

BILINGUALISM AND EDUCATION POLICY

Abstract: The paper analyses bilingualism in Bulgaria in early childhood and pre-school age (stages ISCED-0 and ISCED-1). The nature of the phenomenon is examined, focusing on its educational aspect.

Author information:

Angelina Ivanova

Vasil Levski Comprehensive school, Troyan

✉ dobrodan-2@rambler.ru

🌐 Bulgaria

Keywords:

bilingualism, early childhood education, ethnic minorities, linguistic imperialism.

През последните години в публичното пространство, най-вече при анализиране на проблемите на българското образование, се промъква едно ново понятие – *деца-билингви*. Контекстът на използване на понятието предполага, че характеристиката „билингва“ обяснява широк кръг проблеми, свързани с усвояване на учебния материал, образователните нагласи и дори отпадането от образователната система.

Какво всъщност включва „образователното“ понятие билингва, коректно ли се използва в общия „текст“ на българската образователна система и какви са методическите предизвикателства при деца, носители на някакъв вид дву/много-езичие?

В българските нормативните документи никъде не се използва понятие *билингва*¹. Бихме казали, че думата по-скоро е част от един „педагогически жаргон“, синоним или дори евфемизъм на „дете от етнически малцинства“. Нещо повече, билингви обикновено се наричат или деца от ромски произход, или група, която включва и деца от ромски произход², а различни видове образователна политика са насочени към *мултикултурното обучение*.

Натоварването на един конкретен термин с подобни смисли обаче не само е некоректно, но и затруднява решаването на проблеми, свързани именно със *степента на владее на езика*, на който се извършва обучението в образователните институции.

Билингвизъм

Билингвизма (от лат. *bis* ‘два пъти’ и *lingua* ‘език’) най-кратко можем да определим като „умение да се говорят два езика“³. Впрочем дефинирани са над 30 определения на термина, който има специфики в различни научни дисциплини⁴. И ако дефинициите са десетки, самото разбиране на явлениято е още по-разнолико и спорно.

За целите на настоящия текст ще се интересуваме само от *билингвизъм* като понятие и термин на социолингвистиката⁵, а работното определение ще бъде: „Практиката на

1 Анализът на българския правен портал lex.bg показва, че думата е използвана само 2 пъти, и то в новините (става дума за обучение на ромски ученици).

2 Например в медийни информации [Dariknews 13/10/2009], както и в доклади и научни съобщения на педагози [Värbanova, Todorova 2017; Antonova 2014; Dovramadzhieva 2014].

3 Ability to speak two languages [Britannica: bilingualism].

4 Право, политология, демография и пр.

5 Според Ангел Пачев [Pachev 1993: 17] *социолингвистичните дефиниции* са над 20.

последователно ползване на два езика“⁶, при което се има предвид най-вече ползването в различна *речева ситуация*.

И доколкото българският проблем за деца-билингви се поставя във връзка с адаптацията към образователните институции, работата ще акцентира върху детски билингвизъм – в ранна детска и в предучилищна възраст (степен ISCED-0 и ISCED-17).

Какъв брой деца в България (вероятно) са двуезични?

Трудно е да се прецени какъв е броят на децата, които до тръгване на училище използват основно език, *различен от български*⁸. Вероятно доста точна информация ще ни дадат статистическите данни за говорения в къщи език. Според *Националното преброяване на населението и жилищния фонд*⁹, през 2011 г. 85,18% от жителите на България са посочили български като „майчин език“¹⁰. По-сложно е да се анализира ситуацията в българското училище. Данните на страницата на НСИ обаче не разкриват информация за етническата принадлежност и майчиния език на учениците в предучилищна възраст и в начален етап на обучение. Възможно е да се интерполират данните за най-големите етнически групи, използването на майчин език в семейството и възрастовото разпределение на населението, но при подобна интерполация трябва да се направи допуск за грешка.

В общата информация на Националния статистически институт най-ниската възрастова група е 0–9 години, тоест включва и учениците до III клас. Тази група обхваща 8,40% от населението на България. Етническото разпределение в рамките на групата обаче не съответства на етническия срез на българското население като цяло.

На *Фигура 1* е представено съотношението между отделните етнически групи – общо за страната и във възрастовата група. Видно е, че ако за страната (общо) като роми и турци са се самоопределили съответно 4,87% и 8,81% от населението, то в най-долната възрастова група – 0–9 години – процентът нараства съответно на 12,04% и 10,64% (почти три пъти по-висок тук е и процентът на самоопределилите се като „други“ – 1,53% за страната и 4,46% за възрастовата група). Причината е в разликите в репродуктивното поведение на жените от различните етнически групи¹¹, което впрочем също е в процес на развитие.

Вероятно постъпващите в първи клас ученици, които говорят основно език различен от български, е до 20%.

Тук е наложително да отбележим, че в средствата за масово осведомяване се *преекспонира тенденцията към увеличаване на броя на първокласниците, които не владеят български*.

Вероятно пръв хвърля в публичното пространство завишени цифри за първокласниците, които не владеят български език, министърът на образованието, младежта и науката Сергей Игнатов, цитиран от БГНЕС¹². На Първата научна конференция по проблемите на културно-историческото наследство, организирана от БАН на 31 януари 2011 г., г-н Игнатов обявява, че „при 48% от българските първокласници майчиният език не е български“¹³.

Две години по-късно, по време на заседание на Съвета за образование и наука към президента, председателката на Синдиката на българските учители Янка Такева съобщава, че

6 Трудът на Вайнрайх „Languages in contact, findings and problems“ [Weinreich 1953] е първата монография, посветена на различните аспекти на *езиковата интерференция* и е основополагащ за изучаване на проблемите на *билингвизма* и *езиковите контакти*. В своята работа съм ползвала основно рускоезичния превод [Weinreich 1979].

7 За ISCED (International Standard Classification of Education) вж. на официалния сайт на ООН [OON: <https://unstats.un.org/unsd/cr/registry/default.asp?Lg=1>].

8 Не използваме термина „билингва“, защото, както ще видим по-долу, при тръгване на училище всъщност липсва двуезичие.

9 Prebroyavane 2011 (<http://censusresults.nsi.bg/Census/Reports/2/2/R9.aspx>).

10 В по-нататъшното изложение ще коментираме коректността на термина „майчин език“.

11 Arkadiev 2011.

12 Вж.: Официалната страница на агенцията [BGNES].

13 vesti.bg 31/01/2011.

„за 43% от децата в България българският език не е майчин“¹⁴. Въпреки че не става ясно как са получени данните¹⁵, информацията се тиражира многократно в различни медии.

В това отношение много по-премислени и обективни са данните, оповестени от Министъра на образованието и науката Красимир Вълчев, който съобщава, че българският „не е майчин за между 18 и 24%“ от първокласниците¹⁶.

Разбира се, фактът, че една четвърт от новопостъпилите в училище деца не владеят като „майчин“ официалния език на страната, поставя пред сериозно изпитание цялата образователната система, създава предпоставки за *неусвояване на държавните образователни стандарти* (дори с възможно отпадане от училище), а в бъдеще – неуспешна реализация на пазара на труда.

Същевременно обаче е груба грешка невладеенето / недостатъчното владеене на български език да се извежда като предпоставка за не-адаптиране към учебната среда или, още по-лошо, като специфична нагласа или културен стереотип.

От друга страна, езиковата компетентност на ученика е от огромно значение за интегрирането му не само в училищна среда, но и в обществото като цяло.

