

МЕТОДИЧЕСКАТА АДАПТАЦИЯ НА ЛИНГВИСТИЧНАТА ТЕРМИНОЛОГИЯ ЗА СВЪРЗАНОСТ НА ТЕКСТА В УЧЕБНОТО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА 5. – 9. КЛАС

Снежанка Георгиева

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

The article presents two aspects of dealing with the problem of the cohesion in the textbooks for 5th -9th grades, and follows the introduction of cohesion in two ways-as a part of a definition of the text and as a part of text's features. There are comments about the methodical relevance of adaptation of the linguistic information about ways of making a text cohesive. The introduction exposes the need for creating a system and a methodology for teaching and learning terminology of the cohesion of the text. Conclusions have been made about the importance of the problem in question in the conditions of the current language environment. Attention is paid to the educational discourse for developing communicative accuracy of net-generation students which is virtually oriented rather than reality oriented.

Key words: cohesion of the text, ways and methodology for a cohesion, modern linguistic reality, methodological adaptation

Започналият през 60-те години на ХХ век „прагматичен обрат“ в лингвистиката актуализира по посока на текстолингвистично обогатяване учебното съдържание по български език – тенденция, прокарвана последователно и в учебните програми (УП) по тази учебна дисциплина от 1984, 1992, 2000, 2003 и 2004 г., и в учебниците по тези програми (УП 2003; УП 2004). Назад в годините остават времената, когато текстът се използваше като обект за анализ и се разглеждаше само и единствено като изходен материал за получаване на информация за лингвистичните обекти. „Четенето на текста“ предполага и лингвистичен анализ на текста, част от който е разчитането на закодираните в него смислова и езикова свързаност, т.е. достигането до кохерентността и кохезивността му. В контекста на тези съвременни теоретични постановки настоящото изложение не си поставя за цел да прави нови наблюдения върху многократно и разноаспектно третираната тема за текстовата свързаност. То тръгва от хипотезата за обвър-

заността между комуникативната компетентност на учениците (езикова, социолингвистична, стратегийна, дискурсна компетентност) с уменията за лингвистичен анализ на текст в процеса и на рецепцията, и на реализацията му (Димчев 1998: 61,67; Димчев 2010: 111–112). В епохата на киндъл се прави опит да се открият отговорите на въпросите: „Как и защо се обучават учениците от съвременното нет поколение на текстова свързаност, с какви термини, в каква последователност и система?“. Приемайки постановката на И. Савова за разноаспектността на лингвистичния анализ на текста (част от който са изследването на тематичната структура, анализът на съставлящите части и единици текста, начините на свързаност на конституентите му) (Савова 2000: 89), вниманието се концентрира върху системните и обемните характеристики на терминологичния апарат за текстова свързаност и целесъобразността на неговата методическа адаптация в учебниците по български език за 5. – 9. клас. Проблемът за текстовата свързаност се съотнася с три групи понятия: 1) **смислова свързаност и граматическа свързаност**; 2) **начини и средства за текстова свързаност**; 3) **текстови грешки**. Направен е опит всяка от тези групи понятия да се представи двуаспектно: от една страна, в контекста на целесъобразността на предпочетената лингводидактическа терминология; от друга – в логиката на системността и терминологичната приемственост в учебниците по класове.

1. Смислова и граматическа свързаност. Сред обособените в текстолингвистиката три групи текстови признаци (общи критерии на текста, конституиращи и производни спрямо признаците на текстуалността) Е. Добрева и И. Савова извеждат характеристики, релевантни за спецификата на езиковия текст, обобщавайки свързаността като основен конститутивен признак (Добрева, Савова 2004: 74–75). В езикознанието на текста свързаността се извежда и като дефиниторен критерий, и като свойство на текста. При прегледа на учебниците по български език за 5. – 9. клас бе установено, че в контекста на разнообразната си дефинитивност текстът се представя на учениците и като средство, обект и цел на речевата дейност, от една страна, и като висша езикова единица, която включва в себе си организирани по определени правила единици от по-нисшите йерархични редове – от друга. Ключов момент във втория аспект на дефинирането на текста е обединяващият термин *свързаност на текста*. Обобщаващ свързаността като съдържателна категория, този термин много често стои в **дефиницията на текста**: „*Още от самото название личи, че текстът е нещо свързано, цялостно, изтъкано. Текстът не е произволно*

натрупани думи и изрази. Той е цялостно единство със своя организация и структура. Затова често се говори за езикова свързаност, за композиционна свързаност, за стилно единство, за модална организация на текста“ (IX₂: 14).

Преглед на учебниците, експлициращи двуаспектното тълкуване на свързаността (изведено с два самостоятелни термина – *смислова свързаност* и *граматическа свързаност*), стоящо отново в дефиницията на текста, е направен в таблицата:

Учебник/ страница	Определение
V ₁ : 7	Текстът е съставен от изречения, които са свързани по смисъл и граматически.
V ₃ : 11	Текст: смислово единство; свързаност на думите и изреченията според правилата на езика.
VII ₃ : 68	Когато общуваме, свързваме думите в изрази, с изразите образуваме изречения, а изреченията изграждат текстове. Така думите участват и в смисловата, и в граматическата свързаност на текста – думите са основното градиво на текста.
VIII ₃ : 64	Предложена схематична версия, в която текстът е характеризирани като смислово единно образувание, чрез езиково означени предмет на общуването и информация за предмета.

