне на устен свързан текст, както на майчиния, така и на втория за тях език - българския.

Ако трябва да обобщим казаното до тук и отговорим на поставения в началото на изследването въпрос - каква е комуникативно-речевата компетентност на 5-6 -годишните деца на майчин (ромски и турски) и български език, става ясно, че има развитие на лексикалното богатство на български език, за което важна роля играе обучението по майчин език. Казаното личи от следната таблица и потвърждава нашите предположения, че колкото по-рано се въведе обучение на два езика (майчин и официален) , толкова по-добре се развива речта на децата и се обогатява техният речник.

*Коефициент на цялостно развитие на речника
при деца билингви*

групи	Цялостно развитие на речника
1-ва експер.	8,9
1-ва контр.	0,0
2-ра експер.	9,8
2-ра контр.	-1,0

Представа за цялостното развитие на речника на децата се получава като от разликата в коефициентите между констатиращия и обучаващия експеримент на майчиния език се извади разликата в коефициентите на български език.

Получените резултати от изследването като цяло показват, че в експерименталните групи, където се е водило обучение на майчиния език коефициентът на цялостното развитие на речника при двуезичните деца е много по-висок от коефициента на

цялостното развитие на групите, в които не се е водило обучение на майчин език. Всичко това потвърждава нашата хипотеза, че обучението по майчин език подобрява значително усвояването на българския език от деца, които не го владеят добре до постъпване в училище. Резултатите от изследването доказват и т.нар. “прагова теория” на американския учен Дж. Куминс, според който по-високият “праг” на майчиния език води до по-висок “праг” на втория език, който се изучава.

10. Класификация и анализ на грешките

За по-лесната класификация на грешките бяха направени фишове с допуснатите грешки в устните изказвания на децата – на български и на майчин език. Фишовете съдържат изречение, в което има грешно произнесена дума. Те бяха общо 182 и след анализирането им бяха групирани в зависимост от вида на грешката.

При класифицирането и анализирането на грешките няма да се спираме на разговорните и диалектните явления, макар че съществуват доста грешки, получени в резултат на употребата на местния български диалект (*плачелу, дадеха, ядеха, дошал, глеа*).

Голям процент от грешките, допуснати от децата, се дължат на възрастовите особености. Най-чести грешки са фонетичните – звуковите замени от рода на: *вм. р – л, плава вм. правя, вчела вм. вчера.*

вместо с – ц: лицица вм. лисица,

вм. ц – с: лисиса вм. лисица,

дисата вм. децата,

света вм. цветя,

слънсе вм. слънце.

При тези грешки има дистантна замяна по начина на учленение.

вм. *ц* – *ч*: *слънче* вм. *слънце*,

вм. *с* – *х*: *sehleim* вм. *sesleim*,

вм. *л* – *н*: *gitmisner* вм. *gitmisler*.

Тук има дистантна замяна по мястото на учленение.

вм. *с* – *з*: *съз* вм. *със*,

вм. *к* – *г* *езига* вм. *езика*.

При тези грешки има дистантна замяна по звучност.

вм. *з* – *ж*: *кажела* вм. *казала*,

вм. *ж* – *з*: *слози* вм. *слож*

Æ – *г*: *bai* вм. *bari*, *bamiş* вм. *barmiş*;

Æ – *р*: *щъкела* вм. *щъркела*, *гъне* вм. *гърне*, *дъво* вм. *дърво*,
çata вм. *çarta*, *somuş* вм. *sormuş*;

Æ – *л*: *kaimiş* вм. *kalmiş*,

Æ – *хороз* вм. *horoz*,

Æ – *е* *кокич* вм. *кокиче*.

Не са малко и детските неологизми и типични деформации, напр.:

човкала вм. *човка*,

гагала вм. *гага*,

отишалала и *дошалала* вм. *отишла* и *дошла* – удвояване

на последната сричка,

зяпала вм. *излапала*,

glas ĭn ĭ вм. *glasini*,

kuçumi вм. *köremi*

dyados вм. *rapus*

balukos вм. *maches*

Като при някои думи едната част е българска (обикновено първата), а другата е турска или ромска (окончанието или наставката), напр. *glasət* – *глас-ет*; *dyados* – *дядо-os*.

Друг вид грешки са такива, които се дължат на интерференцията или езиковите контакти.

А. Фонетични

1. Протеза на *и* (протетично *и*):

искрило вм. *скрило*; *Истоян* вм. *Стоян*; *Излатинка* вм. *Златинка*; *итидохме* вм. *отидохме*; *скисъл* вм. *скъсал*; *мени* вм. *мене*; *изтопява* вм. *стопява*.

2. Протетично *у*:

увчала вм. *вчера*, *уф* вм. *във*.

3. Епентеза (вмятане):

фъруната вм. *фурната*; *фъръната* вм. *фурната*; *пламетник* вм. *паметник*; *пламетлик* вм. *паметник*; *злад* вм. *зад*; *търва* вм. *трева*; *гонсти* вм. *гости*.

4. Метатеза:

тервата вм. *тревата*; *пир* вм. *при*; *даврета* вм. *дървета*; *пързалка* вм. *пързалка*; *търва* вм. *трева*; *пурдуват* вм. *продават*.

5. Комбинация от фонетични грешки:

– вмятане + замяна: *пламетлик* вм. *паметник*;

– редукция + метатеза: *пурдуват* вм. *продават*.

6. Лабиализация във връзка с вокалната хармония в майчиния език и вмятане:

– *люмонади*, *люмунади* вм. *лимонади*;

– *пламетник*, *пламетлик* вм. *паметник*; *злад* вм. *зад*.

