

ТРАНСВЕРСАЛНИ АСПЕКТИ НА УМЕНИЯТА ЗА РАБОТА С ТЕКСТ

Мая Падешка

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Уменията за работа с текст, които се формират чрез обучението по български език, се представят като умения с общ характер и имат своето приложение в образователния процес по всички учебни предмети в българското училище. Текстът, сам по себе си обект на изследване с интердисциплинарна природа, служи за реализиране на трансдисциплинарни връзки между различни научни сфери и учебни дисциплини.

Keywords: text, transversal competences, discourse analysis, reading literacy

В своята книга „Краят на невежеството“ математикът Джон Майтън прави едно заключение, което звучи шеговито, но безусловно вярно: учебниците, дори и по математика, са „пълни“ с текст (Майтън, 2014: 91 – 97). Авторът пледира за „по-малко текст“ и повече автентична, абстрактно-символна математика („...принуждават децата да сдъвчат сериозно количество текст, за да се доберат до самата задача“; „Днес се опитваме да развием грамотността за сметка на математиката“).

Лесно ще се убедим в твърденията на Майтън, ако разгледаме съществуващите в България учебници и учебни помагала. На пръв поглед това „изобилие от текст“ прави образованието и образователната система силно текстоцентрични. В научен текст, предназначен за образователната сфера, информацията се представя не само чрез езикови, но и чрез неезикови средства, характерни за съответната наука – символи, знаци, изображения. Да сравним два текста от един и същи учебник по физика¹⁾:

Текст 1: *Коя величина характеризира свободното падане? Каква е траекторията на тяло, което пада свободно без начална скорост?*

Текст 2: *При решаването на задачи с приближение ще приемаме земното ускорение за $g = 10 \text{ m/s}^2$.*

Пример: Метално топче е пуснато да пада свободно без начална скорост от покрива на много висока сграда. Определете: а) скоростта на топчето след 4 s; б) пътя, изминат от топчето за 4 s.

В текст 1 са използвани само езикови средства, за да се съобщи информа-

ция, отнасяща се до конкретен обект на познание на науката физика: това е величината, характеризираща явлението свободно падане. Вербализирани са определени концептуални отношения между централното понятие „свободно падане“, което и е тема на урочната статия, и други понятия, свързани с него: величината, която го характеризира, и траекторията на тяло, което е в състояние на свободно падане.

В текст 2 са налице както езикови, така и неезикови средства – цифри, символи, мерни единици, които изразяват строго определени и еднозначни отношения между явленията и понятията от физичната наука.

Текстът като конкретна проява на езиковата система в дадена комуникативна ситуация е важен педагогически ресурс и присъства във всеки учебник със своите характеристики: информативност (пренася информация от която и да е област на човешкото познание); цялостност, смислова и граматична свързаност, интенционалност...²⁾ Езикът и неговите проявления са основополагащи в една толкова важна за човека дейност, каквато е ученето. По думите на Фр. Растие езикът е средата, която ни създава, средата, в която човек става себе си, но авторът прави едно важно уточнение, което намеква за прагматичните фактори, които регулират езиковите употреби: езикът е само предварителното условие за осъществяване на комуникацията³⁾. За да се реализира резултатно общуване в научно-образователен контекст – т.е. успешно разчитане, интерпретиране и оценка на смислите и значенията, вложени в научния текст – са нужни допълнителни умения, които Ж.-К. Беако нарича умения за „усвояване на културата и идиолекта на съответната наука“⁴⁾. Всяка сфера на познание има своите конвенции, възприети и споделяни сред съответната научна област. Уменията за четене и разбиране на научен текст са свързани с усвояването на концептуалния апарат на съответната наука и най-вече – на изграждането на логически връзки и йерархии между тези концепти, закрепени със съответните терминологични изрази. Според Беако „да усвоиш езика на една наука, не означава просто да манипулираш коректно с изолирани термини, но да си способен да разбереш или да произведеш текст, уместен спрямо културата на тази научна област, вписващ се в дискурса на съответната наука“ (пак там).

За да разшири представата за функциите на езика в образователния процес – без значение за коя научна област става дума, същият автор предлага следната класификация на **когнитивните метафункции на езика с трансверсален характер** (Беако, 2010, цит. съч.):

- **репрезентативна функция** – представяне (вербализация) и разпространение на информация за научни експерименти; описание и анализ на емпиричен опит;
- **медиативна функция** (езикът като медиатор) – вербализация, позволяваща преход/превод от един семиотичен код в друг – тази функция се проявява изключително често в учебната литература, тъй като тя има важна методическа роля: реализира се чрез текстове с обяснителен и коментарен характер:

обяснение на правило, решение на задача, коментар към определен алгоритъм и пр.;

– **интерактивна функция:** проявява се например по време на дискусии, дебати между изследователи в определена област, между изследователи и потребители на определена информация / научно познание и др.;

– **креативна функция** – езикът може да бъде начинът да се създава познание; чрез езика се създават светове, изграждат се хипотези, твори се реалност.