В някои учебници свързаността е представена като **съществен признак на текста, като основна негова характеристика**: „Както цялостният текст, така и отделните микротекстове, за да изпълняват правилно своите функции, се отличават с две основни характеристики – езикова свързаност и смислово единство“ (IX₁: 36); „Съществени признаци на текста са: смислова и езикова обвързаност, информативност, цялостност, завършеност и др.¹“ (IX₃: 46).

Смисловата свързаност е въведена като понятие във всички учебници по български език за пети клас и е „разчетена“ чрез понятията *тема на текста*; *ключови (опорни) думи и изрази*; *подтема (микротема)*. Положителна тенденция в учебниците за пети клас е съотнасянето на понятията *текст/тема*, *микротекст/микротема*, *тема/ загла-*

¹ Във връзка с това определение може да се постави въпросът за лингвистичната прецизност на въведения термин „обвързаност“.

вие. Уместно в учебника за пети клас на К. Димчев и колектив е направен изводът: „Обикновено заглавието отразява темата на текста. Но авторът може да озаглави текста по различни начини в зависимост от гледната си точка към предмета на общуването“ (V₃: 14). За изясняването на проблема за двуаспектната реализация на свързаността допринася и въведеното в учебниците за пети клас понятие *абзац*, в част от учебниците неангажирано с изводи за съотношението *микротекст/абзац*² (V₃: 13). Учебникът на М. Васева и В. Михайлова целесъобразно поднася верни изводи за възможностите на съотносимост между микротекста и абзаца: „темата на текста може да се разгърне чрез една или чрез няколко подтеми, а една подтема може да се съдържа в един или в няколко абзаца“ (V₂: 14). Лингвистически прецизирано и методически целесъобразно в учебниците за пети клас са представени съотнасянията *тема/предмет на общуването*, *ключови думи и изрази/откриване на подтемите*, *подтеми/план на текста*, изведена е ролята на ключовите думи, плана и заглавието при разгръщане на темата в различни репродуктивни и продуктивни текстове (V₁: 13; V₂: 129, 135, 145, 149, 153). В контекста на понятията *предмет на текста*, *предметна област*, *тема на текста*, *ключови думи* е характеризирана смисловата свързаност в някои алтернативни учебници за шести, седми и осми клас (VI₁: 136; VI₂: 9, 43; VII₂: 16, 41, 130; VIII₃: 69). Проблемът за смисловата свързаност се разглежда в теоретичен план и в учебниците за девети клас. Учебникът на Т. Бояджиев и колектив представя съотношението *тема/подтеми/абзаци* (IX₂: 14). В учебника на Т. Ангелова и колектив проблемът за свързаността е разгледан по-задълбочено. Обяснен е принципът на разчленяване (декомпозиране) на темата на микротеме, изведено е смисловото единство като характеристика и на текста, и на микротекста, въведено е понятието *тематична мрежа* (IX₁: 36). Задълбочено и съобразено с възрастовите възможности на учениците е представянето на проблема в учебника на К. Димчев и колектив, потърсена е връзката между смисловото единство и текстообразуващите средства, изведени са термините *тематична мрежа*, *предметна област*, *предмет на общуване*, *ключови думи и/или изрази*, *микротема*, *микротекстове*, *смислово членим текст*, *свързаност на текста*, *смислово ядро*³ (IX₃: 48).

² Изразяваме становището за методическата нецелесъобразност и лингвистичната непрецизност на генерализирани изводи за категоричността на пряката и точната съотносимост на понятията *подтема/абзац* (срв. V₁: 13).

³ Би могло да се разсъждава върху лингвистичната достоверност на твърдението: „Смисловото единство на текста се осъществява от следните текстообразуващи

Другият аспект на свързаността е *повърхнинната свързаност*. В разглежданите алтернативни учебници за 5. – 9. клас тя е терминологично изведена най-често като *граматическа свързаност*. В контекста на логиката и научната прецизност това понятие самостоятелно никъде не присъства в учебниците като дефиниторен критерий. В учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив са въведени понятията *езиково единство* и *езикова свързаност*, а в учебника на същия авторски колектив за девети клас е използван терминът *езикова свързаност* (VI₁: 35; IX₁: 36, 40). Ползотворна тенденция в учебниците по български език на Т. Ангелова и колектив е съотнасянето на езиковата свързаност и с цялостния текст, и с микротекста. В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив е използван терминът *езикова свързаност*, чиято същност е определена така: „Свързаността на текста позволява от него да се изпускат части, които се повтарят или вече са казани по друг начин“ (IX₂: 18). В други учебници прави впечатление редовната експликация на словосъчетанието *граматическа свързаност*, чиято понятийна същност не е изяснена (VI₂: 42). В някои от учебниците понятието *граматическа свързаност* е съотнесено с термина *правилата на езика* – понятие, чиято съдържателна същност не е изяснена в аспекта, отнасящ се до текстовата свързаност: (V₃: 26; VI₁: 35). В учебника за пети клас на Т. Ангелова и колектив е направено само обобщението: „За да образуват изречение, думите трябва да са свързани помежду си чрез граматически връзки“ (V₁: 42). Съотносим с лингвистичното понятие *повърхнинна свързаност* (що се отнася до глобалния му подаспект) е и терминът *номинативна верига*, който се появява във всички учебници за девети клас и в един учебник за осми клас (VIII₃: 68, 87, 98, 104; IX₁: 40; IX₂: 16). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив се говори за *лексикални и граматични средства* за означаване на предмета на текста, които образуват *номинативна верига* (IX₃: 47). В този учебник са използвани два синонимни термина – *номинативна верига* и *комуникативна верига* (IX₃: 47 – 50, 53–54). В същия учебник е изведен принципът на структуриране на *номинативната верига*: „повторение без промяна на формата“, „замяна на основната форма на името с умалителна форма“, „промяна на граматичния признак неопределеност“ (IX₃: 53). В учебника за девети клас на Т. Ангелова и колектив се говори за „*назоваваща или номинативна верига* – т.е. *верига от имена*“; посочено е, че „*Броят на назоваващите елементи във веригата зави-*

средства: думи и изрази, изграждащи номинативната верига; думи и изрази, ключови за темата на текста“ (IX₃: 48).

