

ЗА ФОРМИРАНЕТО НА ЛЕКСИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА ЧУЖДЕНЦИ

Бонка Василева

Сегедски университет – Унгария

Резюме. Статията разглежда проблема за развитието на лексикалната компетентност в обучението по български език като чужд и целите, свързани с овладяването ѝ. Обосновава се тезата, че това е необходимо да става с оглед на езиковата личност на учащия. Предлагат се методически идеи за усвояването на тази компетентност.

Keywords: lexical competence, linguistic personality, Bulgarian as a foreign language, methodological ideas for lexical competence development

I. Обучението по български език като чужд разглеждаме като образователен процес, който не само дава знания за лингвистичните особености на езиковата система и формира умения за речева употреба, но и обогатява езиковата личност на обучавания. Подчертаването на този факт е от особена важност, тъй като това може да бъде определящо за избора на дидактически подход, на методи, средства и форми на работа в урока. В лингводидактическите трудове по традиция се отбелязва връзката между родния език¹⁾ и личността на обучавания. „Родният език така се е сраснал с личността на всеки, че да учиш някого, означава да развиваш (личността) и душевните способности на учащия се“ (Буслаев, 1897: 7). Това схващане би следвало да се пренесе и върху обучението по чужд език и да се приеме значението на езиковите знания и на речевите умения за цялостното личностно израстване на индивида и в частност за формирането на езиковата му личност.

Съвременните психолингвистични изследвания представят езиковата личност като „многопластов и многокомпонентен набор от езикови способности, умения, готовност за осъществяване на речеви действия с различна степен на сложност (вж. Караулов, 2007: 29). Обучението по чужд език²⁾, за разлика от обучението по роден, развива вече съществуващи мисловни връзки, представи за езиковата система и структура, за речевото общуване, а не формира качествено нови. В този смисъл, за чуждоезиковата дидактика е особено важно разбирането на езиковата личност на обучавания. Докато за лингвистите понятието *езикова личност* „е

опит да се разгледа езикът в човека, човекът заедно с неговия език“ (Караулов, 2007: 28), то за дидактиците изследването на езиковата личност на обучавания е необходимо поради силното влияние, което има тя върху образователния процес изобщо и в частност при овладяването на новия език.

Според руския езиковед Ю. Н. Караулов за езикова личност при родния език трябва да се говори на много високо ниво, а не на равнище всекидневно общуване. Това ни дава основание да приемем, че езиковата личност е развита на различно ниво при отделните езици, които владеем. Следователно не само социокултурните различия и житейският опит, но и нееднаквите равнища на развитие на собствената езикова личност са причина обучавани, поставени при едни и същи учебни условия, да постигат различни резултати. Процесът на езиково обучение по роден (първи) и по чужд (втори) език се води под влиянието на различни условия, породени от вече формираните умения и нагласи на обучавания, и от нееднаквите езикови способности.

Когато разглеждаме проблема за овладяването на лексика на роден и на чужд език, също е необходимо да имаме предвид, че вероятно те имат обща основа, зависеща от личността на обучавания, но в същото време има и различен механизъм за овладяването на лексика на роден и на нов (чужд) език. Различието основно е в това, че при овладяването на лексиката за първи път се формират и представи за понятията, специфични схващания, разбирания, а във втория случай такива представи и идеи вече съществуват и е необходимо обучаваният да се „пребори“ с тях, назовавайки ги по нов начин, или да ги затвърди. Един пример за това: Изразът *Хора сме!* в българския език има стилистична конотация на самоирония – *не са ни чужди всякакви човешки слабости*. Сблъскването на българина с този израз в чужд език в ситуация, в която проявява същото значение (напр. унгарски *Emberek vagyunk*), надгражда лексикалното поле³⁾ на обучавания по отношение на формата и на звученето, но не и в плана на съдържанието, което е вече познато за него. Ако обаче обучаваният е азиатец (напр. кореец, японец), тази фраза е нова за него както по смисъл и звучене, така и с културологичното си значение и конотацията си. По-често обаче при обучението по новия език не се формират изначално нови представи, разбирания, а се посочва нов начин за назоваване на вече осъзнати възприятия или реалии, свързани основно с общочовешки действия, чувства, състояния, отношения и т.н.

