

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТТА ПРИ СЪВРЕМЕННИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ НА БИЛИНГВИЗМА – ВЪЗМОЖНОСТ ИЛИ НЕОБХОДИМОСТ

ВЕХБИЕ БАЛИЕВА

ВЕЛИКОТЪРНОВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

vehbie@uni-vt.bg vehbie_balieva@abv.bg

INTERDISCIPLINARITY IN MODERN STUDIES OF BILINGUALISM – A POSSIBILITY OR A NECESSITY

VEHBIE BALIEVA

UNIVERSITY OF VELIKO TARNOVO „ST. ST. CYRIL AND METHODIUS“

vehbie@uni-vt.bg vehbie_balieva@abv.bg

The article explores the idea of interdisciplinarity in modern studies of bilingualism, namely the bilingual linguistic identity as a point of intersection between cognitive linguistics, sociolinguistics, psycholinguistics and communicative grammar. It presents the results of examinations of bilingual children aged 5–6 years with Turkish as a first language: 1) linguistic interference, established through a sociolinguistic study of speech and 2) cognitive interference, established through a free psycholinguistic associative experiment.

Keywords: interdisciplinarity, bilingual linguistic identity, linguistic interference, cognitive interference, communicative grammar

Въведение

Съвременните лингвистични изследвания имат интердисциплинарен характер. Това с особена сила се отнася до изследванията на билингвизма. Целта на статията е да представи аргументирано необходимостта от интердисциплинарен инструментариум при изследването на деца билинкви в предучилищна възраст. За целта в хода на изложението ще се спрем на следните моменти:

- Моделът на езиковата личност като призма, през която се пречупват съвременните тенденции в лингвистичните изследвания.
- Изследването на билингвалната езикова личност като пресечна точка на когнитивната лингвистика, социолингвистиката, психолингвистиката и комуникативната граматика.
- Резултати от социолингвистично изследване на езиковата интерференция при турско-български билингвизъм.

- Резултати от психолингвистично изследване на когнитивната интерференция.
- Комуникативно-прагматичен аспект на интерференцията.

Ще илюстрираме как се зароди и по какъв начин се разви идеята за **интердисциплинарно изследване на билингвалната езикова личност**. Защо от възможен вариант тази идея се превърна в абсолютна необходимост.

1. Модел на езиковата личност

Изучаването на множество изследвания, посветени на билингвизма (български и чужди): класически лингвистични, психологически, педагогически, методически и по-нови социолингвистични, психолингвистични, когнитивнолингвистични, психолого-педагогически, възрастовопсихологически и др., както и педагогическият опит от работата с деца билингви позволиха да се открият няколко **тенденции**, които едно задълбочено съвременно лингвистично изследване на билингвизма трябва да отчете:

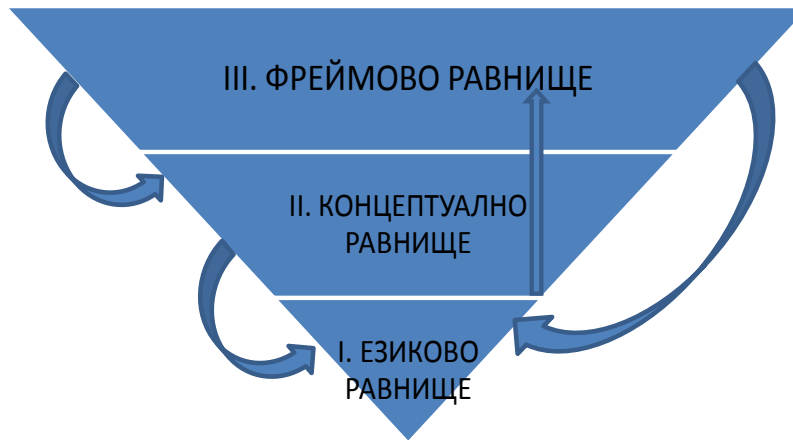
- антропоцентризмът;
- когнитивизмът;
- функционализмът;
- комуникативната и прагматичната ориентация.

Така се зароди идеята, че **езиковата личност** е онзи събирателен образ, който би могъл да отговори на всички тенденции едновременно. Всъщност езиковата личност се превърна в пресечна точка на екстралингвистични и интралингвистични фактори, определящи езиковото развитие на пет-шестгодишното дете билингва от турската лингвокултурна общност в България. Езиковата личност е носител на:

- а) определени езикови знания и умения;
- б) определени когнитивни структури;
- в) определен лингвокултурен и социокултурен „отпечатък“ на средата.