7. Елизия (изпускане):

– *мастора* вм. *майстора*; *тичките* вм. *птичките*; *чера* вм. *вчера*; *звикаме* вм. *извикаме*; *ина* вм. *една*; *зал* вм. *изял*.

8. Суперсегментни грешки:

– неправилни ударения: *тса* вм. *оса*; *бтза* вм. *боза*; *папара* вм. *попара*.

Б. Морфологични

1. Изпускане на *частицата* *ще* при образуване на бъдеще време:
И казало кучето аз са скрия там. в.м. - И казало кучето аз ще се скрия там.

2. Изпускане или неправилна употреба на глагола *съм*:
За тях е студено е. в.м. - На тях им е студено.
Истоян донесвал. в.м. - Стоян е донесъл.
Децата им е направили хранилки. в.м. - Децата са им направили хранилки.

3. Неправилна употреба или изговор на предлог *в*:
Отидохме ув парката. в.м. - Отидохме в парка.
Да се преглеждаме ув доктора. в.м. Да се преглеждаме при доктора.

Сложит ув казана тесто. в.м. - Слагат в казана тесто.
Ходихме ов овощната градина. в.м. - Ходихме в овощната градина.

4. Неправилна възвратност на глагола – *обикалят са* в.м. - *обикалят.*

5. Изпускане или замяна на съюз
Защото как вали сняг ще замръзнат ушите ѝ. в.м. - Защото като вали сняг ще замръзнат ушите ѝ.

И тя квото да види кучето. в.м. - И тя какво да види кучето.
Вънка е ного студено и няма някои да ядат. в.м. - Вънка е много студено и няма какво да ядат.

Аз имам четири гуми то са черни. в.м. - Аз имам четири гуми, които са черни.

6. Свръхгенерализация

Жената забираше ябълки. в.м. - Жената събираше ябълки.
Листата бешеше пожълтяли. в.м. - Листата бяха пожълтяли.

В. Синтактични

1. Калкиране на конструкции (буквален превод)

Ние сега сме есен, Ние сме сега есен, Ние сме есен, Сега сме есен в.м. - *Есен е.*

2. Акцентувани форми на личните местоимения вместо клитики:

Защото падна отгоре мени и много ме тискаш. в.м.
Защото падна върху мен и много ме натискаш.

Кучето фърли горе нея, скъсал кожата. в.м. - *Кучето се хвърли върху нея и ѝ скъса кожата.*

Отиди нея да вземеш. в.м. - *Отиди да я вземеш.*

3. Неправилен словоред

Кума Лиса доди ни да земи ейчата. в.м. - *Кума Лиса дойде да ни вземе яйцата.*

4. Несъгласуване по род и число

На сутринта часовника иззвъняло. в.м. - *На сутринта часовникът иззвънял.*

Ши звикаме мастора за слози прозорцата. в.м. - *Ще извикаме майстора да сложи прозореца.*

Дай на мен един ейче. в.м. - *Дай ми едно яйце.*

Злад сладкарницата има един голям училище. в.м. - *Зад сладкарницата има едно голямо училище.*

Кучето как скочила разкъса целия кожух. в.м. - *Кучето като скочило разкъсало целия кожух.*

Той разбрало, майката ходело на търва. в.м. - *То разбрало, че майката ходи за трева.*

Косето-босето направи един гнездо. в.м. - *Косе-босе направи едно гнездо.*

Децата иглаеше. вм. - Децата играеха.

Всичко е бял. вм. - Всичко е бяло.

В центъра има една парка. вм. - В центъра има един парк.

В едната магазин има сирене. вм. - В единия магазин има сирене.

После отидохме пир един лекарка. вм. - После отидохме при една лекарка.

*Пред училището има един голям алея с кестеници. вм.-
Пред училището има една голяма алея с кестени.*

Слънцето си показал главата. вм.- Слънцето си показало главата.

И дошъл пролет. вм. - И дошла пролет.

Малката Наталия се върнало от училище. вм. - Малката Наталия се върнала от училище.

Аз има една камион. вм. - Аз имам един камион.

5. Непълни или безсмислени изречения

И после лисисата голяма език.

А пък щъркела ... пъхле си човката изял манжата и лисицата ... щъркела.

То с устата ги ...

Щъркела чукала, чукала, никой нямала.

Oda gitmiş...

Ek puru ekta ek tami...

Siyastem ek puri ekta ek rapus.

Анализът на грешките и отклоненията, които допускат децата, показва, че значителна част от тях са в резултат на:

- тенденцията към опростяване;
- различните типове калкиране;
- възрастовата особеност (характерна за езика на децата).

Изброените дотук особености са типични за така наречената теория за „междинен език”. При тази теория има „език-цел”, който трябва да бъде овладян. В случая за децата-роми и турчета, той е българският. Но „език-цел” за тях може да бъде и майчиният. И различните степени на владееене на езика-цел (от пълното невладееене до пълното му владееене) се нарича „междинен език”.

Характерното за „междинния език” е ясно изразената тенденция към опростяване. Детето, невладееещо добре езика, едва започнало усвояването му, избягва използването на сложни речеви конструкции в своята речева дейност. При него съществува стремеж да използва колкото се може по-прости езикови структури.

Калкирането като процес представлява пренос на структурни и семантични модели от един език в друг и също е характерен за междинните езици. В редица случаи калкирането, особено когато не е осъзнато, е проява на спонтанния стремеж към опростяване по схемата „едно към едно” между майчиния и втория език. Трябва да уточним, че калките се отличават с вариращи степени на приемливост и докато едни от тях са съвсем погрешни, било в комуникативно или нормативно отношение, други са приемливи и в някои случаи дори обогатяват езика, на който се превежда.