Друго различие: при усвояването на новата лексика от чуждия език става приравняване или присъединяване на по-прости структури (думи в основното им значение, неметафорична лексика, прости изречения, словосъчетания) към по-сложни. Затова и обикновено в началния етап на обучението се предлага овладяването само на основна лексика по дадена тема и рядко или никога не се дават фрази от по-високо речево равнище (устойчиви словосъчетания, лексеми, натоварени с по-богата конотация или метафоричност, архаизми, устойчиви структури и др. п.). Този подход по наше мнение е напълно уместен, когато става въпрос за

обучение на деца, но не отговаря на комуникативните потребности на възрастния човек, тъй като го отдалечава от езиковата му личност, формирана от първия език. В този случай това определено не само не помага, а дори пречи на уменията за общуване и следователно не е ефективно и оправдано от гледна точка на обучавания. Една илюстрация на това. Обикновено едни от първите неща, с които се запознават обучаваните, са поздравите и обръщенията в чуждия език. Те обаче са много разнообразни в отделните езици, тъй като често са носители на културни различия, имат специфична конотация и изразяват различно отношение към говорещия. Например учтивата форма в немския или в унгарския език е тази за 3 л. мн.ч. (съотв. *Sie, Ök*), което изразява по-голяма степен на дистантност, за разлика от българския и повечето европейски езици, където тя е във 2 л. мн. ч. Много голямо разнообразие има и по отношение на всекидневните поздрави. Напр. българските поздрави *Здравей! Здравейте! Здравствуй! Добър ден!* не могат еднозначно да бъдат свързани с унгарските *Szervus! Hallo! Szia! Csokolom! Jó napot kívánok!*, които изразяват по-голяма или по-малка степен на близост със събеседника. Други поздрави пък имат съвсем различна употреба. Например пак в унгарския е напълно уместно да се използва поздравът *Egészségére (Наздраве!)* не само при пиене на алкохол, но и на трапезата по време на ядене, при покупка на закуски в магазин, при сервиране на кафе в кафене или дори... след масаж. В българския език той се употребява само на трапезата, обикновено при пиене на алкохол. Много интересни са разликите между езиците и по отношение на обръщенията. Например в българския език лексемите обръщения са винаги преди фамилията – г-н Борисов (сравни с унг. – след нея: *Kis tanár úr*; букв. Киш преподавателя г-н); използват се само с фамилията – г-н Митев, г-жа Митева (сравни с тур. – употребява се с личното име *Hatice Hanım – госпожа Хатидже, Onur Bey – господин Онур*); звателните форми на думите обръщения се употребяват самостоятелно, без фамилията (сравни: *Извинете, господине! Добър ден, госпожо!*), което е невъзможно в езици като немския например.

Този общ поглед към речевата употреба категорично показва, че още в тази начална фаза на обучението може да възникне противоречие между комуникативната потребност на учещия и опита му в езика. Пред преподавателя стои задачата да избере дали е по-добре да даде изчерпателна информация за лексемите и изразите, или да представи само основните (и най-често неутрални) лексеми. В първия случай предимството би било по-малкият обем концентрирана информация за обучавания, а във втория – по-обхватният поглед към социокултурните норми, което би направило учещия по-пълноценен участник в общуването. Според нас последният подход е задължителен в случая, когато учещият е в страната на изучавания език. Иначе той би бил лишен от основна информация, която би го направила неравностоен участник в комуникацията. Трети, съвсем различен, подход би бил тази тема да се постави по-назад в тематичната прогресия, когато учещият езика би могъл да бъде по-подготвен за нея.

