

Българската картина на света в обучението по български език като втори (чужд)¹

Илияна Димитрова, гр. Велико Търново, България

The Bulgarian Worldview in Teaching Bulgarian as a Second Language

The acquisition of socio-cultural competence is a topical subject which is increasingly attracting attention in both foreign language teaching and intercultural education. In the process of teaching Bulgarian as a second language socio-cultural information is most often conveyed explicitly – descriptively and through explanation. The following research focuses on the implicit, more profound method with which this socio-cultural information can be conveyed – more specifically by putting an emphasis on the Bulgarian worldview reflected in the language.

Политиката на Европейския съюз за насърчаване многоезичието в Европа поставя чуждоезиковото обучение пред безспорни предизвикателства. С процесите на европеизация и глобализация съвременният човек все по-често работи (извършва различни видове дейност) в една интеркултурна среда. Това поставя нови цели пред чуждоезиковото обучение – важно за обучавания е да може ефективно да действа в такава среда, преодолявайки както езиковата, така и културната бариера. В този смисъл възприетият от Общата европейска езикова рамка дейностно ориентиран подход напълно съответства на целите на съвременното обучение по втори (чужд) език. Нещо повече – в контекста на дейностната перспектива в чуждоезиковото обучение Кр. Божинова, специалист по проблемите на методиката на чуждоезиковото обучение, насочва вниманието към т.нар. „дейностно-комуникативен подход”, разработен от френски специалисти. Авторката отбелязва, че при този подход комуникацията не е цел, а едно от средствата за осъществяване на дадена дейност. Това от своя страна създава практически умения у обучавания се за справяне с новото, непознатото, непредвиденото (Liternet).

За осъществяване на ефективна дейност определящи са комуникативната компетентност от езиков характер и социокултурната компетентност. Езиковите знания винаги са били цел на чуждоезиковото обучение. Те се придобиват непосредствено с усвояването на съответния език и са необходим, но не достатъчен елемент на едно успешно межкултурно взаимодействие. Според И. В. Шчербина владението на

¹ Настоящото изследване е разширен вариант на статия в „Преподаването на южнославянските езици в Европа – съвременност и перспективи” – сборник с доклади от международна конференция, гр. Бърно, Чехия, 26–27.03.2012г. (под печат)

определена лексика и правила на граматиката са недостатъчни, за да може езикът да бъде активно средство за общуване. Необходимо е да се познава във възможно най-висока степен светът на изучавания език (Щербина 2009: 57). Придобиването на социокултурни знания е нов и актуален момент, на който се обръща все по-голямо внимание както в чуждоезиковото обучение (ЧЕО), така и в интеркултурното възпитание и образование.

Придобитата социокултурна компетентност позволява на обучаваните ефективно да прилагат своите (не само езикови) знания и умения в разнообразни дейности в реални социални ситуации от различни области. М. В. Юнаш подчертава, че знанието за особеностите в културата на даден народ, на чийто език се осъществява общуването, позволява да изберем „автентичната” (не само граматично правилната) форма, за да изразим мисълта си. Без знания и умения за прилагане на правилата на речевото и неречевото поведение не можем да очакваме коректни постъпки от страна на изучаващите втори (чужд) език и адекватни реакции на събеседниците им – носителите на този език (Юнаш 2009: 172). С. И. Красовски подчертава, че в културен план придобитата социокултурна компетентност би позволила на обучаващия се чужденец да се чувства практически наравно с носителите на езика (Красовский 2009: 31). Св. Тер-Минасова счита, че е необходимо по-задълбочено и подробно изучаване на света (не на езика, а на света) на носителите на езика – културата, начина им на живот, национален характер, манталитет. Авторката подчертава, че реалната употреба на думите в речта в значителна степен се определя от знанието за социалния и културния живот на дадена езикова общност (Тер-Минасова 1998: 14–15, цит. по Буров 2006: 404).