Един трансверсален подход към текста би допринесъл за това ученикът да овладее, от една страна, езиковия изказ, характерен за съответната научна област, и от друга страна - присъщите за науката абстрактно-символни системи за изразяване и назоваване на изследователските ѝ обекти. По този начин взаимодействието на ученика с информацията в научния текст ще бъде комуникативно събитие, вписващо се в полето на съответната дискурсна практика.

В учебниците по учебните предмети, изучавани в училище, текстът не е самото обект на изследване и на изучаване. *Как е изграден текстът, какви езикови средства са използвани в него, как се постигат целите на отправителя...* са въпроси, които са част от инструментариума на учебния предмет български език (БЕ). Единствено в часа по БЕ знанията за текста са в ядрото на учебното съдържание. Речевите дейности, свързани с възприемането и създаването на текст – устен или писмен, от която и да е сфера на речева дейност – са дейности с трансверсален, фундаментален характер. Те се формират като предметни умения в часовете по БЕ, но имат ефект върху цялостния учебен процес. Това са безспорно „най-конвертируемите“ способности, които обучението по БЕ може да даде на ученика като ресурс за постигане на желани образователни резултати и по другите учебни предмети.

Във важността на уменията за работа с текст ни убеждават поне два аргумента, които ще представим по-надолу.

1. Нужно е обучението по БЕ да се „огледа“ критично в огледалото на междупредметните връзки с другите учебни предмети – вж. приложение 1, в което е представена обобщена информация от колона 6 (Възможности за междупредметни връзки) на действащите учебни програми (V – VII клас). От таблицата става ясно, че основните умения, които се трансферират от учебния предмет БЕ към други учебни предмети, са свързани с текста: типове текст, възприемане и създаване на текст, езикови средства в текста и пр.

2. Факт е, че напоследък изследвания като PISA налагат все по-устойчиво формиране на четивни умения чрез работа върху текстове във формат, който много по-често можем да видим в учебниците по „Биология и здравно образование“, „Човекът и обществото“, „География и икономика“..., отколкото в учебника по БЕ: текстовете в учебниците по посочените дисциплини по-рядко са от типа вербален непрекъснат текст и по-често са от вида, който методиката на изследването PISA определя като:

– *прекъснат текст* – графика, формуляр, списък и др.;
 – *смесен текст* – съдържа непрекъснат и прекъснат текст;
 – *съставен текст* – състои се от отделни независими текстове, събрани с конкретна цел (вж. доклада на ЦКОКУО за резултатите от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012 „Предизвикателства пред училищното образование“, 2013: 66; по-нататък „Резултати 2012“).

Да разгледаме два примерни текста, включени в изследването PISA 2012 г. в областта „Природонаучна грамотност“ и „Четивна грамотност“. В таблицата по-долу припомняме основните критерии, свързани с тези два вида функционална грамотност:

Природонаучна грамотност (Резултати 2012: 43, 47): Природонаучната грамотност се дефинира в PISA като: – знания от областта на природните науки и използването им за придобиване на ново знание; за обясняване на природни процеси и явления; за правене на аргументирани изводи и заключения; – разбиране на основните характеристики на природните науки като част от познанието за света; – информираност за това как природните науки и технологиите влияят върху материалния, интелектуалния и културния живот на обществото; – готовност за активно гражданско поведение във връзка с теми и въпроси от областта на природните науки. (...) За да отговорят на въпросите от теста по природни науки, учениците трябва да притежават определени компетентности: – да разпознават проблеми, които могат да бъдат решени със средствата на науката; – да обясняват научно природни процеси и явления; да използват научни факти, данни и доказателства, за да обяснят или аргументират извод. Вж. приложение 2: Генномодифицирани култури	Четивна грамотност (Резултати 2012: 65) Най-общо четивната грамотност според концепцията на PISA включва способността на учениците да използват писмена информация в реални ситуации. Традиционно четенето се приема като процес на декодиране на определени символи и буквално тълкуване на текста. Разбирането на PISA за четенето и четивната грамотност излиза извън ограниченията на това определение, като включва редица когнитивни компетентности наред с използване на четенето в многообразие от ситуации за постигане на различни цели. Концепцията на PISA за четивната грамотност включва също така елементи, отнасящи се до: многообразието от ситуации на четене; различните начини, по които писменият текст се представя на читателя, както и целите, за които се използва текстът. Грамотността се свързва с уменията на личността да намира, осмисля, преобразува и предава писмена информация. Поради това PISA дефинира четивната грамотност като: разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и удовлетворяване на потребности; за задълбочаване на познанията и развиване на интелектуалния потенциал на личността и за активно участие в обществото” Вж. приложение 3: Балонът
---	--

Един обективен прочит на отношението между двата вида грамотност може да допусне, че четивната грамотност е предпоставка за развиване на природонаучната грамотност. Необходимите знания за процеси, явления, факти, за причинно-следствените и каузалните връзки между тях ученикът набавя най-

често чрез текст от типа „урочна статия“ или чрез допълнителни материали с дидактическа цел, т.е. „декодирането“ на текст от науките за природата е декодиране на логико-семантични връзки, изразени в повърхнинната структура на текста, която отразява дълбинни концептуални връзки и отношения между явленията и фактите, обект на изследване от съответната наука.