II. Знаенето на лексиката и уменията за използването ѝ влизат в състава на компетентностите, които формират **комуникативната компетентност** (КК) по български език като чужд. Понятието КК е сложно за дефиниране поради множеството фактори от психологическо, социално, социокултурно, културно естество, които действат в съзнанието на индивида и в процеса на общуването и влияят върху уменията за комуникация. В методическата литература най-често се подчертава, че за резултатно участие в процеса на комуникация са необходими лингвистични знания, знания за лексиката, за речевата употреба, за културните реалии, за традиционните вярвания и обичаи.

В Общата европейска езикова рамка, издадена през 2001 г. от Съвета на Европа, се приема, че на практика всички компетентности на човека допринасят по един или друг начин за комуникативната му способност на чужд език. Следователно поголемият житейски опит и съответно по-богатата представа за света подпомагат и са гаранция за по-доброто владение на родния език. В Рамката се прави разграничение между компетентности, които не са свързани пряко с езика, и „езикови компетентности в по-тесен смисъл“ (Рамка, 2006: 127). Определят се три „комуникативни езикови компетентности“: лингвистична, социолингвистична, прагматична. В лингвистичната компетентност се включват: граматична, фонологична, правописна, правоговорна, лексикална, семантична компетентност. Приема се, че обучението по лексика развива лексикалната и семантичната компетентност.

Лексикалната компетентност (ЛК) „обхваща знанията и способността да се използва речниковият състав на даден език, който се състои от (1) лексикални езикови единици и (2) граматични езикови единици“ (Рамка, 2006: 137). За *лексикални единици* се определят: устойчиви словосъчетания (изречения формули „Добър ден“, поговорки, архаизми, идиоми – „прелива от пусто в празно“, устойчиви структури – „бихте ли ми помогнали...“; фразови глаголи – „отбивам встрани“, „гледам отвисоко“, предложни съчетания „във връзка с...“ „по отношение на това“; колокации – думи в словосъчетание „допускам грешки“, „изнасям лекция“; единични думи – отворени лексикални класове (съществително, прилагателно...); затворени лексикални класове (дните на седмицата, месеците...). *Граматични езикови единици* са членните морфеми, местоименията, предлозите, съюзите, частиците... (Рамка, 2006: 138). *Семантичната компетентност* е способността да се осъзнават значението на думите, конотацията им, контекстовите значения, междудексикалните отношения – синоними, антоними, пароними. По наше мнение в този компонент влиза и социокултурният контекст, когато думите носят такъв.

Отделните чуждоезикови методики интерпретират по различен начин тези предписания на Рамката. За нас е интересна руската методика, където се утвърждава, че **обучението по лексика** освен *лингвистичната* развива и *социолингвистичната* и *социокултурна* компетентност и *речевата* компетентност (Соловова, 2008: 66). Лингвистичната компетентност се развива при подбора на лексемите (лингвистичните единици), количеството им, контекстовото им значение (според темата, речевата

задача на общуване...). Социолингвистичната и социокултурна компетентност – при проявата на конотативните значения, типичните колокации (словосъчетания), фоновата и безеквивалентна лексика; при прилагането на правилата за употреба на лексемите в различни ситуации на официално и неофициално общуване. Речевата компетентност се проявява в овладяното *семантично поле* с неговия обем, качествени характеристики, използване в различни ситуации, риторични похвати, използване на лексиката за повишаване на изразителността и за индивидуализиране на изказването. *Лексикалният навик* се приема за един от речевите навици (Соловова, 2008: 66).