Детският билингвизъм

Въпреки че билингвизмът е явление добре проучено и анализирано през призмата на различни научни дисциплини и с фокус върху различни социални потребности, днес не можем да отговорим на един съвсем простичък въпрос – колко души могат да бъдат определени като „билингви“. Вероятно можем да приемем, че повече от половината на човешката популация ползва поне 2 езика¹⁷.

Дискусионен също е и въпросът – какво трябва да е равнището на овладяност на един език (каква трябва да е *езиковата компетентност*¹⁸), за да може говорещият да се смята за двуезичен (или, по-широко, за многоезичен).

Ако изхождаме от социолингвистичното предположение, че решаващо е дали един език изпълнява очаквани *социални функции*, то вероятно няма да е наложително той да е овладян на нивото на първи (основен език). В такъв случай очаквано е да предположим, че на Земята населението, използващо повече от един език, ще е твърде многобройно¹⁹. В езиковата политика на САЩ подобна ситуация е изразена с формулата – „Speak English less than "Very Well"“ и статистиката отчита, че тези носители на различни езици са почти половината от тези, които „говорят в къщи език, различен от английски“²⁰.

Следователно естествен процес е усвояването на нов език *през целия живот* – според потребностите на индивида и според индивидуалните му жизнени стратегии. Израз на тази необходимост е политиката на ЮНЕСКО и на Европейския съюз за развитие на многоезичие

14 Stoyanova 2015.

15 Най-често се прави изчисление на база изменението на съотношението между отделните етнически групи между двете национални преброявания – 2001 и 2011. Такава интерполация не е съвсем коректна, защото не взема предвид важни демографски показатели – например женската плодовитост в отделните групи, която е отчитана само при преброяванията през 1965 и 2001 година. Всъщност именно Преброяването от 2001 г. е отправна точка за много от хипотезите, защото оповестените данни са по година на раждане на жените и имат частична представителност и за следващите години. Подобно формално интерполиране обаче не е коректно, защото върху репродуктивното поведение влияние оказват различни фактор – образование, възможности за професионална реализация и т. н. Най-малка е разликата между плодовитостта на жените от отделните етнически групи за родените между 1956 и 1965 година, съответно средният брой живородени деца за българки, туркини и ромки е 1,70; 2,16; 2,98 [по Arkadiev 2004]. Моят личен опит на педагог показва, че всички ромски младежи в Троян, завършили средно и висше образование, се придържат към едно- и двудетен семеен модел.

16 Dnevnik 19/09/2017.

17 Подобно е предположението на Вьолк [Wölck 1987: 9]. Някои публикации посочват още по-голяма цифра.

18 *Езиковата компетентност* най-общо включва знания за езикови единици от различни равнища и за правилата за тяхното съчетаване [Hymes 1972: 277].

19 Теоретизирането в тази посока може да ни отведе твърде далеч – например децата, потънали в света на англоезичните компютърни игри, двуезични ли са?

20 По данни на U.S. Census Bureau [Census 2009–2013] през октомври 2015 това са били 41,66%.

чрез непрекъснато езиково обучение. По този начин се създават условия за формиране на т. нар. „изкуствен билингвизъм“ – двуезичие, изградено вторично на базата на вече формирани езикови компетентности.

И тук именно се очертават спецификите на т. нар. „детски билингвизъм“.

Изучаването на детския билингвизъм има достатъчно дълга история – то започва още от началото на 20 век²¹, като няколко десетилетия е насочено предимно към т. нар. *естествено двуезичие*, при което децата усвояват двата езика едновременно, в процеса на общуване с носители на всеки от езиците.

През последната четвърт на 20 век вниманието все повече се насочва към широка палитра от проблеми, включително свързаните с ранното езиково обучение. В различните национални традиции се оформят и различни термини за явлениято, които всъщност отразяват и различни виждания за неговата същност.

В английския език се налага *simultaneous bilingualism*²² (едновременен билингвизъм), с което ударението се поставя върху едновременното изграждане на умения за две езикови системи. Нещо повече, *simultaneous bilingualism* се противопоставя на *последователното* натрупване на знания за нови езици – *sequential bilingualism*, което е от особено значение за настоящото изследване.

В немски овладяването на два езика в детска възраст се обозначава като *bilingualer Erstspracherwerb* (двуезично овладяване на първи език). В случая е важен акцентът върху концепцията за *първи език* – това е наистина първият език, първата езикова система, изградена у детето²³.

Рускоезичните изследователи акцентират върху *единствената възраст*, в която е възможно едновременно усвояване на два езика като първи и въвеждат термина *детский билингвизм* – така се интерпретира явлениято и в българската литература.

Различната терминология е свързана и с различната насока на изследванията на двуезичието при децата. Първите западни изследователи обръщат внимание на двуезичието в семейства, в които с децата общуват *носители на различни езици*. Първите изследвания на руски автори анализират билингвизма през призмата на *детското развитие*²⁴ и в значителна степен поставят акцент върху взаимодействието между езика, усвояван в семейството и/или общността, и официалния език на страната. Подобни са традициите и в българската литература, за което ще стане дума по-нататък.

Днес изследванията на дву-/много-езичието са насочени към проучването на широк кръг социални, исторически, демографски и политически причини: изучават се езиковите компетентности при мигранти; при разноетнични семейства; при национални малцинства; при държави с официален полилингвизъм и т. н.

За механизмите на детския билингвизъм

Още първите изследователи на детския билингвизъм установяват, че на практика двата езика рядко се усвояват едновременно. Нещо повече, такава „естествена“ синхронност трябва да се получи по „изкуствен начин“, като се реализира стратегия на възпитание и изграждане на езикови компетентности. Точно такава стратегия описва впрочем първото сериозно изследване на детския билингвизъм – през 1913 г. френският лингвист Жул Ронжа описва съзнателното и целенасочено изграждане на двуезичие у собствения си син²⁵.

Опитът при усвояването на нов (не само втори, но и трети и т. н.) език насочва вниманието към *първия език*, овладян от индивида, при това естествено, в процеса на неговото психофизическо развитие (в рамките на неговата онтогенеза). Именно този пръв език изгражда

21 Подробно за историята на изследването на детския билингвизъм вж. Chirsheva 2005.

22 Вж.: De Houwer 1996.

23 Това изграждане е многопластово – то включва както формалната страна на езика, така и неговите конструкции, но също така и дълбоки психически и неврофизиологични промени

24 Виготски в статия от 1928 година изследва детския билингвизъм именно като особеност и частен случай в индивидуалното развитие на детето [Vygotskii 1983].

25 Вж. Ronjat 1913.

неврофизиологични структури, които остават за цял живот. Независимо от широко приетото мнение, че едновременното усвояване на два езика е нещо естествено и разбиращо се от само себе си, изследванията показват, че всъщност „естествено и разбиращо се от само себе си“ е усвояването на един, първи език. Лингвистите го обозначават:

Като пръв усвоен език:

First language (англ.); *Erstsprache* (нем.); *la primera lengua [adquirida]* (исп.); *première langue* (фр.).

В научните разработки често се обозначава с E[зик]₁, L[anguage]₁ (англ.); Я[зык]₁ (рус.) и т. н.

Това е функционално обозначение, което позволява лесно да се *ранжират езиковите системи* според време на усвояване, функционалност и т. н.

Като език в определен социален контекст:

Именно тази група понятия определят билингвизма като централна социолингвистична категория: *роден език*; *родной язык / язык первичной социализации* (рус.); *native language* (англ.) *idioma nativo* (исп.).

