



FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

МЕДИАЛИНГВИСТИКА И (ЧУЖДО)ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Антон Гецов*, Силвия Великова**

MEDIA LINGUISTICS AND (FOREIGN) LANGUAGE EDUCATION

Anton Getsov, Sylvia Velikova

Abstract: *This paper focuses on the role of media linguistics and the use of media discourse in (foreign) language education. Based on an example of a specific critical incident in the context of teaching Bulgarian as a foreign language, the study concludes that (foreign) language teaching and learning should go beyond the normative spaces of the “standard” language, and that learners should be exposed to the lexico-grammatical and discourse features of different target language varieties and registers. Thus, they will expand their language repertoire beyond the perimeter of the codified standard norm of public communication, which will allow them to use the language appropriately in diverse social and cultural settings.*

Keywords: *media linguistics; communicative competence; methodology of (foreign) language teaching; critical incidents.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Известно е, че всеки национален език е сложна амалгама от различни исторически, регионални, социални и функционални разновидности (варианти). За представителна, централна, стандартна форма на съществуване на националния език закономерно се определя книжовният език в неговата писмена и устна форма, а останалите разновидности на националния език (териториални диалекти или интердиалекти, социални диалекти, жаргон, сленг, койне, ритуален език, просторечие и пр.) – в по-малка или в по-голяма степен заемат периферна позиция спрямо книжовния език и употребата им не е кодифицирана.

* **Антон Гецов** – професор, д-р, преподавател в катедра „Съвременен български език“, Филологически факултет във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, България, e-mail: a.getsov@ts.uni-vt.bg

** **Силвия Великова** – доцент, д-р, преподавател в катедра „Методика на езиковото и литературното обучение и литературознание“, Филологически факултет във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, България, e-mail: sylvia.velikova@ts.uni-vt.bg

Книжовният (стандартният) език в някои страни не е официално регламентиран (със закон или нормативен акт). Така например английският език е доминиращ в страни като Великобритания и САЩ, но той не е законово утвърден като официален в тях. Книжовният (стандартният) език се кодифицира чрез норми и правила, описани в речници и граматика. Тези норми и правила важат за всички случаи на речева употреба, без да се допускат „приемливи“ варианти, характерни за определен социокултурен или териториален контекст. Например едни от първите издания, които целят кодифициране и „стандартизиране“ на английския език, са речниците на Самюъл Джонсън (1755) (*A Dictionary of the English Language*) и на Ноа Уебстър (1828) (*Noah Webster's An American Dictionary of the English Language*).

Според Дейвид Кристъл (2018: 523) книжовният (стандартният) език е вариант, който се възприема преди всичко като престижна институционализирана норма в дадена общност (например за държавните учреждения, съдилищата, медиите, училищата и университетите), а формите и вариантите, които не отговарят на тази норма, се схващат като нестандартни (nonstandard) или, в пейоративен смисъл, като субстандартни (substandard).

В съвременната българска езикова ситуация например кодифицираните норми и правила на книжовния език трябва да се изучават и прилагат в предучилищното и училищното образование съобразно актуалния академичен правописен речник на *Института за български език* към *Българската академия на науките* (виж *Наредба № 6 от 11 август 2016 г. за усвояването на българския книжовен език*). Тези кодифицирани норми се изучават в часовете по български език и литература, прилагат се в останалите общообразователни предмети и с тях се съобразяват авторите на учебната литература в българското училище. *Наредбата* обхваща случаите не само на изучаване на българския език като роден, но и на усвояването му като чужд.

В методиката на обучението по чужд език¹, особено в началните етапи на изучаване на езика, фокусът в обучението е върху овладяването на книжовните норми на езика-цел. С други думи, обучаемите усвояват знания и умения да говорят и да пишат на чуждия за тях език, спазвайки стриктно неговите правописни, правоговорни, граматични и лексикални книжовни норми. Дали обаче това е достатъчно, за да могат да общуват те пълноценно в разнообразни социокултурни ситуации както с естествени носители на съответния целеви език, така и с хора, за които той е чужд? Отговорът нито е еднозначен, нито е лесен, нито е единствен. Във всеки случай има достатъчно препятствия (и с обективен, и със субективен характер), които затрудняват и комплицират пълноценната комуникация. Вероятността тези пречки да са с универсален характер е голяма, но предметът на тази статия е ограничен – той се свежда до представянето на някои съществени проблеми при усвояването на чужд език, с които се сблъскват чужденците, изучаващи българския език.