В България в първата методическа система за обучение по български език като чужд⁴⁾ не се говори за лексикална компетентност. За да се развият речевите умения обаче, в съответствие с директния метод, по който е създадена методиката, основно място в урока заемат „лексикалните упражнения“. Като такива се определят онези задачи, в които се представят най-често срещаните „изрази или кратки диалози при определени обстоятелства. Те трябва да се запомнят от студентите като изрази без връзка с граматиката“ (Манафова и др., 1972: 3). Пак като *лексикални* се схващат и упражненията, при които се изисква употребата на новите думи в определени езикови конструкции; образуването на изречения по даден модел; отговори на въпроси по дадени текстове, при което е необходимо трансформиране на пряката реч в непряка. Видно е, че лексикалната компетентност се схваща в един по-широк речев контекст. Граматически упражнения в чист вид според авторите няма, тъй като граматическите категории се упражняват чрез свързването им с различни лексикални единици. Интересно е указанието на авторите, че: „В този начален период не трябва да се позволява на студентите свободно да комбинират изучаваната лексика. Това става по-късно; тогава този процес настъпва естествено и резултатът е по-добър“ (Манафова и др., 1972: 4). Както е видно, акцентира се предимно върху граматическата форма на думата и речевата ѝ употреба. Социолингвистичните и социокултурните особености се дават имплицитно – на обучаваните се предлагат конкретни речеви ситуации с ясни речеви стимули и определени отговори, които те трябва да запомнят и повтарят.

III. Цели на обучението по лексика

Изхождайки от тезата, че за да бъде качествено, обучението по български език като чужд език е необходимо не само да формира умения за успешно участие в процесите на комуникация, но и да развива личността на обучавания, разглеждаме *лексикалната компетентност* през призмата на езиковата личност. Ю. Н. Караулов определя три нива в развитието на тази личност: *вербално-семантично* (реализиращо) – свързва се с разбирането на смисъла на думите и съединяването им на низше ниво; *тезаурусно* (формиращо) – на което се осъзнава концепцията на текста, и *мотивационно* (подбуждащо) – когато се вниква в замисъла на автора (вж. Караулов, 2003: 51). В съответствие с това, когато описваме лексикалната компетентност, можем да говорим за:

– **граматико-семантично ниво**, на което се овладяват формите, значението, граматическата съчетаемост на думите;

– **речево ниво** – на него се разбира смисълът на диалогичен, на монологичен текст, конотацията на думите, фразовата им свързаност и се овладяват умения за такава употреба;

– **социокултурно ниво** – достигналите това ниво могат да осмислят социокултурния контекст, да разбират културните стереотипи, отразени в лексиката и фразовостта, и да използват езика съобразно тях.

Следователно лексикалната компетентност има не само лингвистичен, но и речев и социокултурен аспект. Да се овладее тя, означава в процеса на общуване да се придобият знания за формата и семантиката на думата и умения да се разбират правилно проявеното в речта лексикално значение и изразеният граматичен смисъл (репродуктивни умения). По отношение на продуктивните умения тя е свързана със способността да се изразява желаната мисъл или отношение, като се прави осъзнат избор на лексема, словосъчетание, фразеологизъм от овладените от чуждия език, така че да се доближи в най-голяма степен до изказа на родния език и до личния стил на изразяване.

Издигането на тезата за развитие на езиковата личност в образователния процес предполага организацията на обучението по лексика да има няколко фокуса (**цели на обучението**):

– да следва потребностите и мотивацията на учещия. Това означава целите на обучението да съвпадат с неговите цели (актуалните за него сфери на общуване и лексиката, свързана с тях) и с комуникативните му потребности (приоритетните за него теми на общуване);

– да развива езиковата личност на обучавания, като представя аналитично, в съпоставителен план (с родния език или с вече овладените от учещия езици), новата лексика – лексикалното и граматичното значение на думата, словообразуването, речевата употреба; да създава представа за лексикалната система, за съществуващите лексико-семантични полета и за функционалната употреба на лексиката в изучавания език – използването в речта на: синоними, антоними, пароними, на безеквивалентна лексика и т.н.;

– да отчита личностните особености на учещия, включително и лингвистичните знания и умения и начина му на учене, като съчетава различни методи и средства на обучение;

– да развива мисленето – логическо, критическо, творческо, като представя културните различия, отразени в лексиката и фразовостта в езика, и подпомага осъзнаването на спецификата ѝ, на връзката на родната лексика с лексиката на вече изучавани езици или с международната лексика;

– да формира ценностни нагласи, като подпомага самоосъзнаването на собствената култура и възпитава в толерантност и уважение към чуждата култура и език.

