

Катя ИССА

Университет по архитектура, строителство и геодезия, България
katyaissa@abv.bg

**ЧЕТИРИ МЕТОДИКИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ
НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК КАТО ЧУЖД**

Katya ISSA

University of Architecture, Civil Engineering and Geodesy, Bulgaria
katyaissa@abv.bg

**FOUR APPROACHES IN TEACHING
BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The development of linguistic research and the application of new and proven practices in teaching Bulgarian as a foreign language increases the requirements regarding the level of competence of lecturers. In order to meet all the challenges and to teach the language to meet the different needs of learners, it is necessary to use various methodologies relevant to the diverse groups of learners. The report offers four approaches to teaching Bulgarian – for foreign students in the preparatory course who will continue their studies in Bulgaria; for foreign students in language schools who live and work in our country for a certain period; for refugees who have chosen to stay in Bulgaria forever and educate their children in Bulgaria; and for Bulgarians born abroad or have gone abroad in pre-school age.

Keywords: teaching approaches; language policy of the state; perspectives of Bulgarian linguistics.

55-ата годишнина на Филологическия факултет на Великотърновския университет „Св. Св. Кирил и Методий“ е приятен повод да се оцени престижното му място в развитието на съвременните езиковедски дисциплини и в подготовката на преподаватели лингвисти, да се открият приоритетните функции на образованието в еволюцията на националната ни култура, и отново да се поговори за методика.

Темата на това изложение е *методиката за преподаване на българския език като чужд*. През последните години тя е предпочитан обект на терминологичните търсения на езиковеди и методисти във връзка с реструктурирането на българската езикова ситуация (последница от реструктурирането на политическата и икономическата ситуация в страната ни) и с възникналите научни, социокултурни, образователни и други потребности на обществото. „В ситуация на мултилингвизъм и мултикултурни отношения в първостепенен обект на анализ се превръща триадата *първи език – втори език – чужд език*“ (Димчев 2013: 157), изследвана в цялост (и българския език като чужд) в частност от много български езиковеди. Въпреки високата научна стойност

на теоретичните постановки в трудовете на повечето автори, в прилагането на иновативните модерни методи на практика се забелязва едно смесване на понятия и намерения, обяснявани компетентно в теоретичен аспект с думи и изрази като „онтогенетични подходи“, „психосоциокултурни, етносоциолингвистични и речевокомуникативни аспекти“, „интеркултурно образование“ (Димчев 2011, 2013), но подчинени понякога на така съблазнителната европеизация, евроинтеграция, общоевропейско сътрудничество. Българските езиковеди умеят добре да теоретизират и да оформят „свой“ понятиен апарат, за съжаление твърде буквално насочен, или направо преведен от „Общеевропейската езикова рамка“ и другите „съюзни“ документи, с което се стремят към трансгранична българистика. Като повечето неща в България, тя пристигна отвън и намери почва у нас само в теоретичен план, преди да е настъпил подходящ за нейното прилагане климат. Особено в първите години на прехода се наложи тъждеството на нашата интелигентност с общеевропейските изисквания за качествено образование. Ние се постаряхме и доказахме пред чуждестранните студенти тази своя интелигентност чрез това колко бързо сме усвоили английски. Опитвахме се и да ги убедим, че чрез него ще ги научим на български, защото английският е глобалният език и ако те самите не го знаят, няма как да научат работния си български език и няма как да завършат нашите университети.

Тогава (още преди 30 години) си зададох въпроса защо чуждестранните студенти в България вече нямат същите резултати, както преди години, нито същия брой, а все повече намаляват, нито същото отношение на обич към страната ни и на уважение към своите учители, които забраняваха дори по коридорите да се говори друг език, освен български. И някак лекомислено обвиних (вече преди 10 години) глобалния английски език, в който съзрях заплаха за съществуването на българския, доверявайки се и на страховете на обществото от езикова смърт и загуба на културна идентичност (Исса 2010). Въпреки че той (американският английски) дава възможност да се приобщават повече хора към дадена тема, да се сближават глобалните хора, и сега мисля, че стратегията ни на преподаване в началото на прехода (български чрез английски) беше неправилна.