Native language не съответства на представата за *роден език* в българското езиково съзнание – дискурсът на това понятие обхваща и значението „born in a particular place“²⁶ (срв. *native music*)

Особен случай е определянето на статута на първия усвоен език като *език на националното малцинство*: *Minderheitensprache* (нем.); *minority language* (англ.); *vähemuskeel* (ест.); *langue minoritaire* (фр.) и т. н. Действително [усвояването на] езикът на етническото малцинство най-често предшества официалния език на страната и до голяма степен обуславя евентуалните трудности при овладяването му. Аналогичен е механизмът на усвояването на езика от мигранти в страната, независимо дали децата са първо или следващо поколение.

Спецификата на овладяването на един език в *неформалната обстановка* на дома и/или общността предполага и описването на първия усвоен език с термина *heritage language* (англ.), *усвоенный язык*²⁷ (рус.); вероятно бихме го определили като *унаследен език*. Това е понятието, което в голяма степен отговаря и на проблемното съдържание на настоящия текст – усвояване на езика в семейството и/или общността (*онтолингвогенезата* на индивида) и процеса на адаптиране към училищното образование на деца, които са усвоили официалния език вторично.

Според едно удобно определение²⁸, „унаследен е малцинствен език, научен от говорещия в къщи, като дете, но никога недоразвит напълно, защото говорещите израстват с доминантния език, по който се оказват по-добре подготвени“. Владееето на „унаследения език“ може да бъде в широки граници – от свободна реч до трудно свързани изречения или отделни думи. Особено важно в случая е, че *унаследеният език* битува главно в устна форма, обикновено е с *ограничени комуникативно-прагматични възможности*, възможни са *граматични специфики* и *стилистично е слабовариативен*.

Особеностите на един език като унаследен се отнасят за определена конкретна ситуация – всеки език може да се окаже в положението на „домашен“, функционално ограничен и дори безписмен. И най-разпространените, с богато литературно (и, по-общо, културно) наследство езици могат да бъдат „унаследени“, „домашни“ в определен културен контекст²⁹.

Майчин език

Вероятно най-широко разпространено е определянето на първия език на индивида като „майчин“: *mother tongue* (англ.); *Muttersprache* (нем.); *modersmål* (шв.); *anadili* (тур.) и т. н. (примерите могат да се продължат).

Въпреки че изразът „майчин език“ се използва широко, той не е съвсем безпроблемен като съдържание и интерпретация. Преди всичко, той предполага, че става дума за език,

²⁶ Etymology Dictionary: *native*.

²⁷ Някои рускоезични автори предпочитат да използват терминологизирания англицизъм *эритажный / херитажный язык* [Marushkina, Rahilina 2015].

²⁸ Valdés 2000.

²⁹ За изучаването на руския от руската диаспора в Канада като *heritage language* вж. Kagan, Dillon 2001.

говорен преди всичко от майката и усвоен от общуването именно с нея. Това обаче невинаги е така – в много случаи детето може първо да усвои езика на бащата, на бабата и дядото, дори на чужди хора: ако езикът на майката не е езикът на семейството (например при патрилокални семейства) или на общността.

Независимо от проблематичността на термина „майчин език“, някои лингвисти, както и институции, продължават да го използват. Изразът се среща в документите на ООН и ЮНЕСКО. В пет от шестте езика, на които се публикуват документите на ООН, се използва именно „майчин език“³⁰: *mother language / mother tongue* (англ.); *la langue maternelle* (фр.); *la lengua maternal* (исп.); *أم لغة* (араб.); *母語* (кит.). Трябва да се отбележи, че терминът няма рускоезично съответствие и най-често се превежда с *родной язык*.

„Майчин език“ е и термин от българското законодателство. Той се включва в документите, регламентиращи организацията и дейностите в българското образование – отменените Закон за народната просвета и Правилника за неговото прилагане и действащия в момента Закон за предучилищното и училищното образование³¹.

Любопитно е, че в обнародвания в Държавен вестник текст на *Допълнителния протокол към Женевските конвенции от 12 август 1949 г. относно защитата на жертвите на международни въоръжени конфликти (протокол I)* е използвано „роден език“³² (в автентичните текстове: на английски – *native language*; на френски – *la langue maternelle*).

Преди няколко години някои учени, на базата на генетични, етнографски и лингвистични данни, издигнаха *хипотезата за бащиния език (father tongue hypothesis)*³³. Под „бащин език“ обаче се има предвид не механизмът на (съвременното) усвояване на един език, а генетичното (на базата на Y-хромозомни хаплогрупи) родство на носителите на съвременни езици (езикови групи и семейства). Тази хипотеза е любопитна и много дискуссионна, но е извън темата на настоящия текст.

Взаимодействие между двата езика на двуезичните деца

По-горе стана дума, че най-често двете системи в говорния узус на двуезичните деца не са напълно равностойни. Двата езика обикновено се усвояват в някаква последователност, при което единият в известна степен *доминира* над другия³⁴. Това според някои автори е отражение на една допълнителна причина – билингвите използват двата езика с различна цел и в различни сфери на ежедневието³⁵.

Взаимодействието между езиците на децата билингви може да бъде на различни равнища – фонетични, морфологични, синтактични, лексикални. Най-лесно се забелязва словната игра – замяната на думи, прехвърляне на думи между различни сфери на употреба, развиване на многозначност. Полезно се оказва въвеждането на количествена мярка на вариативността/погрешността при двуезичието – ILD (*индекс на езиковото доминиране* – Index of Language Dominance), предложена от Пиер Гиро³⁶.

През последните десетилетия е натрупана огромна литература по проблемите на детския билингвизъм. Въпреки че споделят много общи черти с тенденциите в световен мащаб, проблемите с адаптирането на българските деца-билингви към образователната система носят и своята специфика.

30 Срв. езиковите съответствия във връзка с отбелязването на 21 февруари като *International Mother Language Day* [UNESCO: <http://www.unesco.org/new/en/international-mother-language-day>].

31 Законът регламентира възможността за изучаване на майчин език в училище. В пар. 1, т. 14 от Допълнителните разпоредби е уточнено, че „Майчин език“ е езикът, на който говорят в семейството си: а) децата и учениците от етническите малцинствени групи, които традиционно или в значителна степен населяват територията на Република България; б) децата на гражданите на държави – членки на Европейския съюз, на Европейското икономическо пространство и на Конфедерация Швейцария, упражняващи трудова дейност на територията на Република България [ZPUO]

32 Държавен вестник, брой: 30, 1 апр. 2014.

33 Вж. Poloni et al. 2000; Van Driem 2007.

34 Вж. напр. Fishman 2001.

35 Grosjean 2008.

36 Guiraud 1954.

Детският билингвизъм в България

Изхождайки от виждането за билингвизма като „последователно ползване на два езика“, трябва да включим различни възможности за овладяване на езиците, ограничавайки се до предучилищната и ранната училищна възраст (степен ISCED-0 и ISCED-1). При един официален език³⁷, при постъпване в образователна институция детето трябва да владее достатъчно добре български език – като роден или като вторично усвоен. Въпреки че в „масовото съзнание“ се предполага, че децата-билингви овладяват български или едновременно, или след „майчиния“, все по-често е възможно двуезичие на базата български като пръв (доминиращ) език, за което ще стане дума по-нататък.

За удобство ще въведем приетите в социолингвистичните изследвания обозначения за последователността в овладяването на втори и следващ език:

E₁ – първи език, овладян най-често в условията на дома и семейството (редките изключения са при институционално отглеждане и възпитание на деца). Това най-често е и доминантен език, език-основа за всеки следващ.