Моделът на езиковата личност от гледна точка на когнитивния подход доби ясни параметри – трябва да съдържа в себе си определени структурни компоненти, които са функционално ориентирани и езиково и когнитивно подплатени (фиг. 1). Той се базира на разработения от Юрий Караулов модел, според който структурата на езиковата личност е трикомпонентна и се състои от вербално-семантично, когнитивно и мотивационно-дейностно равнище (Караулов/Karaulov 2010: 55–56).

Предлаганият от нас модел (*Фигура 1.*) обаче е структуриран на базата на когнитивния подход към езика и предполага анализ на лингвистичните факти във връзката им с организацията на понятийната система, а самото мислене се разглежда като осъществяващо се с помощта на концепти и фреймове, които са „глобални квантове на добре структурираното знание“, както ги нарича Валентина Маслова (Маслова/Maslova 2008: 22).



Фигура 1. Структура на езикова личност от гледна точка на когнитивния подход

Езиковите структури се разглеждат през призмата на общите знания на човека за света, на натрупания от него опит чрез взаимодействието със заобикалящата го среда и в тясна връзка с психологическите, културните и комуникативните фактори. Лингвистичният анализ от гледна точка на когнитивния подход отчита не само езиковото поведение като такова, а и психичните процеси, диктуващи съответното поведение. При това по думите на Татяна Скребцова най-голямо внимание се отделя на проявата, описанието и обяснението на вътрешната когнитивна структура, базисна за говорещия и слушащия, но в динамиката на неговата реч (Скребцова/Skrebtsova 2000: 5–6).

Моделът съдържа в себе си 3 равнища, а всяко равнище на езиковата личност се разглежда условно като отделна картина на света:

I. Езиково равнище, в което влизат думите и техните значения. Това е езиковата картина на света на детето.

II. Концептуално равнище, в чийто състав освен думите, термините и понятията влизат и социалните познания и опитът на личността. Това е индивидуалният компонент, който всеки човек припознава в дадените думи, термини и понятия. Тук важно място заемат: емоциите, свързани с усвояването на дадена дума; отношенията към обектите; образите, които стоят зад думите; ценностите; асоциациите (не само вербални), които прави езиковата личност, и т.н. Основна градивна единица на това равнище е **концептът**. Наричаме го **концептуална картина на света**.

III. Фреймово равнище, което се отнася до дейностната насоченост на личността. Езиковата личност усвоява езика, пречупвайки го през индивидуалния си опит. Индивидуалният опит е отражение на социокултурната

ситуация на развитие, която съдържа в смет вид социолингвистичната ситуация и лингвокултурната информация. Езиковата личност е активен носител на езика чрез своята реч. Тя реализира речта си в определени комуникативно-речеви ситуации с помощта на определен набор от *фреймове*, които ѝ помагат да се справи по-лесно в процеса на комуникация. Това е цялостната представа на детето за света – неговата **картина на света**. Подробно тези картини на света са представени в друго изследване (вж. Балиева/Balieva 2016).

2. Изследване на билингвалната езикова личност

Спецификата при билингвите се състои в това, че на всяко равнище на езиковата личност протичат интерферентни процеси:

- **на I равнище** – езикова интерференция;
- **на II равнище** – когнитивна интерференция;
- **на III равнище** – фреймова интерференция.

Затова се появи необходимост от изследване на **билингвалната езикова личност** с подходящ инструментариум, който да дава информация в какво точно се изразява интерференцията на всяко равнище. Инструментариумът, който бе избран *за езиковото равнище*, е социолингвистично изследване на речта на 5-годишни и на 6-годишни деца; *за когнитивното равнище* – психолингвистичен свободен асоциативен експеримент отново с деца от двете възрастови групи, а *за фреймовото равнище* – инструментариумът още не е уточнен, поради спецификата му. Някои интересни решения предлагат съпоставителната лингвокултурология, както и поведенческата психология, но тази методика на изследване е в процес на разработване.

2.1. Социолингвистично изследване на детската реч

С помощта на *социолингвистичното изследване* бяха изведени параметрите на езиковата интерференция при децата. Регистрираните интерферентни грешки на двете групи изследвани деца (5-годишни и 6-годишни) на фонетично, морфологично и синтактично равнище се разглеждат в съпоставка, като се търси динамиката, количественият и качественият им аспект. Така се откриха няколко типични интерферентни грешки, които се допускат от по-голяма част от изследваните деца, срещат се в продължителен период от време и създават най-много затруднения на овладяващите български език след турски. Подреждането на тези грешки е по езикови равнища и по честота.