Американският вариант на английския език, езикът агресор, обхвана целия свят в процеса на извършващата се и в момента глобализация, която напълно естествено се проявява като американизация, но в много държави езиковите политики запазиха престижа, т.е. статута и на националните си езици. Нашите политики бяха твърде продажнически, подчинени на една стратегия за догонване на Европа, дължаща се на вековното чувство на българина за национален недостиг. Ние подходихме към глобализационните процеси така, сякаш се случва нещо неочаквано и ново, а не беше така. Същите процеси са протичали преди векове с експанзията на латинския и старогръцкия език, но тогава стратегията ни е била друга: „Дълбоките мотиви и стратегията на св. св. Кирил и Методий са по-различни и твърде премислени. Заклучават се в адаптиране на свидетелствата, на документите, на термините към домашната

традиция, като по този начин традицията се запазва, а културата не се адаптира към чуждата, напротив – остава вярна на домашната традиция, на своите учители. Това е основа на лидерската политика“ (Ангелов 2012: 252). Тъй като нашата държавна (следвана и от нашата езикова) съвременна политика се втурна в панически бяг след Европа да изравнява всички аспекти и критерии с европейските, включително и таксите за обучение в университетите, броят на чуждестранните студенти драстично намаля. Насочиха се и те към европейските университети, а тези, които останаха, се принудиха да учат на английски. Не биваше да преминаваме така изведнъж на английски език с онези чужденци, които през следващите пет-шест години от престоя си в България трябваше да станат висшисти, а българският език да бъде работен за тях.

Със студентите се занимават най-ангажираните учители по български език като чужд – университетските преподаватели. В техните дейности и до днес се преплитат два аспекта – на *традицията*, създадена през дългите години на преподаване в ИЧС и университетите и на *иновационните практики*, които те предлагат в многобройните си езиковедски теоретични разработки. За съжаление, и в двата аспекта възникнаха недоразумения. Традицията, без да е отречена, беше изоставена. Първо бяха сменени учебниците, т.е. учебникът, който беше един – обемен, предназначен за 800 часа, с на места остаряла социалистическа лексика, но с перфектна граматика. На негово място се нароиха новите учебници, някои от които добри, други – не чак толкова, но пригодени за друг (ситуативен) тип обучение, даващи мозаечни знания, недостатъчни за бъдещи студенти. Чуждестранните студенти в годините преди прехода бяха групирани, доколкото е възможно, така, че в една група да попаднат студенти от различни държави с различни родни езици. Комуникативният код между тях, още в началото на обучението, беше българският език. В края на миналия век групите станаха гръцки или турски, преднамерено събирани по етническият им признак. По този начин човек прекарва ежедневно шест часа със сънародници, приятелите му са само сънародници, те и живеят заедно и в следващите години от обучението си остават заедно, изолирани от българските студенти и продължаващи да общуват на родния си език. „Друг тип разпределение, което се прави, това е на групи от хора, които говорят или не говорят английски. За тези, които говорят, преподавателите гордо използват контактния език. Тук няма да коментирам колко е добър английският език на колеги българи, осъзнали се да го научат, за да не изгубят работата си, в една възраст, на която това става все по-трудно. Нито ще коментирам степента на владение на английски език от студентите, които заявяват, че го знаят, твърде лекомислено, опитвайки се по този начин да си улеснят живота в подготвителния курс. Повечето университетски преподаватели няма да признаят, че с това разпределение понижиха качеството си на работа. Как така, ще се възмутят те, английският език помага да се изпълни първата, предвидена в методиката на чуждоезиковото обучение задача – слушане с разбиране. А за групите, които не говорят английски, те също са подготвени. Понаучили са гръцки, турски, арабски и пишат статия

след статия за родноезиковите интерференции на фонетично, морфологично и синтактично ниво. Статиите на българските университетски преподаватели не се ограничават с това. Те включват всякакви транскултурни, метакултурни, мултикултурни и пр. модели, пренесени от англоезичната литература, която се цитира, перифразира, а често просто се превежда с надеждата, че като е малко позната на българската филологическа общност, не една постановка може да мине за авторска“ (Исса 2014: 74–75).