E₂ – втори език, който се усвоява, след като детето има основни езикови компетентности по E₁.

В изложението ще споделя и свои конкретни наблюдения за изграждането на билингвизъм в ранна възраст.

Вече бе споменато, че българските автори в най-голяма степен се интересуват от диалектичката връзка, едновременно надграждане и противоречие, между два *native* езика, усвоявани от децата-билингви, най-вече в дискурса на включването в образователната система.

Това е свързано в голяма степен със спецификата на семейното възпитание на двуезичните деца в България. *Стереотипите* в това отношение включват няколко основни елемента:

- В семейството се говори на неофициалния (семейния) език, а българският се усвоява „от само себе си“ – в процеса на неформални контакти с макрообщността (включително при тръгване на училище) и/или от средствата за масово осведомяване.

- Семейството не търси помощ от специалисти при речевото развитие на детето.

- Обучителните трудности и евентуалното забавяне в развитието на детето се свързват изцяло с извънезикови фактори – социални, личностни, групови (дори с акцент върху етническата принадлежност!?). Дори и на този етап рядко се търси помощ от специалисти по речево развитие.

Изграждането на езиковата компетентност е сложен процес на усвояване на нормите на езика и изграждане на умение за ползването им в съответна ситуация. Когато езикът се овладява в семейството, степента на усвоеност представя в „снет вид“ и капацитета на самото семейство. Взаимоотношенията между членовете на семейството (и, по-широко, на домакинството), стремежът към предаване на социален опит, речевото общуване, ценностната система – тази палитра от социалности формират детето. „Беквокалът“ на семейството формира цялото по-нататъшно социетално поведение на индивида, на първо място адаптацията към първата форма на социетална *принуда* – *включването в образователната система*.

Анализът на речевото развитие на детето в двуезични семейства показва, че това развитие зависи от грижата на възрастните към него. Когато възрастните се занимават с възпитанието на детето, то развива своята личност хармонично, включително с равностойно и пълноценно усвояване на двата езика.

Имам наблюдения върху езиковото развитие на няколко деца, възпитавани в условия на българо-руско двуезичие (повечето с майка рускиня и баща българин и само един – с баща руснак и майка българка). Повечето случаи се вписват в статистическата информация от Преброяването на населението и жилищния фонд в Република България 201138 – от всички етнически малцинства на територията на

37 Konstitucija: чл. 3.

38 Prebroyavane 2011: <http://censusresults.nsi.bg/Census/Reports/2/2/R9.aspx>.

България най-плътно припокриване между езиково самоопределяне и „майчин език“ има именно при руснаците – 96,84% (макар и в рамките на статистическата грешка, при турската група това съотношение е по-ниско – 96,55%), тоест това са пълни или почти пълни билингви, които говорят двата езика свободно, в различни ситуации. Наблюдавах обаче няколко забележителни изключения.

БД отразва в условията на триезичие: майка му е етническа рускиня, дошла в България на 23 години; бащата е билингва, говори български (свободно писмено и говоримо) и турски (устно, местен диалект). Майката е говорила със сина си на руски през първата му година, а свекърва ѝ е разговаряла с детето на турски спорадично. Повечето членове на домакинството (и „родата“) говорят помежду си на турски. Детето обаче формира езикови компетентности само на български – на руски и турски разбира само отделни думи.

НЙ и ЖЙ са сестри, майката е рускиня, бащата – българин. НЙ (по-голямата) е учила в руска детска градина в бившия Съветски съюз до 5-годишна възраст, а малката е родена в България. След преместването на семейството в България, вкъщи се говори само на български. В момента НЙ говори отличен руски, който поддържа чрез филми, книги и рускоезични сайтове, както и с онлайн-контакти с руските си роднини. Въпреки общата за български и руски графична система, на руски пише с много грешки. ЖЙ не знае руски, разбира отделни думи.

Тези примери показват, че речевото възпитание на детето трябва да бъде целенасочено и осъзнато, с децата трябва да се общува, за да се формират нужните за цял живот езикови компетентности. И при това няма значение дали детето израства в условия на моно- или билингвизъм.

Но действително децата, които са изградили езикови компетентности на Е₁, различен от официалния, могат да имат различни проблеми – на разбирането, на приемането на вербални инструкции, на лексикален запас, на конструирането на текстове.

Затова много изследователи смятат, че ранното образование на децата трябва да се извършва на роден език – така се преодолява както психологическото натоварване от смяната на неформалната семейна среда с институционална, така и езиковото превключване към друг езиков код на общуване. Този въпрос обаче е много сложен – както в теоретически, така и в практически план и за това ще стане дума по-нататък.

Проблемът „ромски билингвизъм“

Вече споменахме, че в публичното пространство детският билингвизъм често се асоциира с ромската етническа общност и при това – с отрицателни конотации.

Въпросът е от изключително значение – не само заради образователните аспекти (ниска успеваемост, незаинтересованост и възможно отпадане), но и заради появата на негативни обществени (антиромски) нагласи и потенциалното междуетническо напрежение.

Постъпателното формиране на обществен предразсъдък спрямо образователните нагласи на ромите се наблюдава вероятно поне от две десетилетия, а при условията на интернет и възможностите за тиражиране (и чрез „тролиране“) на мнения, твърдения и страхове негативните стереотипи буквално заразяват цялото общество. Този въпрос обаче заслужава специално изследване и мястото му не е тук.

Ромската общност, както всяка друга общност, не е социално еднородна. По сполучливото определение на Нунев³⁹, сред ромите в България функционират три основни типа семейства, с оглед вътрешната им изграденост и стабилност и естествената интегрираност в живота на обществото: условно обозначени от автора като *традиционни*, *аномирани* и *модерни*. Освен другите характеристики – икономически, поведенчески, културални и пр. – различният модел семейства са свързани и с различни модели на езикова компетентност.

Традиционните семейства са близки до модела на патриархалното българско семейство [от близкото минало] – това е семейство със съхранени връзки между

39 Nunev 1998: 23.

поколенията, богат емоционален свят на детето, естествено неформално общуване. В ценностната система централно място заемат общочовешките добродетели – честност, чувство за отговорност. Ясно изразени са нагласите към професионално усъвършенстване и активно включване в образователната система⁴⁰. В тези семейства е значително по-висок процентът на децата, които получават по-високо образование; най-често от такива семейства произлизат ромските висшисти.

Личният ми опит потвърждава предположението, че за формиране на пълноценна двуезична езикова система и за достойна личностна реализация е важна именно подкрепата на семейството и неговият собствен капацитет – при това не като материални възможности, а като атмосфера, личностни нагласи, ценностни системи.

КО е роден в традиционно ромско семейство, със съхранена празничност и чувство за солидарност и взаимопомощ. До тръгването си на училище не знае и дума български. В процеса на адаптиране към образователната система получава подкрепата на близките си. Завършва висше образование, работи като учител и директор; в момента е висш държавен служител.

ЛН израсна в бедно ромско семейство с пет деца. Родителите ѝ рядко имаха постоянна работа, но се препитават и досега с отглеждане на животни, събиране на вторични суровини, временна работа. В семейството се говори на ромски, но децата предпочитат българския, с който са свикнали от детската градина и телевизията. Внуците разбират ромски, но общуват на български.

ЛН винаги имаше подкрепата на близките си; сестра ѝ и единият ѝ брат завършиха успешно средно образование, а самата тя в момента се записва за второ висше образование. Работи в общинска администрация. Семейството на сестра ѝ има собствен дребен бизнес. Всичките пет деца и досега имат пълната подкрепа на родителите си – в отглеждането на децата (ЛН сама отглежда дъщеря си), при заплащането на таксите за университета, за създаване на уют в „семейното гнездо“.