Целта на настоящото изследване е да се анализират теоретичните и практическите проекции на комуникативната компетентност в чуждоезиковото обучение чрез анализа на критичен инцидент² (виж: Barkhuizen, Benson, Chik 2014) от реален педагогически опит при преподаване на българския език като чужд. Извежда се и се аргументира тезата, че преподаването и усвояването на (чужд) език трябва да преминават отвъд нормативните пространства на книжовния език и да запознават обучаемите с лексико-граматичните характеристики и дискурсивните особености на неговите варианти и регистри. Подчертава се ролята на медиалингвистиката и на въвеждането на медийния дискурс в обучението като полезен инструмент за реализиране на комуникативно ориентирания подход в преподаването на език и за изграждане на лингвистичен усет и умения за ефективна езикова акомодация на обучаемите при използването на чуждия език в различни социокултурни реалии.

МЕТОДОЛОГИЯ

На първо място, трябва да се има предвид спецификата на формирането на комуникативната компетентност при усвояването на първия (родния) език и при усвояването на чуждия език. Тук възниква въпросът за съдържанието и обхвата на понятието *комуникативна компетентност*?

В езиковото обучение основополагаща е ролята на Дел Хаймс (1972), който, разграничавайки се от разбирането на Ноам Чомски (1965) за *лингвистичната компетентност* на „идеален“ носител на езика, предлага понятието *комуникативна компетентност*. Така той въвежда социологическите измерения на комуникативния подход в езиковото обучение. Според Хаймс (1972) определящи за усвояването на езика са не само лингвистичните знания за неговите граматични правила, но и – в голяма степен – комуникативната компетентност, насочена към речева употреба в социален контекст и спазването на социолингвистично уместни норми на речево поведение, т.е. какво, на кого и как да бъде казано, но и как да бъде интерпретирана получената информация.

В теорията и практиката на обучението по (чужд) език понятието *комуникативна компетентност* е широко дискутирано и е предмет на различни трактовки и концепции преди всичко по отношение на съставните му компоненти (напр.: Savignon 1972, 1997; Bachman 1990; Bachman, Palmer 2010; Кобзева 2011; Burns, Richards 2018). Съвсем закономерно през 70-те години на миналия век представителите на комуникативния подход на преподаването на езика (Communicative Language Teaching) си поставят за цел да операционализират понятието и да трансформират неговите елементи не само в конкретни и измерими цели на обучението по (чужд) език, но и в методологически фундамент за негово усвояване (т.е. комуникативната компетентност се превръща едновременно и в процес, и в продукт на обучението).

Внимание заслужава и концепцията за комуникативната компетентност, пространно представена в *Общата европейска референтна рамка за езиките: изучаване, преподаване, оценяване* (ОЕРР 2001: 101–129). Тази концепция се разглежда в светлината на възприетия от ОЕРР дейностно ориентиран подход (action-oriented approach). Той е ориентиран към „действие“, тъй като ползвателите на даден език се приемат за „социални агенти“ (social agents), т.е. като членове на определено общество. Компетентността на индивида най-общо се схваща като „съвкупност от знания, умения и характеристики“, които му позволяват да предприема действия в определена социокултурна среда (ОЕРР 2001: 9–10).

Освен това в ОЕРР (2001: 101–130) общата компетентност (general competence) ясно се разграничава от комуникативната езикова компетентност (communicative language competence). Първата включва набор от: 1) декларативни знания (declarative knowledge: savoir), умения и ноу-хау (skills and know-how: savoir-faire); 2) екзистенциална компетентност (existential competence: savoir-être); 3) способност за учене (ability to learn: savoir-apprendre). Компонентите на комуникативната езикова компетентност са: 1) лингвистична компетентност; 2) социолингвистична компетентност; 3) прагматическа компетентност. Според ОЕРР всички компетентности на индивида по един или друг начин благоприятстват уменията му за общуване и всички те съставляват неговата комуникативна компетентност.

Ключова роля за съвременните разбирания на конструкта *комуникативна компетентност* имат и моделите на Кънали и Суейн (1980) и на Кънали (1983). Това е една от най-широко възприетите постановки в (чуждо)езиковото обучение, която съдържа четири ключови компонента на владенето на езика:

- граматическа компетентност (grammatical competence), свързана с овладяването на лингвистичния код или лексикалните знания, правилата на морфологията, синтаксиса, семантиката и фонологията на даден език;

- дискурсна компетентност (discourse competence), която допълва граматическата компетентност по много начини и включва способността за конструиране и интерпретиране на междуизреченски връзки и регистри на писмената и устната реч;

- стратегийна компетентност (strategic competence), която обединява вербални и невербални комуникативни и компенсаторни стратегии за справяне с комуникативни проблеми;

- социолингвистична компетентност (sociolinguistic competence), която е свързана с използването на езика въз основа на познания за социокултурните норми или със способността за възприемане на социално уместно речево поведение, включително и съобразно социални параметри като пол, възраст и социален статус.