IV. Развиването на лексикална компетентност на занятията по български език като чужд

Въпросите, които извиква днес работата по формирането на лексикална компетентност, са: Как трябва да се организира образователният процес, за да се отговори на спецификата на новото социокултурно обкръжение (глобалност, динамичност) и на промяната в личността на обучаваните, характеризираща се най-общо със засилен индивидуализъм и дистанцираност? Кой да са критериите за подбор на лексиката? Какви методи за представянето ѝ в урока да се използват, за да се подпомогне процесът на учене и запаметяване? Какви са трудностите за обучавания при усвояването на лексиката и как да се преодоляват? Кой са критериите за овладяването на лексикални знания и умения в обучението?

По традиция, запознаването с лексиката се осъществява по схемата: *форма – значение – употреба*. Т.е. приема се, че значението на думата включва: усвояването на информация за основната ѝ форма и за възможната ѝ промяна, за значението ѝ и за свързаността ѝ с други думи във фразата, в изречението – типичните колокации, и за употребата ѝ в контекст, актуален за обучавания. Първо – пасивно за обучавания – с демонстрация от преподавателя и след това чрез самостоятелна дейност – повтаряне на думата и употребата ѝ в речева ситуация (вж. Манафова и др., 1972; Илиева и др., 1977).

Според някои методики (вж. Т. В. Иванова, И. А. Сухова, Е. Н. Соловова⁵⁾) и днес е необходимо да се работи в тази последователност в урока. Те предлагат да се дадат най-напред правописът, правоговорът и възможните промени във формата. Това според тях е необходимо да се направи още в първия етап на запознаване с думата, за да се избегнат по-нататъшни грешки, свързани с изговора и правописа. Тази последователност намираме за естествена. Всяко действие обаче е необходимо да „събужда“ мисленето на учения и да развива у него интуицията за новия език. Още при първото представяне на *формата* на думата са уместни въпроси и задачи, които отразяват специфични особености на езика ни от типа: *Къде е ударението?* (тъй като ударението в българския език е свободно, подвижно, исторически установено – срвн. град – градъ́т – градо́вѐ, се́дмица – седмѝца, ку́пи – купѝ и т.н.); *Кой род е думата? Образуването на множествено число изключение ли е от правилото?* (имената в българския език имат форми за три рода и отделни форми за множествено число за всяка от тях); *„Как още може да се чуе произнесена тази дума?“* (при изговор при определени условия се наблюдават звукови промени на вокали и консонанти: вода [вудá], зелено [зилѐну], календар [кълендáръ] и др. п.). За всеки език тези въпроси са специфични поради особеностите на езиковата му система. Освен да насочи вниманието към характерните форми и словообразователни модели на лексемите, преподавателят трябва да организира дейното им възприемане от страна на обучавания, като винаги, когато е възможно, включва мисленето му – логическото и критическото. При специфични форми на думата преподавателят трябва да представя паралели с други подобни вече изучени форми или да прикан-

ва обучаваните сами да потърсят подобни изключения във формата. Напр.: някои от глаголите (завършващи в сегашно време на -та, -за, -са, -да, -ка) по изключение от правилото образуват аорист с окончание -ох: четá - чéтох; рекá – réкох и др. Тази специфична група се изучава, след като е въведено правилото. Вариант на работа е да се приложи индуктивният метод: най-напред на обучаваните се дава моделът, по който се образува аорист при тази група глаголи, и се изисква от тях сами да образуват форми с други думи от същата група. Така се развива интуицията за езика и се укрепва увереността в процеса на овладяването му. След това се обяснява правилото, по което се образуват тези форми. Много често и самите обучавани успяват да видят формообразователния модел, ако той им е подсказан от преподавателя, например чрез няколко еднотипни примера (опек|а – опекох; изляз|а – излязох; донес|а – донесох; чет|а – четох и т.н.).