С повишаването на образователния ценз се променят и репродуктивните нагласи, което пък поставя под въпрос мита за многодетните ромски семейства. Повтаря се моделът на репродуктивно поведение на българките, започнал да набира скорост след Първата световна война и утвърдил се след 50-те години на 20 век.

За съжаление, най-често под светлината на прожекторите излизат роми от *аномирани* семейства, маргинализирани не само за обществото като цяло, а и за собствената си етническа общност.

Това са семейства откъснати както от обществото, така и от собствената си общност. Често родителите изоставят децата си – на близки, на чужди хора, на институционални грижи. Социалният статус е много нисък, липсва ценностна система. Децата растат в болната атмосфера на бедност, престъпни нагласи и социална изолация.

Тази група роми е и ядрото на един тревожен процес – *етнизирането на бедността* в България. Ниското образование продуцира бедност и социално изключване, бедността не позволява формиране на мотивация и води до отпадане от образователната система.

Действително точно в тази група е и голямата част от многодетните ромски семейства, но високата детска раждаемост е съпроводена с висока детска смъртност, както и с по-ниска продължителност на живота. *Фигура 2* демонстрира промяната в етническите съотношения в отделните възрастови групи. Така в най-високата възраст – 70–79 и над 80 години – за страната се включват 13,27%; от тях роми са 1,44%.

Тук е и още един масов стереотип – за „здравите циганчета“, които „не се разболяват“ – това не просто не е вярно, а и откриваме висока заболяемост поради голям брой социално-групови фактори (лоша грижа за майчинството; ниска

40 Nunev 1998.

информираност за детското и майчиното здраве; липса на здравни осигуровки – голям брой роми работят без трудов договор; лоши битови условия и т. н.).

Личните ми разговори с педагози и медицински работници, които са имали възможността да наблюдават здравния статус и физическото развитие на ромски и български деца напълно развенчаха мита за „здравото циганче“. Пенсиониран директор на училище, в което са учили българчета и ромчета през период, когато в училищата ежегодно се извършваха профилактични прегледи от медицински екипи, ми разказа как бил поразен от многобройните хронични заболявания на ромските деца, както и от по-ниското им тегло и ръст.

Именно *аномизираните*, маргинализираните се ромски семейства са изградили представата за негативните нагласи у ромите към образованието като ценност. Освен неформиранията ценностна система, сериозен проблем за тези групи е и липсата на езикова компетентност.

Това не са деца с две езикови системи – това са деца с неизградена езикова система. Те не са изградили езикови компетентности, не умеят да изграждат текстове за общуване, пропуските се отнасят не само до лексиката, а и до понятията.

При теренно изследване преди няколко години установих, че първокласници, непосещаващи детска градина, има напълно неразвита реч. Осемгодишно дете от 12 картинки с животни (заяк, куче, котка и т. н.) успя да разпознае само едно – динозавър (!?). На практика тези деца не разбират за какво се говори в училище, те просто не са „в пистата“ на българското образование⁴¹.

Подобно е положението впрочем при всички десоциализирани групи – защото маргинализираните индивиди и семейства има сред всички етнически групи.

Когато обаче в положение на социално изключване са етнически малцинства, обратното връщане е много по-трудно и отново една от основните причини е езиковата некомпетентност. И тук новите технологии не само не подпомагат езиковото развитие, ами го и забавят – липсва развитие на фината моторика, липсва необходимостта от структуриране на езикови единици, липсват обучителни ситуации, които да поставят речта в центъра на педагогическото въздействие.

Световният опит показва, че в процеса на приобщаване към обучителната система най-добри резултати се получават, когато децата използват „майчиния“, домашния език. Така се използва целият потенциал на създадени невронни връзки, надграждат се дори и минимално натрупаните знания.

Обучението по майчин ромски език в България обаче е много сложен процес, който трудно намира реализация. През 2003 година във Великотърновския университет започна преподаването по специалност „Начална училищна педагогика и ромски език“, което продължи няколко години. Бяха издадени няколко различни учебника за начален етап, но в момента никой от тях не се използва.

Причините за бавното и неуверено напредване на заниманията по майчин (ромски) език в предучилищна възраст и начален етап са няколко, най-важните от които са:

- липса на книжовна норма, върху която да се гради образователната програма;
- липса на допълнителни „канални“ за усвояване на езика – в това отношение работата с турски деца е улеснена от телевизия, интернет, многобройна литература;
- липса на дългосрочна визия при подготовката и реализацията на специалисти;
- предразсъдъци по отношение на обучението „на цигански“ от страна както на педагогическата гилдия, така и на местните власти;
- конфликт на интереси при усвояване на средства от страна на неправителствени, държавни и общински организации.

⁴¹ Можем само да гадаем какви са били причините тези деца да не са посещавали *задължителната* предучилищна подготовка, изисквана от Закона за предучилищно и училищно образование [ЗПУО: Чл. 8. ал. 1].

Въпреки това в България са осъществени много резултатни проекти – обучение по Ромски фолклор; инициативи за предотвратяване на ранните бракове; превенция на отпадане от училище и пр.: част от добрите практики могат да бъдат открити на страницата на Център „Амалипе“⁴².

Вече се издават богата и разнообразна литература и няколко периодични издания, които обаче трудно стигат до маргинализираните групи. Добра инициатива е и образователната платформа Romaninet⁴³. Много полезни практики се прилагат от самите педагози, в процеса на работа.

Модерните семейства са малък процент от ромските семейства – според Нунев около 5–6%⁴⁴. Това са семейства, в които родителите са с висок образователен ценз (полувисше и висше образование) и висока мотивираност. При много от семействата обаче се наблюдава загуба на етническата идентичност, най-често тези хора се самоидентифицират като българи.

Деца със специални образователни потребности, за които българският е Е₂

Много слабо е проучена връзката между *невладеенето* на български език и риска детето да не получи адекватна оценка на своите възможности – познавателни, емоционални, социални и т. н.

Доколкото в самото оценяване на възможностите на детето голямата част от дейностите се отделят на изградените комуникативни умения, а поставянето на задачите се извършва на български език, голям е рискът да се постави неадекватна оценка на компетентностите на детето. По-нататъшната работа също се извършва от педагози, които общуват на език, който детето не владее и така намалява шансът за преодоляване на дефицитите. Езиковите компетенции не се развиват и така се увеличава ножицата между необходимите за социалната реализация на индивида и реалните му постижения.

Съвсем скоро имах възможност да се убедя в проблемите, породени от липсата на специфични езикови компетентности от педагозите.

ОР е момиче с умерена умствена изостаналост, в семейството ѝ се говори турски. Посещава център за личностно развитие. Не познава буквите, не може да брои. Когато след двугодишна почти безрезултатна работа един от учителите преброи с нея няколко от пръстите на ръката ѝ на турски (до 3), тя продължи самостоятелно с броенето до 10. Проявиха се скрити знания; оказа се, че проговарянето на „своя“ език е отключило желание за изява на плоскост, на която се чувства уверена. Любопитно допълнение е, че момичето вече не се обръщаше към учителя си с „дине“ (от „господине“), а с почитителното „ефенди“.

НР е момиче от ромски произход с умерена умствена изостаналост. Когато съвсем чужд човек, случаен посетител на училището, заговори с нея на ромски, тя изяви желание за работа и започна да търси общуване с хора, познаващи „нейния“ език.

