

**ВЪЗМОЖНОСТИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК  
ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ИНТЕР-  
И ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНИ ВРЪЗКИ**

*Мая Падешка*  
*Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

**INTER- AND TRANSDISCIPLINARY LINKS IN TEACHING  
BULGARIAN**

*Maya Padeshka*  
*St. Kliment Ohridski University of Sofia*

In this article we discuss the concepts of mono- intra-, inter-, transdisciplinarity in a view of the specifics of Bulgarian language training. We give proof for three levels of knowledge and skills, stipulated to be mastered in Bulgarian language classes: superspecialized, specialized and functional. We trace out the possibilities of the Bulgarian educational context for a "movement" from the disciplinary plotting of knowledge (specialization of knowledge) to its integration. We indicate factors, which prevent the actual occurrence of the interdisciplinary links in educational situations – factors of epistemological, institutional, sociocultural, etc. character.

**Key words:** educative discipline, intra-, inter- and transdisciplinarity

Настоящата статия е опит за проблематизиране на понятия като моно-, интер-, трансдисциплинарност, които, ако съдим по учебните програми по учебните предмети, в рамките на които се осъществява образователният процес в България<sup>1</sup>, са от съществено значение за реализиране на образователната политика в България. Сред тези понятия се откроява понятието за интердисциплинарност – така например в учебните програми по български език са „разписани“ в специална колона (колона б) междупредметни връзки, целта на които е да се интегрират конкретно предметни знания и умения по съответния учебен предмет с такива по други учебни предмети.

---

<sup>1</sup> <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>

Понятията, които подлагаме на прочит с оглед на спецификите на знанията и на уменията, формирани в часовете по български език, ще бъдат разчетени според възможностите на българския образователен контекст за „движение“ от дисциплинарно парцелиране на знанието (специализация на знанието) към неговото интегриране на различни равнища (функционалност и трансверсалност на знанието и на уменията). Там, където има възможности, има и пречки и затруднения – в случая това могат да бъдат пречки и затруднения от епистемологичен (интегрирането на знания най-често преминава през познавателен конфликт), институционален, какъвто безспорно наблюдаваме и в момента в българската образователна училищна институция, и културологичен характер.

С най-голяма честота в педагогическата литература и в учебната документация е понятието интердисциплинарност/междудисциплинарност, съотв. интердисциплинарни/междупредметни връзки. Интердисциплинарността в най-общ план се разглежда като възможност за интегриране и трансфер на знания, умения и методи на изследване, присъщи за различни области на познание. Именно така функционира понятието, ако разгледаме примерите за междупредметни връзки, препоръчани от учебните програми по БЕ. Ето няколко примера от учебната програма по БЕ за 6. клас:

– интегриране на знания:

Пример: *„като овладяват особеностите на родния език, учениците осъзнават граматическите правила на изучаваните от тях чужди езици“* – интегриране на знания от родноезиковото и чуждоезиковото обучение;

– интегриране на умения:

Пример: *Учениците „развиват умения за стилно-езиков анализ на художествени творби“* – умения, придобити в часа по БЕ, се интегрират със знания и умения за специфика на художествения текст;

– интегриране на методи и похвати:

Пример: *Адекватно възприемат текстове и формулират отговори в съответствие с учебната ситуация. Използват и съставят план на текст. Извличат съществена информация* (трансфер на елементи от дискурсия анализ при работа с текстове по история, природознание, литература и др.).

Тези възможности, дефинирани в програмата, са хипотетични. Нещо повече: за реализирането на междупредметните връзки се разчита единствено и само на въображението и на добрата интердисциплинарна подготовка на самия преподавател. Колона 6 поставя повече

въпроси, отколкото дава отговори в помощ на успешната педагогическа практика на учителя по БЕ: каква информация съдържа например следната инструкция: „(развиване на) умения за абстрактно-логическо мислене“ (Учебна програма за 5. клас, тема 2: Просто изречение. Главни и второстепенни части. Междупредметни връзки с история, математика, природознание)? Кои умения за логическо мислене? Как? Въз основа на кои общи или близки за посочените учебни предмети съдържателни ядра?