2.2.1. Интерференция на фонетично равнище

Според фреквентността си фонетичните грешки, които допускат децата, могат да се ранжират по следния начин:

- *Дисимиляция*

Една от често допусканите грешки е дисимиляцията. Най-много замени има на звук [ц] с [ч]: [слънце] вм. [слънце], *слънце*; [ръкавичи] вм. [ръ-

кавици], *ръкавици* и др. Липсата на звук [ц] във фонетичната система на турския език води до неправилното му слухово възприемане и артикулационно възпроизвеждане от децата. Затова те „пригаждат“ някои от познатите им фонемни от първия език и произнасят думите, съдържащи звук [ц], като използват [ч] или [с]. По наши наблюдения обикновено всяко дете устойчиво използва един от двата звука вместо [ц], а не ги редува. Същият процес се случва и при [ш] и [с], затова в записите има думи като [ботуси] вм. [ботуши], *ботуши*; [сал] вм. [шал], *шал*. Друга двойка взаимно заменящи се консонанти в различни думи са [ж] и [з]: [зълт] вм. [жълт], *жълт*; [довиздане] вм. [довиждане], *довиждане*.

- **Елизия**

Елизиите при изследваните деца се наблюдават в два варианта:

- Когато в средата на думата има [т] и [л] в съседство. Например думата *панталон* децата произнасят [пантлон] без гласния [а]. В турския език съчетанието [tl] е сравнително често срещано в средата на думите: *atla* (*скочи*), *çatla* (*гръмни*) и др. Вероятно това е причината и на български децата да артикулират по същия начин.

- Изпадане на гласен [и] в начална позиция преди [з]: [змие] вм. [измие], *измие*; [зб'агала] вм. [изб'агала], *избягала*; [з'ала] вм. [из'ала], *изяла* и комбинацията от елизия на [и] в началото и йотация в края на думата – [змије] вм. [измие], *измие*.

- **Депалатализация**

В турския език всички консонанти имат и мек, и твърд вариант и изборът на един от двата варианта е свързан с принципа за хармонията. Депалатализацията се откриват в следните примери: [разлала] вм. [разл'ала], *разляла*, [сино] и редуцираният вариант [сину] вм. [син'о], *синьо* и др.

- **Удължено произношение на вокали**

Това е характерна фонетична особеност на турския, но не и на българския език. Вследствие на това и 5-годишните, и 6-годишните изследвани деца допускат тази грешка. Удължаването е регистрирано при думите: *молив* [моолив], *чантичка* [чаантичка], *довиждане* [доовиждане] и др.

- **Епентеза**

Децата вмъкват гласни в два варианта: 1) в началото на думата пред съгласни: [испи] вм. *спи*; [услон] вм. *слон*; 2) между два консонанта [булуза] вм. *блуза*. За турския език не е характерно струпване на съгласни в началото на думите. Като естествена последица от неприучения на такъв вид артикулация говорен апарат на детето е вмъкването на вокал, който да облекчи произношението. В своя учебник по езикознание *Dilbilgisi* Тахир Генджан отбелязва, че в турския език пред **р**, **л** и някои други съгласни в начална позиция е допустимо да се вмъкне гласен, но само в устната реч, не и в писмената. Езиковедът дава следните примери: *İrecep*, *İramazan*, *ilimon* и др. (Gencan 1979: 43). Вероятно това е причината децата да прилагат това правило и за българския език.

- **Палатализиране**

Вероятно недостатъчното владение на фонетичните закони на новия език пречи на децата да преценяват дали в дадената дума има мека или твърда консонанта, и те неправилно палатализират твърди консонанти: **щъркел** [штъркел'] вм. [штъркел]; **Алекс** [алекс'] вм. [алекс], **часовник** [часовник'] вм. [часовник]. Това краесловно палатализиране е характерно за фонетиката на турския език – то се дължи на стремежа към хармония. В думи, които съдържат мека сричка, всички консонанти се произнасят в мекия си вариант и това води до смекчаването на консонантите и в края на българските думи, макар според българските фонетични закони това да е неправилно.