При прилагане на четирикомпонентния модел на комуникативната компетентност всеки елемент от него може да бъде оценен в двуполусна категориалност – за граматическата компетентност важат категориите *вярно – невярно*; стратегийната и социолингвистичната компетентност може да се диагностицират чрез опозицията *уместно – неуместно*; а за дискурсната компетентност подходящи са оценките *ясно – неясно* (Димитрова 2004: 71).

При усвояването на първия (родния) език оgramотияването, базирано на граматическата компетентност, е основна цел на езиковото обучение в училище, особено в първите етапи на изучаване на езика. Акцентира се на овладяването на определени правоговорни, правописни и граматични норми на езика за постигане на прецизност, яснота и правилност при речевата употреба. Това е разбираемо, тъй като „задачата на училището (...) е да научи децата не на езика въобще (който те вече знаят), а на кодифицирания, нормирания книжовен език“ (Кръстев 1990: 24). Когато се изучава чуждият език чрез организирано обучение в системата на училищното образование или извън него, придобиването на граматическа компетентност обикновено изпреварва формирането на комплекса от проявления на комуникативната компетентност. Комуникативният подход (изведен от концепциите за езика като средство за общуване) предефинира крайната цел на езиковото обучение, а именно – формиране на комуникативната компетентност на обучаемите. На практика обаче функционалното интегриране на нейните проявления – граматическа, дискурсна (виж също: Гецов 2006), социолингвистична и стратегийна компетентност – при усвояването на чужд език остава едно от сериозните предизвикателства на педагогическата практика.

На второ място, ключовото обстоятелство, което е в основата на вече споменатите трудности, е тревожното разминаване между книжовните норми, системно и прилежно усвоявани от изучаващите чужд език, и нормите, реално (и трайно) наложени в публичната комуникация у нас. Казано по-кратко и ясно – книжовният език е изтласкан от престижното си място в системата на националния език, а периферните по дефиниция форми на националния език комфортно „са обсебили“ централното място в тази система. Основен принос в този процес на маргинализиране на книжовната форма на националния език има медийният дискурс³, чиито езикови характеристики през последните трийсетина години последователно и необратимо го отдалечават от нормите на книжовния език.

Неизбежното съчетание на тези две обстоятелства логично затормозява, а често и блокира използването на уж вече придобитите езикови знания и умения. Стига се до т.нар. методически парадокс, според който целта е да се направи обучението по чужд език много комуникативно, но на практика се използва не реалният език, а изкуствено построен език (Кръстев 1990: 28). Този идеален език, за съжаление, днес не се припознава като задължителна част от престижно речево поведение, функционалната му значимост застрашително бързо намалява, а използването му в реалната комуникация е по-скоро изключение, отколкото – норма.

Очаквано и закономерно езикът на българските медии, който до 1989–1990 г. единодушно се определя от изследователите като един от най-стерилните и най-скованите в Източна Европа, преминава в другата крайност. Тоталното надмощие на тенденцията към демократизация на езика започва да се интерпретира като абсолютна „езикова слободия“, която създава комфортни условия за превръщането на демократизацията в профанация. Книжовните граматични, лексикални и стилистични норми и култивираният езиков вкус лекомислено се пренебрегват за сметка на грубия, циничен, агресивен, дори вулгарен начин на изразяване в иначе разнородните по своите информационно-стилови ориентири новинарски текстове. Ясно регламентираният от всяка стойностна система отношения в интензивно структуриращото се ново медийно пространство се заменят с фамилиарно-безпардонен и с игриво-налудничав тон, който се превръща в знаков маркер за голяма част от медиите. „Лингвистичната шизофрения“ от миналото безкомпромисно, унищожително и повсеместно е изтласкана от пулсиращия със стресиращи темпове информационен поток, чиято непредсказуемост, мощ и хаотичност успешно „захранват“ псевдоинформативността. „Антиезикът“, който твърде бързо и категорично е отхвърлен, се заменя от необуздан и маниакален словесен популизъм. Хората, оказали се случайно или не на гребена на вълната в публичното пространство, ентузиазирани възприемат свободата *на* говоренето и свободата *във*

говоренето като част от свободата изобщо. При това метаморфозата се осъществява по типичния за прословутия балкански манталитет начин – без угризения, без оправдания и без ограничения.