Вероятно немалко деца, които имат „обучителни трудности“ биха се справили по-добре с учебния материал и със социалната си адаптация, ако в необходимия момент получат възможност за изява на език, в който се чувстват комфортно.

Правото на изучаване на „майчин език“

Правото на изучаване на „майчин език“ е гарантирано от *Конституцията* (чл. 36, ал. 2) и специално е заложено в *Закона за предучилищното и училищното образование* (чл. 13, ал. 6). Изготвени и публикувани на страницата на МОН са и учебни програми за изучаването на четири езика като „майчини“: турски, арменски, иврит и ромски.

Според данни на Национална електронна информационна система за предучилищно и училищно образование през учебната 2017/2018 година за турски език са се записали 5385

⁴² На официалната страница на Центъра са представени проектите, инициативите и отчетите на „Амалипе“, както и годишните отчети за дейността [Amalipe].

⁴³ <http://www.romaninet.com>.

⁴⁴ Nunev 1998.

ученици, за арменски – 118 ученици, за иврит – 184 ученици. За изучаването на ромски език няма желаещи.

Нормативната база оставя обаче много въпросителни. Например от няколко години, съгласно Спогодба между България и Румъния в областта на културата и образованието, в София приема ученици ПГИИРЕ „Михай Еминеску“ (Румънската гимназия). Училището обаче извършва държавен план прием след 7 клас на общо основание, а не предвижда обучение по майчин език.

Руски език може да се изучава като чужд език (първи и втори), но не може да се преподава като „майчин“, защото не отговаря на критериите, заложиени в пар. 1, т. 14 от Допълнителните разпоредби на ЗПУО. Ако обаче например Казахстан стане член на ЕС, руският вече ще може да се изучава като майчин, защото е официален в Казахстан. Спрях се конкретно на руския език, защото в България почти 10 000 души са се самоопределили като руснаци (при 6552 арменци и 1130 евреи), а изучаването на руски като чужд език не отговаря на потребностите им.

Всъщност, като изключим ромски език, по който в момента в България не дава подготовка нито едно висше учебно заведение, по-удобно и безпроблемно за едно училище би било да се преподава „чужд език“, който може да се въведе още от 1. клас. Парадоксално е, но с изключение на 6 езика (английски, испански, италиански, немски, руски и френски език) в България именно по чужд език длъжността учител може да се заема и от лица *без професионална квалификация „учител“*.

Изучаването на „майчин език“ като E₂ (heritage language в българското училище)

Ако E₁ е необходим като език на първоначалната социализация на детето и като език, който ще подпомогне изграждането на всяка следваща езикова система, то *унаследеният език (heritage language)* отговаря на една особена потребност – от личностна идентификация на индивида, от нуждата да се потърси връзка с предците. В този случай е възможно детето (и възрастният) да има минимални или дори никакви знания за езика, с който се свързва емоционално⁴⁵.

В това отношение показателно е изучаването на арменски и иврит в българските училища. Иврит се изучава в 134 СУ „Димчо Дебелянов“ (София), но той има статут на чужд език. Етническата принадлежност на детето е само един от критериите, който дава определен брой точки при извършването на прием в първи клас. Вероятно и при етническа (и емоционална) връзка с еврейския етнос, „майчин език“ на децата не е иврит, а *сефарадски* (испано-еврейски) или евентуално *идиш*.

Арменският език беше позабравен от последните поколения български граждани и те започнаха да го изучават именно като „унаследен“. Трудно е да се прецени колко ученици в момента учат арменски, известна е работата на ОУ „Виктория и Крикор Тютюнджян“, в което арменски се изучава от първи клас. В момента активна е ролята на Арменската апостолическа църква, която поддържа своите традиции в собствените храмове в София, Пазарджик, Бургас, Пловдив, Варна, Хасково. Обучението на учители и учебните материали до момента е свързано с Армения. Това отново изгражда особена езикова и културна ситуация. Арменците в България исторически са свързани със Западноарменския литературен вариант⁴⁶ (това са мигранти след арменския геноцид в Турция), който значително се различава от Източноарменския, залегнал в основата на литературния език на Република Армения.

Постепенно връщане към ромския език като към „унаследен“ настъпва и при младите образовани поколения, които са се отчуждили от езика на предците, но в момента развиват стремеж към идентификация със собственото минало и гордост от традициите на собствената общност. Същевременно вече и самата ромскоезична книжовност е все по-внушителна.

45 Тук отново се сблъскваме с относителността на понятието „майчин език“.

46 Западноарменският литературен вариант, който и днес се говори в Истанбул, носи много типични балкански черти – резултат от дългия му контакт с балканските езици (благодаря за информацията на проф. Петя Асенова).

Вероятно българската образователна система и обществото като цяло трябва да изгради и стратегия за различните нови („неисторически“) малцинства в страната, които на базата на различни конвенции и законови документи имат не само правото, но и потребността да изучават своите езици като E_1 . Например носителите на английския език като „майчин“ имат право да го изучават именно като такъв, а не като „чужд“ и в определена ситуация биха могли да защитят това си право.

„Изкуствен“ билингвизъм в предучилищна и ранна училищна възраст

Доколкото до тръгване на училище около една четвърт от децата говорят в къщи език, различен от българския, то и вероятно толкова деца ще бъдат изправени пред необходимостта да усвоят български като официален език на Република България.

Двуетичие обаче се формира и в обратната ситуация – когато български граждани, които владеят български език като E_1 или дори като E_2 (след „майчиния език“, говорен в семейството) започват изучаването на чужд език, най-често английски. Занимания по английски се водят в много български детски градини, в немалко училища от първи клас, а от втори клас първият чужд език е задължителен. И ако в много случаи чуждоезиковото обучение не постига съществени резултати, в някои учебни институции то има сериозни постижения и поставя основите на реално изкуствено двуетичие.

Процесът на овладяване на чужд език (най-вече това е английски) в толкова ранна възраст изгражда трайни невропсихологични връзки, той формира не просто знания, а и цели мисловни структури.

Поради необмислено подреждане на учебните програми по български и по английски език аз, като учител по български език, няколко пъти се оказвах в ситуация да обяснявам граматични категории в българския на базата на същите категории в английския.

В гимназиален етап учениците се изразяват по-добре на английски (дори да не го говорят свободно), отколкото на български (за който не са предвидени занимания за развитие на говорни компетентности).

Вероятно в момента сме свидетели на възникването на едно добре познато в световен мащаб явление – това са езиковите компетентности на т. нар. *New Englishes*, обяснени като „Non-native Varieties of International English“⁴⁷. Английският език се налага като официален език за общуване, но тъй като все пак е овладян като втори език (E_2), той невинаги е естествен и практически има известна скованост в очите (и ушите) на тези, които владеят английския като E_1 .

Налагането на английския като глобален *lingua franca* неминуемо води до обедняване на националните езици – нещо, за което бият тревога много езиковеди.

В българското училище английският език действително драстично доминира, изучаването му често е въпрос на престиж. Парадоксално е, че например в паралелки, формирани с държавен план-прием и акцент върху математиката и информационните технологии, се обособява „подготвителен клас“ с английски език – за сметка именно на математиката⁴⁸. Общобразователната подготовка в прогимназиален етап нанася ущърб на природните науки, на географията и историята.

Англицизирането на публичното пространство обеднява езика, защото и английският всъщност не е добре овладян. Форумите и особено социалните мрежи изобилстват с неуместно използване на английски изрази, вкл. от млади хора, които с усилие покриват държавните образователни стандарти за усвояване на чужд език⁴⁹. Проблемът с налагането на английския не е специфично български – той се коментира от лингвисти и хуманитаристи по цял свят, а

47 За пръв път терминът е въведен от индийския учен Качру [Kachru 1983].