2.2.2. Интерференция на морфологично равнище

Интерферентните морфологични грешки, които допускат децата под влияние на първия турски език, могат да се разпределят в няколко групи, но най-голям дял имат грешките при съгласуването.

1. Грешки при съгласуването

Децата съгласуват грешно както по род, така и по число. Любопитно е и едно друго съгласуване, което бе регистрирано: на лексеми от първия и втория език.

- **по род**

Децата грешат при съгласуването по род на прилагателни със съществителни имена (*зелен костенурка; малък дете*); на местоимения със съществителни имена (*мойто майка; такава зайче*) и на числителни имена със съществителни имена (*едно човек; една зайче*). В речта на 6-годишните деца се появява и неправилно съгласуване по род на съществително име с причастие (*зайчето скочил; детето казала*). Първоначално сякаш не се открива никаква специална зависимост дали се съгласуват приоритетно прилагателно в м.р. и съществително в ср.р., или прилагателно в ж.р. и съществително в м.р. и т.н. След статистическия анализ обаче става ясно, че в 73% от случаите децата избират **ср.р.** на определението независимо от това дали определяемото е в **м.р.**, или в **ж.р.** Най-често използваното окончание за **ср.р.**, което използват децата, е **-о**. Вероятно това е показател, че първият маркер, с който децата асоциират рода в българския език, е окончанието за **ср.р.**

- **по число**

Често децата грешно съгласуват прилагателно име в ед.ч. със съществително име в мн.ч. (*червено ботуши; голямо кучета*) или прилагателно име в мн.ч. със съществително име в ед.ч. (*червени ботуш, големи куче*). От тези съгласувания не става ясно дали се предпочитат прилагателни в ед.ч., а съществителните остават в мн.ч., или пък определение в мн.ч. се отнася до определяемо в ед.ч. В речта на едно и също дете може да се чуе както *червено ботуши*, така и *малък зайче*.

• **думи от първия с думи от втория език**

Употребата на лексика от първия в изказвания на втория език включва примери като *güzel* (*хубава*) *тонка*; *голямо ауак* (*крак*) и др. Заменят се както думи определения, така и думи определяеми. Впечатление прави значително намалелият брой на този вид съгласуване при 6-годишните деца в сравнение с 5-годишните.

2. Грешки при членуването

При членуването на имената на български език децата допускат два типа грешки:

1) Не членуват, когато това е необходимо. Така на въпроса *Какво прави маймуната?* детето отговаря: *Маймуна скача* и др. под.

2) Използват неправилен определителен член: *Момчета говори*; *Жабато скочи*; *Ботушкито обува*.

Съвсем нормално е това да бъде един от препъникамъните за децата, усвояващи българския език след турски, като се има предвид, че категорията *определеност – неопределеност* липсва в турския език, но някои нейни концептуални измерения могат да се търсят във формите за винителен падеж, както и във формите за принадлежност, образувани с родителен падеж.

3. Грешки при употребата на категорията род

Липсата на категорията *род* в турския език води до редица затруднения в осмислянето ѝ от изследваните деца. Без да се придържат към никакви правила, те произволно поставят окончанията за род. Изследваните лица нито различават категорията, нито я концептуализират, нито имат изградени никакви навици да употребяват определени окончания, като се ориентират по външни показатели, изградени на базата на опита. Регистрирани са следните грешки: *куча* вм. *куче*; *полянке* вм. *полянка* и др.

4. Грешки при употребата на възвратни частици

Изследваните деца изпускат в речта си възвратната частица *се*: *Казвам Б.*, вместо *Казвам се Б.* Липсата на специална частица, която да изразява възвратността в турския език, е предпоставка за тази грешка. Възвратността в турския език се изразява с помощта на т.нар. възвратен залог, който се образува с помощта на афиксите *-in*, *-in*, *-in*, *-in*, добавени към основа, завършваща на съгласен, или *-n*, при основа, окончаваща на гласен (Сергез 2006: 84). Възвратният залог се образува само от преходни глаголи.

5. Грешки при кратките местоименни форми

Кратките местоименни форми са голямо предизвикателство за изследваните деца. Изобщо наличието на т.нар. „малки думички“ (възвратни частици, местоименни форми, предлози) в българския език е проблем за децата с първи език турски. Особено в началните етапи на усвояването на втория език децата сякаш изобщо не ги възприемат слухово, нито ги употребяват. Те допускат следните грешки при употребата на кратките местоименни форми:

- Не употребяват кратки форми на местоименията, т.е. изпускат ги: *Няма детето* вм. *Няма го детето*.
- Употребяват неправилно кратки местоименни форми: *Котката го няма*; *Кучето я гонили* или смесват кратките форми на притежателните местоимения: *Майката взема бебето ми* вм. *Майката взема бебето си*.