За разлика от повечето европейски страни, в които съществуват сравнително добре отграничени и исторически оформени субдискурси, напр.: дискурс на качествените (сериозните, на мнението) медии и дискурс на популярните (масовите, булевардните, жълтите), в българската медийна среда подобна дихотомия липсва. Причината е елементарна и логична – просто в България така и не се появява средната класа, която е потенциалният естествен потребител на качествените медии.

След първоначалната медийна еуфория, характерна за 90-те години на XX век, всекидневниците с най-голяма аудитория у нас започват постепенно да редуцират и да тушират „крещящо жълтите“ материали; да отделят място за все повече „твърди“ новини, за сериозни коментарни рубрики, за освободени от емоции анализи. В побългарения модел на Рупърт Мърдок обаче смесването на жанровете има бутафорен характер. Прекалено размитата граница между сериозно и сензационно, между информация и инсинуация, между факт и фикция безпardonно, но логично изтласква черно-бялата стилистика, превръщайки я в пародия на желаната „качествена“ визия. Така германецът ще види на практика резултата от странната (и кошунствена за него!) симбиоза между „Франкфуртер алгемайне цайтунг“ и „Билд“, а англичанинът с ужас ще установи, че „Таймс“ и „Сън“ „творчески“ са се интегрирали. Друга част от най-търсените български вестници и сайтове без всякакви скрупули, угризения и оправдания, но със завидно старание и биткаджийски хъс окупираят ъндърграунда на българската публичност и безкомпромисно навлизат в добре разработената, но недалновидно разградена ниша, генерираща полуистини, фалшиви скандали, откровени лъжи и „скопени“ факти. Нишата, която в началото на промените като ракета носител изведе до широката читателска публика „часовите“, а по-късно и имитиращите ги в по-малка или в по-голяма степен други вестници и нароилите се в последните петнайсетина години „информационни“ сайтове.

Има достатъчно основания да се твърди, че генетически свързаните разновидности на популярните медии у нас битуват като отделни и самостоятелни обществени практики. Затова е оправдано, наред с дискурса на популярните медии, да се обособи и дискурс на откровено „жълтите“ („шоковите“) медии. Ако интенционалното медийно въздействие чрез „шоковите“ медии е резултат от актуализиране на функции, типични за популярната култура – лудическа, хедонистична, емотивна и пр. – при манипулирането на масовото съзнание чрез популярните медии се разчита на псевдознанието. Отдавна е известно, че човешкото поведение се управлява не толкова от знанията за фактите, събитията, отношенията, колкото от мнението за тях, елегантно и професионално фабрикувано от медиаторите. Когато обективното знание е ситуирано в периферията на посттоталитарната българската публичност, то се заменя от мнението за това знание, ставащо достойние за мнозинството от нас чрез най-четените вестници и най-посещаваните сайтове.

Как би могъл един чужденец с академично усвоен в „стерилна“ среда български език да се ориентира в джунглата от вестници, вестничета, сайтове и телевизионни канали? И доколко това е нужно? Чужденците, изучаващи български език в сферата на неформалното образование, имат силна прагматична мотивация, което предполага, че те нито биха могли, нито биха желали да се задоволят с неефективното усвояване на езика, а ще положат усилия за овладяване и на много по-престижния и прагматично ценен „език на медиите“. Това в много по-голяма степен ще им даде основание за самочувствие по отношение на пълноценното използване на социалните и функционалните разновидности на българския език и реална възможност за равноправно партньорство в конкретните актове на масовата комуникация. Подобно на изучаването на книжовните граматични норми обаче изучаващите българския език като чужд трябва да са наясно с правилата и организацията на конкретния дискурс, тъй като той представлява комплицирано единство от езикова форма, денотативно значение, илокутивен стандарт и социално действие.