Според нас е особено важно всяко ново лингвистично знание да се включва във вече формираната в съзнанието на учещия система за езика. Затова е необходимо да се правят съпоставки или разграничавания с близки или сходни явления. Например, когато се въвежда формата за бъдеще време в миналото, преподавателят записва в синхронна таблица положителните и отрицателните форми на сегашно, на бъдеще време и на бъдеще време в миналото. Това е добре да става не само по себе си, а във връзка с някаква комуникативна ситуация: *Какво правя (сега)?* (уча); *Какво ще правя утре?* (**ще** уча); *Какво щях да правя вчера?* (**щях да** уча). *Какво не правиш сега?* (**не** говоря по телефона); *Какво няма да правиш утре?* (**няма да** ходя на театър); *Какво нямаше да правиш вчера?* (**нямаше да** пия кафе). Преподавателят сам може да избере вида на таблицата или схемата, която може да използва, за да онагледява чрез нея промените във формата.

За да се осмисли и запомни формата за род на новата дума – съществително име, може да се насочи вниманието на учещите към маркера за рода – окончанието на думите, и възможното му съвпадение със завършека на съответното числително (за мъжки род: един (консонантен завършек), за женски род: една (имената окончават на -а или -я), за среден род – едно (-о, -е)). По този начин обучаваните сами виждат правилото и го запаметяват по-лесно. Когато се въвежда нова форма на думата, е напълно уместно да се „разиграят“ всички нейни варианти, като се употребят в подходящ, достъпен за обучавания контекст (Напр.: Имаш ли един лев? // Колко лева искаш? // Нямам много левове.). Важно е и да се посочи най-честата ѝ свързаност. Например рекцията на глаголите: заминавам за...; отивам в...; връщам се от...; запознавам се с някого и т.н. По този начин новата информация не остава изолирана, а се включва в контекст, което подпомага разбирането и приложението ѝ.

След уточняването на формата традиционно се изяснява **значението** на думата с похвати, които са най-достъпни за обучаваните, и се дават примери за употребата на лексемата. При това отново значението не се изяснява само по себе си, а се демонстрира фразовата и синтактичната свързаност на лексемата. Ако се следва принципът на комуникативността обаче, значението може да измести

формата – т.е. приоритетно за учещия да стане разбирането на семантиката, а после да се изясняват формообразуването и словообразуването. Когато при представянето на значението се отчита езиковата личност на обучавания, преподавателят би следвало да има предвид, че всеки учещ има едно „поле“ на лексикална компетентност, което е резултат от езиковия, социокултурния и житейския му опит. Например напълно непознато за днешните корейски студенти би било наименованието на световноизвестната група AC/DC в учебен текст, тъй като е отдалечено във времето от тях както географски, така и исторически. В случая, тази информация, вместо да подпомогне обучаваните, може да ги обърка и отчужди още повече от изучавания език. Семантизирането (запознаването с лексикалното и с граматичното значение на думата) зависи освен от личния опит на учещия и от вида на лексиката, която се усвоява. Трудни за обяснение са абстрактните думи или лексемите, които имат конотация в значението и стоят по-далече в синонимния ред (напр.: *суета*, *дързък*, *късмет*, *нежен* и т.н.). Лесни са тези с разбираем словообразователен модел и ясна етимология, които имат точно съответствие в родния език (напр.: *уча* – учител, училище; *България* – български, българин; *дар* – дарба, подарък и т.н.). В процеса на работа може да се използват различни методи за **семантизиране**: *онагледяване* (чрез предмет, картина, действие, звук, контекст); семантизиране с помощта на *синоними*, *антоними*, с използване на вече известни *модели за словообразуване*; семантизиране чрез *асоциация*, чрез *превод* на родния език – от преподавателя или самостоятелно от учещия с помощта на различни *речници*, чрез *догадка* за значението от контекста, чрез *словесно описание* и т. н.