Предложените два примерни текста – за проверка и оценка на природонаучната и на четивната грамотност на ученици според изследването PISA – разкриват нова концепция за понятието за текст. Тази концепция може да бъде определена като интердисциплинарна, трансверсална, което налага текстът да бъде тълкуван с оглед на неговата уни- или плурисемиотична реализация (изразяване на съдържания с различни средства – езикови и неезикови, и в различна графична форма).

За да развиваме пълноценни и адекватни на изискванията на средата умения на учениците да възприемат текст в наложените от изследвания като PISA – и пренасящи се все повече в български изпитни модели – разнообразни формати, необходимо е да припомним, че:

1. текстът е неделим от контекста, т.е. от дискурсия акт, чийто продукт е текстът, срв. „Дискурсът се схваща като продукт, чиято материална проява е текстът“ (Петров, 2000: 14); „текстът се схваща като интегрален компонент на даден вид комуникативно събитие, протичащо в реални ситуативни условия и според актуалните си цели изграждащо текст с определена функция“ (Добрева, Савова, 2000: 8). Казано по друг начин, ако от учениците се изисква да анализират събития – например по история, география, философия, психология..., то това означава, **че те анализират и тълкуват най-вече събитието** чрез и през текстове, които го изказват/създават. В методически аспект се налага изводът, че анализът и интерпретацията на (научен) текст в часа по БЕ трябва да е в посока не само от събитието към текста – с акцент върху текста и текстотингвистичните му характеристики (в най-грубия и опростенчески смисъл тази употреба на текста се съдържа в инструкцията „прочети си и си научи урока“, т.е. урочната статия като текст, който се чете, анализира се в рамките на текстовостта си и се *(пре)*разказва), но и от текста към събитието (явлението) – „от текста към действието“, вж. Рикьор, 2000). За да се случи това обаче, е необходима предварителна интердисциплинарна подготовка както от учениците, така и от учителя;

2. именно като част от определена дискурсна практика текстът си набавя тези „допълнителни условия“, за които говори Беако (вж. началото на настоящата статия). Анализът на текста, неговото разбиране, употреба и оценка, е част от анализа на дискурса (автор на методическа концепция за приложенията на дискурсия анализ в обучението по български език е А. Петров (вж. Петров, 2000). Друг изследовател на дискурса – Ф. Дарбле⁵), като се основава на факта, че за разбирането на смислите в текста е задължителен трансдисциплинарен подход, който да дефинира дискурса като образуване с езиков характер и текстуална организация, предназначен както за уни-, така и за плурисемиотична среда, **добавя равнища в алгоритъма за анализ на дискурс**, отразяващи мрежата от семио-

тични кодове, които могат да съ-съществуват в един текст. Равнищата на анализ според този модел са следните (Дарбле, 2005: 101 – 103):

А) равнище на текста (текстолингвистичен анализ) – всички наблюдаеми езикови средства в текста, които правят текста разпознаваем за носителя на определен език; това е равнището на идентифицирането и на разпознаването на елементи от различни езикови равнища, например:

- идентифициране на значения на равнище отделни думи (буквални значения). Непознаването на термините в текст може да породи тотално неразбиране на смисъла на текста. Овлабяването на терминологичния апарат на една наука не е равно на овладяване на нови думи (обогащаване на речника на ученика). Тук особено внимание заслужава отношението между думата (в нейните терминологични употреби) като лексикална единица и понятието (концепта, смисъла на „нещото“, означено чрез съответния термин в научен текст)6);

- съотнасяне на текстови елементи към определени прототипи: синтактични конструкции; междуизреченски връзки; декодиране на логически и семантични отношения между различни смислови части на текста чрез прилагане на различни когнитивни операции в процеса на четене: съпоставяне, анализ, синтез, систематизиране...; микро- и макропропозиции, изграждащи т. нар. текстови секвенции/ прототипи (ще припомним теорията на Адам за текстовите секвенции – описателна, аргументативна, експликативна, наративна, диалогична – чрез която се разкрива композиционната и структурната хетерогенност на текста, вж. Адам, 1992); фреймове, скрипти, планове. Това равнище не бива да се възприема единствено като прилагане на когнитивистко виждане за езика и текста („...разбирането не е само въпрос за разпознаване“ – Растие, 2004: 51). Текстът не е просто обединение на фрази, а е част от прагматичното значение на дискурса – ето защо се регулира не само от лингвистични системно-езикови фактори, но и от жанрово-прагматични критерии, т.е. на едно по-високо равнище текстът е разпознаваем и съотнесен към конкретен жанр / дискурсен тип; съотнася се по силата на различни интертекстуални регулации към определен интердискурс или дискурсна формация (вж. по въпроса за различните видове тексуалност и тексуални връзки у Женет, 2001);

Б) семиологично равнище: допълва езиковата система в текста с други знакови системи: визуални, графични, звукови и пр. Това равнище представлява допълнителна структура, която се надгражда над езиковата и взаимодейства с нея: „Ясно е, че знанието може да се изрази с разнообразни семиотични кодове – математически формули, символи, фигури, снимки... Тези кодове са автономни, но понякога имат нужда да бъдат вербализирани – например при дискусии, коментари, за целите на обучението (...), докато други науки – като историята – не съществуват извън текста за събитието, извън текстовете на историците. В тези случаи езикът не е просто трансмитер, а е „мястото“, където се случва познанието, което създава познанието“ (Беако, 2010). Ф. Дарбле припомня мнението на Ф. де Сосюр, който казва, че езиковата система е само една част от семиологията