си от значимостта на даден обект за темата, както и от големината на цялостния текст“; обобщено е: „Средствата, с които изграждате една или друга номинативна верига (верига от имена), са езиковите средства, които осигуряват и свързаността на целия текст“ (IX₁: 40).

2. Присъствието на информация за начини и средства за текстова свързаност е методически целесъобразна съвременна тенденция в разглежданите алтернативни учебници по български език. В учебника за пети клас на К. Димчев и колектив се говори за *свързващи думи в текста (местоимения, повторения на думи или на части от думи, синонимни замени на един израз с друг)* и се подчертава, че ще бъдат въведени и други начини на свързване на изреченията в текст, т.е. равнопоставени са понятията начини и средства за свързаност, не е направено разграничение между тях (V₃: 21). Терминът *начини за свързване на изреченията в текст* е въведен и в учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив, като са обособени четири начина: *повторение, замяна (чрез синоним, контекстов синоним, местоимения), добавяне, пропускане*⁴ (VI₁: 35–39). В раздела за упражнения на същата урочна статия (*Думата като морфологично средство в текста*) е използван терминът *вид на свързване в текста*⁵ (VI₁: 36–38). В учебника за седми клас на М. Васева и В. Михайлова се говори за *езикови средства в художествения текст*, като те са разделени на две групи: *езикови средства за означаване на сходство* („Сходство в художествен текст се постига чрез използване на думи за предмети от обща област“) и *езикови средства за означаване на контраст*: („За художествения текст е характерно и използването на антоними за означаване на контраст“) (VII₁: 21). В задачите от раздела „Упражнения за годишен преговор“ от учебника за седми клас на К. Димчев и колектив са използвани термините *езикови средства за свързаност на изреченията в текста* и *свързващи думи* (VII₂: 149). В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив повторението е разглеждано като *начин за свързване* (IX₂: 16). Макар и лаконично, методически целесъобразно е въведена информацията за имплицитни средства на текстова свързаност в учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив: „Често пъти в текста свързаността не е изразена езико-

⁴ Би могло да се обсъди и прецизира дали синонимите и повторенията е уместно да се третират като морфологични маркери за свързаност в текста.

⁵ Предмет на бъдещи дискусии би могъл да бъде въпросът за лингвистичната прецизност и еднотипност на термините за едно и също езиково явление в различните учебници (особено в предвидените за един клас).

во, но се подразбира от възприемащия. Така е в обявите, афишите, указателите“ (VI₁: 38).

Терминологично прецизиран и теоретично обогатен е проблемът за начините и средствата за текстова свързаност във всички учебници за девети клас. В урочната статия „Смислово единство и езикова свързаност. Употреба на имената и на местоименията“ от учебника за девети клас на Т. Ангелова и колектив повторението е разгледано като *текстоизграждащ механизъм* (IX₁:39). В озаглавената „Средства за постигане на текстова свързаност“ първа част на урочната статия „Функции на езиковите средства в текста“ в учебника за девети клас на К. Димчев и колектив са изведени четири групи средства с езиков характер: *лексикални* (повторение на лексикални единици със или без промяна на формата им, използване на синоними, антоними и др.); *морфологични* (местоименни замени, членни морфемни, видово-времеви форми на глаголите, наречия за изразяване на времеви, пространствени или логически отношения, залог, словообразователни модели, съюзи и съюзни думи и т.н.); *синтактични* (синтактични синоними (перифрази), синтактичен паралелизъм, словоред и пр.); *фонетични средства* (звукови повторения, логически ударения, интонация и др.), и една група средства с *неезиков характер*: *стихотворни стъпки, римни схеми, пунктуационни знаци в писмените текстове, мимики и жестове в устната реч и др.* Езиковите средства за постигане на свързаност на текста са разпределени в три групи в зависимост от спецификата на текста и от функцията, която изпълняват – „за изграждане на номинативни вериги в текста, например лексикални повторения, местоименни замени и т.н.“; „за общо лексикално и синтактично изграждане на текста чрез посочване на времева последователност, логическа зависимост, пространствена близост или раздалеченост и пр.; с такава функция се подбират наречия, числителни имена, съвместно употребени глаголни времена и т.н.“; за постигане на „стилистичен ефект, т. е. имат експресивна функция, например различни видове паралелизъм (синтактичен, образен), перифрази за израз на отношение към означавания обект, асонанс, алитерация и рими в поезията“ (IX₃: 54–55). Подчертано е, че функция на граматическите средства „е повишаване информативността на текста“ (IX₃: 53). Във втората част на същата урочна статия, под заглавие „Избор на езикови средства в текстове, предназначени за различни сфери на общуване“, е направено обобщението: „Езикът притежава богати ресурси от лексикални, граматични и фонетични средства, осигуряващи на участниците в общуването свободен из-