В процеса на обучението по втори (чужд) език социокултурната информация най-често се представя експлицитно – по описателен начин, чрез обяснения. Целта на настоящото изследване е да разгледа имплицитния, по-дълбок и скрит начин, по който тази социокултурна информация може да бъде разкрита, а именно – чрез акцент върху отразената в езика картина на света. **Задачата на изследването е, чрез примери от няколко урочни единици от учебници по български език за чужденци, да представи акцента върху отразената в езика картина на света като ефективен начин за придобиване на социокултурна компетентност.**

Известно е, че различните езици създават различни картини на света, тъй като в тях (езиците) е отразен различният познавателен опит на носителите на съответния език. Според Св. Тер-Минасова зад езиковата картина винаги стои различен културен опит (Тер-Минасова 2008: 151). Тоест специфичното възприемане и взаимоотношение на

човека и света създават и специфична картина на света. Тя е различна за различните народи и е отразена във всеки национален език по един неосъзнат начин.

Културният опит на поколенията не е на „повърхността”, а е неосъзнато кодиран във всеки национален език – именно това дава основание да определим акцента върху отразената в езика картина на света като дълбок и скрит (имплицитен) начин за разкриване на социокултурната информация. Като се акцентира върху езиковата картина на света в ЧЕО, се преминава отвъд семантиката на езиковата единица и се разкрива специфичният за всеки език национално-културен компонент. „Без разбирането на този национално-културен компонент усвояването на чуждия език е непълноценно” (Аврамова 2003: 97).

О. А. Туркина подчертава, че в ЧЕО е необходимо освен усвояване на езикови знания, усвояване и на достатъчно широк и сложен пласт от знания за формиране на националната картина на света на тази страна, чийто език изучаваме. Според авторката навлизането в който и да е езиков колектив, изисква от изучаващите езика му да усвоят особеностите на функциониране на картината на света на този колектив (Туркина 2009: 164 – 165). С. И. Красовки също подчертава, че втори (чужд) език трябва да се изучава в неразривно единство със света и културата на народа, говорещ този език (Красовский 2009: 30). Авторът дори определя междукултурната комуникация като приобщаване на обучаваните към концептуалната система, към картината на света на носителите на изучавания език (пак там, с. 31). За да може обучаваният, както казва Красовски, да се приобщи към картината на света, е важно той да придобие необходимата социокултурна компетентност за дадената езикова общност в процеса на обучение по съответния втори (чужд) език.

В учебника по български език за чужденци *Аз говоря български. Български език за чужденци (първа част)* социокултурната информация, свързана с гостоприемството на българина, е изведена от Ж. Колева-Златева в отделно каре, озаглавено *социокултурна компетентност*, и е оформена с цвят, различен от този на останалия текст в урока с цел по-ясното ѝ открояване. В урок 11 – *На гости*, социокултурната информация гласи: “Българите смятат, че на гости с празни ръце не се ходи. Обикновено подаряват цветя, бонбони, бутилка алкохол. За съжаление, те не са много точни. Понякога закъсняват, но не много – до 15 – 20 минути. По-дългото гостуване не прави лошо впечатление. Българинът е много гостоприемен. За това говори и думата „отсрамвам се”, която означава „добре посрещам, добре нагостявам госта си”. Тя е образувана от думата „срам” и първоначално е означавала „правя така, че да не ме е

срам”. Това показва, че българинът се срамува, ако не посрещне добре своя гост” (Колева-Златева – Емилиянова 2007: 106).

Посоченият пример разкрива описателно представяне на социокултурна информация, отнасяща се до гостоприемството на българите. Едновременно с това обаче примерът илюстрира и другия, дълбок, имплицитен начин за разкриване на дадената социокултурна информация. Представя се значението на думата *отсрамя се*, нещо повече – авторката разкрива отношението на българина към госта в дома му. Така поставеният акцент върху *отсрамя се* представлява на практика едно „декодиране” на лексемата и „извличане” от нея на важна социокултурна информация за българите. Чрез направения лингвокултурологичен анализ на езиковата единица се акцентира върху акумулиращата способност на думата – нейната конотация и „културна памет” за дадената лингвокултурна общност. Фокусът върху лексемата *отсрамя се* е фокус върху българската картина на света, а разкриването на конотацията на думата представлява разкриване на определен фрагмент от тази картина.