През последните години от прехода нещата постепенно се промениха. Промени се съставът на чужденците, променихме се и ние. Придобихме опит и самочувствие, престанахме да крием стария учебник под кориците на тетрадките, за да не го види ръководството, ако Съветът е избрал друг. Започнахме да подбираме доброто от новите учебници, да комбинираме новата лексика със старите упражнения и преподаването се подобри. Все повече преподаватели споделят добрите резултати на своите обучавани и креативните методи, които използват, за да ги постигнат. Сякаш, лишени от подкрепа, както и от ясна формулировка (от страна на държавата) относно изискванията за преподаване на българския език като чужд, ние интуитивно се ориентирахме към факта, че „езикът е потребителско явление и трябва да бъде разглеждан в този контекст“ (Вълчев 2009: 246). Следователно, предлаганият от нас преподавателски продукт трябва да отговаря на търсенето от страна на различните групи обучавани. Групите, с които аз се занимавам, са от четири различни вида, затова се спирам на *четири различни методики*. За всяка една от тях имам по десет публикации с конкретни изследвания и мисля, че в четвъртата от групите, за които ще стане дума по-долу, в момента се допуска същата грешка, както със студентите в началото на прехода.

Целта на този доклад е безкрайно скромна: *да разграничи отделните групи обучавани, от една страна, в практически аспект и да предложи термина „методики“, вместо „методика“, в теоретичен аспект*. Причината е дълбокото ми убеждение, че езикът трябва да се преподава съответно на целите, с които се изучава, съответно на времето, през което ще се усвоява и съответно на групово-социалните, етно-културологичните и психо-индивидуалните особености на обучаваните.

Започвам отново с *групата на студентите*. Те нямат нищо общо с тези от преди 10–15–20 години. Без значение от коя страна са, те знаят английски. Това е важно, защото преподавателят може да разчита на единната академична традиция, в която вече са били обучавани. Междуетиковата асиметрия вече не е така голяма и не е нужно за предаването на едни и същи значения да се използват различни стратегии.

Освен това, повечето чуждестранни студенти се записват в така наречените *англоезични групи*, в онези университети, в които има англоезично обучение. Те изучават български език само 200 часа и за тях са много по-подходящи по-новите учебници, които са по-комуникативни, по-атраaktivни, ситуативни и кратки.

Същите учебници (най-кратките), малко елементарни, но разчупени и комуникативни, са подходящи за чуждестранните *студенти по програмата „Еразъм“*. Те се различават от другите по признака *цел на обучението*. Тъй като учебните си занимания провеждат на английски, българският език за тях е необходим само за комуникация на територията на нашата страна по време на краткия им престой в нея. Затова и *времетраенето* на учебния процес при тях е неколкократно по-малко. Важна разлика е и тяхната *етническа принадлежност*. Те всички са европейци, езиците им не очертават резките граници между свое и чуждо, които сме свикнали да преодоляваме със студенти балканци, африканци и азиатци. Те се възприемат като гости, които скоро си тръгват, които никога няма да изпитва на български и които с любопитство изучават нашата култура и традиции.

Има промяна и в обучението на *редовните студенти*. За тях все по-често се изготвят учебници от автори, преподаватели в техните университети. Те включват терминологичен апарат и подходящ за бъдещата им професия контекст, който да ги ориентира в съответната специалност. Така студентите стават по-уверени, по-комуникативни и по-успешни. А диктовките? Те си отиват, въпреки че именно те правят хората по-грамотни. Както си отиват и от българското училище...