Ако работи само за първото ниво на лексикална компетентност, преподавателят би могъл да спре със семантизирането, след като значението на лексемата стане ясно за обучавания. Това обаче няма да създаде достатъчно добра картина за функционирането на лексемата в чуждия език и няма как да отговори на потребностите на езиковата личност. За учещия няма да стане ясно как новата дума се свързва с другите лексеми, как се включва в изречението и как да я използва. Той трябва да получи по-пълна информация за това, за да може самостоятелно да избере тази част от нея, която е важна и значима съобразно езиковата му индивидуалност. Следователно работата на второто – **речево ниво**, и на третото – **социокултурно ниво**, не може и не бива да се обособява самостоятелно. Най-естествено е тя да върви паралелно с първото ниво. При нея се използват същите методи за семантизиране, а преподавателят е този, който може да избере най-достъпния за обучавания метод. Целта е в процеса на работа да се събуди мисловната активност на обучавания, за да се подпомогне запаметяването, от една страна, и да се тренира речевият навик, от друга. Срещането на новата лексема в контекст, който експлицира значението ѝ, е много чест похват и той е най-естествен за обучавания. Това може да стане при слушане, а още по-лесно – при четене на непознат текст. Семантизирането от преподавателя и демонстрирането на употребата на

думата в примери, които са разбираеми за обучаваните и актуални за речевото им обкръжение, са основните методи за работа на тези по-високи равнища на лексикална работа. Колкото по-разнообразни и по-широкообхватни са обясненията за новата лексика, толкова по-вероятно е тя да бъде по-добре запаметена и по-точно употребявана. Много често новите лексеми или фраземи се основават на сходно световъзприемане или мислене, друг път те са напълно различни от родния език. Именно изтъкването на тези прилики или отличия задълбочава знанията за езика и събужда любопитството към него и културата, която носи. Примери могат да се намерят във всяка тема. Например: *готварска книга* има същата мисловна основа в нем. *Kochbuch*, в англ. *Cookbook*, в рус. *Поваренная книга*, в унг. *szokacs könyv*. Понякога обаче едно и също означаемо в отделните езици може да има различна семантика. Напр. имената на приказни герои: *Снежанка* в унгарския е *Hófeherke* (букв. Белоснежка); *Спящата красавица* – *Csipkerózsika* (Дантелена роза), което показва друго чувство за естетика или стереотипи в начина на мислене.

Още при формирането на новите лексикални знания и умения може да се работи за предотвратяване на най-честите грешки при употребата на лексиката. Те обикновено са свързани с неточната употреба или със съчетаемостта. Понякога може да е резултат от непознаването на някои пароними или т.нар. лъжливи приятели (*false friends*). Напр.: *позор* в бълг. *безчестие*, *срам*, *низост*, *опетняване*, в сръб. – *внимание* и т.н. Некоректната употреба може да е и поради грешно заучаване или неправилно пренасяне на граматическото значение от родния език. Пример за такова пренасяне напр. на българското езиково съзнание в унгарския език е образуването на учтива форма от поздрава *Szia!* (*Здравей!*) – *Sziasztok!* (*Здравейте!*), тъй като той няма значение на учтива форма като в българския – *Вие*, а е само форма за 2 л. мн.ч – *вие*.

Използването и съчетаването на лексемите в родния език е проява на особеностите на мисленето и съответно на езиковата личност на обучавания. Това се отразява и в чуждия език. Всеки притежава едно *индивидуално семантично поле* (вж. за термина Соловова, 2008), което характеризира езиковото му съзнание и би следвало да се „покрие“ и в чуждия език. Едва когато то се попълни достатъчно, започва творческото използване на научените лексеми и фрази и се прави първата крачка към проговарянето. Наблюденията на учещите, пък и собственият опит при овладяването на чужд език, ни показва, че всеки пренася в новия език своето езиково съзнание и има избирателна памет за новата информация – помни това, което е най-близо като изказ до него. Това показват и въпросите, които най-често се задават за лексиката – основанията за тях изхождат от родното езиково съзнание. (Например един от честите въпроси на англоговорящите е: *Коя е учтивата форма на „Искате ли кафе?“*). Разбира се, успешността на лексикалната работа е свързана и с езиковия и речевия опит на обучавания на родния му език и на други чужди езици, овладени от него. Владеещият родствени на българския езици (славянски, балкански) сам търси аналогии и открива прилики и разлики,

тъй като езиковата му личност е на по-висок етап в развитието си, когато има изградени критерии за важно, неважно, осъзнати познания за словообразуването, съчетаемостта и употребата на думите.