РЕЗУЛТАТИ

Работата на един от авторите на тази статия в Международния летен семинар по български език и култура, провеждащ се във Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, разкри интересни, но и тревожни факти, свързани с начина, по който семинаристи от целия свят усвояват българския език. Целта му – като лектор в специализирания семинар по български език – бе да запознае участниците с проблема за употребата на езика в днешните български медии. Езиковите знания на обучаемите, предпочели именно този семинар, бяха на ниво *B2*, т.е. много добре владеещи българския език, което беше установено още при пристигането им във В. Търново⁴. Това би трябвало да означава, че семинаристите и преподавателят им са били (почти) равностойни комуникативни партньори. Преди представянето на първата лекция – „Медията и медийна манипулация“ – се взеха предвид две обстоятелства: 1) Предварително декларираната от семинаристите и проверена от преподавателите по български език граматическа компетентност на аудиторията; 2) Подчертаният интерес към проблематиката на семинара (участниците от *B1* и *B2* имаха четири възможности за избор на модул). Пълноценната комуникация обаче продължи не повече от 10–15 минути – това беше времето за въвеждане в проблема – напълно теоретична част, със стриктно спазване на правилата на академическия дискурс, която, макар и абстрактна, не предизвика „шум в канала на съобщението“. Първите индикации за „засечки“ при декодирането на информацията от страна на аудиторията възникнаха, когато бяха дадени примери от вестникарските страници, илюстриращи част от твърденията или тезите в лекцията. Естественото за подобен тип лекция ескплициране на „екзотични“ дискурсни практики, които драстично се отличават от добре усвоените книжовноезикови и стилистични норми, предизвика спорадични затруднения. С акумулирането на илюстративния материал това „ходене по мъките“ придоби характер на значими и трайни бариери, които предвещаваха „комуникативен провал“. Постепенно аудиторията – в качеството си на пряк и конкретен множествен адресат – от съучастник (партньор) в създаването на смисъла на текста започна да се превръща в мним, имитиращ разбиране, адресат. Комуникацията се осъществяваше все по-мъчително и неефективно.

Каква бе причината за внезапно (но не и случайно!) възникналия конфликт между комуникативните партньори в конкретната ситуация?

Очевидно предварителните очаквания на аудиторията за възприемане на текст от сравнително добре познатия ѝ български език (още повече, че става дума за също така добре усвоени дискурсни правила, валидни за академическия дискурс) не бяха удовлетворени в достатъчна степен. Примерите в лекцията – преднамерено взети от първите, претендиращи за сериозност, официалност, информативност и обществена значимост, страници, а не от нелепо-сензационните и кресливо-вулгарните последни страници на най-четените вестници у нас по това време – бяха от типа: *Министър Антон разтапя репортери* (24 часа); *Хак им е на янките* (Труд); *С БТК стана дявол на магаре* (24 часа); *Прокурор извърта за делото срещу Бриго* (Труд); *Кметът на Неделино бяга в Гърция с фенове* (Новинар); *Големите предизборни лакърдии* (Сега); *Царят сече по план* (Труд); *Велчев подвиг оставка* (Сега); *Да намалим темпото в реформата* (24 часа); *Бил чука голф, за да не кръшка* (24 часа); *Еврото се бори да обърне тенденцията* (Труд); *Лекари убиват бебе за § 850* (24 часа); *Костов щял да решава ученическата ваканция* (Стандарт); *Дочакахме дъжда, сега вече няма начин да няма начин* (Труд); *Контраразведките влизат в МобилТел* (Стандарт); *Печени чушки в такт* (24 часа).

ДИСКУСИЯ

Парадоксалният извод, който се налага от само себе си, е, че семинаристите от ниво *B2* или не владеят в достатъчна степен българския език⁵, или посочените примери са от друг, непознат за тях, език. Същите семинаристи обаче се справяха отлично с конкретните задачи в практическите занятия по български език. От друга страна, би било твърде преувеличено и несериозно да се твърди, че речта в нашата преса, изобилстваща с разговорни елементи, просторечия, остарели думи и жаргонизми, има статут на особен език – тези „нестандартни“ явления са комуникативно

възможни само на базата на граматичната система на книжовния език; те винаги се маркират и се анализират в сравнение с книжовните граматични и лексикални норми.

Конфузната (но и прагматично оправдана!) ситуация може да се обясни с генезиса, с характера и с влиянието върху българската публичност на медийния начин на говорене, наричан метафорично медиян език. Дискурсът на популярните медии се оказва „препъникамъкът“ за семинаристите, изучаващи българския език. Примерите, красноречиво илюстриращи този дискурс, са взети не от откровено „жълти“ издания, а от най-тиражните издания, претендиращи да бъдат номинирани като „качествени“. Конкретните правила, актуални за дискурса на популярните медии, отразяват степента на развитие на социума и готовността на адресанта да отговори на очакванията на аудиторията. Когато попаднат в регулираните и стандартизирани посредством дискурсните правила условия на общуване, участниците в комуникацията подбират оптимални за тези условия средства и механизми за общуване. Игнорирането както от страна на адресанта, така и от страна на адресата на тази система от правила ги прави неефективни в конкретната комуникативна ситуация. На това обръща внимание още Михаил Бахтин: „Някои хора, които великолепно владеят езика, се чувстват безпомощни в определени сфери на общуване, защото не владеят практически жанровите форми на конкретната сфера“ (Бахтин 1986: 273). Това често се случва, когато човек от улицата без необходимата подготовка попадне в академическа или в дипломатическа среда или пък университетски професор се сблъска с имагинерната за него култура на ъндърграунда. Това се е случило и с участниците в специализирания семинар, които са пренебрегнали (едва ли е само тяхна вината!) изучаването на правилата на доминиращия в публичната сфера у нас институционален дискурс – дискурса на популярните медии. Защото тези правила са твърде различни от дискурсните характеристики, актуални за дискурса на качествените медии, и почти несъвместими с приоритетите на академическия дискурс. Причината за появата на неизбежните комуникативни бариери в конкретната комуникативна ситуация бе ясна.