2.2.3. Интерференция на синтактично равнище

Речта на изследваните 6-годишни се отличава с многословност при децата, които се чувстват уверени, и с използването на еднословни или двусловни отговори на български език от децата, които не са достатъчно уверени в себе си. Децата формулират изречения на български език по повод показваните им изображения, но допускат доста грешки. При 5-годишните деца допусканите грешки са по-малко, но това се дължи на факта, че не могат и/или не искат да говорят на новия език. Говорят малко и включват в речта си много турски лексеми. Децата, които по-дълго време са били в контакт с българския език, много рядко използват първия език като опора – само в случаите, в които се сблъскват с нещо трудно или непознато. По-рядко прибавят и до звукоподражателни думи, жестове и мимики.

Грешките, които допускат децата на синтактично равнище, са следните:

- **Изпускат главни и второстепенни части на изречението, както и предлози и съюзи**

Най-често изпусканата главна част в изречението е сказуемото: *Майката цветята*. вм. *Майката полива цветята*. Формите на глагола **съм** са едни от най-често изпусканите. Допълнението също се пропуска: *Вълк отива...* Детето вдига рамене и продължава: *Не знам какво е това* (гора). Изпускат се предлози (*Детето ляга кушетката* вм. *Детето ляга на кушетката*).

- **Вмъкват части в изречението, а така също и излишни предлози и съюзи**

Най-често вмъкнатите главни части са подлози, и то на първия език: *Tavuk* бяга. (*Кокошката бяга.*); *Çini* чути се. (*Чинията се чути.*) и др. А вмъкнатите второстепенни части са допълнения на първия език: *Баба saat* (часовник) има. Вмъкват се и ненужни предлози (*Слънцето със пече*. вм. *Слънцето пече*).

- **Съставят изречения с неправилен словоред**

Децата допускат следните словоредни грешки, продиктувани от правилата в синтаксиса на турския език.

- Сказуемото отива в края на изречението, а второстепенните части (допълнения и обстоятелствени пояснения) се поставят пред сказуемото: *Кучето силно скочи* – включително и при употребата на **съм**: *Аз болна бях*.

- Употребяват съгласувани определения, като разменят мястото на определението и определяемото: *Има обувки черни.*
- Разкъсват съставни глаголни сказуеми, като втория компонент оставят в края на изречението: *Може колата да вземе.*
- Затрудняват се при употребата на кратките местоименни форми и често неправилно ги поставят в края на изречението: *Моливът няма го; Майката вземала я.*

В турския език няма самостоятелен глагол, отговарящ на българския *съм*. Тази роля се изпълнява от афикси: ***Gömlek eskidir.*** (*Ризата е стара*); ***Ekmek sıcaktır.*** (*Хлябът е топъл*). Често обаче тези афикси могат да се изпускат в речта и това е допустимо и разбираемо за носителите на езика. Макар да липсва формален показател, значението се запазва: ***Gömlek eski.*** (*Ризата е стара*); ***Ekmek sıcak.*** (*Хлябът е топъл*). Това вероятно е причината децата да пропускат формите на *съм* и *вм*. *Кучето е голямо* да казват *Кучето голямо* или *Куче голямо*.

2.2. Психолингвистично изследване на словесните асоциации

С помощта на *свободен асоциативен експеримент* бяха изведени синтагматичните и парадигматичните асоциации, които дават децата от двете възрастови групи. В изследването (що се отнася до синтагматичните и парадигматичните асоциации) сме се придържали към класификацията, направена от Енчо Герганов и екипа му (вж. БНСА/БНСА 1984: 39–41). При думи стимули на втория български език, приблизително 1/5 от получените реакции са на първия турски език. След статистическа обработка и сравнителен анализ между първата група (5-годишни деца) и втората група (6-годишни деца) бе установено, че и при двете групи има специфични асоциации (и на първия, и на втория език). Асоциации, които не могат да бъдат определени нито като синтагматични, нито като парадигматични. Те бяха наречени *асоциации, изпълващи съдържанието на концепта*, или накратко *концептуални асоциации* (напр. *баба* – *Италия*; *дете* – *мляко*; *нея* – *филмче*; *бягам* – *ей така* (детето демонстрира); *добър* – *извинявам се* и др.). Тези асоциации хвърлят мост между първия и втория език.