Следващата социална *група обучавани* е тази на **чуждестранните инвеститори**, множеството **бизнесмени** от цяла Европа (и не само), които дойдоха да живеят в България и които потърсиха частните школи поради липса на каквато и да е езикова политика и планова стратегия от страна на държавата, която не определи институционално какъв да бъде за тях пътят за усвояване на езика ни. По този начин Министерството би могло да инвестира и в езика, и в нас, преподавателите. Тъй като не сме свикнали, нито сме очаквали държавата да полага грижи за нас, за да се канализират културните миграции и да се премахнат езиковите бариери, ние се опитваме да се ориентираме сами. Няма как да разберем какъв е броят на обучаваните в частни школи чужденци, той е неизвестен както за преподавателите, така и за държавната администрация. Има обаче добри отзиви за високи постижения именно при тази група. Тя се отличава от групата на студентите по един основен признак – *степен на мотивираност*. Дали заради зрялата си възраст или защото си плащат на час, курсистите не бягат от уроците, а следят за тяхното провеждане с педантична точност. Времетраенето при тяхното обучение се определя от тях самите, в зависимост от това с колко време и средства разполагат и за кое ниво искат да получат сертификата. Учебниците за тези обучаеми се избират от преподавателите в школите и, разбира се, са по-кратките, по-комуникативните, въпреки че знанията, които се получават от тях, са непоследователни. Най-важното за курсистите е да придобият комуникативна компетентност, за да се ориентират в българската езикова ситуация и жизнена среда. Трудностите за по-неопитните преподаватели в частните школи възникват от разнородния състав на тези групи. Най-напред в професионален план. Курсистите са с различни професии и

степен на образование и изискват гъвкаво отношение в начина на преподаване на езика. Ако са филолози или хуманитаристи, те биха предпочели обяснения от българистите по общоевропейската лингвистична терминология. Ако са с по-нисък социален статут или техничари – обратно, искат само да се научат да комуникират. Понякога групите се състоят от колеги от една чуждестранна фирма, чието изискване след началното ниво е да усвоят на български своя професионален лексикон. Затова има бизнес комуникации, административен български, правна терминология и т.н. Университетските преподаватели не винаги са предпочитани от работодателите в частните школи. Понякога там вземат специалисти, живели в страната на обучаваните, само за това, че те имат някаква комуникация на родния език на обучаваните. Те трябва да предложат обучение, съответно на целите, които курсистът иска да постигне. Някои искат просто да се справят на улицата, други – да кандидатстват в български университет, трети – да започнат работа, в която се изисква специфична терминология. С това предизвикателство преподавателят трябва да се справи за време, посочено от курсиста. Някои имат само две седмици, в които да се приготвят за интервю, други – много месеци и желание за постепенно усвояване, трети очакват какво ще им предложи преподавателят.

При тази група използването на контактен език не е грешка. Тъй като нямат време за ежедневни уроци, те може да поискат посредничеството на английския език или на своя роден. Затова много от преподавателите филолози не са българисти, но са предпочитани в този тип школи. Понякога обучаваните се натъкват на такива преподаватели, не защото непременно настояват на това, а защото се обръщат за съдействие към посолствата си, а оттам ги свързват със своите преводачи, единствените филолози, с които общуват и които, естествено, не са българисти. Това се случва, тъй като в България липсва институция, която да ги ориентира към кого да се обърнат, за да постигнат желанието от тях ефект, и която да ангажира филолозите българисти да отговорят на предизвикателствата в глобализиращия се свят. Безхаберното на нашите управници за пореден път поставя университетските преподаватели извън рамките на европейските политики, извън възможността да се реализират пълноценно и да реагират адекватно на *търсенето*, доколкото социалният им статус предполага, че те биха могли най-компетентно да отговорят на нуждите от български език чрез *предлагането* на различни от университетските методи и подходи на преподаване. Не рядко в рекламните брошури на езиковите школи се предлага български език чрез друг – чрез английски, френски, немски, руски, португалски. Тези езици не бива да се схващат от преподавателя като приоритетно използвани, а само като улесняваща стъпка в началната фаза на обучение. Когато се убедят, че между тях и преподавателя няма езикова бариера, или има поне частично разбиране, когато започнат да си имат взаимно доверие, преподавателят е този, който трябва неусетно да промени посоката и стратегията си. Да премине от буквалните преводи към езикова практика на български език. Да ограничава

двуетичието постепенно с посока към пълно изоставяне на чуждите фрази за сметка на българските.