бор, съобразен с комуникативната ситуация. Ограниченията в избора на езикови средства се обуславят от специализираните функции на текстовете, предназначени за определени комуникативни сфери, в които е задължително спазването на известни правила“ (IX₃: 57). В този учебник са изведени и поредица от правила, определящи степента на задължителност и избор на езикови средства: „Изискванията за задължителност и свобода се отнасят до избора на текстообразуващи езикови средства за всеки текст, с цел да се означат предметът на общуване и темата; времето и събитията; говорещият (пишещият) и слушащият (четящият); отношението към предмета на общуване и оценката за него“ (IX₃: 58). Изведено е обобщение за съотносимостта на степента на задължителност и свобода при избора на текстообразуващи езикови средства от стила и жанровата специфика на конкретния текст и от неговата структура и композиция.

Насочването към проблема за средствата за свързаност (в максимален обем и терминологична наситеност в учебниците за девети клас и в по-слаба степен в останалите учебници) е доказателство за нови комуникативни тенденции в учебното съдържание. Явен е стремежът в урочните статии за различните езикови единици от равнищата на фонетиката, морфологията, лексикологията, синтаксиса да се надхвърли традиционната рамка на изучаване и да се представя съответното езиково явление не само до равнището на изречението, а да се актуализират изводи за текстоизграждащата и текстосвързващата му роля. Слабост на учебниците за 5. – 8. клас е, че извеждането на ролята на езиковите единици в текста е епизодично и следва само логиката на представянето на материала по уроците от съответното равнище (лексикология, морфология, синтаксис), а не и някаква езикова системност или лингвометодическа логика по проблема. Текстосвързващата роля на единиците от лексикалното, морфологичното и синтактичното равнище е осмислена предимно в контекста на стиловата и жанровата предопределеност на текстовете. На пръв поглед нововъведените теми „Думата като морфологично средство в текста“ (за 6. клас) и „Думата като лексикално средство в текста“ (за 7. клас) в учебниците по учебната програма от 2004 г. създават впечатление за изчерпателност и обобщеност на проблема за ролята на лексикалните и морфологичните средства като текстосвързащо средство. Вече бе коментирана съдържателната разнородност и терминологичната несъотносимост на

учебното съдържание в посочените урочни статии⁶. Но като методически целесъобразна в контекста на съотнесеност с целта на обучението по български език може да се отчете поставената с тези урочни статии тенденция на включване на аспекти от текстосвързващата роля на различните езикови единици в учебното съдържание.

При представянето на текстосвързващата функция на единиците от **лексикалното равнище** със засилена експликация в разглежданите учебници по български език за 5. – 9. клас е текстосвързващата роля на **повторението** (V₁: 35; V₂: 15; V₃: 27; IX₃: 53). В учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив са посочени разновидностите на повторението като начин за свързване на изреченията в текст: *„Възможно е да бъде повторена дума без промяна; но може и да се добави прилагателно име – разширяващо повторението“* (VI₁: 35). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив са използвани термините *лексикално повторение* и *повторение на лексикални единици със или без промяна на формата им* (IX₁: 53). В някои учебници функцията на повторението като текстосвързващо средство е изведена съобразно със стиловата и жанровата принадлежност на текста: научен текст (V₁: 91; VI₂: 13; VIII₃: 98; IX₃: 51); художествен текст (V₁: 111; VII₂: 64; VIII₃: 111); текстове документи (IX₂: 16). В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова повторението е осмислено като синтактично художествено изразно средство, като граматическо средство за експресивност на изказа (VII₃: 19, 72).

Същността на лексикалните категории синоними и антоними е представена почти във всички разглеждани алтернативни учебници, но текстосвързващата им функция е спомената само в няколко от тях (VII₃: 68; VIII₃: 88; IX₁: 39; IX₂: 22, 70). В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова като възможност за свързване на изреченията в текст (без понятийното им съотнасяне с термина средства за свързаност) са посочени *повторението* и **синонимите**: *„Когато свързваме изреченията в по-големи или в по-малки текстове, използваме синоними или повтаряме някои особено важни думи“* (VII₃: 68). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив върху основата на примери е изведена функцията на *„синонимни изрази (перифрази), които преназовават предмета и подават нова информация за него“* (IX₃: 47). В този учебник се говори за *„различни видове синонимизация: лексикални синоними... контекстови синоними“* (IX₃: 54). В

⁶ Виж С. Добрева. „Проблемът за текстовата свързаност в учебното съдържание по български език 5. – 9. клас“. В: Сборник от Международната конференция по повод на 40-годишния юбилей на ШУ „Епископ Константин Преславски“ (под печат).

учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив синонимните текстове замествания са разгледани в контекста на стиловото съвършенство и единство на речевите продукти, на съотносимостта им със сферата на общуване, за която е предназначен текстът (IX₂: 16, 18, 22).