Ако думите стимули се приемат за концепти, чрез тези асоциации по нестандартен начин, който отразява опита и възможностите на децата, се разкрива съдържанието им. Затруднението с езиковото изразяване на всичко, което им хрумва за думата стимул, кара децата да дават асоциации, като използват собствения си опит от боравенето с предметите и с обектите. Децата включват образи, представи, емоции, физически усещания, практически опит и давайки ги, всъщност репрезентират конкретния концепт ('ДЕТЕ', 'БАБА' и т.н.). В този вид асоциации с пълна сила се проявяват характерните за децата в тази възраст особености на мисловните процеси – конкретност, образност, действеност, емоционална окраска, движение от частното към общото и др. (вж. Виготски/Vigotski 1983; Эльконин, Венгер/El'konin, Venger 1988).

Няколко важни извода се открояват след обработката и анализа на данните от проведения психолингвистичен експеримент:

- Наблюдава се общо нарастване на броя на дадените реакции и асоциации при 6-годишните деца спрямо 5-годишните. Колкото по-дълго време децата са били в контакт с българския език, толкова по-малко асоциации на първия език дават.
- С увеличаването на възрастта и продължителността на езиковия контакт с българския език при децата се наблюдава концентриране около определено ядро от асоциации за всяка дума стимул. Това е характерно и за децата монолингви на тази възраст (вж. Попова/Ророва 2004). Т.е. асоциативното поле на думата стимул при билингвите се доближава до това на носителите на българския език като първи.
- Асоциациите се променят и в количествен, и в качествен аспект при 6-годишните деца. Нараства броят на синтагматичните, парадигматичните и концептуалните асоциации на втория език и едновременно с това асоциациите стават по-разнообразни. При двуезичните деца това е признак за увеличаване на речниковия запас на новия език.
- Едновременно с общата тенденция на растеж и развитие на асоциациите на втория език се регистрира спад в броя на асоциациите на първия език. Думите реакции на турски език при 6-годишните деца намаляват значително, а тези, които остават в асоциативните статии, обикновено са лексеми, които са били доминантни асоциации при 5-годишните. Т.е. от ядрото думите асоциации на първия език са изтласкани в периферията или изобщо са отпаднали.
- Най-много реакции и асоциации на първия език и при двете групи изследвани деца предизвикват думите стимули съществителни имена, а на втория – глаголите.
- Думите стимули глаголи предизвикват по-малко реакции и асоциации и на първия, и на втория език при 5-годишните деца. При 6-годишните деца обаче асоциациите и реакциите спрямо тези думи стимули се увеличават и са преобладаващо на втория език. Това е показател, че под влиянието на езиковия контакт с българския език децата постепенно започват да натрупват запас от глаголи направо на втория език, без да използват посредничеството на първия.
- Съществителните имена предизвикват най-много концептуални и парадигматични асоциации и при двете групи изследвани деца. Прилагателните имена предизвикват най-много синтагматични реакции.

Задълбочените анализи и приложението на данните от двете изследвания – социолингвистично и психолингвистично – тепърва предстоят. Затова е важно какъв ще бъде аспектът, в който те ще се разглеждат.

3. Комуникативно-прагматичен аспект на получените данни от изследването на интерференцията

Приложният аспект на изследването на билингвалната езикова личност е свързан със създаването на методика за овладяването на българския език като втори, която да бъде подчинена на принципите на комуникативната граматика. Наличието и регистрирането на интерферентните грешки само по себе си е важно, но по-важно е тълкуването на тези грешки и начинът, който ще бъде избран, за да се преодолеят.

В това именно се изразява **комуникативно-прагматичният аспект на интерференцията** – в предлагането на научно обосновани методи и средства за нейното преодоляване, като се заложи на функционалното и на комуникативното начало и по-точно казано – на **комуникативната граматика**.

Тези въпроси са подробно разгледани от Стоян Буров и Лилия Бурова (вж. Буров, Бурова/Burov, Burova 2014). Те подчертават, че понятието комуникативна граматика не е съвсем ясно дефинирано в лингвистичното пространство (и в България, и в чужбина). Затова извеждат четири базови тезиса, които очертават концептуалната рамка на комуникативната граматика и определят посоките на изследователските дирения:

- Комуникативната граматика е граматика (а не „граматика“ на комуникацията).
- В структурно отношение тя е подчинена на комуникативния принцип в организацията на обучението.
- Описанието на граматичния строй е функционално ориентирано, а систематиката на материала е според комуникативните потребности на обучаемите.
- Нейната основна цел е да формира у обучаемите умения и навици да построяват и употребяват граматически правилни и комуникативно уместни изказвания.