Статусната неравнопоставеност на курсистите от езиковите школи рядко е проблем в процеса на обучение. Без значение от възрастовите, образователните, половите, професионалните и пр. различия, в тези групи обикновено цари добър психологически климат, а междуличностните отношения, включително с преподавателя, са приятелски. Това кара много от чуждестранните студенти да се записват в подобни езикови курсове с цел подобряване на нивото на владеене на говорните практики или подобряване на ниските си оценки в университета.

Различната етническа принадлежност на курсистите също не създава проблеми. Напротив, те заявяват, въпреки различните форми на концептуализация, които използват, когато общуват на български, своя уникален национален манталитет. Така в бързопроменящия се разкрепостен глобален свят културите отстояват своята самобитност в диалог на български. Този диалог не променя в никакъв случай етнопсихологията на говорещия.

Третата методика е за *групата на бежанците*. Тя засега съществува само като предложение и *перспектива пред българистиката* относно *езиковата интеграция на бежанците*. Публикувах много материали за тази методика, водена от дълбоките си убеждения, „първо: че само ако научат *нашия език*, бежанците имат шанс да се реализират в *нашата страна*; и второ: че *само българистите могат и трябва да предложат плановата стратегия на държавата*, определяща пътя за усвояване на езика ни от онези бежанци, които остават да живеят тук, избрали България за свой нов дом. Въпреки насадените представи, подкрепяни административно и институционално, според които от научната общност съвет никой не приема, мисля, че по този въпрос може да има практическа полза от езиковедите“ (Исса 2017: 314). Официалната версия на институциите е, че за да се запишат в училище, децата на бежанците трябва предварително да знаят български език, а той се учи безплатно в центровете за временно пребиваване, но бежанците, по верски, расистки или други извратени съображения не искат да го научат. Държавната агенция за бежанците (ДАБ) направи много изявления в този дух в масмедията, но пропусна да уведоми обществото, че става дума не за бежанците (това са хората, които получават статут, за да останат да живеят в България), а за чакащите (статут или екстрадиране) чужденци, което е различно, а информацията е подвеждаща. Защото никой бежанец не може да припари до центъра, за да учи, или за каквото и да било друго, ако е на външен адрес или вече е получил статут. Дори за тези хора (които остават в домовете за временно настаняване месец, най-много два), за които се създаде някаква измислена и неефективна форма на обучение, информацията беше подвеждаща. По телевизията многократно показаха дома за временно настаняване в ЖК „Овча купел“ в София с двете оборудвани на втория етаж стаи за обучение, но пропуснаха да кажат, че под тях се правят ваксините на пиращите бебета в лекарския кабинет, интервютата с натъпканите в коридора семейства, над които са пренаселените спални помещения и

пред които през ден се вика (заради скандали и побои) полиция. Всичко това не прилича на обстановка за обучение, но по телевизията се показаха просто стаите; друг е въпросът дали е възможно за два месеца (максималния срок за пребиваване в дома) да се научи нашият труден език. Времето, за което се предлага обучение, въобще не беше коментирано. Българският зрител беше убеден, че условия за изучаване на нашия език има, че Агенцията осигурява на всяко дете достъп до часовете по български, че образователното министерство също работи активно върху мотивирането на децата бежанци да посещават училище, но с нежеланието на бежанците няма как да се пребори.