(Сосюр, Курс по общо езиковедие, 1916). Семиологията покрива разнообразието от системи за изразяване (на значения, М.П.) по езиков или неезиков начин. За оценителски концепции като PISA това равнище и най-вече взаимодействието между езиковото и неезиковото изразяване е от голямо значение;

В) комуникативно равнище: анализират се съответните ситуационни и интеракционни фактори; елементите на комуникативната ситуация; изследват се дискурсивните функции; наблюдават се регулации на дискурса на основата на схематизация на дискурсивните репрезентации: например образът на каква ситуация е представен в текста: въображаема или реална ситуация, като в зависимост от това се изискват специализация на уменията за анализ и интерпретация. Особено внимание тук се обръща на отношението между отправителя и получателя, ко-конструиращи контекста в херменевтичната „игра“. Част от тази „игра“ се основава и на текстовите структури, които кодират своеобразна текстова „сценография“, сцената на речевия акт (Шародо, Менгьоно, 2002: 515–518), драматургията на текста;

Г) психосоциално равнище: социални и ментални действия, които извършват комуникантите, участници в ко-конструирането на дискурсивния акт. Това е и равнище на социосубективен и социодискурсивен контекст – социален опит, читателска и интерпретаторска култура (норми, споделено знание, ценности, правила...); субективни фактори – аз-образ; „аз-образ в действията“ (Бронкарт, 1977: 96). Към това равнище се отнасят овладените от личността когнитивни и метакогнитивни умения: мнимоумения, памет, умения за обработка и съхранение на постъпваща информация, умения за оценка и трансфер на информация, умения за превръщане на информацията в лично познание и др. Често при подценяване на това равнище се стига до образователен проблем, който можем за опишем като неумение да се схване „цялото“, да се извлече дълбочинният смисъл на информацията в един текст (ученикът привидно разбира за какво става дума в урока, отговаря на въпроси, но при опит за използване на тази информация в нова ситуация или за извличане на основното в текста ученикът не се справя, „блокира“).

Посочените равнища са приложими към текст от всяка една сфера на познавателна дейност. Да разгледаме текста „Балонът“ (вж. приложение 3) през призмата на предложението модел за анализ:

А) текстолингвистично равнище:

– използвани езикови средства – на лексикално равнище текстът не е строго специализиран въпреки наличието на думи, които функционират като термини (материал, найлон, кислород, горещ въздух, кабина...); географски названия. В зависимост от типа надизреченски единства в текста преобладават различни морфологични средства – използват се глаголи както в изявително наклонение (сегашно, минало свършено време), така и глаголи в преизказно наклонение. Срещат се както двусъставни, така и едносъставни (безглаголни) изречения;

– текстоизграждащи и текстооформящи особености: ученикът може да се затрудни заради нетипичния формат на текста: информацията, която се съдържа в

отделните му микротеме, е разположена нелинейно, дистантно. По отношение на конститутивните му единици трябва да се обърне внимание на това, че въпреки необичайния формат на текста в него разпознаваме обичайните типове текст: повествование („Балонът тръгнал към морето...“), описание (описание на размерите и устройството на балона), разсъждение („Страничните процепи могат да бъдат отворени, за да се изпусне...“). Интерес представлява графичното сегментиране на текста (неговата архитектура);

Б) на семиологично равнище се отчита взаимодействието между вербални, цифрови и графични средства. За да се решат някои от задачите към този текст, е нужно да се интерпретират взаимно тези три равнища на изразяване. Към семиологичното равнище добавяме и необходимостта от интердисциплинарни знания и умения, например при правилното разчитане на мерните единици, споменати в текста – градуси, метри, квадратни метри, километри;

В) комуникативно равнище: чрез текста се моделира комуникативна ситуация на непряко писмено общуване. Функцията на текста е информативна. Чрез въвеждащия абзац се задава поле на очакване, свързано с топик-концепта: балон с горещ въздух. Чрез решението на автора да разположи информацията дистантно се задават кодове на интерпретативната игра: за да се осмисли целостта на информацията в текста, той трябва да се чете по определен начин и в определен ред; у читателя да се задействат вербални, графични и други представи. Предполага се и определено равнище на обща (енциклопедична) компетентност;

Г) психосоциално равнище: нужни са умения за анализ и за синтез, за изграждане на логически връзки между отделните фрагменти и семиотични кодове в текста, т.е. логическо мислене, но и желание от страна на читателя да (съ)участва в създаването на значения, произтичащи от нетипичния контекст и формат на текста.