Информация за текстосвързващата функция на единиците от **морфологичното равнище** в учебниците за 5. – 8. клас е актуализирана само за някои класове думи (предимно *местоимения*) и за отделни езикови категории (глаголно време, залог). В урочната статия „*Частии на речта. Местоимение*“ от учебника за шести клас на К. Димчев и колектив в параграфа „*Функции на местоимението в изречението и в текста*“ е направено обобщението, че местоимението „*изпълнява свързваща функция*“ (VI₃: 61). Лаконично, но достоверно възможностите на местоимението изобщо да изпълнява свързваща функция в текста са обобщени в учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова: „*Когато свързваме изреченията в по-големи или в по-малки текстове... може също да заместим някои думи или изрази с местоимения или с наречия според граматическите правила*“ (VII₃: 68). Текстосвързващата функция на местоименията в учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив е изведена с правилото: „*Във всеки текст или най-малкото в обособена негова част може да се посочи едно или повече лица или предмети, които са в центъра на описанието или повествованието. Естествено е в такъв случай тези лица или предмети да бъдат споменавани повече от един път. Местоименията са думи, които изглеждат създадени точно за това*“ (IX₂: 16). Текстосвързващата функция на местоименията в учебника за девети клас на К. Димчев и колектив е изведена с термина *местоименни замени* (IX₃: 54).

Най-често учебниците представят възможностите за текстосвързваща функция на местоименията, като се обобщава теоретично тази функция само при *личните местоимения*: „*служи за смислова и езикова връзка между изреченията в текста*“, и в единични случаи е изведена текстосвързващата роля при показателните местоимения⁷ (V₃: 84–85). Понякога свързващата роля на местоименията е загатната имплицитно в направените изводи за функционалните характеристики на някоя част на изречението – например при извода за представянето

⁷ Въпрос на бъдещи дискусии може да бъде достоверността на постановката: „*Лично местоимение: ... служи за смислова и езикова връзка между изреченията в текста*“; „*показателно местоимение ... осигурява смислова и езикова връзка между изреченията в текста*“ (курсив – авт. на статията) (V₃: 84) .

на подлога чрез различни части на речта: съществителни, числителни, местоимения (V₃: 44). Недоумение поражда фактът, че при представяне на граматическите признаци на поредица от местоимения се актуализира текстосвързващата роля на личното местоимение (в единични случаи на показателното и притежателното), а за подобни функции на относителното, въпросителното и други местоимения дори не се споменава. В някои учебници тази слабост е компенсирана в раздела за упражнения чрез задаване на въпрос за текстосвързващата функция на различен тип от личното местоимение, например за показателното местоимение (V₁: 93). В параграфа „*Местоименията като наречия и като свързващи думи*“ от урока „*Местоимения*“ в учебника за шести клас на М. Васева и В. Михайлова е изведена ролята на въпросителните и относителните местоимения при свързване на простите изречения в сложно, без да се спомене или даде пример за аналогична функция на разглежданите местоимения в текста (VI₂: 71). Единствено в учебника за седми клас на К. Димчев е отбелязана текстосвързващата роля и на притежателните местоимения: „*Притежателно местоимение: ... може да служи за връзка между изречения в текста*“ (VI₃: 62).

Епизодични и несистемно представени в учебниците са обобщенията за текстосвързващата функция на други класове думи. Възможността на *наречията* да реализират връзка между изреченията в текста е представена чрез пример в два учебника (V₃: 114; VI₁: 37). Теоретично тази възможност е изведена в учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова (VII₃: 68). Текстосвързващата функция на *съюзите* е обобщена с едно изречение и пример в учебника за пети клас на К. Димчев и колектив: „*Съюзите могат да служат за връзка между изречения в текста*“ (V₃: 116). В учебника за шести клас на М. Васева и В. Михайлова при характеризиране на текста в научната сфера на общуване е изведена свързващата функция на *изрази*, подчертано е, че „*Научните текстове се отличават със специфични изрази, чрез които се означават причинно-следствени отношения – поради което, тъй като, в резултат на това, по тази причина и др.*“ и е даден пример, в който съюза *тъй като* и израза *за това* изпълняват свързваща функция в текста (VI₂: 13). Може да се обобщи, че са единични случаите, при които се коментира ролята на изрази за осъществяване на свързаността в текста. В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова (макар и терминологично нехарактеризирани като свързващи думи или изрази) са посочени предложни и други изрази, които са подходящи за осъществяване на свързаност при преход от една подте-

ма „към друга подтема, за включване и подреждане на различни аргументи, за логически преходи – напр. преди всичко, по-нататък, от една страна, в заключение, може да се обобщи“ (VII₃: 113). Извън обхвата на коментиранияте текстосвързващи средства остават граматическите категории. Само в учебника за девети клас на К. Димчев и колектив е теоретично обобщена ролята на **определителния член** като средство за постигане на текстова свързаност; ролята на определеността е изтълкувана в контекста на образуването на номинативни вериги: „**Определителният член насочва вниманието на читателя към предходно название на същия предмет; основната форма поражда очакване за повторно назоваване на предмета вече като определен**“ (IX₃: 53). В този учебник се говори за *преобразуване на езикови единици от една част на речта в друга част на речта, изразяване на логико-смислови отношения от вида противопоставяне, уточняване, присъединяване и т.н., за което се използват разнородни средства – съюзи, наречия, лексикализирани изрази*“ (IX₃: 54). Извън обхвата на класовете думи с коментирана текстосвързваща функция в учебниците по български език за 5. – 8. клас остават изцяло числителните имена и частиците, повърхностно и недостатъчно е обобщена текстосвързващата роля на словната трансформация и съюзите, на изразите, осъществяващи смислови преходи (Добрева, Савова 2004: 240–241).