Засвидетелствуваните данни от калкиране на естествен билингвизъм при исторически контакти и изкуствен билингвизъм в обстановка на чуждоезиково обучение показват, че скрит превод се извършва на всички етапи, състояния и разновидности на билингвизъм, като се започне от несъвършеното владееене на единия език и се стигне до т. нар. „координативен билингвизъм”.

Що се отнася до съотношението между съзнателно и несъзнателно калкиране, се оказва, че лексикалното и морфологичното калкиране понякога се осъзнават, докато синтактичното калкиране не се осъзнава.

Грешките, получени в резултат на възрастовата особеност на децата са така *наречените неологизми и типични деформации*. При тях се забелязва желанието на децата да предадат най-точно дадената дума, в резултат на което се получава и деформацията или новата дума.

Междинните езици се характеризират и с някои други *особености*. При тях съществува интерференция от майчиния език към езика-цел или т. нар. *междуетикова интерференция*. Нейна ярка проява е *свръхгенерализацията*, която е обобщаване по модел. (Например децата казват [йадъ] вм. ям; [дадъ] вм. дам; [слони] вм. слонове.

Втората особеност е положителният пренос от майчиния език към езика-цел. При него не се получават грешки, тъй като езиковите явления от майчиния език при превод не се променят в езика-цел. Положителният пренос може да се опише само при съпоставително изследване на двата езика.

Третата особеност на междинните езици са грешки, получени в резултат от използването на някаква стратегия. Например изречението „*Ши звикаме мастора*”. В това изречение при думата *извикаме* е изпуснат звук *и*. Детето знае, че много често пред някои думи погрешно се прибавя звук *и* (напр. *Истоян* вм. *Стоян*). Тук то е изпуснало звука *и*, защото мисли, че е правилно името да бъде произнесено без звук *и*.

От опита да се класифицират, анализират и обяснят причините за пораждането на някои грешки при децата-билингви можем да направим заключението, че доброто познаване на отделните видове и типове грешки и факторите, които ги пораждат, е условие за по-добро и бързо усвояване на българския език като език-цел.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Овладяването на речта става под влияние на определена речева среда, в процеса на общуването. То е специфичен вид дейност и като двустранен процес отрежда на детето активна речева позиция: да слуша и разбира това, което му говорят от една страна, а от друга да отговаря и реагира с реч. Това означава, че цялата организация на възпитателната работа в детската градина и учебно-възпитателната работа в училище трябва да поставят детето в ситуация на общуване на книжовен български език.

Езикът (и майчиният, и българският) се овладява в речева дейност, която е свързана с разнообразни видове дейности и конкретен съдържателен и езиков материал. Така се овладяват думи и изразни средства от различни равнища на езиковата система – фонетични, морфологични, лексикални, синтактични.

Овладяването на езика се осъществява като комплексно цяло, така както функционира като цяло в речта. Чрез говорните модели като единици на общуването, децата овладяват комплексно българския език.

Елементите на езика се изучават с успех само при свързаната реч. Защото в потока на речта едновременно функционират звукове, морфеми, думи, които са свързани в изречения и текст. Те са подчинени на речевата дейност на говорещия.

Важна предпоставка за правилна постановка на учебно-възпитателната работа по овладяване на езика е точната и вярна представа на учителя за речевите умения на всяко дете, което ще се обучава при него и с което ще работи през годината. Необходимо е да установи какво умее и какво не умее всеки ученик от елементите на майчиния и българския език. Само тогава като спазва принципа за индивидуално и диференцирано обучение, учителят може методически правилно да организира ефективна учебно-възпитателна работа с билингвални деца.

Не трябва да се забравя и фактът, че 3-6 годишната възраст е възрастта, през която децата престояват в детската градина. А това е най-благоприятният период за развитието на речевите способности на децата, които до постъпването си в детската градина са общували предимно на майчиния си език. Ето защо, за да могат децата, невладеещи добре български език, да се справят с очакващите ги трудности, трябва да се погрижим за своевременното и пълноценно формиране на речта им.

Резултатите от експеримента налагат извода, че чрез организиране на специални психолого-педагогически условия за езиково обучение се подпомага овладяването на официалния български език, който е и основно средство за общуване. Проведеното научно изследване е от изключително приложно значение, защото получените данни ще влязат в основата на една нова методика за езиково обучение на децата билингви в България. Опирайки се на данните от експерименталното изследване, анализа на устните грешки на децата, използвайки типовата фраза и моделираната реч, учителите, работещи с деца билингви могат да постигнат свободно изразяване на децата, както на майчиния език, така и на български. Всичко това безспорно ще допринесе до по-доброто овладяване на българския език, който е и средство за консолидация на нацията.

В заключение можем да обобщим следните основни изводи:

1. Изследването потвърди нашата хипотеза, че обучението по майчин език подпомага по-лесното усвояване на българския език от деца, които не го владеят при постъпване в училище, при специално организирани условия в класната стая.

2. Децата билингви умеят да участват в разговори (да разказват за себе си, за семейството си) на майчиния си език и на български. Децата имат лингвистична готовност за обучението на български и майчин език. Малък е броят на децата, които не

могат да формулират отговорите си. Болшинството от тях умеят да отговарят на въпросите, макар и с грешки. Установените от учителя грешки в речта на децата могат да му помогнат при организиране на ефективно обучение с децата билингви, както по майчин, така и по български език.

3. На текстово равнище учениците разбират смисъла на текста на български и ромски език и имат умения за предаване на същественото в текста. По-лесно децата преразказват текста на майчиния си език, а при преразказване на български те допускат грешки или правят “заемки” на думи и изрази от майчиния си език. Но въпреки това децата се справят с тази задача, което говори за изградени модели в тяхната реч.