Крайният резултат от анализа на текста е познанието, което ученикът трябва да набави и да превърне в „свое“, в част от своята природонаучна, математическа, хуманитарна и пр. култура: „интерпретацията не е само въпрос на познания: или по-скоро ние наричаме познания овеществените продукти на интерпретацията“ (Растие, 2004: 51). Към всеки текст, в т.ч. и към текста, предназначен за научнообразователната сфера, е приложима една обща „херменевтична перспектива“ („Херменевтичната перспектива представлява интерес за текстовете на всички науки“ – Растие, цит. съч., с. 55), която обединява прагматични и епистемологични фактори. Въпреки че науката борави с понятия, които са единни и тотални в своето значение, научните теории непрекъснато се ре-интерпретират и понятията се актуализират благодарение на нови открития, нови данни, експерименти и пр. и именно това движи науката напред.

В срещите си с текста в образователен контекст ученикът е в ситуация да разпознава и да интерпретира постоянно различни „езици“, които са посредници между неговия собствен опит и знанието, натрупано в процеса на еволюция на съответната наука. Можем да говорим за психосоциоемоционални, когнитивни и образова-

телни аспекти на тези преживяванията на учащия в „света на текстовете“, като „... под този „свят на текста“ обаче трябва да разбираме ...не само автономния свят на литературната фикция, а езиково-семиотичното посредничество на съвкупността от човешки контакти с преживяната действителност“ (Нич, 2005: 11).

В училище обаче тези „срещи и преживявания на ученика в света на текстовете“ подлежат на „проверка“. Преподавателят си набавя системно „продукти“, свидетелства, овеществяващи процесите на учене и на овладяване на знания и на умения.

Съществуват различни варианти на реакции, показателни за разбирането, което е осъществил ученикът като следствие от овладяването на учебна информация (тези варианти снемат в себе си идеята за семиотичната диверсификация на текстовостта):

А) езикова реакция: показател за разбирането на текст е създаване на вторичен текст – дискурсен тип, принадлежащ на научния дискурс. Важно е да отбележим, че изходният текст може да бъде в различен формат: както непрекъснат, така и прекъснат; както съставен, така и смесен. Така например от учениците може да се изисква да напишат (непрекъснат) текст, коментиращ схемата от текста „Балонът“ (Резултати 2012). Сред най-известните жанрове на научния дискурс са:

- есе;
- коментар;
- научна статия;
- научно съобщение;
- текстове, предназначени за различни научни събития (конференция, семинар, колоквиум) – доклад, становище, презентация и др.

В училище не се усвояват всички изброени жанрове. В учебното съдържание по БЕ за VI клас е застъпена например урочната тема „Създаване на съчинение разсъждение по научен проблем“ (вж. сайта на МОН: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>). За да се усвои това учебно съдържание, са нужни два типа знания и умения:

- предметни (знания и умения по история, география, химия...);
- трансверсални умения за изграждане на текст от определен дискурсен тип.

За да бъде оценен адекватно, този тип ученически текст трябва да бъде проверен от двама специалисти – от преподавател по съответния учебен предмет, който да верифицира научната информация, използвана за изграждане на аргументацията в текста разсъждение, и от преподавател по БЕ, който да оцени адекватно уменията на учениците да създават текст.

Б) резултатът от усвояването на учебна информация от текст може да бъде от вербален тип, но организиран в определена графична форма (т.е. вербалната реакция е подчинена на допълнителна когнитивна операция – например систематизиране на данни или аргументи в таблица).

Пример:

Тема на урока: Славяните във великото преселение на народите („История и

цивилизация“, V клас, учебна тетрадка, „Просвета“, 2006)

Условие на задачата: Срещу всяко описание напиши за кого се отнася: прабългари, славяни или траки.

Имали богиня на красотата на име Лада.	
Почитали митичния цар-жрец и музикант Орфей.	
Почитали Перун като бог на мълнията.	
Почитали един върховен бог – Тангра (Небето)	

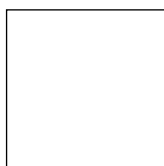
Чрез тази задача се цели да се провери доколко ученикът е усвоил учебното съдържание от урочната статия. Самият отговор представлява вербална реакция, която обаче трябва да е свързана с информацията от лявата колона на таблицата.

В) резултатите от познавателните процеси се проверяват чрез невербална реакция. В този случай определена информация се прекодира чрез други изразни средства – символи, знаци, цветове, звуци... Обикновено тук става дума и за преформатиране, ако използваме терминологията на PISA: от непрекъснат или съставен вербален текст в прекъснат (схема, диаграма, рисунка и др.).

Пример:

Тема на урока: „Многоклетъчни организми“ („Човекът и природата“, V клас, Учебна тетрадка по „Човекът и природата“, „Булвест 2000“, 2006 г.)

Условие: Нарисувайте изброените специализирани клетки:



клетка на корен



клетка на лист

За да се изпълни тази задача, ученикът трябва да използва информацията от урочната статия на тема „Многоклетъчни организми“.