Ползотворна тенденция в учебниците е насочването на вниманието към текстоизграждащата роля на някои класове думи, текстосвързващите възможности на техни граматически признаци: **съществителни имена** (V₁: 120; V₂: 15; V₂: 78; VIII₃: 87, 99); **прилагателни имена** (VIII₂: 69); **глаголи** (VIII₁: 39; VIII₃: 69). В учебника на М. Васева и В. Михайлова предпочитаният вид на глагола (свършен/ несвършен) е представен в системата от глаголни времена; направен е изводът: „*В българския език съществува връзка между глаголното време и вида на глагола: в минало свършено време се употребяват глаголи от свършен вид; в сегашно и в минало несвършено време се употребяват глаголи от несвършен вид. За останалите глаголни времена говорещият е свободен да избира глаголи и от свършен, и от несвършен вид... В текст глаголните форми за време се употребяват в система. Най-използваната система от глаголни форми за време в българския език е системата с основно минало свършено време*“ (VII₂: 83, 94). Подчертано е, че в системата с основно минало свършено време влизат минало свършено време, минало несвършено време, минало предварително време, бъдеще време в миналото; обяснени са техните значения в тази система (VII₃: 94). Някои учебници предста-

вят съотносимостта между *глаголното време* и типа текст (описание, повествование, разсъждение); сферата, за която е предназначен текстът (V₃: 100, 106, 120; VI₃: 14; VII₂: ; 102; VII₃: 90; VIII₂ 43; VIII₃: 79, 92, 105; IX₁: 44; IX₂: 36;); жанра на текста (VII₁: 11); обвързаността между глаголното време и характеристиките на текстопродуцирането – текст оригинал или репродуктивен текст (V₁: 116, 75, 90, 103; VII₃: 83, 95; VIII₃: 80). В резюмето към урочната статия „Система на глаголните времена“ от учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив е отбелязано: „Ще придобиеете умения за уместна съвместна употреба на глаголните времена в текста според изискванията на речевата ситуация“ (VI₁: 92). В учебника за девети клас на същия авторски колектив уместно и съобразено с възрастта на учениците е изведенето на връзката между темата на текста, типа повествование (свидетелски/ несвидетелски разказ), типа текст по функционално-смыслова принадлежност (описание, повествование, разсъждение) и употребата на глаголните времена, наклонения и залози: „В повествователни текстове, където разказът се води от името на свидетел, се използва като основно глаголно време минало свършено време, а като допълнително глаголно време – минало несвършено време. Минало свършено време помага да се изразят протичащите действия, а минало несвършено време – да се опишат подробностите, обстановката на действията и т.н. В описателни текстове обикновено основно глаголно време е сегашното, когато се представят устойчиви признаци на лица, предмети и явления... при описание също се употребява минало несвършено време, когато се редуват елементи на повествование и на описание в текста. Когато разказът е несвидетелски, се предпочита сегашно историческо време. Тази употреба придава живост, образност при проследяването на събитието... Друг начин на езиково изразяване на несвидетелско отношение е използването на преизказни глаголни форми...“ (IX₁: 43–44). В учебника за седми клас на П. Костадинова и К. Велинова е представена много сполучливо схематична версия на възможните комбинации между основни и допълнителни времена в текстове описания, повествования, разсъждения; сред изведените характерни езикови особености на съчинението разсъждение е: „Основното глаголно време е сегашно в значението си на обобщеност, на извършващо се по принцип, въобще. Съвместява се с форми на минало неопределено време и/или на преизказно наклонение“ (VII₃: 103,113).

От изложените примери се вижда, че в урочните статии се коментират частично текстосвързващите характеристики на единиците

от лексикалното и морфологичното равнище. Синтактичното равнище се споменава в учебниците предимно с оглед на възможностите за пропускане на подлога и сигнализацията му чрез окончанието на глагола сказуемо (VI₁: 38; VIII₃: 68). В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив са направени изводите: „В повечето случаи се изпускат части на изречението, които вече са казани, но е възможно да се изпусне нещо, което се появява в текста по-късно... Изпускат се всякакви части на изречението... не според това коя е по-главна, а според това коя може да се възстанови от контекста... Изпускането е толкова естествено в разговорната реч... Освен от контекста липсващата част на изречението може да се възстанови от ситуацията, в която протича разговорът“ (IX₂: 18). В учебника за девети клас на К. Димчев и колектив се говори за „изпускане на част от изречението (главна или второстепенна)“ (IX₃: 54).

3. Проблемът за текстовите грешки присъства непоследователно в разглежданите алтернативни учебници. Отделни типове грешки се споменават без единна система и логика, с разнороден терминологичен апарат, съотносим по-скоро с предмета на стилистиката, отколкото с граматиката на текста. Самото понятие *текстови грешки* е въведено само в учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив (VI₁: 38). В същия учебник е използван няколко пъти и друг термин (в теоретични изводи или при упражнения) – *грешки при свързването на изреченията*: „Ако се познават и прилагат начините за свързване на изреченията, както и езиковите средства, с помощта на които изреченията образуват текст, се избягват грешки при свързването на изреченията“ (VI₁: 35, 128). Недоумение поражда фактът, че в учебника за осми клас на същия авторски колектив са изведени видовете езикови грешки (словообразователни, морфологични, синтактични, правоговорни, правописни, пунктуационни), но сред тях не са посочени текстовите грешки (VIII₁: 51). Като положителна може да се оцени тенденцията на даване на примери за текстови грешки, независимо от терминологичното им обозначение като *стилистични грешки* (IX₂: 26) или като *езиково-стилни грешки, нарушаващи смисловото единство на текста* (IX₃: 50). Макар и терминологично характеризирани като стилно-езикови грешки, в учебника за девети клас на К. Димчев и колектив прецизно и систематизирано са изведени поредица от нарушения не само в стилового единство на текста, но и в неговата свързаност. Тези грешки са обособени в две групи: *неясноти в изказа, които пораждат двусмислици (неуместна употреба на видовете местоимения (и различните техни форми), когато не насочват ед-*

нозначно към определен обект от предходното изречение; изпускане на част от изречението, когато с нея се означава предмет от един и същи род и едно и също число, както и предметите от предходни изречения); еднообразие на езикови средства при изграждане на номинативната верига (неуместно повторение при изграждане на номинативната верига) (IX₃: 50).