По-големият проблем е, че самото понятие за „интердисциплинарни връзки“ не е ясно дефинирано и не е съгласувано нито на равнището на учебното съдържание по учебните предмети, нито на равнището на организацията на учебния процес, нито на равнището на оценяването на резултатите на учениците. И все пак смятаме, че с оглед на някои процеси и явления, характерни за образователния процес по БЕЛ, проблемът за качествено и функционално реализиране на интеграция и трансфер на знания, умения и методи, усвоявани в часовете по БЕ и в часовете по други учебни предмети, е актуален и остър. Така например едни от ключовите умения, формирани в часовете по БЕ, са уменията за възприемане и анализ на текст; особено актуални са уменията, влизащи в обхвата на т. нар. четивна грамотност. Текстът сам по себе си е сложна смислова, структурна и езикова единица, в която се преплитат собствено езикови, психологически, културни, социални и пр. елементи. Основно качество на текста е неговата информативност. Това поставя въпроси, свързани с произхода и принадлежността на изразената в текста информация към определена сфера на човешкото познание. Тук трябва да припомним, че според международната програма PISA задачите с най-висока трудност (шесто равнище) са задачи, при които ученикът осмисля „информация с непознато съдържание и нетипичен формат [...] Служат си с абстрактни категории [...]. Формулират хипотези или критично оценяват текст по непознатата тема“ (Петрова, Василева 2013: 72). За решаването на такива задачи, примери за които могат да бъдат намерени достатъчно в цитираното изследване, безусловно са необходими знания с интердисциплинарен характер; някои от текстовете са с висока степен на терминологична употреба от специфични научноизследователски сфери, за „разчитането“ на които ученикът следва да прилага методи, присъщи например на чуждоезиковото обучение, какъвто е методът на лексикално-семантичната догадка. Също така ученикът трябва да се ориентира бързо в методи и процедури на изследване, характерни за съответните области (вж. например текстове „Езерото Чад“, „Труд“

и др.). Същото можем да кажем и за друг тип задача, която е актуална и популярна в съвременния образователен контекст: създаването на преразказ. Трябва ли ученикът да е с висока образователна компетентност по история, за да разбере и преразкаже с необходимата точност и вярност спрямо оригинала следния текст:

– *Защо си кахърен, кавхан Ишбул?*

– *Господарю, като питаш, ще ти обадя. Преди една неделя, когато твоят баща береше душа, аз тръгнах по българската земя да диря мъдър лекар, който да даде здраве на хана. Като ходех от аул на аул, стигнах в една суха долина („Хан Омуртаг“, А. Каралийчев).*

Примери за текстове за преразказ с историческа и историко-географска тематика могат да бъдат намерени в голяма част от учебната литература – учебници, помагала, електронни ресурси.

„Интердисциплинарното“ може да се разглежда на няколко равнища:

– на равнището на отделните практики – учителите привеждат информация (актуализират знания) от други дисциплини, за да изяснят или обогатят конкретен обект на познание от областта на българския език (равнище на „междупредметни връзки“ – например в случая с текста за преразказване, цитиран по-горе, да изясни исторически понятия като *хан, кавхан, аул*;

– на едно по-високо равнище можем да говорим за „интердисциплинарност“ в ОБЕ (по аналогия с изрази като комуникативност в ОБЕ, интерактивност в ОБЕ, диалогичност в ОБЕ и пр., т.е. като специфична перспектива, която да придава на цялостния образователен процес по учебния предмет български език свойството (характеристиката) *интердисциплинарност*. В този случай колона 6 би следвало да се разшири и обогати концептуално и с конкретни насоки за реализиране на интердисциплинарността;

– можем да говорим и за „интердисциплинарен подход“ като цялостен образователен подход. В този случай, ако българското образование заложи на ценността на идеята за комплексност и интегриране на отделните предметни компетентности и развиването на умения за трансфер на тези компетентности в реални житейски ситуации, би следвало да се изработи специална интердисциплинарна програма с оглед на възможностите за междупредметни връзки по всички изучавани учебни предмети.