48 Именно потребността от непрекъснато развиване на математическите умения накараха математическите гимназии в България категорично да защитят правото си да извършат специален прием след 4 клас – а една пропусната година след 7 клас със сигурност е загубена завинаги.

49 Например във facebook често откривам (написано с кирилица) „възклицание“ ОМГ < О, my God!

Робърт Филипс предизвикателно го определя като *езиков империализъм* 50 („доминиране, обусловено от налагането и постоянно поддържане на структурно и културно неравенство между английския и другите езици“).

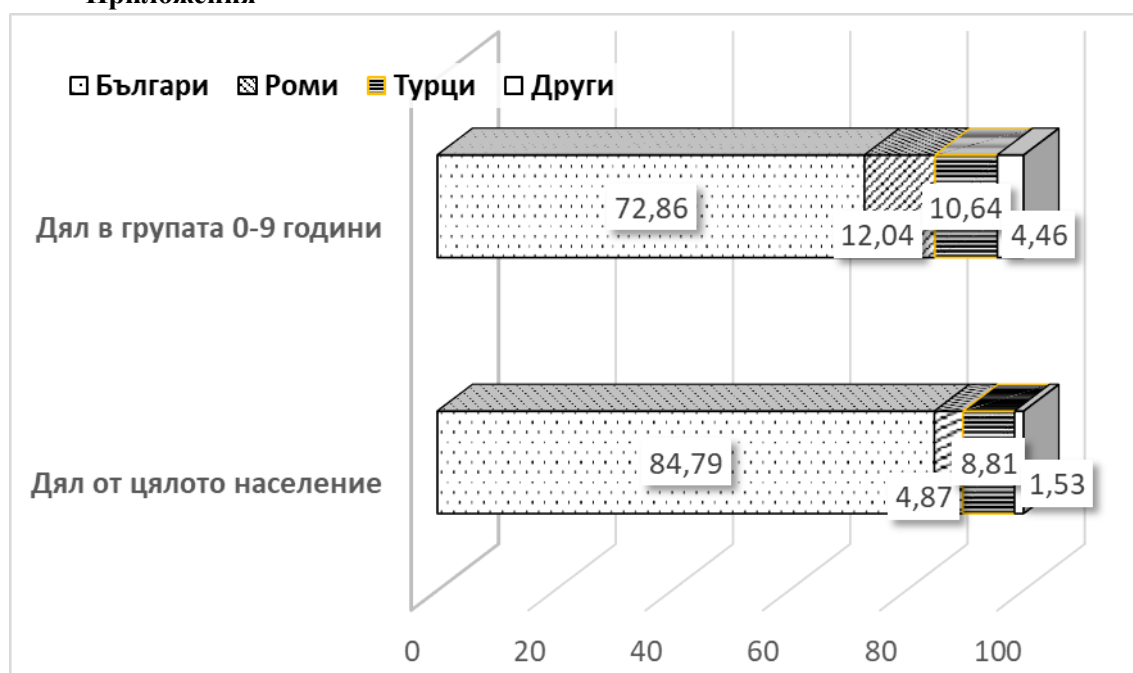
Развитието на езиковите компетентности именно в областта на българския език са свързани с познавателното значение на родния език – езика, който най-добре може да изпълни когнитивни функции и да позволи на българското образование да реши обществените задачи, които има като част от една от най-важните сфери на социалния живот – възпроизводството на човека в обществото.

Заклучение

Двуетичието заема все по-голямо място в съвременното българско общество. То е една от глобалните цели на развитието на Европейския съюз, но и инструмент за успешно осъществяване на национална образователна политика.

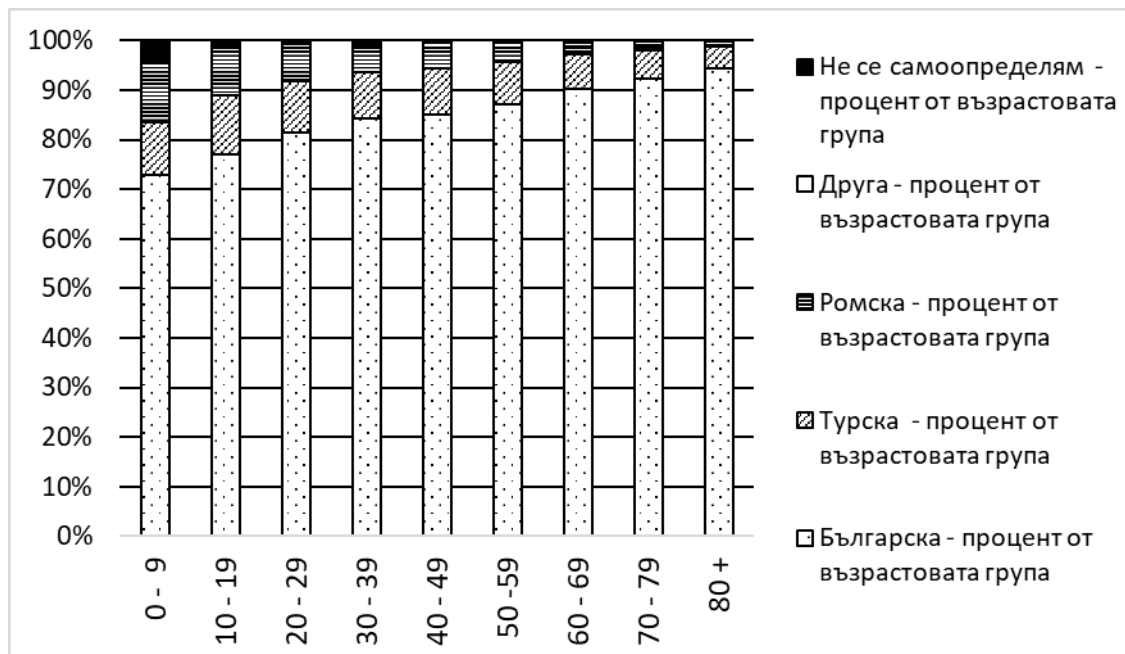
Без доброто познаване и умело управление на процесите в индивидуалния и груповия, на естествения и изкуствения билингвизъм няма да бъде възможно да се решат задачите, които обществото поставя пред образователните институции, особено в предучилищна възраст и в начален етап.