Независимо от терминологичната нееднородност най-често в учебниците за 5. – 9. клас (и в теоретичната им част, и в частта за упражнение) се извеждат грешките при употреба на местоимения в текста: „Една от често допусканияте текстови грешки е неправилна замяна на име с местоимение“ (VI₁: 37). Предмет на коментар са само грешките при употреба на личните местоимения с текстосвързваща роля. В учебника за пети клас на Т. Ангелова и колектив се говори за „Грешки при употребата на лични местоимения“ и сред тях е изведена двусмислицата, когато местоимението се съотнася с две думи с еднакви морфологични показатели (V₁: 91). Като двусмислици са характеризирани и в още два учебника местоименни употреби с неясен смисъл поради съотносимост в предходен контекст с два елемента с еднакви морфологични показатели за род/число (V₃: 15; IX₂: 48). В раздела за упражнение към урочната статия „Съчинение разказ по преживяна случка“ от учебника за шести клас на М. Васева и В. Михайлова се говори за неуместно използване на местоименни форми (V₂: 143).

В учебниците, макар и неразглеждано като текстова грешка, присъства представянето на неуместната употреба на повторения. Тази ненужна повторителност, експлицирана предимно в контекста на стиловата определеност на текстовете, е включена в учебното съдържание с разнороден терминологичен апарат. В учебника на К. Димчев и колектив се говори за неуместни повторения: „Повторенията в речта могат да бъдат уместни и неуместни (V₃: 27). В учебника за шести клас на същия авторски колектив се говори за ненужни повторения. В урочната статия „Безподложни и безлични прости изречения“ е отбелязано: „С безподложните изречения се избягват ненужни повторения на подлози“ (VI₃: 30). В параграфа „Функции на местоимението в изречението и в текста“ от урочната статия „Частии на речта. Местоимение“ на същия учебник е направено обобщението: „С употребата на местоимения речта става по-кратка и по-стегната. Избягват се ненужни повторения“ (VI₃: 61). В урочната статия „Сложно съставно изречение с подчинено определително изречение“ от учебника на К. Димчев и колектив за седми клас е направено обобщението, че „Не се препоръчва повторението на едни и същи съюзни връз-

ки“ (VII₃: 49). В учебника за шести клас на Т. Ангелова и колектив се говори за *неправилно добавяне* (има се предвид започване на ново изречение с неподходящо по смисъл наречие) и *неправилно пропускане*⁸ (VI₁: 37–38). В едно от упражненията на урочната статия „Просто изречение“ от учебника на М. Васева и В. Михайлова за шести клас се изисква редактиране на *излишни повторения* в текста (VI₂: 21). В учебника за девети клас на Т. Бояджиев и колектив се говори за *излишни повторения* (IX₂: 18). Като методически целесъобразна в някои учебници може да се определи тенденцията за препоръчване на редакторски процедури с цел отстраняване на повторенията чрез замяната с местоимения или синоними или чрез съкращаване, когато думата се подразбира (V₃: 27; VI₁: 36).

В използваните през последните години и неодобрени за учебната 2011 – 2012 г. учебници по български език за гимназиален етап на средна образователна степен на М. Васева и колектив проблемът за текстовата свързаност присъства системно и задълбочено. Учебникът на този авторски колектив за девети клас включва осем урочни статии по проблема за свързаността, които върху основата на добре подбрани примери въвеждат понятията: текстообразуващи средства, функции на различните части на речта като свързващо средство в текста, функции на граматическите категории (зalog, обособени части, словоред) като свързващо средство в текста, номинативни вериги, тематична мрежа, стилистични грешки в номинативните вериги и др. Този учебник много успешно продължава започналата тенденция от учебниците на същия авторски колектив за прогимназиален етап на основна образователна степен – тенденция на осмисляне на лексикалните и морфологичните единици като средство за означаване на предмета в текста и на съществената информация за него, т.е. като означаване на предмет, признак и обстоятелство, от една страна, и като свързващо средство, от друга.

Прегледът на терминологичния апарат в одобрените алтернативни учебници за 5. – 9. клас позволява да се изведе обобщението за положителната тенденция на включване на методически добре адаптиран текстолингвистичен понятиен апарат и за смислова, и за граматическа свързаност на текста. Системно организирана и терминологично прецизирана, във всички разглеждани учебници присъства проблематиката за смислова текстова свързаност. Проблемът за гра-

⁸ Подлежи на дискусия лингвистичната прецизност на примера, даден за текстовата грешка неправилно пропускане: „Според мен е лесно да си млад. Нямаш големи ангажименти освен Ø за училище“ (VI₁: 38).