Констатираните затруднения на обучаемите за възприемане на текстове от медийния дискурс предпоставят необходимостта от радикална промяна в парадигмата на преподаването на чуждия език.

Първо, очевидно е, че трябва да се разширява кръгът от комуникативно-речеви компетентности в обучението чрез паралелното и интерактивно формиране не само на граматическата, но и на дискурсната, на социолингвистичната и на прагматическата компетентност и прагматическата компетентност (виж напр.: Taguchi 2019: 2–8). Тук възниква въпросът не само какви методи на преподаване да се прилагат, но и какви учебни материали и текстове да се селектират. Безспорно те трябва да съдържат специфични лексико-граматични, дискурсни, стилови, тематични и културни особености съобразно специфичните цели, които обучаемите имат при изучаване на езика и реалните речеви ситуации, в които те ще го използват.

Второ, както бе отбелязано по-горе, медийният дискурс изобилства с разнообразен жанров, тематичен и езиков репетоар, който всъщност е ценен автентичен учебен ресурс за преподаване и усвояване на чужд език. Многообразието от жанрове например, които присъстват на страниците на един вестник или на сайт – новини, репортажи, интервюта, коментари, статии, реклами, готварски рецепти, игри, обяви за запознанства, комикси, кръстословици, хороскопи, рецензии (на филми, книги, музика и т.н.), писма от читатели, некролози, прогнози за времето и др. – могат да послужат за опора на редица комуникативно ориентирани дейности. Особено важно е, че чрез използването на медиите в чуждоезиковото обучение обучаемите пряко взаимодействат с „живия“ целеви език, като опознават разнообразни социални зони и обществени (дискурсни) практики на страната, чийто език изучават – спортен дискурс, медицински дискурс, академически дискурс, рекламен дискурс, образователен дискурс, медиян дискурс, дипломатически дискурс и пр. Така се осигурява възможност за интегрирано усвояване на езикови знания и речеви умения в контекст, близък до реални житейски ситуации, и на богата културна информация. Освен това се стимулира придобиването на комуникативна компетентност, която гарантира успешно общуване в много речеви и социокултурни сфери.

Нещо повече, в медийния дискурс се наблюдава преднамерен ефект на разговорност (promotion of oral models), който според Фаулър (1991: 57) цели да стесни дискурсната празнина (the discursive gap) между „институционалния“ регистър (този на вестника и този на неговите източници) и регистъра на междуличностната комуникация, защото читателят е физическо лице и трябва да бъде възприемано като такова. С други думи, маркерите на разговорната реч не са натоварени само със стилистична функция – те изпълняват и „идеологически“ цели: институционалните концепции трябва да бъдат трансформирани в *лични мисли*, за да се размие границата между бюрократичния и личностния дискурс и да се създаде илюзията за близък диалог между автора на медийния текст и читателя, подобно на задушевен разговор между съмишленици. Именно тази наситеност с маркери на разговорната реч в медийните текстове (напр.: елизии, диалектни изрази, прагматични частици и др.) дава възможност на обучаемите да развият усет към вариатните параметри на езика-цел и свързаните с тях социокултурни феномени. Така те ще разширят своя езиков репертоар отвъд периметъра на кодифицираната книжовна норма на публичното общуване и ще формират комуникативна компетентност, която ще им позволи да подбират и да използват уместни механизми и средства за речево взаимодействие (както продуктивно, така и рецептивно) спрямо функционалните сфери на комуникация и статусно-ролевите отношения в тях.