Нищо от това не отговаря на истината. Финансирането в рамките на утвърдения бюджет на ДАБ се усвоява от Европейския бежански фонд на *новопризнатите* бежанци, но тези средства, разбира се, не стигат до тях. ДАБ оборудва двете учебни стаи, за да ги показва по телевизията, и използва отказа на онези родители, които се надяваха, опитаха и повечето успяха – да напуснат България веднага, след като получиха статут. Българското образование е важно не за тях, а за тези, които останаха. Парични средства за тяхното обучение обаче не останаха. Въпреки това, дори да искат да се запишат на училище със собствени средства, те не успяват, защото съществува изискване за владееене на български език. Ако все пак някъде приемат децата бежанци, те трябва да държат през годината (когато са готови) приравнителни изпити по български език и литература по програмата за предишния клас. Научаването на езика ни на ниво да се разбират Христо Ботев и Иван Вазов, Алеко Константинов и Пейо Яворов, Елин Пелин и Йордан Йовков (ако са осмокласници например, защото споменатите автори се изучават в седми клас), си остава тяхна, успоредна на задачите по български език и литература за осми клас, както и по другите предмети през годината, непосилна задача. Истината е, че „ДАБ не може да разреши проблемите, защото няма нужната компетентност как да го направи, нужните кадри, с които да го направи и нужната готовност да сподели отговорността си с друга, по-надеждна по отношение на преподаването на български език като чужд, институция“ (Исса 2017: 318). Мисля, че такава институция е МОН и че тя трябва да натовари с изпълнението на тази задача преподавателите по български език като чужд. *Перспективи относно езиковата интеграция на бежанците* има единствено *българистиката*, защото само сред нейните представители има една част, която се занимава с българския език като втори. Обучението по български език на бежанците в ученическа възраст може да се осъществи, ако просто се спазват законите на Република България еднакво от всички. Един тях е *Законът за задължителното образование*. Децата (не на чакащите, а на получилиите статут), които (без значение от желанието си да учат или да не учат) остават в България, би трябвало да посещават **задължително** българското училище. Общините, преди да ги регистрират на адрес, както изискват документ за наета квартира, да изискват документ от училището в района, в който ще живеят, че са регистрирани всички членове на семейството в ученическа възраст. Понеже не знаят официалния език на страната ни, ло-

гично е да имат подготвителен езиков курс, който да се провежда една учебна година от специалисти по български език като чужд в училище. Неизползван сграден фонд има всяко българско училище. В началото на всяка учебна година да се сформират сборни групи, съобразени с възрастта на учениците, настанени в едно от училищата в квартала, града, ако е малък, и всички деца на бежанци, след завършване на този курс и полагане на изпит за ниво, да се връщат в училището, където предварително са били записани. Така училищата ще могат да предоставят информация на МОН относно броя на новозаписаните бежанци за всяка следваща година и ще се осигури планирането на учебния процес. В момента МОН не знае колко на брой и в кои училища се обучават бежанци. Успешното им интегриране е сред конкретните моментни нужди на обществото. Можем да го постигнем само чрез единна методология, която отговаря на актуалните нужди на държавата. Същото може да се направи и за бежанците студенти, прекъснали внезапно образованието си поради войната или по други уважителни причини. Ако те бъдат ориентирани да продължат да следват по своите специалности в българските университети, ако бъдат освободени от годишна такса в подготвителния курс, а след като научат български език, продължат оттам, докъдето са стигнали в своите страни, това би било наистина стимул и не би утежило бюджетите на българските университети, в които подготвителните курсове са и без това непълни, а в редовния прием остават незаети много места.

Вероятно, предложената простичка процедура никога няма да достигне до властимащите, защото те са прекалено заети с други неща: непрекъснато провеждане на конференции, на които сякаш е забранено да се канят представители на научната общност от университетите или от БАН, непрекъснато анализиране на националното законодателство и международните ангажименти на Република България, което безспорно е важно и нужно, според някаква „Конвенция на Съвета на Европа“, непрекъснати приеми на посетители от Представителството на Върховния комисариат, кръгли маси, на които се отчитат „изпълнение след изпълнение“ на Национални програми за интеграция, анализират се политики и практики на достъпа до пазара на труда и трудовата заетост и т.н., и т.н. За обучението по български език се отчитат намерения, които никога няма да се осъществят, например заплащане на такса за детска градина; целева месечна помощ за деца, посещаващи български общински и държавни училища; допълнително обучение по български език и социална и културна ориентация; еднократна помощ за деца, записани за първи клас, и отново, и навсякъде – допълнително (?) обучение по български език. Обучението според мене трябва да бъде не допълнително, а *предварително*, едногодишно и безплатно, за да имат равен шанс с нашите деца. За да заслужим добро отношение към тях (към нашите деца), които живеят в чужбина!