матическата свързаност е представен откъслечно, несистемно в учебниците за 5. – 8. клас. С теоретична пълнота (макар и с известна лингвистична непрецизираност и терминологична нееднородност и обремененост) се характеризира изясняването на този проблем в учебниците за девети клас. Предизвикателство пред съвременния образователен дискурс остават проблемите за разнородната терминологична характеристика на едно и също понятие от темите за граматическата текстова свързаност (в отделните – а понякога и в един и същ – учебници и класове); начините и средствата за свързаност; за различния обем от начини и средства, предвидени за осмисляне; за липсата на система при представянето на текстосвързващата функция на различните лексикални, морфологични и синтактични единици; за все още едностранчивата обвързаност на текстоизграждащите средства предимно със стиловата определеност на текста и недостатъчната информация за подобна обвързаност при текстосвързващите средства; за недостатъчната акцентирания върху текстовите грешки и начините на отстраняването им. Не за първи път се прави изводът, че обвързването на проблемите на текстолингвистиката и стилистиката при представянето на темите за свързващите средства, от една страна, може да се отчете като положителна тенденция, но от друга, поставя проблема за методическите последици от образователен дискурс в контекста на необособена специфика на две различни езиковедски дисциплини и техните специфични термини (Добрева, Савова 1988: 10). Направеният преглед на терминологичния апарат в алтернативните учебници по български език за 5. – 9. клас предполага и изводите за необходимостта от подобряване на системата на представяне на понятиятния апарат за свързаността на текста; за промени в подхода при въвеждането на всяка лексикална, морфологична и синтактична единица, даваща възможност да се осмисли нейната функционалната натовареност и в контекста на текстосвързващите ѝ възможности. Открит остава и въпросът за технологичните аспекти на преподаване на понятията за текстова свързаност в ситуацията на променената съвременна езикова реалност, за търсенето на адаптивна методика, заинтригуваща и ползвателите на киндъл, чиято характеристика може да бъде пресемантизираната максима на Р. Декарт (представена в учебника по български език за пети клас на Т. Ангелова и колектив) от „Мисля, следователно съществувам“ в „Общувам, следователно съществувам“!

ЛИТЕРАТУРА

- Димчев 1998:** Димчев, К. *Обучението по български език като система*. София: Ciela, 1998.
- Димчев 2010:** Димчев, К. За отношенията между езикова компетентност и езиковедска компетентност. // *Методика на обучението по български език. Реалности и тенденции*. В. Търново: Знак 94, 2010, 111–117.
- Добрева, Савова 1988:** Добрева, Е., И. Савова. Система на свързаните с текста понятия в учебното съдържание по български език IV – VII клас. // *Български език и литература*, 1988, № 3, 2–13.
- Добрева, Савова 2004:** Добрева, Е., И. Савова. *Текстолингвистика. Уводен курс*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“, 2004.
- Савова 2000:** Савова, И. Към обучението в лингвистичен анализ на текст: типове повърхнинни връзки. // *Тенденции в обучението по български език*. Съст. М. Васева и др. София: Булвест 2000, 2000, 77–90.
- Учебни програми 2003:** *Учебни програми I част за задължителна и профилирана подготовка IX, X, XI и XII клас. Културнообразователна област: Български език и литература*. София: МОН, 2003.
- Учебни програми 2004:** *Учебни програми I част за V, VI, VII, VIII клас. Културнообразователна област: Български език и литература*. София: МОН, Главна редакция на педагогическите издания, 2004.

УЧЕБНИЦИ

- V₁** Т. Ангелова, Й. Тишева, К. Алексова, В. Кръстева. *Български език за 5. клас*. София: Азбуки – Просвета, 2006.
- V₂** М. Васева, В. Михайлова. *Български език за пети клас*. София: Просвета, 2006.
- V₃** К. Димчев, И. Комарска, А. Петров. *Български език за пети клас*. София: Булвест 2000, 2010.
- VI₁** Т. Ангелова, Й. Тишева, К. Алексова, В. Кръстева. *Български език за 6. клас*. София: Азбуки – Просвета, 2007.
- VI₂** М. Васева, В. Михайлова. *Български език за шести клас*. София: Просвета, 2007.
- VI₃** К. Димчев, А. Петров, И. Комарска, М. Падешка. *Български език за шести клас*. София: Булвест 2000, 2007.
- VII₁** М. Васева, В. Михайлова. *Български език за седми клас*. София: Просвета, 2008.
- VII₂** К. Димчев, А. Петров, М. Падешка. *Български език за седми клас*. София: Булвест 2000, 2008.
- VII₃** П. Костадинова, К. Велинова. *Български език за седми клас*. София: Анубис, 2008.

- VIII₁ Т. Ангелова, Й. Тишева, Г. Дачева, Ц. Милчева. *Български език за осми клас*. София: Азбуки – Просвета, 2009.
- VIII₂ Т. Бояджиев, В. Попова и колектив. *Български език за 8. клас*. София: Анубис, 2009.
- VIII₃ М. Васева, В. Михайлова. *Български език за осми клас*. София: Просвета, 2009.
- IX₁ Т. Ангелова, П. Костадинова, А. Кичукова. *Български език за 9. клас. Задължителна подготовка*. София: Просвета, 2001.
- IX₂ Т. Бояджиев, В. Попова и колектив. *Български език за 9. клас. Задължителна и задължително избираема подготовка*. София: Анубис, 2001.
- IX₃ К. Димчев, И. Комарска, А. Петров. *Български език за девети клас. Задължителна подготовка*. София: Булвест 2000, 2002.