От началото на 90-те години на XX век, с постиженията на корпусната лингвистика в световен мащаб и създаването на корпуси на устната реч (напр. bgspeech.net), се осъзнава потребността от насочване на вниманието към езиковите средства, използвани за устно общуване в чуждоезиковото обучение. Наред с това се отчита и фактът, че т.нар. „граматика на устната реч“ (spoken grammar) е маргинализирана в педагогическата практика и почти не присъства в традиционните учебни материали (граматики, учебници, речници) за сметка на „книжовната“ граматика на писмената реч. От друга страна, според Роналд Картър професор по съвременен английски език, 90% от вербалното общуване в ежедневието ни се осъществява като устна речева практика. Следователно изключително важно е учителите да познават дистинктивните характеристики на граматиката както на писменото, така и на устното общуване, за да могат по-ефективно да преподават езиковите средства и на писмената, и на устната реч (Carter and McCarthy 1995; McCarthy and Carter 1995; Carter and McCarthy 2015). Неслучайно Картър заедно с колегата си Майкъл Макарти, през 2006 година публикува една от най-авторитетните граматички на говоримия и писмения английски език – *Cambridge grammar of English: A comprehensive guide to spoken and written English usage* (Cambridge University Press). Тази граматика е съставена на базата на мащабни корпусни данни (Cambridge International Corpus и Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English) и служи не само за основа на съвременните учебни комплекси на международни издателства, които включват модели от „разговорната граматика“ (conversational grammar) в предложените урочни единици, но и като ресурс в практиката на преподавателите по английски език (виж напр. Piccinini, Velikova, Rebrova 2012). Тъкмо спомената по-горе „хибридност“ на езика на медиите по континуума устност–писменост (the oral-literate continuum) (срв. Viber 1988; 1995; Tannen 1982) създава възможности за преподаване на лексико-граматичните и дискурсните характеристики на устната и на писмената реч в усвояването на чуждия език.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чрез представения в настоящата статия анализ на конкретен педагогически казус (критичен инцидент) в обучението по български език като чужд се аргументира тезата, че интегрирането на медийния дискурс в учебния процес е ценен методически инструмент не само за изучаване на системата и структурата на българския книжовен език, но и за целево и ефективно формиране на социолингвистичната, дискурсната, прагматичната и стратегийната компетентност като компоненти на комуникативната компетентност. За разгръщане на комплекса от комуникативни умения на изучаващите чужд език е необходимо те да се запознаят с разнообразни образци на речеви модели, илюстриращи специфични социални роли в реалистичен контекст.

Същевременно непрекъснато трябва да се провокира интересът към езика-цел, като се създават конкретни предпоставки той да бъде изучаван в неговите варианти и регистри, без да се

игнорират дори периферни социални зони и съответстващите им дискурсни практики. Не на последно място, масовата комуникация със своята всепроникваща мащабност и обществена значимост е сред уникалните съвременни социокултурни феномени. Опознаването на медийния дискурс в детайли от обучаемите, изучаващи чужд език, който включва и популярните медии, трябва да бъде сред приоритетите в чуждоезиковото обучение, за да реализира успешно то основата си цел: формирането, култивирането и усъвършенстването на многоизмерната комуникативна компетентност.

БЕЛЕЖКИ

¹ С термина *чужд език* в настоящия текст се обозначава използването или изучаването на език, различен от първия (или родния) език (срв. Van Patten, Benati 2015: 1–2).

² Критичните инциденти са положителни или отрицателни „епизоди“ от педагогическата практика, възприемани от учителите като събития с критична значимост за тях. По своята същност те често са определяни като ретроспективни Аз-повествования, които стимулират саморефлексия и професионално израстване. Използването на анализа на критични инциденти в професионалното усъвършенстване на учителите като проявление на наративната (само)рефлексия се основава на централната роля на разказването в човешкия живот като естествено средство за организиране и осмисляне на опит и знания (виж също Velikova 2019: 99–118).

³ В това изложение понятието *дискурс* се противопоставя на езика като знакова система и се интерпретира като ограничена и обусловена от екстралингвистични фактори употреба на тази система. С други думи, дискурсът се разбира като „текст заедно с неговия комуникативно-прагматичен контекст“ (Сусов 1990: 2); като „свързан текст заедно с екстралингвистичните (прагматически, социокултурни, психологически и др.) фактори; текст, разгледан в събитийен аспект“ (Арутюнова 1990: 136–137).

⁴ Съвсем целенасочено в учебната програма на Летния семинар относителният дял на задачите, текстовете и упражненията, насочени към усвояването на граматическата компетентност, е по-значим в йерархически ниските нива на владеене на езика, докато задачите и упражненията, свързани с комуникативната компетентност като цяло, доминират в по-високите нива.

⁵ Конкретните изисквания към семинаристите за ниво В2 съответстват на съответното равнище по ОЕРР: „При слушане мога да разбирам разгърнатата реч и лекции и да следя дори сложна поредица от аргументи, при условие че темата ми е позната. Мога да разбирам повечето телевизионни предавания. Мога да разбирам повечето филми, които са на стандартен диалект. Мога да чета статии относно съвременни проблеми. Мога да чета съвременна проза. Мога да общувам доста свободно с носители на български език. Мога да вземам активно участие в дискусии на познати теми в познати ситуации. Мога да дискутирам по широк кръг проблеми, свързани с моите интереси, да излагам гледната си точка, като посочвам предимствата и недостатъците на други гледни точки. При писане мога да съставям ясен детайлизиран текст по широк кръг проблеми, свързани с моите интереси. В есе мога да излагам аргументи в подкрепа или срещу определена гледна точка. Мога да пиша писма, в които да изтъквам значимостта на събития“.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова, Н. Д. (1990). *Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 136 – 137. // Arutyunova, N. D. (1990). *Diskurs. Lingvisticheskij e'nciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya e'nciklopediya, 136 – 137.