Получените резултати в това изследване и направените изводи дават основание да се приеме, че целта и задачите на експерименталното изследване са постигнати. Предложената методика за изследване на комуникативно-речевата компетентност на децата билингви се оказа надеждна и може да бъде използвана и в бъдещи изследвания в областта на билингвизма в различни възрасти.

Нашите научни изследвания в областта на ранния билингвизъм продължиха и продължават и след така представения експеримент в настоящата разработка. Най-общо нашите наблюдения от педогогическата практика потвърждават резултатите от това изследване.

ПОЛЗВАНИ ИЗТОЧНИЦИ

1. Аврорин, В. А. Двухязычие и школа. – В: Проблемы двухязычия и многоязычия. М. 1972.
2. Алхазашвили, А. А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.
3. Андреев, М., Дидактика, С., Народна просвета, 1981.
4. Андрианов, Б. В. Неоседлое население мира. М., 1985.
5. Атаян, Э. Р. Язык и внеязыковая действительность. Ереван, 1987.
6. Ахадов, А. Ислам в погоне за веком. М., 1988.
7. Бабов, К. Проблеми на интерференцията в процеса на обучението по руски език в българското училище. С., 1974.
8. Баранников, И. В. Научные основы методики обучения звуковой системе родного языка в бурятской школе. М., 1973.
9. Баранникова, Л. И. Сущность интерференции и специфика ее проявления. – В: Проблемы двухязычия и многоязычия. М., 1972.
10. Белл, Р. Социолингвистика. М., 1980.
11. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
12. Бенедикт, Р. Интегриране на културата. – В: Идеи в културологията. Т. 1. С., 1990.
13. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974.
14. Бертагаев, Т. А. Взаимодействие и взаимообогащение языков народов. М., 1969.
15. Библията, преразказана от Пърл Бък. С., 1990.
16. Блейк, М. Лингвистичная относительность. – В: Антология по философия. (Съст. Д. Денков и Ив. Колев). С., 1991.
17. Бондалетов, В. Д. Социальная лингвистика. М., 1987.
18. Бояджиев, Ж. Език и общество. С., 1981.

19. Бромлей, Ю. В. Етнос и етнография. С., 1976.
20. Брунер, Дж. Игра, мисъл, език. Перспективи, 1986, № 1. Том XVI.
21. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Киев, 1979.
22. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
23. Василев. Н. Идеи за произхода на човека. С., 1990.
24. Венцель, Т. В., Л. Н. Черенков. Диалекты цыганского языка. Языки Азии и Африки. Москва, 1976.
25. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
26. Выготский, Л. С. Мышление и речь.- В: Избранные педагогические исследования. М., 1956.
27. Владимирова, Т. и др. Обучение на деца на български турци. С., 1977.
28. Владимирова. Т. и др. Овладяване на родния език в детските градини. С., 1989.
29. Владимирова. Т. и И. Котова. Анализ на детската реч в предучилищна възраст. С., 1970.
30. Гак, В. Г., А. И. Домашнев и др. Междуязыковые отношения и языковая политика. Киев, 1988.
31. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
32. Георгиев, Б. Общностите – нашият дом. Класи, касти, същност. С., 1991.
33. Давидов, М. А. Деятельностная методика обучения иностранным языком. М., 1990.
34. Данчев, Ан. Контрастивна лингвистика и чуждоезиково обучение. – В: Съпоставително езикознание и чуждоезиково обучение. 1979.
35. Данчев, Ан. Към въпроса за разширения модел на контрастивен анализ. – В: Български език за чужденци – актуални проблеми на обучението. С., 1983.

36. Данчев, Ан. Към описанието на „Българския, английския междинен език“. Сб. „Проблеми на овладяването на чужд език“. С., 1988.

37. Данчев, Ан. Прогноза и диагноза на грешките. Чуждоезиково обучение. 1985, № 4.

38. Данчев, Ан. Социолингвистични аспекти на англо-българските езикови контакти. Сб. „Проблеми на социолингвистиката“. С., 1988.

39. Диагностика на психичното развитие. С., 1988.

40. Добрев, Д., Е. Добрева. Теорията за знака. С., 1988.

41. Драганов, М. Начин за живот и обществена психика. С., 1989.

42. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология. М., 1980.

43. Дубинин, Н. П., И. И. Корпец, В. Н. Кудрявцев. Генетика. Поведение. Отвественность. М., 1989.

44. Жуковская, Н. Л. Судьба кочевой культуры. М., 1990.

45. Затювканюк, М. Классификация явления языковой интерференции (на материале лексики и грамматики). – Русский язык за рубежом. 1973, № 2.

46. Здравкова, Ст. Методика на обучението по български език. С., 1983.

47. Ибрахимбеков, Ф. А. О психологических основах обучения русскому языку в национальной школе. Баку, 1962.

48. Игнев, Ц. Нации и национална специфика в изкуството. В: Проблеми на художествената култура. С., 1976.

49. Илиева-Балтова, П. Основни области и направления на психолингвистичните изследвания в Съветския съюз. – Съпоставително езикознание. 1985, № 4.

50. Илиева-Балтова, П. Съвременният български език и проблемите между езиковите контакти. С., 1990.