Умения за преформатиране на изходен текст, които биха благоприятствали усъвършенстването на функционалната грамотност на учениците, се развиват успешно чрез упражнения по БЕ, които и сега са част от методическия инструментариум на учебния предмет. Такива са например задачите за съставяне на схема, отговаряща на синтактичния строеж на изречение. Развиването на подобни умения може да се подобри значително и тези умения да се пренасят успешно върху текстове от други учебни дисциплини чрез по-често използване в часовете по БЕ на т. нар. графични органайзери (graphic organizers) – готови графични под-

ложки, които служат за организиране на конкретно съдържание според определени изисквания и критерии (т.е. в зависимост от учебната задача): съпоставяне, противопоставяне, процесуалност, ЗА/ПРОТИВ таблици, схема на история (story map), при овладяване на лексика (word map), при осмисляне на семантичния обем на определено понятие (concept map) и много други.⁷⁾

Г) накрая ще разгледаме и случай, при който изходният текст е прекъснат, а разбирането на информацията се проверява чрез друг прекъснат невербален текст; и в двата текста информацията е представена невербално.

Пример:

Тема: Еднородни и нееднородни смеси („Човекът и природата“, учебна тетрадка за V клас – „Булвест 2000“)

Условие: Като използвате данните от графиката, попълнете таблицата.

За да изпълни задачата, т.е. да прояви необходимото равнище на осведоменост по проблемите, засегнати в урочната тема, ученикът интерпретира данните от



графиката (разчита правилно прекъснат текст) и „попълва“ празните места в друг прекъснат текст.

Разнообразието от текстови формати, включени в учебниците по различни учебни дисциплини, дава възможност за моделиране на интересни и ефективни ситуации на учене, преподаване на оценяване чрез преформатиране на текстовете. Тези ситуации могат да имат положителен ефект върху учениците в няколко посоки:

– усилва се усещането за лично участие в конструирането на знания и на умения; отличава се процесът на учене;

– развиват се както познавателните умения, така и креативният потенциал на ученика;

– изпълнението на задачи за преформатиране предполага както познаване на учебното съдържание, така и интерпретация и оценка (задействат се сложни когнитивни процеси).

Заклучение

Текстът присъства и винаги ще присъства в учебниците и помагалата, защото чрез текстовете се пренася информация, създават се събития и ситуации, изграждат се нови полета на човешкото познание и фантазия. Но езикът в текста, очевидно, не е единственият код, който може да предава информация. Без да преувеличаваме ролята на обучението по български език, все пак е логично да очакваме именно този учебен предмет да подготвя учениците за срещи в „света на текста“ – срещи, които могат понякога да ни изненадат с неезиковата си форма и реализация.

Приложение 1



Приложение 2

ГЕНОМОДИФИЦИРАНИ КУЛТУРИ

ГЕНОМОДИФИЦИРАНАТА ЦАРЕВИЦА ТРЯБВА ДА СЕ ЗАБРАНИ

Природозащитниците настояват да се забрани нов вид генномодифицирана (ГМ) царевича.

Тази ГМ царевича е създадена така, че да не се влияе от нов силен хербицид, който унищожава насажденията от обикновена царевича. Този нов хербицид унищожава повечето от плевелите, които растат в царевичните ниви.

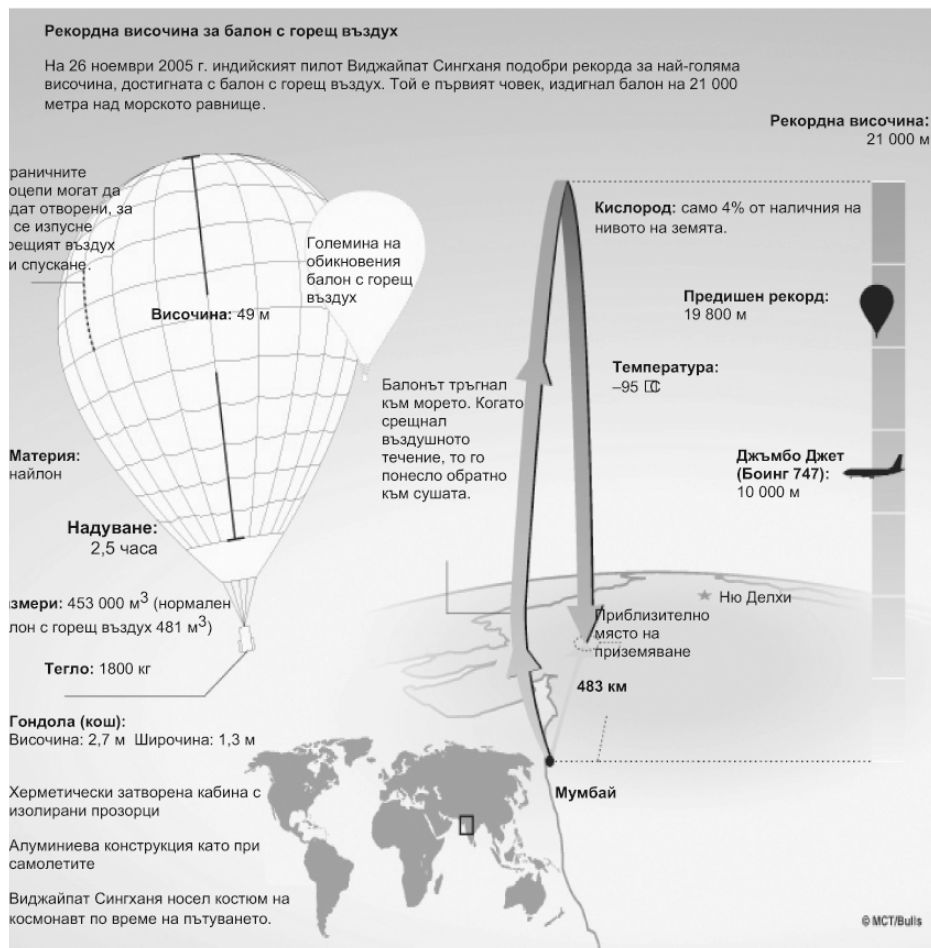
Природозащитниците твърдят, че използването на новия хербицид с ГМ царевича ще окаже вредно въздействие върху околната среда, защото тези плевели служат за храна на някои малки животни и особено на насекомите. Поддръжниците на генномодифицираната царевича твърдят, че според едно научно изследване това няма да се случи.