Последната методика се отнася точно за тях – за *децата на българските емигранти по света* – родените в чужбина или заминали в ранна детска възраст. За разлика от предишната група, тази представлява реален интерес за

институциите. Езиковата политика, като част от държавната политика по отношение на живеещите в емиграция българи, упорито насочва своите приоритети и грижи към българите в чужбина, а също и своите апетити към българските училища зад граница и държавата наистина ги финансира и ги контролира. Проблемът за подбор и структуриране на учебното съдържание в обучението по български език в чуждоезикова среда се поставя на дневен ред и се подготвя изработването и установяването в учебната практика на национални стандарти за различна степен на владеене на български език, които би трябвало да рефлектират и върху адаптиране на държавните образователни изисквания за учебно съдържание. За съжаление, докато се ориентират в обстановката, нашите управници приеха твърде буквално исканията на Асоциацията на българските училища в чужбина (АБУЧ) за предоставяне на „адаптирани“ програми и учебници. И пуснаха няколко конкурса. И ги спечели един (не езиковедски, разбира се!), екип. Той, естествено, няма как да знае, че *създаването на програми и учебници за българи в небългарско езиково обкръжение преди изследването на езиковите ситуации по места, е безсмислено*, „поставяне на каруцата пред коня“, но пък кореспондира с повечето държавни дейности в нашата страна, извършвани отзад-напред, особено ако този порядък предполага така наречените (финансирани щедро от ЕС) *обществени поръчки*.

Без да познавам „методиката“ за получаване на такива поръчки и преди да се запозная с „адаптираните учебници“ за българските ученици в чужбина, реших да проуча ситуацията в нормален порядък. Целта на моето изследване е да проследи *пораженията върху родния език на българските емигранти по света*. Предвиждах проучване на идиолекти на наши сънародници в страните с компактни български емигрантски общности. „Наблюдението на състоянието на първия (родния български) език на лицата, принудени от обстоятелствата в зряла възраст да попаднат в чуждоезиково обкръжение в условията на емиграция или на родените в чужбина в български семейства, е важна задача пред българските лингвисти“ (Виденев 2016: 100). Основният въпрос, какъв е *алгоритъмът на деформацията върху езика* им, би получил адекватен отговор, само ако се изследват на място комуникативните процеси и се установи степен-та на „забравянето“ на родния език.

За изпълнение на тази задача заминах за Сидни, Австралия. Там преподавах два месеца български език в неделното училище и записах със скрит микрофон живата реч на децата, извърших анкетно допитване до всички българи, с които успях да се свържа, направих теренни проучвания и в много български семейства, взех интервюта от хора с позиции, ангажирани със запазването на българския език и идентичност на нашите сънародници там. Още при първото си посещение в училището изпитах ужас, защото най-напред видях учебниците. Тяхната анти-методика, псевдо-методика, липса не само на методика, но и на елементарна човешка логика, описах подробно (Исса 2016) и ще поместя отново в книгата, която пиша по темата. Тук ще споделя само нищожна част от настроенията, които създават текстовете. От тях моите невръстни ученици

растат с впечатлението, че в България всички живеем на село, че селското ни стопанство не е модернизирено, а е с орачи, сеячи, с копачки, които говорят груб селски език, обработват земята и сипят мъдрости за жълъди (каквито те не са виждали) и прелетни птици, които отиват на юг, а после се връщат (птиците там никога не напускат Сидни), които „чуруликат, крякат, пърхат, гракат“ – все глаголи, предлагани на деца, които знаят на български език точно два: *казвам се и живея*. Някои от разказите в „учебниците“ са толкова абсурдни, че по-добре да скъсаш страниците, отколкото да ги покажеш на дете от ХХI век. Защото то ще помисли, че в Розовата долина живеят бизони, че в бистрите ни планински потоци се въргалат биволи – убийци на риба, че в България нямаме никаква култура или грижа за природата. Да прибавим към това твърдото намерение на родителите никога да не се завърнат, защото в България е лошо, и обърнатото огледало на юг от Екватора отразява информация, обърната към нищото, уродливо изопачена от учените адаптатори, спечелили проекти за милиони левове, одобрени от министъра на образованието и науката в нашата страна. В Австралия децата ни са обърнати с главата надолу, но имат твърда почва под краката си и уверено гледат напред в бъдещето. Сигурно има начин да ги „обръщаме“ от време-навреме по посока на техните корени, и сигурно ще успее да предложи наистина адаптирана към австралийската езикова действителност „четвърта“ методика за обучение по български език в Австралия. Само така ще мога да оправдая причината за своето пътуване накрай света и само така ще можем да претендираме да продължаваме да наричаме австралийските българчета „наши деца“...