51. Калешев, А., Н. Еюбов. Обучението по български език с учениците-турчета. С., 1972.
52. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
53. Кепески, К. Saip Jusuf. Ромска граматика. Скопие, Наша книга. 1980.
54. Коджабашева, Сл. и Б. Ангелов. Методическо ръководство по роден език. Благоевград, 1986.
55. Коен, Р. Ранно усвояване на четенето: състояние на въпроса. – Перспективи, 1985, № 1. Том XV.
56. Кольцова, М. Н. Ребенок учится говорить. М., 1979.
57. Конвенция на ООН за правата на детето. С., 1989.
58. Коранът – водителят и разпознавачът. Габрово, 1991.
59. Костов, К. Върху произхода на циганите и техния език. – Български език, 1957, № 4.
60. Костов, К. Цигански елементи в българската ономастика. – Български език, 1960.
61. Кючуков, Хр. и др., Ромски буквар, С., Булвест, 1993.
62. Кючуков, Хр., Развитие на устна свързана реч при 5-6 годишните деца-билингви. С., УНИЦЕФ, 1992.
63. Леонтиев, А. А. Психолингвистика. М. 1967.
64. Леонтиев, А. А. Психолингвистическите единици и порождение речевого высказывания. М., 1969.
65. Леонтиев, А. А. Психолингвистическите проблеми на масовата комуникация. М., 1974.
66. Леонтиев, А. А. Теория речевого действия. М., 1968.
67. Леонтиев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
68. Люцканов, А. Лингвистични основи и методически проблеми на интерференцията при изучаване на руски език от славяните. 1971.
69. Люцканова, Ц. Особености на звукопроизводството като

момент от фонологичното развитие на детето. – Предучилищно възпитание. 1972, № 3.

70. Макавеева, Л. Българското семейство. С., 1991.

71. Маликов, Я. Циганско-български речник. С., 1992.

72. Маринов, В. Наблюдения върху бита на циганите в България. – Известия на етнографския институт и музей. 1962, № 5.

73. Марушиякова, Е. Циганските групи в България и тяхното етническо самосъзнание. – Българска етнография, 1991, № 4.

74. Медвеев, Е. М. Очерки истории Индии до XIII в. М., 1990.

75. Междуетикови и межкултурни контакти. Сборник резюмета от научна конференция, състояла се на 26-28.06.1992. София.

76. Микеш, М. Използването на родните езици в преподаването в Югославия. – Перспективи, 1984, № 1. Том XIV.

77. Миркова, А. Усвояване на съгласуването в българския език от учениците-турчета. С., 1974.

78. Митрофанова, О. и Ю. Дешериева. Матерният език. Източници, граници и перспективи. – Перспективи, 1987, № 3. Том XVIII.

79. Михайловска, Е. Цивилизация и цивилизации. Теория и идеи на XX век. С., 1991.

80. Михайлова, В., Р. А. Абазов. Практическо ръководство за овладяване на български език. С., 1976.

81. Молхова, Ж., Съпоставителни изследвания, междинен език, анализ на грешки. - Чуждоезиково обучение, № 1-2, 1997.

82. Негневицкая, Е. И. Психолингвистика и обучение второму языку. В: Пути развития национально-русского двуязычия в нерусских школах. М., 1979.

83. Неделчев, Г. Обучението по български език с учениците-турчета. С., 1974.

84. Неклюдов, С.Ю. За функционално-семантичната природа на знака в повествователния фолклор. – В: Семиотика. Материята на мисълта. С., 1991.

85. Никольский, Л. Б. Синхронная социолингвистика. М., 1976.

86. Никольский, Л.Б. Социолингвистические проблемы языков междуэтнического общения. – В: Problems of sociolinguistic. Sofia, 1990.

87. Методика начального обучения русскому языку в Национальной школе. Отв. ред. И. В. Баранникова. Ленинград, 1984.

88. Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. Отв. ред. А. М. Шахнарович. М., 1987.

89. Пандае, Р. Б. Древнеиндийские домашние обряды. М., 1990.

90. Пенчев, П., Н. Еюбов. Овладеяване на някои трудни категории в българския език. 1984.

91. Пецо, А. Језички контакти и језични системи. – В: Јжнославјанскогo фoлoлoгa. XLIII. Београд, 1987.

92. Под ред. Ю. С. Степанова, Семиотика, М., 1983.

93. Психологическо проучване на учениците в процеса на учебно-възпитателната работа. С., 1973.

94. Райчев, В. Болгария: национальный вопрос. – Московские новости, 1990, № 3.

95. Рис Дейвис, Т. У. Животът и учението на Буда. С., 1991.

96. Роберт, И. Политиката на двуезичното обучение в Съединените щати. – Перспективи, 1984, № 1. Том XIV.

97. Розенцвейк, В. Ю. Языковые контакты и преподавание языков. – Русский язык в национальной школе, 1964, № 4.

98. Савельева, Т. М. и Н. Г. Еленский. Дар слова. Говорим по-русски. Минск, 1986.

99. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику. Ленинград, 1989.
100. Языковые ситуации и взаимодействие языков. Киев, 1989.
101. Сейпе, Д. Роден език, езикова политика и образование. – Перспективи, 1984, № 1. Том XIV.
102. Сергиевский, М. В. и А. П. Баранников. Цыганско-русский словарь. М., 1938.
103. Серебренников, Б. А. Об устойчивости морфологической системы языка. М., 1972.
104. Слобин, Д., Дж. Грийн. Психолингвистика. М., 1976.
105. Солдатова, Г. У. Междуэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания. – В: Познание и общение. М, 1989.
106. Стоянов, Ст. Граматика на българския език. С., 1984.
107. Стоянова, Ю. Вашето дете говори. С., 1992.
108. Българските алиани. Съст. Ив. Георгиева. С., 1991.
109. Тамфел, А. Социална идентичност и междугрупово поведение. – В: Идеи в социалната психология. С., 1990.
110. Тарасов, Е. Ф. Тенденции развития психолингвистики. М., 1987.
111. Титоне, Р. Ранното обучение по четене на два езика. – Перспективи, 1985, № 1. Том XV.
112. Тодорова, Е. Съвременни американски теории за семейството. С., 1988.
113. Уане, А. Национални езици. Матерни езици. – Куриер на ЮНЕСКО. 1990, № 8.
114. Учебна програма за подготвителен клас. С., 1990.
115. Фишман, Дж. Използването на родния език на малцинствата в образованието. Перспективи, 1984, № 1, Том XIV.