Приложения



Фигура 1. Разпределение на населението на България по етнически признак (%)

50 Phillipson 1992.



Фигура 2. Съотношение между отделните етнически групи по признак „възраст“

References:

1. **Amalipe:** *Centър за mezhduetnicheski dialog i tolerantnost Amalipe*. – <<http://amalipe.com>>.
2. **Antonova 2014:** Antonova E. Za nyakoi osobenosti v rabotata s uchenici bilingvi. – *Elektronno spisanie i-Prodълzhavashto obrazovanie*, 2014, № 21. <www.diuu.bg/ispisanie/broi21/21kt/21kt1.2.htm>.
3. **Arkadiiev 2004:** Arkadiiev D. Razlichiya na plodovitosta na zhenite v Bălgariya po etnicheski grupi. – V: *Nacionalna identichnost i evrointegraciya*. Sofiya: Goreks Pres, 2004, 403–409. <<http://da.uni-vt.bg/u/383/pub/805/arkadiiev-vtu04.pdf>>.
4. **Arkadiiev 2011:** Arkadiiev D. Izmeneniya v plodovitosta na zhenite v Bălgariya po etnicheski grupi mezhdru dve prebroyavaniya (2001–2011). – V: *Velikotărnovski universitet „Sv. Kiril i Metodij“*, *Cifrov nauchen arhiv*. <da.uni-vt.bg/u/383/pub/5827/d.arkadiiev-konf.50%20g.%20vtu.pdf>.
5. **BGNES:** *Informacionna agenciya BGNES*. <<http://www.bgnes.com>>.
6. **Britannica:** *Encyclopaedia Britannica*. – <<https://www.britannica.com/>>.
7. **Census 2009–2013:** *U.S. Census Bureau, 2009–2013, American Community Survey*. <<https://www2.census.gov/library/.../language.../2009-2013-acs-lang-tables-nation.xls>>.
8. **Chirsheva 2005:** Chirsheva G. *Detskij bilingvizm: odnovremennoe usvoenie dvuh yazykov*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
9. **Dariknews 13/10/2009:** Nad 70 săkratени uchiteli v oblast Sliven. [Onlajn.] – *DarikNyuz*, 13 okt. 2009. <<https://dariknews.bg/regioni/sliven/nad-70-sykratени-uchiteli-v-oblast-sliven-415368>>.
10. **De Houwer 1996:** De Houwer A. Bilingual Language Acquisition. – In: Fletcher P., B. MacWhinney. [Eds.] *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.
11. **Dnevnik 19/09/2017:** Za mezhdru 18 i 24% ot părvoklasnicite bălgarskiyat ne e majchin ezik, săobshti ministăr Vălchev. – *Dnevnik*, 19 sept. 2017. – <https://www.dnevnik.bg/detski_dnevnik/2017/09/19/3044452_za_mejdu_18_i_24_ot_purvokl asnicite_bulgarskiyat_ne_e/>.
12. **Dovramadzhieva 2014:** Dovramadzhieva S. Motivirane za uchebna rabota na uchenicite bilingvi, obuchavani v multikulturna sreda. – V: *Interkulturnoto obrazovanie kato sredstvo za namalyavane otpadaneto na romskite deca ot uchilishte. Nacionalna nauchno-prakticheska konferenciya. T. 2*. Veliko Tărново: Amalipe, 2014.
13. **Etymology Dictionary:** *Online Etymology Dictionary*. <<https://www.etymonline.com>>.

14. **Fishman 2001:** Fishman J. A. Why is it so hard to save a threatened language? – In: Fishman J. A. [Ed.] *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual Matters, 2001, 1-22.
15. **Grosjean 2008:** Grosjean F. *Studying bilinguals*. Oxford: University Press, 2008.
16. **Guiraud 1954:** Guiraud P. *Les caractères statistiques du vocabulaire*. Paris: Presses Universitaires De France, 1954.
17. **Hymes 1972:** Hymes D. On communicative competence. – In: Pride J. B., J. Holmes. [Eds.] *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
18. **Kachru 1983:** Kachru B. B. *The Indianization of English*. Delhi: Oxford University Press, 1983.
19. **Kagan, Dillon 2001:** Kagan O., K. Dillon. A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. – *Slavic and East European Journal*, 2001, 45.3, 507–518.
20. **Konstitucija:** *Konstitucija na Republika Bălgariya*. – <<http://www.parliament.bg/bg/const>>.
21. **Lex.bg:** Български правен портал. – <<https://www.lex.bg>>.
22. **Marushkina, Rahilina 2015:** Marushkina A. S., E. V. Rahilina. Korpusnye issledovaniya osobennostej rechi nestandardnyh govoryashtih („heritazhnyj“ russkij). V: *Acta linguistica petropolitana. Trudy Instituta lingvistichestkih issledovanij. T. 11, ch. 1*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2015, 621–638.
23. **NSI:** *Oficialna stranica na Nacionalniya statisticheski institut*. – <<http://www.nsi.bg>>.
24. **Nunev 1998:** Nunev J. *Romskoto dete i negovata semejna sreda*. Sofiya: Mezhdunaroden centăr po problemite na malcinstvata i kulturnite vzaimodejstviya, 1998.
25. **OON:** *Oficialen sajt na OON*. <<http://www.un.org>>.
26. **Pachev 1993:** Pachev A. *Malka enciklopediya po sociolingvistika*. Pleven: Evraziya-Abagar, 1993.
27. **Phillipson 1992:** Phillipson R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
28. **Poloni et al. 2000:** Poloni E. S., O. Semino, G. Passarino, A. S. Santachiara-Benerecetti, I. Dupanloup, A. Langaney, L. Excoffier. Languages and genes: Modes of transmission observed through the analysis of male-specific and female-specific genes. – In: Dessalles J.-L., L. Ghadakpour. [Eds.] *Proceedings: Evolution of Language, 3rd International Conference 3-6 April 2000*. Paris: École Nationale Supérieure des Télécommunications, pp. 185–186.
29. **Prebroyavane 2011:** *Prebroyavane na naselenieto i zhilishtniya fond v Republika Bălgariya 2011*. – <<http://censusresults.nsi.bg/>>.
30. **Romaninet:** *Romani.net*. – <<http://www.romaninet.com>>.
31. **Ronjat 1913:** Ronjat J. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion, 1913.
32. **Stoyanova 2015:** Stoyanova S. Za 43% ot decata u nas bălgarskiyat ne e majchin ezik. – *standartnews.com*, 30 apr. 2015 <http://www.standartnews.com/balgariya-obshtestvo/za_43_ot_detsata_ni_balgarskiyat_ne_e_majchin-282901.html>.
33. **UNESCO:** *Ofициален сайт на ЮНЕСКО*. – <www.unesco.org>.
34. **Valdés 2000:** Valdés G. The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals. – In: Kagan O., B. Rifkin. [Eds.] *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington: Slavica Publishers, 2000, 375–403.
35. **Van Driem 2007:** Van Driem G. Austroasiatic phylogeny and the Austroasiatic homeland in light of recent population genetic studies. – *Mon-Khmer Studies*, 2007, 37, 1–14.
36. **Vărbanova, Todorova 2017:** Vărbanova K., M. Todorova. Rabota s decata-bilingvi v detskata gradina. – *Virtualen centăr za priobshtavashto obrazovanie*, 10/07/2017. <<http://priobshti.se/article/priobshtavashti-praktiki-v-klasnata-staya/rabota-s-decata-bilingvi-v-detskata-gradina>>.

37. **Vesti.bg 31/01/2011:** *С. Игнатов: За 48% от първокласниците майчиният език не е български.* – *vesti.bg*, 31 ян. 2011. <www.vesti.bg/bulgaria/obshtestvo/za-48-pyrvolaci-majchin-ezik-ne-e-bylgarskiiat-3579331>.
38. **Vygotskii 1983:** Vygotskij L. S. К вопросу о многоязычии в детском возрасте. – В: Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij: v 6 tomah. T. 3.* Moskva: Prosveshtenie, 1983, 329–337.
39. **Weinreich 1979:** Vajnrakh U. *Yazykovye kontakty.* Kiev: Vishta shkola, 1979.
40. **Weinreich 1953:** Weinreich U. *Languages in contact, findings and problems.* New York: Linguistic Circle of New York, 1953.
41. **Wölck 1987:** Wölck W. Types of Natural Bilingual Behavior. – *Bilingual Review*, 1987, 14, 3–16.
42. **ZPUO:** Закон за preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. – *Därzhaven vestnik*, broj 79, 13 okt. 2015. <<http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=97877>>