Следват подробности за научното изследване, споменато в статията.

- С царевича са засети 200 ниви в цялата страна.
- Всяка нива е разделена на две части. В едната половина се отглежда генномодифицирана царевича, обработена с новия силен хербицид, а в другата – обикновена царевича, обработена с обикновен хербицид.
- Броят на насекомите, намерени в обработената с новия хербицид генномодифицирана царевича, е почти еднакъв с броя на насекомите, намерени в обработената с обикновения хербицид обикновена царевича.

Приложение 3

БАЛОНЪТ



БЕЛЕЖКИ

1. Максимов, М. (2009). Физика и астрономия. Учебник за VIII клас. София: „Булвест 2000“.
2. Вж. повече по проблема Де Богранд, Р., В. Дреслер, Ст. Стоянова-Йовчева (1995). Увод в текстовата лингвистика. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
3. Rastier, 2003. Le langage comme milieu: des pratiques aux oeuvres. – Colloque pluridisciplinaire. – Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Bordeaux.
4. Beaco, J.-C., D. Coste, P.-H. van de Ven et H. Vollmer. Langues et matieres scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques
5. Вж. Darbelay, Fr. Interdisciplinarité et transdisciplinarité et analyse des discours. Genève: Slatkine, 2005. Авторът нарича дискурсия анализ „нова, трансверсална дисциплина“; ново поле на изследване, което търпи постоянна диверсификация. Фактори на тази диверсификация са школите, жанровите разновидности (дискурсни типове), дискурсите практики, сферите на речева дейност, в която се реализират дискурсите практики... Изследователите на дискурса от френската школа акцентират върху неговата мултиреференциална природа, вж. напр.: Дарбле, 2005: 89, 96: „Съществува постоянно напрежение между дисциплинарното разделяне и изследванията върху дискурсивността. Изследванията върху дискурса често се случват на кръстопътя на различни научни полета (...) Този интер- и трансдисциплинарен подход към дискурса произтича от неговата двойна природа – езикова и социална. (...) Анализът на дискурса е средство за интер- и трансдисциплинарно конструиране на знанието“; Морен, 1999: 13: „Не е достатъчно да обявим нуждата от контекстуализация на знанията, от търсене на вазимовръзки между познанията; трябва също така да потърсим методи, средства, концепти, оператори..., с които да постигнем това“. В тази перспектива дискурсът е повлиян от фактори, чийто анализ изисква множественост/мултиреференциалност на гледната точка.
6. По въпроса вж. Попова: „Обикновено терминологията се определя като интердисциплинарна наука (напр. Х. Сейгър, М.-Т. Кабре, В. П. Даниленко, К. Я. Авербух) и като такава тя се разглежда във връзка с лингвистиката, логиката, гносеологията, философията, семиотиката, когнитивните науки, комуникационните науки, информатиката и компютърните науки. Интердисциплинарността на терминологията се определя от характеристиката на терминологичните единици, които са едновременно: езикови единици (лингвистика); когнитивни елементи (логика и онтология, т. е. част от когнитивната наука); средства за комуникация (комуникативна теория). Фр. Растие припомня разликата между знака/означаващото/името и понятието/концепта/смисъла; отношението между означаващото и означаваното е

лингвистичен проблем, докато отношението между нещото/означаемото и понятието е философски и когнитивен проблем (Растие, 2004: 22).

7. Вж. например следните сайтове: http://www.everythingsl.net/inservices/graphic_organizers.php; <http://my.hrw.com/nsmedia/intgos/html/igo.htm>