Въз основа на очертаните разлики между формалната и функционалната парадигма в лингвистичните изследвания, направени от Саймън Дик, както и базирайки се на монографичното изследване *Лингвистична прагматика* на Ст. Димитрова, Ст. Буров и Л. Бурова извеждат следната йерархизация на езиковите равнища:

| формална парадигма | функционална парадигма |
|---------------------------|-------------------------------|
| синтаксис | прагматика |
| семантика | семантика |
| прагматика | синтаксис |

Изключително важно е уточнението, което правят авторите: „Във формалната парадигма изследванията вървят приоритетно от формата към значението и оттам – към употребата; във функционалната парадигма се изу-

чава преди всичко употребата, чрез нея – значението и накрая – формата. Така семантиката и при единия, и при другия подход заема средишно положение, но в първия случай става дума за семантика на изреченията, а във втория – за семантика на изказванията“ (Буров, Бурова/Burov, Burova 2014).

Ако се съотнесе йерархизацията на езиковите равнища от гледна точка на функционалната парадигма и изведената структура на билингвалната езиковата личност от гледна точка на когнитивния подход, се вижда, че съвпадат. На практика моделът на езиковата личност е конкретизация на йерархизацията.

| ФУНКЦИОНАЛНА ПАРАДИГМА | БИЛИНГВАЛНА ЕЗИКОВА ЛИЧНОСТ |
|------------------------|--|
| прагматика | фреймово равнище (картина на света) |
| семантика | концептуално равнище (концептуална картина на света) |
| синтаксис | езиково равнище (езикова картина на света) |

Това схематизирано представяне на езиковите равнища, в което най-високата позиция заема прагматиката, отговаря на тезата, че комуникативната граматика по същество е подчинена на релацията *прагматика – граматика*, а не на *граматика – прагматика*. Така комуникативната граматика може да бъде определена като комуникативно-прагматично ориентирана, защото „(...) в комуникативните граматички приоритет имат потребностите на комуникацията и комуникантите, те изискват и налагат неконвенционален, иновативен подход към граматическата система, като подчиняват организацията на граматичните обекти на своите нужди“ (вж. Буров, Бурова/Burov, Burova 2014).

От гледна точка на комуникативната граматика първично е комуникативното намерение. За да бъде реализирано от детето, то трябва да бъде „облечено“ в езикови средства (думи и граматични категории), а на следващ етап и в практически умения за употребата на езиковите средства с оглед на комуникативната ситуация и на комуникативното намерение. Т.е. в центъра първо се поставя комуникативното намерение и около него се подреждат лексиката, граматиката и социокултурната информация така, че детето да успее да го осъществи.

Казаното дотук дава насоки за това как трябва да се тълкуват регистрираните интерферентни грешки на изследваните деца. *Честотата на греш-*

ката и **времето**, което отнема коригирането ѝ, са основните показатели, които насочват към това **какво** и **кога** да бъде включено в **комуникативната граматика на българския език** за тази група деца.

Заклучение

Целта на това изложение е да убеди читателя, че изследването на билингвизма (особено при деца на възраст 5–6 години) е трудна задача, чието решение налага използването на интердисциплинарен подход. За да бъде изчерпателно разгледан въпросът за езиковото развитие на децата билингви, както и за овладяването на втория език от тях, е неизбежно изследването да има интердисциплинарен характер. Тънкостта се състои в това знанието от другите научни сфери да бъде така вплетено в лингвистичното, че да се получи един качествен изследователски инструментариум. Умелото използване на знания от различни науки за решаването на лингвистична задача обаче е невъзможно без елемент, който да обединява частите. Този елемент, както подчертава и Стефана Димитрова, е психологията. „Всичко, свързано със съвременната лингвистика, има някакви психологически измерения, защото нейните контакти с всички други науки за човека се осъществяват с помощта на един постоянен посредник – психологията“ (Димитрова/Dimitrova 2016: 23).