Бахтин, М. М. (1986). *Проблема речевых жанров. Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство. // Bahtin, M. M. (1986). *Problema rechevyh zhanrov. Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskusstvo..

Гецов, А. (2006). Дискурсната компетентност като фактор в усвояването на българския език като чужд. *Езиковата политика на ЕС и европейското университетско пространство*. В. Търново: Издателство „ПИК“, 409 – 419. // Getsov, A. (2006). *Diskursnata kompetentnost kato faktor v usvoyavaneto na balgarskia ezik kato chuzhd. Ezikovata politika na ES i evropeyskoto universitetско пространство*. V. Tarnovo: Izdatelstvo „PIK“, 409 – 419.

Димитрова, М. (2004). Училищното образование и книжовният български език. *Законо за езика*. София: Хейзъл, 67 – 93. // Dimitrova, M. (2004). *Uchilishtnoto obrazovanie i knizhovniyat balgarski ezik. Zakoni za ezika*. Sofia: Heyzal, 67 – 93.

Кобзева, Н. А. (2011). Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку. *Молодой ученый*, № 3 (2), 118 – 121. // **Kobzeva, N. A. (2011).** Kommunikativnaya kompetenciya kak bazisnaya kategoriya sovremennoj teorii i praktiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoj uchenyj*, № 3 (2), 118 – 121.

Кръстев, Б. (1990). *Граматика на комуникацията. Функционално описание на българския език с оглед на изучаването му от чужденци.* София: УИ „Св. Климент Охридски“. // **Krastev, B. (1990).** *Gramatika na komunikatsiyata. Funktsionalno opisanie na balgarskia ezik s ogled na izuchavaneto mu ot chuzhdentsi.* Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.

Сусов, И. П. (1990). Прагматика дискурса и этнолингвистические проблемы. Прагматика этноспецифического дискурса. *Бэлць*, 2 – 5. // **Susov, I. P. (1990).** Pragmatika diskursa i etnolingvisticheskie problemy. Pragmatika etnospecificheskogo diskursa. *Belc'*, 2 – 5.

Barkhuizen, G., P. Benson, A. Chik (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research.* New York: Routledge.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: OUP.

Bachman, L. F., A. S. Palmer (2010). *Language Assessment in Practice.* Oxford: Oxford University Press.

Biber, D. (1988). *Variations Across Speech and Writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Biber, D. (1995). *Dimensions of Register Variation: A Cross-Linguistic Comparison.* Cambridge: Cambridge University Press.

Burns, A., J. C. Richards (eds) (2018). *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Richards, J. C., Schmidt, R. (eds) *Language and Communication.* London: Longman, 2 – 27.

Canale, M., M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1 – 47.

Carter, R., M. McCarthy (2006). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide to Spoken and written English Usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R., M. J. McCarthy (1995). Grammar and the Spoken Language. *Applied Linguistics*, 16/2, 141–158.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press.

Crystal, D. (2018). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108528931

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings.* Harmondsworth: Penguin, 269 – 293.

McCarthy, M. J., R. Carter (1995). Spoken Grammar: What Is It and How Can We Teach It? *English Language Teaching Journal*, 49/3, 207 – 18.

Piccinini, V., S. Velikova, A. Rebrova (2012). The Cambridge grammar of English in the ELT Classroom. *Humanising Language Teaching.* February 2012, Issue 1. <http://old.hltmag.co.uk/feb12/idea.htm>

Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching.* Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development.

Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* New York: McGraw Hill.

Taguchi, N. (ed.) (2019). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics* (1st ed.). London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085>

Tannen, D. (1982). The Myth of Orality and Literacy. W. Frawley (Ed.), *Linguistics and Literacy.* New York, NY: Plenum Press, 37 – 50.

VanPatten, B., & A. G. Benati (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition.* London: Continuum, Bloomsbury Academic.

Velikova, S. (2019). The Telling Tales: Critical Incidents. *Teacher Learning as Becoming: Reflections on Language Teacher Identity.* Veliko Tarnovo: Izdatelstvo “IVIS”, 99 – 118.