ЛИТЕРАТУРА

- Адам, Ж.- М. (1992). Adam, J.-M. *Les Textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Беако, Ж.-К. и др. (2010). Beaco, J.-C., D. Coste, P.-H. van de Ven et H. Vollmer. *Langues et matieres scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Бронкарт, Ж.-П. (1977). Bronckart, J.-P. *Théories du langage*. Liège: Mardaga.
- Дарбле, Ф. (2005). Darbelay, Fr. *Interdisciplinarité et transdisciplinarité et analyse des discours*. Genève: Slatkine, 2005.
- Де Богранд, Р., В. Дреслер, Ст. Стоянова -Йовчева (1995). *Увод в тексто-вата лингвистика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Добрева, Е., Ив. Савова (2000). *Текстолингвистика. Уводен курс*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.
- Женет, Ж. (2001). *Фигури*. София: Издателство Фигура.
- Кушева, Р. (2006). *История и цивилизация. Тетрадка за V клас*. София: Просвета.
- Максимов, М., Св. Бенева, Ст. Китанова (2006). *Човекът и природата. Учебна тетрадка за V клас*. София: Булвест 2000.
- Максимов, М. (2009). *Физика и астрономия. Учебник за VIII клас*. София: Булвест 2000.
- Майтън, Дж. (2013). *Краят на невежеството*. София: Изток-Запад.
- Морен, Е. (1999). Morin, E. *Relier les connaissances. Le défi de XXI-e siècle*. Paris: Seuil.
- Нич, Р. (2005). *Светът на текста*. София: Издателство „Боян Пенев“.
- Петров, А. (2000). *Дискурсният анализ в обучението по български език 5.-8. клас*. София: Булвест 2000.
- Попова, М. *Терминологията и другите науки*. - www.tksi.org/SUB/papers/1-1/1-1-4.pdf
- Предизвикателства пред училищното образование. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012*. София, 2013, ЦКОКУО.
- Растие, Фр. (2003). Rastier, Fr. *Le langage comme milieu: des pratiques aux oeuvres. – Colloque pluridisciplinaire. – Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Bordeaux.

- Растие, Фр. (2004). *Знаци и изкуства. Семантика и семиотика*. София: ГД „Критика“, УИ „Епископ Константин Преславски“.
- Рикьор, П. (2000). *От текста към действието*. София: Наука и изкуство.
- Шародо, Р., Д. Менгьоно (2002). Charaudeau, P., D. Maingueneau. *Dictionnaires d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil.

REFERENCES

- Adam, Zh.- M. (1992). Adam, J.-M. *Les Textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Beako, Zh.-K. i dr. (2010). Beaco, J.-C., D. Coste, P.-H. van de Ven et H. Vollmer. *Langues et matieres scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Bronkart, Zh.-P. (1977). Bronckart, J.-P. *Théories du langage*. Liège: Mardaga.
- Darble, F. (2005). Darbelay, Fr. *Interdisciplinarité et transdisciplinarité et analyse des discours*. Genève: Slatkine, 2005.
- De Bogrand, R., V. Dresler, St. Stoyanova-Yovcheva (1995). *Uvod v tekstovata lingvistika*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Dobрева, Е., Iv. Savova (2000). *Tekstolingvistika. Uvoden kurs*. Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski“.
- Zhenet, Zh. (2001). *Figuri*. Sofiya: Izdatelstvo Figura.
- Kusheva, R. (2006). *Istoriya i tsivilizatsiya. Tetradka za 5. klas*. Sofiya: Prosveta.
- Maksimov, M., Sv. Beneva, St. Kitanova (2006). *Chovekat i prirodata. Uchebna tetradka za 5. klas*. Sofiya: Bulvest 2000.
- Maksimov, M. (2009). *Fizika i astronomiya. Uchebnik za 8. klas*. Sofiya: Bulvest 2000.
- Maytan, Dzh. (2013). *Krayat na nevezhestvoto*. Sofiya: Iztok-Zapad.
- Moren, E. (1999). Morin, E. *Relier les connaissances. Le défi de XXI-e siècle*. Paris: Seuil.
- Nich, R. (2005). *Svetat na teksta*. Sofiya: Izdatelstvo „Boyana Penev“.
- Petrov, A. (2000). *Diskursniyat analiz v obuchenieto po balgarski ezik 5.-8. klas*. Sofiya: Bulvest 2000.
- Popova, M. *Terminologiyata i drugite nauki*. - www.tksi.org/SUB/papers/1-1/1-1-4.pdf
- Predizvikatelstva pred uchilishtnoto obrazovanie. Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite PISA 2012*. Sofiya, 2013, TSKOKUO.

- Rastie, Fr. (2003). Rastier, Fr. Le langage comme milieu: des pratiques aux oeuvres. - *Colloque pluridisciplinaire. - Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Bordeaux.
- Rastie, Fr. (2004). *Znatsi i izkustva. Semantika i semiotika*. Sofiya: GD „Kritika”, UI „Episkop Konstantin Preslavski”.
- Rikyor, P. (2000). *Ot teksta kam deystviето*. Sofiya: Nauka i izkustvo.
- Sharodo, R., D. Mengyono (2002). Charaudeau, P., D. Maingueneau. *Dictionnaires d'Analyse du Discours*. Paris: Seuil.

TRANSVERSAL ASPECTS OF THE TEXT SKILLS

Abstract. The paper analyses the role of the text as an educational resource in different disciplines. The text in itself is considered as a subject of inquiry with interdisciplinary nature, and serves to realize the transdisciplinary relations between different scientific spheres and disciplines. The text skills formed through the education in Bulgarian language are presented as skills with general character and have their application in educational process in the subjects, covered in the Bulgarian school.

✉ **Dr. Maya Padeshka, Assist. Prof.**
University of Sofia
15, “Tsar Osvoboditel” Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: mpadeshka@mail.bg