116. Чебоксаров, Н. Н., Н. А. Чебоксарова. Народи, раси, култура. С., 1982.
117. Чистяков, В. М. Основы методики языка в нерусских школах. М., 1959.
118. Чолаков, Н. Проблеми на лингводидактиката. - Народна просвета, 1983, № 11.
119. Шабанов, А. Ш. Взаимодействие родного и русского языков в процессе обучения русскому языку в национальной школе. – В: Пути развития национально-русского двуязычия в нерусских школах. М., 1979.
120. Швайцер, А. Култура и етика. С., 1990.
121. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. – В: Известия Академии педагогических наук. Выпуск 13. М., 1948.
122. Шейтанов, Н. Принос към говора на Софийските цигани. – В: Известия на народния етнографски музей в София, 1932, кн. X – XI.
123. Шри Ниопасишад. С., 1991.
124. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947.
125. Юсупов, У. К. Проблемы сопоставительной лингвистики (автореферат). М., 1983.
126. Якобсон, Р. Звуковые законы детского языка и их место в общей филологии. – В: Избранные работы. Р. Якобсон. М., 1985.
127. Янакиев, К. Религиозно-философски размишления. С., 1991.
128. Янакиев, М. Стилистиката и езиковото обучение. С., 1977.
129. A magyarországi cigánykertes dokumentumok. 1422-1985. Budapest, 1986
130. Arany, E. O. O babjatek czerepe a 6-10 éves cigánygyermek. В: Tanulmányok a cigánygyermek...IX, Pecz, 1955.
131. Chomsky, N., Aspects of the Theory of syntax, Massachusetts: The MIT Press.

132. Combs, M. C. and L. M. Lynch. English Plus. – English Today. 16 October 1988.

133. Cummins, J., Educational Implication of Mother Tongue maintenance in Minority Language Groups. The Canadian Modern Language Review., 1978, Vol. 34, 395-416

134. Danchev, A. Transfer and translation.– The Finish Journal of language learning and language teaching. II. 1982.

135. Der Spiegel, 1990, № 36.

136. Elek, Gy. A ciganyok tuzteneterül oltalaban. A ciganyok Karagon. – In: Mъchelymunka. 1990, № 6.

137. Engelkamp, J. Psycholinguistic. München, 1983.

138. Hymes, D. On Communicative Competence. In Y.P. Pride and Y. Holms. (eds) Sociolinguistics. Harmondsworth: Pengnin Books. (1972).

139. Glazer, S. Bilingual Programs. Do they work? – ASN. 22 September 1990.

140. Kangas, T. S. Bilingvizam. Beograd, 1991.

141. Karmiloff-Smith, A. Some fundamental aspects of language development after age 5. In: Language Asquisition. Cambridge, 1986.

142. Karpati, M. A ciganygyermek iskola z tatanak. In: A cyganygyermek nevese-oktatasa. Pecz, 1979.

143. Karpati, M. Fra i rom: Vita e storie zingare. Roma, 1978.

144. Karsai, E. A ciganyok niedelemvilaga. Budapest, Pest Megyei Onkormanyzat, 1990.

145. Kyuchukov, H., Speech errors of minority Children acgnir- ing Bulgarian as a second language. (abstract). In: Acgnisition of Slavic and Baltic Languages by Children, Cracow, 1993.

146. Kyuchukov, H., Language and Culture of Bilingual Children (abstract). In: AILA, Amsterdam, 1993.

147. Kyuchukov, H., Turkish and Gypsy children learning Bulgarian. Universiteit van Amsterdam, 1995.

148. Katchan. O. Early bilingualism: friend or foe? In: I. Kurcz, G. W. Schugar. Knowledge and language. Amsterdam – New York, 1986.
149. Kyuchukov, Hr. Observations on the early bilingualism in Bulgaria. – Доклад на Първата международна конференция по приложна лингвистика, 26-28 юни 1992, София.
150. Lalleman, J. q Dutch Language Proficiency of Turkish Children born in the Netherlands, Dordrecht: IGG Printing, 1986.
151. Mode, H. und S. Wolffling. Ziegenner. Leipzig, 1968.
152. Paspati, Al. Etudes sur les Tchingianes ou bohemiens de l'empire Ottoman. Konstantinopole, 1870.
153. Piaget, J. La formatio№ du symbolechez l'e№fa№et, Delachaux et №iestle, 1978.
154. Pohl, J. Bilinguismes. – Revue roumaine de linguistique. T. 10, 1965, № 4.
155. Rostas-Earkas, G. Cigany-magyar-cigany ozotor. Budapest, 1991.
156. Savignon,S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison - Wesley. 1983.
157. Sincler, A. Metalinguistic knowledge and language development. In: I. Kurcz, G. W. Shugar, Knowledge and language. Amsterdam – New York, 1986.
158. Soravia, G. – Courier. Athina, 1984, № 21-22.
159. Slowensko-neslowenskie kontakty jezykowe. Warszawa, 1992.
160. Taler, Er. A ciganygyermek nyelvi kompetenciajanak. – Kiserlet Kutatas, fejlesztés 1990, № 1.
161. Troike, M.S. The Ethnography of Communication An Introduction. Oxford: Basic Backwell.
162. Huttumen, K. A ciganyisag. B: A ciganygyermek ...Pecz, 1979.