С. Г. Тер-Минасова определя социокултурния слой в езика като част от самия език. Културната информация не просто се съобщава чрез езика, тя е негово свойство, негово реално битие (Тер-Минасова 2008: 20). Авторката подчертава ролята на езика като реализиращ и вербализиращ национално-специфичната културна картина на света, той (езикът) я съхранява и предава на поколенията (пак там с. 24). Примерът от български език по-горе подкрепя и илюстрира думите на Тер-Минасова. Чрез акцент и лингвокултурологичен анализ на езиковата единица *отсрамя се* се разкрива важна културна информация, „закодирана” и съхранена в езика, отразяваща познавателния опит на поколенията и разкриваща фрагмент от българската национално-специфична картина на света.

В духа на хипотезата на Сапир и Уорф за лингвистичната относителност, С. Г. Тер-Минасова образно сравнява думите с парченца от мозайка. Подреждайки се, тези парченца при различните езици образуват различни мозаечни картини на света. Когато се усвоява нов език, човек всъщност усвоява нов свят. С навлизането в новия език пренасяме в съзнанието си (в „своя свят”) понятия от друг свят, от друга култура. Невинаги обаче парченцата (думите) от „чуждата” мозаечна картина на света съвпадат напълно с парченцата от нашата, зададена от родния ни език и съществуваща в съзнанието ни, картина на света. Парченцата (думите в различните езици) не съвпадат по размер (семантичен обем), цвят (стилистична конотация) и по място (социокултурна конотация) (Тер-Минасова 2008: 24 – 25).

Едни от тези несъвпадащи „парченца-думи” са изглеждащите на пръв поглед еквивалентни лексеми. При навлизането в нов език Тер-Минасова определя като най-трудна и опасна комбинацията от езикова и културна бариера, представени именно с „еквивалентни” лексеми. Авторката изяснява, че това са думи, имащи едно и също значение в различните езици и са съответно съотносими с един и същ предмет или явление от реалността. С други думи – означават едно и също нещо, но с различна културна конотация, която, ако не се изясни, би могла да доведе до недоразумения в комуникацията и дори до конфликти (Тер-Минасова 2008: 153). Тезата на Тер-Минасова би могла да бъде подкрепена с пример от български и английски език.

Думите „еквиваленти” в нашия случай са *течение* на български и съответно *draught* (ам. *draft*) на английски. И в двата езика думите са многозначни, но имат едно общо значение, което е ‘движение на въздуха’. Две от значенията на думата *течение*, представени съответно в два различни български тълковни речника са: „Движение, преминаване на въздух през помещение или тясно място. *Затвори прозореца, че става течение. Не стой на течение*” (БТР 2002: 969); Преминаване на въздух през срещуположни отвори. (...) *Необясним страх от настинка го преследваше непрекъснато – все му се струваше, че стои на течение, че му духа отнякъде. Св. Минков*” (РСБКЕ 1959: 403). Съответното значение на *draught* е: *a current of air, esp one intruding into an enclosed space* (TFD) букв. ‘движение на въздуха, особено това, което нахлува в затворено пространство’; *a current of cool air in a room or other confined space: heavy curtains at the windows cut out draughts* (OD) букв. ‘движение на хладен въздух в стая или друго затворено пространство: тежките (плътните) завеси на прозорците спират течението’. В представеното тълкуване на англ. *draught* прави впечатление **отсъствието на връзка между течение и човек**. В българските тълковни речници обаче посочените примерите са красноречиви – *Не стой на течение* и (...) *страх от настинка (...) – все му се струваше, че стои на течение, че му духа (...)*. За българина течението е пряко свързано със здравето му. В България се вярва, че ако някой стои на течение (дори и при топло време), ще се разболее. Изрази в български език като *на течение съм, става течение, усещам течение, духа ми* са явен сигнал за потенциална опасност за здравето на човек. Почти веднага след произнасянето на такъв израз се вземат мерки и течението се елиминира – затваря се прозорец, врата или самият човек премества местоположението си. Ако обаче американец или британец чуе *there is a draught* ‘става течение’, *I am in the draught* ‘на течение съм’, *don't stand in the draught* ‘не стой на течение’, той няма да разбере за какво точно се говори, какво се има

предвид и каква е целта на съобщението (изказа). Тези изрази ще останат „неразбрани”, т.е. няма да последва реакция за предотвратяване на течението от страна на британци/американци, тъй като при тях липсва страх от това, че течението би могло да навреди на здравето им по някакъв начин. Британците/американците не вярват, че течението може да предизвика простуда, настинка. М. Минков отбелязва, че американците недоумяват, когато чуят да се говори, че става течение и някой би могъл да настине от това (Минков 2002: 134).