В настоящата статия поставихме някои основни според нас проблеми при развиването на лексикалната компетентност в обучението по български език като чужд. По-подробното описание на методите за семантизиране на речевото и социокултурното ниво на развитие на езиковата личност, както и проблемите, свързани с оценяването на лексикалните знания и умения, ще бъдат обект на описание в следващи наши изследвания.

БЕЛЕЖКИ

1. *Роден език* използваме като синоним на приетия в социолингвистиката термин първи език – т.е. първият и най-добре овладеният от дадено лице език, който формира езиковото му съзнание и с който то сравнява всички останали овладявани езици.
2. В изследването приемаме наименованието *чужд* (нероден), а не втори език, поради по-голямата му коректност от гледна точка на обучавания.
3. Под *лексикално поле* разбираме овладяната от човека лексика за назоваване на определен отрязък от действителността.
4. Вж. Манафова, А., Т. Стойнова, М. Маринова, Ю. Антонова, Б. Бабалькова, Фонетичен курс по български за чуждестранни студенти. Институт за чуждестранни студенти „Гамал Абдел Насър“, София, 1972.; Илиева Д., Е. Кирякова, Ст. Михайлова, Български език за чуждестранни студенти. София, 1977.
5. Вж. Иванова Т.В., И. А. Сухова. Теория и методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций. Часть 2. УФА. 2008; Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва. Астрель. 2008.

ЛИТЕРАТУРА

- Буслаев, О. (1897). *О преподавании отечественного языка*, цит. по Караулов, Ю. Н.: Русский язык и языковая личность. Издание шестое. М. Издательство ЛКИ, 2007, с. 29.
- Караулов, Ю. Н. (2003, 2007). *Русский язык и языковая личность. Издание шестое*. Москва: Издательство ЛКИ.
- Манафова, А., Т. Стойнова, М. Маринова, Ю. Антонова, Б. Бабалькова (1972). *Фонетичен курс по български за чуждестранни студенти*. София: Институт за чуждестранни студенти „Гамал Абдел Насър“.
- Илиева, Д., Е. Кирякова, Ст. Михайлова (1977). *Български език за чуждестранни студенти*. София.
- Рамка (2006). *Европейска езикова рамка*. Релакса.

Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам*. Москва: Астрель.

REFERENCES

- Buslayev, O. (1897). *O prepodavanii otechestvennogo yazyka*, tsit. po Karaulov, Y. N.: *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost*. Izdaniye shestoye. M. Izdatelstvo LKI, 2007, s. 29.
- Karaulov, Y. N. (2003, 2007). *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost*. Izdaniye shestoye. Moskva: Izdatel'stvo LKI.
- Manafova, A., T. Stoynova, M. Marinova, Y. Antonova, B. Babalakova (1972). *Fonetichen kurs po b"lgarski za chuzhdestranni studenti*. Sofiya: Institut za chuzhdestranni studenti „Gamal Abdel Nas”r”.
- Iliyeva, D., E. Kiryakova, St. Mikhaylova (1977). *Balgarski yezik za chuzhdestranni studenti*. Sofiya.
- Ramka (2006). *Evropeyska ezikova ramka*. Relaksa.
- Solovova, E. N. (2008). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Astrel’.

THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN TEACHING IN BULGARIAN LANGUAGE FOR FOREIGNERS

Abstract. The paper discusses the problem of the lexical competence development in teaching Bulgarian as a foreign language and the objectives related to the lexical competence mastering. The thesis of the paper is that the lexical competence development should be carried out according to the linguistic personality of the student. In this respect methodological ideas for developing the lexical competence are proposed.

✉ **Dr. Bonka Vassileva**

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