163. Hübsehmanova, M. Romsko-česky a česko-romsky kapesni slovník. Praha, 1991.

164. Varnagy, E. Holmozatton hutranyos helyzetyű... In: Tanul manyok a ciganygermekkel...VIII, Pecz, 1984.

165. Verhallen, M., Lexicale Vaardigheid van Turkse en Nederlandse Kinderen, Amsterdam: IFOTT, 1994.

166. Miklosich, F. Beiträge zur ... Wien, 1878.

167. Pot, A. F. Die Zigeuner in Europa...Halle, 1944-45.

168. Wislocki, H. Die Sprache... Leipzig, 1884.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

Тест за установяване равнището на владеење на български език (входно равнище)

1. Разбира ли какво му се говори?

а) Как се казваш?

б) На колко си години?

в) Как се казва майка ти?

2. Какво е това? (Показват се рисунки)

- деца;

- слънце;

- камък;

- цветя;

- дървета.

3. Преразказване на приказката „Лисица и щъркел”
(по картини).

ПРИЛОЖЕНИЕ № 2

Тест за установяване равнището на владеене на майчин-турски език – североизточен диалект (входно равнище)

1. Разбира ли какво му се говори?

а) Nasil aden senin?

б) Kaç yaşındasin?

в) Ninenin adi nasıl?

2. Назоваване наименованията на предметите (показват се рисунки).

Bu ne?

- uşaklar;

- güneş;

- taş;

- çiçek;

- ağaçlar.

3. Преразказване на чута приказка.

Horozban tilki

Bir sabah horoz bagirdi: Kukuriku-u-u, eter uyku! Uyanin artik!

Horozun sesini işitti kurnas bir tilki:

- Ah, ne güzel ötüyorsun horoz kardeş! İnsene yere, da yakından sesleim!

Olur, inirim ama bekle biraz aikiraim bizim köpege!

Bunu işittinen tilki daga kaçtı, saklandı.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 3

Тест за установяване равнището на владеене на майчин-ромски език – североизточен диалект (входно равнище)

1. Разбира ли какво му се говори?

а) Sar sine to anav?

б) Kach yashwnda siyan?

в) Te diyako anav sar sine?

2. Назоваване наименованията на предметите (показват се рисунки).

So sine kava?

- hurde;

- kham;

- bar;

- luluzi;

- khashta.

3. Преразказване на чута приказка.

O altwesko macho

Siyastem ek papus, ekta ek mani. Ona siyastem but chore. Ek zis o papus gitmish te astaril machen an dereste. Astartastem ek altwesko macho. O Macho phendas e phureske:

- Muk man papu, so mangesa kan dav take!

- Mangava mange ekta e mamake ek nevo kher.

Kana gitmish peske khere o phuro dikastem ek nevo, shukar kher.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 4

Детска реч, породена при тест за установяване равнището на владеене на български език (входно равнище)

дете турче

1. Разбира ли какво му се говори?

а) Как се казваш?

[ме-е-лин]

б) На колко си години?

[на шес]

в) Как се казва майка ти?

[мержан]

2. Какво е това?

[дърво / дарва / деца / слънци / деца си играят / света]

3. Приказката “Лисица и щъркел” (преразказ по картини).

[идин ден / лисицата сложил манца на гол’ама чинийа // дошал на гонсти щъркела / не можел да едат / чукала / чукала / не можел да еде / лисицата / само лисицата гу заждала // ... идин ден щъркела йадъл / йадъл / лисицата не можел да йъде / щъркела казал // ... ти как ми зади сичкото манца //]

ПРИЛОЖЕНИЕ № 5

Детска реч, породена при тест за установяване равнището на владеене на български език (входно равнище)

дете-ром

1. Разбира ли какво му се говори?

а) Как се казваш?

[асе казвам катеринъ]

б) На колко си години?

[на шес]

в) Каксе казва майка ти?

[марийана]

2. Какво е това?

[деца / играят / дървета / слънце / цвет'а / момченче]

3. Приказката „Лисица и щъркел” (преразказ по картини).

[идин ден / напрайала / лисицата / ина кусна манца // т'а / с гул'амата си уста / из'адилу / а штъркела / чукъл / чукъл / нимужал да из'адъл // идин път / т'а / штъркелът пуканилъ лисицътъ / да доди на гости // те сложи на попарката / нъ ину гърненце / те нимужал / да из'ади пъпарката / и т'а със гул'амата си уста / чофка / изадилъ сичкътъ пупарка / а лисицътъ / стойалъ глана // казала штъркела / ас чера утидих на гости на теп / ти със гул'амата си уста из'ади / и ас така напраих / и ти напрай така //]

ПРИЛОЖЕНИЕ № 6

Детска реч, породена при тест за установяване равнището на владеене на майчин - турски език (входно равнище)

дете - турче

1. Разбира ли какво му се говори?

а) Nasil adin senin?

[ruska]

б) Kaç yaşındasin?

[alti]

в) Ninenin adə nasəl?

[elmas]

2. Назоваване на предмети

Какво е това?

Bu ne?

[taş /слънце / дърве /]

3. Преразказване на приказка

[oraz bikkere barmış / i tilkide işitmiş onun sesini // söylemiş onada / insene aşı / taga güzel din... / işideim // o demiş / pek iyi inecem / ama biraz / bekle / köpemize bagraim // tilki ozaman / o... kaçmış daga / saklanmış //]

ПРИЛОЖЕНИЕ № 7

Детска реч, породена при тест за установяване равнището на владеене на майчин - ромски език (входно равнище)

дете-ром

1. Разбира ли какво му се говори?

а) Sar sine to anav?

[alish]

б) Kach yashwunda siyan?

-

в) Te deyako anav sar sine?