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

Балиева 2016: *Балиева, В.* Към въпроса за езиковото развитие на децата билингви от гледна точка на когнитивния подход. – В: Проблеми на устната комуникация 10, част I. В. Търново, УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 330–342. [Balieva 2016: *Balieva, V.* Kam vaprosa za ezikovoto razvitie na detsata bilingvi ot gledna tochka na kognitivniya podhod. – In: Problemi na ustnata komunikatsiya 10, chast I. V. Tarnovo, UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“, 330–342.]

БНСА 1984: Български норми на словесни асоциации. *Под ред. на Е. Герганов.* София, Наука и изкуство. [BNSA 1984: *Balgarski normi na slovesni asotsiatsii. Pod red. na E. Gerganov.* Sofia, Nauka i izkustvo.]

Буров, Бурова 2014: *Буров, Ст., Л. Бурова.* Функционализъм и комуникативна граматика. – Реторика и комуникации. *Лингвистика, комуникации, реторика.* № 14, електронно издание <http://rhetoric.bg/> (28.03.2017). [Burov, Burova 2014: *Burov, St., L. Burova.* Funktsionalizam i komunikativna gramatika. – Retorika i komunikatsii. *Lingvistika, komunikatsii, retorika.* № 14, elektronno izdanie <http://rhetoric.bg/> (28.03.2017).]

Виготски 1983: *Виготски, Л. С.* Мислене и реч. София. [Vigotski 1983: *Vigotski, L. S.* Mislene i rech. Sofia.]

Димитрова 2009: *Димитрова, С.* Лингвистична прагматика. София, Изд. „Велес“. [Dimitrova 2009: *Dimitrova, S.* Lingvistichna pragmatika. Sofia, Izd. Veles.]

Димитрова 2016: *Димитрова, Ст.* По спиралата на лингвистичните идеи. – В: Актуални проблеми на съвременната лингвистика. Юбилеен сборник в чест на проф. д.ф.н. д-р хон. кауза Стефана Димитрова. София, АИ „Проф. Марин Дринов“, с., 13–24. [Dimitrova 2016: *Dimitrova, St.* Po spiralata na lingvistichnite idei. – In: Aktualni problemi na savremennata lingvistika. Yubileen sbornik v chest na prof. d.f.n. d-r hon. kauza Stefana Dimitrova. Sofia, AI „Prof. Marin Drinov“, 13–24.]

Караулов 2010: *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность, 7-е издание. Москва. [Karaulov 2010: *Karaulov, Yu. N.* Russkii iazyk i iazykovaia lichnost', 7-moe izdanie. Moskva.]

Маслова 2008: *Маслова, В. А.* Когнитивная лингвистика: учебное пособие. 3 изд., перераб. и доп. Минск, ТетраСистемс. [Maslova 2008: *Maslova, V. A.* Kognitivnaia lingvistika: uchebnoe posobie. 3 izd., pererab. i dop. Minsk, TetraSistems.]

Попова 2004: *Попова, В.* Детските словесни асоциации. *LiterNet*, 2004, <http://liternet.bg/publish10/velka_popova/asociacii.htm> (29.08.2014). [Popova 2004: *Popova, V.* Detskite slovesni asotsiatsii. LiterNet, 2004.]

Сарыгѐз 2006: *Сарыгѐз, О.* Грамматика турецкого языка в таблицах для начинающих. Минск, Новое знание. [Sarygez 2006: *Sarygez, O.* Grammatika turetskogo iazyka v tablitsakh dlia nachinaiushchikh. Minsk, Novoe znanie.]

Скребцова 2000: *Скребцова, Т. Г.* Американская школа когнитивной лингвистики. Санкт Петербург. [Skrebtsova 2000: *Skrebtsova, T. G.* Amerikanskaia shkola kognitivnoi lingvistiki. Sankt Peterburg.]

Эльконин, Венгер 1988: Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста, *под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера.* Москва. [El'konin, Venger 1988: Osobenosti psikhicheskogo razvitiia detei 6–7-letnego vozrasta, *pod. red. D. B. El'konina, A. L. Vengera.* Moskva.]

Gencan 1979: *Gencan, T. N.* Dilbilgisi. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

✉ *Vehbie Balieva*, Катедра по съвременен български език
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
ул. „Теодосий Търновски“ № 2, Велико Търново 5003, България

✉ *Vehbie Balieva*, Department of Modern Bulgarian Language
University of Veliko Tarnovo „St. St. Cyril and Methodius“
2 Teodosy Tarnovsky, 5003 Veliko Tarnovo, Bulgaria