Течение и *draught* имат еднакво значение – ‘движение на въздуха’, но всъщност са лъжливо еквивалентни думи. Както Тер-Минасова посочва – те биха могли да доведат до недоразумения в комуникацията, дори и до конфликти². На пръв поглед тези лексеми означават едно и също явление от реалността, но са с напълно различна (дори противоположна) културна конотация в български и английски. Двете езикови единици отразяват познавателния опит на съответните лингвокултурни общности и разкриват един национално-специфичен, уникален фрагмент от българската и американската/британската картина на света.

Доказателство за това, че културната конотация на двете „еквивалентни” лексеми е полюсна за двата езикови колектива – английския и българския, е и първата урочна единица в учебника по български език за англоговорящи – *Intensive Bulgarian*³. Вероятно за да намали културния шок и да спомогне за преодоляване на културната бариера още в самото начало авторката на учебника въвежда за обучаемите лексемата *течение*.

В Урок 1 (*От Варна за София*) е представен диалог между българи и американски студенти (*Джули и Дейвид*), които заедно с българите пътуват във влак от Варна за София. В края на диалога една от българските спътнички възкликва, че става течение и пита откъде духа. Последната реплика от диалога е на Джули, която на свой ред задава въпроса: *Какво е „течение”?* (Ronelle 2000: 17). След урок 1 е представен културологичен коментар (cultural commentary): **Travelling: air currents** – As in certain other countries, Bulgarians are very sensitive to currents of air, especially when travelling. The belief is that exposure to such currents will cause illness, especially in children (пак там, с. 30) букв. ‘Пътуване: въздушни течения – Както и в някои други страни, в България

² Американец споделя, че едни от най-честите спорове, които има със съпругата си (българка), са тези относно здравето на дъщеря им. Той е дълбоко убеден, че стоеето на течение или студена напитка/храна по никакъв начин не биха могли да бъдат причина дъщеря им да се разболе (Кр. Хенри в личен разговор).

³ Учебник по български език за американци (англоговорящи), издаден от Университета на щата Уисконсин, САЩ.

(българите) са много чувствителни към въздушните течения, особено когато се пътува. Вярва се, че ако си изложен на такива течения, това ще доведе до разболяване, особено на децата'. Авторката продължава да разгръща културната конотация на лексемата *течение* чрез преки реплики на героите относно течението в урок 3 (*Какво правиш?*) и урок 4 (*Затворете прозореца, моля!*). Героите от урок 1 продължават пътуването си в същия влак и в урок 3 и 4. Две от спътничките (българки) на *Джули* и *Дейвид* казват, че не обичат прозореца в купето, защото е отворен. Едната от тях пояснява: *Става течение! Това е много лошо!* (пак там, с. 47). В урок 4 *Дейвид* е помолен да затвори прозореца. Той не разбира защо е нужно това, след като в купето е задушно, и моли: *Имаме нужда от въздух! Не затваряйте прозореца, моля* (пак там, с. 63). На тази реплика българската спътничка дава недвусмислен отговор: *Не знаете ли? Течението е много опасно за малките. Нали виждате? Децата седят на течение!* (подч. – мое) (пак там) и казва на друг спътник, вече българин, да затвори прозореца: *Митко, веднага затвори прозореца!* (пак там).