[rosa]

2. Назоваване на предмети

Какво е това?

So sine kava?

[kasha / bar / слънце / chiya / luluza]

3. Преразказване на приказка

[siyaste bir vakwtta / ek papus / ekta ek mami // ona da / but chore siyaste // ek drom o papus / gitmish balwkonde / astardasle ek macho // o macho siyas altwesko // o macho vakerdaslem / muk man papu / moisayarava tut / o papusta dukayaslem leske / mukale les / odva an paestar dishagardas po shoro i vakerdaslem / papu so mangesa // odova vakerdaslem / mangava o mamake / ekta mange ek nevo / kher // sar zhalastem peske / dikastem ek nevo kher//]

ПРИЛОЖЕНИЕ № 8

Речник на научните термини

- билингвизъм** - умението да се разбират и говорят два или повече езика. Лицата, които говорят тези езици, се наричат билингви (мн.ч.) (в ед.ч. билингва)
- втори език (L2)**- езикът, който се усвоява в училище и е официален език на държавата
- домашен език** - езикът, който се използва за общуване в домашни условия. Често той е различен от официалния език на страната
- интерференция**- буквално “пренос”. В научната лингвистична литература означава пренос на знания от един език върху друг (често се пренасят знанията от майчиния език върху втория)
- комуникативно-речева компетентност** умението да се общува в определена ситуация на даден език. Комуникативно речевата компетентност изисква определени познания по даден език, за да може да се общува на него.

майчин език	- езикът, който се научава най-напред в домашни условия
официален език	- езикът на държавата. Най-често цялостното обучение се води на него.
първи език (L1)	- езикът, който се учи най-напред в домашни условия.
роден език	- в българската лингвистична литература под роден език се разбира езика на Родината, т.е. официалния език. В чуждоезичната литература под роден език се разбират майчин, домашен или първи език.
TTR (Type Token Ration)	формула, по която се изчислява лексикалното богатство на даден човек.
чужд език	- в научната литература под чужд език се разбира английски, немски, френски, испански. Често чуждоезиковото обучение и обучението във втори (L2) език имат общи подходи и методи за обучение.

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД	2
ПЪРВА ГЛАВА	
Билингвизмът като обект на изследване	
Цел, задачи и методика на изследването	6
1. Лингводидактика	6
2. Етнолингвистика	8
3. Социоллингвистика	14
4. Сугестопедия.....	15
5. Психоллингвистика	18
6. Обект, цел и задачи на изследването	23
7. Методи на изследването	24
ВТОРА ГЛАВА	
Теоретични постановки	
на двуезичното обучение	25
1. В научната литература у нас ...	25
2. В научната литература в чужбина	28
3. Интерференцията като явление	29
4. Роден език, втори език, чужд език	42
5. Особености на детската реч	45
6. Развитие на езиковата и познавателната дейност	47
7. Металингвистично познание	
или лингвистичен усет	49
8. Майчин език, роден език или домашен език	52
ТРЕТА ГЛАВА	
Лингвогеография на ромските и турските	
общности в България	63

1. Обща характеристика на етническите групи. Исторически данни	63
1.1. Ромски диалекти	71
1.2. Езикови групи	71
2. Фактори, които влияят върху развитието на езиковите контакти	74

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

Езиковата ситуация в изследвания район	88
1. Езиковата ситуация сред ромските и турските езикови групи в изследвания район	88
2. Езиковата ситуация в изследваните класове	91
3. Съпоставяне на българския книжовен език и североизточния турски диалект на фонетично равнище	93
3.1. Вокалната система на българския книжовен език и североизточния турски диалект	93
3.2. Консонантната система на българския книжовен език и североизточния турски диалект	95
4. Съпоставяне на българския книжовен език и североизточния ромски диалект на фонетично равнище	99
4.1. Вокалната система на българския книжовен език и североизточния ромски диалект	101
4.2. Консонантната система на българския книжовен език и североизточния ромски диалект	103
5. Съпоставяне на североизточния турски и североизточния ромски диалект на фонетично равнище	106
5.1. Вокалната система на турския и ромския диалект в Североизточна България	106
5.2. Консонантна система на турския и ромския диалект в Североизточна България	107

ПЕТА ГЛАВА

Изследване на комуникативно-речевата

компетентност

на децата-билингви

1. Основни критерии за комуникативно-речева компетентност	110
2. Мотивацията – фактор за пораждаване и овладяване на речта	112
3. Равнище на езиково формиране.....	112
4. Равнище на външноречева изява	113
5. Общи теоретични положения при обучението на деца билингви.....	113
6. Принципи и методи на обучението по майчин и втори (българския) език	116
6.1. Принципи за обучението по майчин език	117
6.2. Методи за обучение на деца-билингви във втори (български) език.....	119
7. Основни принципи на съвременната методика за обучение по български език	122
7.1. Комплексното изучаване на българската фонетика, лексикология и граматика	122
7.2. Речевата практика	124
7.3. Онагледяването	126
7.4. Диференциация на обучението	127
8. Организиране и провеждане на изследването	127
9. Представяне на експеримента	130
9.1. Резултати от тестовете по български език	130
9.2. Резултати от тестовете на майчин език	133
9.3. Резултати от математико-статистически анализ	135

9.4. TTR - Измерване на лексикалното богатство	137
10. Класификация и анализ на грешките	147
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	155
ПОЛЗВАНИ ИЗТОЧНИЦИ.....	158
ПРИЛОЖЕНИЯ	169
Приложение № 1	169
Приложение № 2	170
Приложение № 3	171
Приложение № 4	172
Приложение № 5	172
Приложение № 6	174
Приложение № 7	175
Приложение № 8	176
СЪДЪРЖАНИЕ	178