ЛИТЕРАТУРА

- Виденов 2016:** Виденов, М. *Из моя езиковедски бележник*. София: Изд. „Захарий Стоянов“. **Videnov 2016:** Videnov, M. *Iz moya ezikovedski belejnik*. Sofia: Zaharii Stoyanov.
- Вълчев 2009:** Вълчев, Б. *От историята на българския книжовен език към теорията на книжовните езици*. Изд. „Оксиарт“. София. **Valtchev 2009:** Valtchev, B. *Ot istoriyata na balgarskiya knijoven ezik kam teoriyata na knijovnite ezici*. Oxiart. Sofia.
- Димчев 2011:** Димчев, К. За някои нерешени проблеми в теорията и практиката на обучението по български език. Достъпно от: <http://liternet.bg/publish/kdimchev/neresheni-problemi.htm> (08.02.2018). **Dimchev 2011:** Dimchev, K. Za nyakoi neresheni problemi v teoriyata i praktikata na obuchenieto po balgarski ezik. Dostapno ot: <http://liternet.bg/publish/kdimchev/neresheni-problemi.htm> (08.02.2018).
- Димчев 2013:** Димчев, К. Етносоциolingвистични характеристики на концепта български език като втори език. // *Проблеми на социolingвистиката*, XI т., София: МСД, 157–163. **Dimchev 2013:** Dimchev, K. Etnosociolingvistichni harakterestiki na koncepta balgarski ezik kato vtori ezik // *Problemi na sociolingvistikata*, XI т., Sofia: MSD, 157–163.
- Исса 2010:** Исса, К. Българинът за своя език. // *България и българите в Европа*. Велико Търново: 2010, 40–49. **Issa 2010:** Issa, K. Balgarinat za svoya ezik // *Bulgaria i balgarite v Evropa*. Veliko Tarnovo: 2010, 40–49.

- Исса 2014:** Исса, К. Български език за чужденци. Проблеми и предизвикателства в годините на прехода // *III Международен конгрес по българистика*, 23–26 май, 2013, България, София: УИ „Св. Кл. Охридски“, 65–88. **Issa 2014:** Issa, K. Balgarski ezik za chujdenci. Problemi i predizvikatelstva v godinite na prehoda // *III Mejdunaroden kongres po balgaristika*, 23–26 may, 2013, Bulgaria, Sofia, UI „Sv. Kl. Ohridski“, 65–88.
- Исса 2016:** Исса, К. Австралийски бележки. За нашето Слово в големия свят // *Светът е слово. Словото е свят*. Благоевград: ЮЗУ, 519–527. **Issa 2016:** Issa, K. Avstraliiski belejki. Za nasheto Slovo v golemiya svyat. „Svetat e slovo. Slovoto e svyat“. Blagoevgrad: UZU, 519–527.
- Исса 2017:** Исса, К. Българската езикова политика по отношение на бежанците в България // *Българи в чужбина, чужденци в България: институции, организации, общностен живот*. София: Институт за етнология и фолклористика с Етнографски музей – БАН. Съставители Лина Гергова и Мариянка Борисова. ISBN 978–954–8458–50–4 3. Достъпно от www.researchgate.net (12.01.2019). **Issa 2017:** Issa, K. Balgarskata ezikova politika po odnoshenie na bejancite v Bulgaria // *Balgari v chujbina, chujdenci v Bulgaria: institucii, organizacii, obshtnosten jivot*. Sofia: Institut za etnologia i folkloristika s Etnografski muzey – BAN. Sastaviteli Lina Gergova i Marianka Borisova. ISBN 978–954–8458–50–4 3. Dostapno ot www.researchgate.net (12.01.2019).