Изречението *Децата седят на течение!* за българите винаги (поне засега) има и носи един и същ смисъл – 'децата са в опасност', независимо от контекста и средата на изказване. Нещо повече – подобна реплика ще предизвика автоматична реакция у българите – течението ще се елиминира (както казахме по-горе, ще се затвори прозорец, врата или местоположението на децата ще се смени). За американската/британската култура обаче същото изречение ще остане, не в езиково, а в културно отношение, напълно неразбираемо. Както личи и от примерите в учебника, за да се осмисли тази твърде значителна межкултурна разлика, авторката въвежда немалко допълнителни разяснения – културологичен коментар в края на урок 1; репликите на българските герои, разгърнати в три урочни единици, че течението е нещо *много лошо* и *опасно* дори, когато е задушно; заглавието на урок 4 – *Затворете прозореца, моля!*. Необходимата социокултурна компетентност в случая е въведена описателно (чрез културологичния коментар в края на урок 1 и предствения диалог на героите, илюстриращ една реална социална ситуация). По този начин авторката разкрива и отношението на българина към явлениято *течение*. Въпросите на една от спътничките във влака, *Не знаете ли? Нали виждате? Децата седят на течение!*, са риторични за носителите на българската култура, но напълно неразбираеми за носителите на американската/британската. Имплицитно те изразяват оценката и отношението на българина към течението – за българите е много ясно, очевидно, напълно разбираемо, че да се стои на течение е лошо.

Същата оценка, отношение и смисъл българинът влага и в репликата *духа ми*, която е подобна на *стоя на течение*. Ако навън е топло, т.е. не би могло да ни стане студено от външните температури при отворен прозорец, българинът все още е притеснен за здравето си. Чрез съществуващите в българския език въпрос и отговор *Духа ли ти/Ви? – Духа ми! (Не ми духа!)*, се потвърждават разсъжденията ни за значението, което българинът отдава на "движението на въздуха". Посочените изрази са и доказателство, че именно това „движение на въздуха” българинът възприема като евнтуална опасност за здравето си. Помолени да преведат на английски изречението *Духа ми!*, информанти от САЩ и Великобритания, владеещи български език на ниво С2, коменират: "...ние не сме толкова обсебени от течението както българите, но в такъв случай бих казала: *there's a draft ...* – нямам абсолютно точен превод"⁴; "Нямаме асоциация, че ако нещо духа върху нас, е нещо лошо. Бих превел: *it is a bit windy*"⁵.

Двата направени превода на английски, *there's a draft* букв. 'има/става течение' и *it is a bit windy* букв. 'малко е ветровито', отново илюстрират липсата на връзка между "движение на въздуха" и човек. Тази връзка обаче в българския израз *духа ми (на мен ми духа)* е очевидна.

Както се убедихме от примерите дотук, явлението „течение” („движение на въздуха”) за българина е нещо лошо, потенциално опасно за здравето му. С това национално-специфично разбиране е натоварена и самата лексема *течение*. Изреченията, илюстриращи речниковото значение на думите *течение* и *drought*, имплицитно изясняват разликата в културната конотация на лексемите – в мисленето на българина връзката между *човек* и *течение* е очевидна (и в двата български тълковни речника примерите са красноречиви), докато в английските примери такава връзка липсва. Доказателство са и изразите в българския език: *на течение съм, стоя на течение, става течение, усецам течение, духа ми*, които за всеки българин са ясен сигнал – заплаха за здравето (репликите на българските герои в разгледаните урочни единици в *Intensive Bulgarian* потвърждават казаното). В български електронен речник едно от значенията на думата *течение* е илюстрирано с примера: *Става течение. Настивам при течение* (OR1), а за да се илюстрира значението на глагола *настивам/настина*, в същия речник е посочено: *Стоях на течение и съм настинал* (OR2). Поставен по този начин, акцентът върху „закодираната” културна информация в лексемата, преминаването отвъд семантиката на езиковата единица още по-дълбоко и

⁴ А. Родел в личен разговор.

⁵ А. Ричардс в личен разговор.

ясно очертава една аксиологична (оценъчна) част от национално-специфичната картина на света на българина.

Българската картина на света (а и всяка друга) е отразена в езика на своите носители, но по един неосъзнат начин. Този факт може би обяснява отсъствието на акцент именно върху тази страна от човешкото здраве, свързана с явлението *течение*, в учебниците по български език за чужденци, написани от български автори. Да се разболееш, защото е бил на течение, е толкова естествено и напълно разбираемо за българина, че този факт липсва като елемент в уроците на тема „здраве”, още по-малко в уроците на тема „пътуване”. Убедеността, че можем да се разболеем, ако стоим на течение, е естествена и дълбоко вкоренена в съзнанието и мисленето на българите. По-скоро не можем да допуснем обратното – че ако стоим на течение, не можем да се разболеем. За българина *течението* е нещо лошо, опасно. Разликата в конотативното значение на думата *течение* за българи и американци е съществена. Навярно това е и причината още в самото начало авторката на *Intensive Bulgarian* да запознае изучаващите български език точно с тази културна разлика, която може би самата тя е усетила при пресичането на езиковата граница.

Българската картина на света е невидима за българите и несъзнавана от тях, но винаги „видима” за чужденец, изучаващ български език. Това прави акцента върху отразената в езика картина на света изключително важен фактор за ефективното и пълноценно межкултурно взаимодействие. Той не само че помага за намаляване на културния шок и преодоляване на „опасната” и невидима културната бариера, но допринася и за изграждане на социокултурната компетентност. При изучаването на който и да е език като втори (чужд) акцентът върху отразената в езика картина на света помага на многоезичната личност успешно да интерпретира и да съчетава в себе си особеностите на родните и нововъзприетите културни ценности.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. АВРАМОВА, Валентина, 2003: Статус лингвокултурологии. – В: Съвременни постижения на филологическите науки и университетското обучение по чужд език. В. Гърново, 97–101.
2. БТР, 2002: Български тълковен речник, изд. „Наука и изкуство”, четвърто издание, С., 2002.
3. БУРОВ, Стоян, 2006: Лингвокултурология и чуждоезиково образование (За ролята на чуждата лингвокултурна система в обучението по чужди езици). –

- В: Езиковата политика на Европейския съюз и европейското университетско пространство, Велико Търново, 5 – 7 окт. 2005г., втори том, 402 – 408.
4. КОЛЕВА-ЗЛАТЕВА, Живка, Боряна ЕМИЛИЯНОВА, 2007: Аз говоря български. Български език за чужденци, първа част, изд. „Фабер”, Велико Търново.
 5. КРАСОВСКИЙ, С. И., 2009: Роль межкультурного общения в обучении русскому языку как иностранному. – В: Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. Науч. Конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. Гос. Ун-та, Минск, 30 окт. 2009г., 30–32.
 6. МИНКОВ, Михаил, 2002: Защо сме различни. Межкултурни различия в семейството, обществото и бизнеса. София.
 7. РСБКЕ, 1959: Речник на съвременния български книжовен език, том 3, БАН, София.
 8. ТЕР-МИНАСОВА, Светлана, 2008: Война и мир языков и культур. Изд. Слово.
 9. ТУРКИНА, О. А., 2009: Проблемы формирования картины мира, характерной для страны изучаемого языка, у студентов при обучении иностранному языку. – В: Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. Науч. Конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. Гос. Ун-та, Минск, 30 окт. 2009г., 163–165.
 10. ЩЕРБИНА, И. В., 2009: Проблемы межкультурной коммуникации в изучении иностранных языков. – В: Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. Науч. Конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. Гос. Ун-та, Минск, 30 окт. 2009г., 57 – 58.
 11. ЮНАШ, М. В., 2009: Формирование социокультурной компетенции. – В: Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. Науч. Конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. Гос. Ун-та, Минск, 30 окт. 2009г., 170–173.
 12. Liternet: <http://liternet.bg/publish25/krystanka-bozhinova/deinostno-orientiran.htm>, Access: 20.03.2012.
 13. OD: <http://oxforddictionaries.com/definition/draught>, Access 05.05.2012.
 14. OR1:<http://www.onlinerechnik.com/duma/%D1%82%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>, Access: 10.05.2012.
 15. OR2:<http://www.onlinerechnik.com/duma/%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BC>, Access: 03.07.2012.
 16. RONELLE, Alexander, 2000: Intensive Bulgarian, volume 1, The University of Wisconsin Press.
 17. TFD: <http://www.thefreedictionary.com/draught>, Access: 05.05.2012.