В нашия конкретен случай ще използваме понятието по-скоро с второто му значение: интердисциплинарност в ОБЕ, интердисциплинарна перспектива.

Понятието за интердисциплинарност е често използвано като синоним на други, близки до него понятия като плуридисциплинарност, мултидисциплинарност, трансдисциплинарност. За да изясним парадигмата на възможните взаимодействия между различни научни области, съотв. учебни дисциплини, които разкрива всяко едно от посочените понятия, ще тръгнем логично от централното понятие: дисциплина (Фиг. 1):



Фиг. 1

**Дисциплината** е категория, която регулира и организира знанието в рамките на определена научна област. В свое изследване от 1990 г. Едгар Морен обосновава зараждането на съвременните дисциплини като организационни категории през XIX век, с изграждането на модерната университетска институция и с развитието на специализираното научно познание в отделни области; „разслояването“ и сепарирането на човешкото познание продължава през 20-те години на XX век като следствие от големите научни открития и постижения. Всяка обособила се научна дисциплина има свой понятиен апарат, който описва стандартизираното специализирано знание, характерно за тази дисциплина; има методи на изследване и оценка; цели. Според цитирания автор съществува една апория между две развойни тенденции: от една страна, всяка дисциплина проявява нормалната тенденция за автономност. От друга страна, нуждата от взаимовръзки между дисциплините, наложена от комплексността на реалността, поражда към средата на XX век нуждата от трансдисциплинарност.

Трансдисциплинарната изследователска гледна точка е коренно различна от дисциплинарната, като в същото време я обогатява и допълва: дисциплинарната гледна точка засяга едно и също равнище на реалността, един фрагмент от реалността; трансдисциплинарният поглед се интересува от динамиката, която се поражда от взаимодействието на различни равнища на реалността в едно и също време. Трансдисциплинарното познание се полага във и надгражда перспективата, очертана от Пиаже като „епистемология на интердисциплинарните отношения“ (Пиаже 1973).

Обектите на познавателна дейност в ОБЕ са обекти с езиково-комуникативен характер. Самата учебна дисциплина – **Български език** – е интегративна, комплексна, интердисциплинарна, тъй като обединява елементи на различни равнища на езиковата система (подсистеми), за които в университетите има отделни университетски курсове; обединява науки за текста и за комуникацията. Така че интегрирането на всички тези знания не е безпроблемно и безконфликтно, но в училище говорим за една-единствена учебна дисциплина (учебен предмет български език като относително самостоятелен по отношение на културно-образователната област „Български език и литература“), което ни налага да осмислим по нов начин идеята за монодисциплинарността през оптиката на конфликта – познавателен, културен, институционален.

Овладеяването на знания и на умения в учебния процес по БЕ може да се случи през две основни перспективи към познавателно-конструктивната дейност на личността на ученика. В методиката на обучението по български език (МОБЕ) са описани две големи парадигми на ОБЕ: граматикоориентирано обучение по български език, ГООБЕ, и комуникативно ориентирано обучение по български език – КООБЕ, вж. по въпроса Петров 2012). Тези две парадигми ще ни дадат и две перспективи към понятията, обект на настоящата статия – монодисциплинарност, плуридисциплинарност, интердисциплинарност и трансдисциплинарност:

– логико-граматикализирана перспектива – деконтекстуализирана, извънкомуникативна, монологична; **редукционистка перспектива**;

– херменевтичната – контекстуализирана, която извежда отвъд позитивистката перспектива на конструиране на знанието – интерпретиране на знанието – в света, в реалността (Бронкарт 2001: 134) – **херменевтична перспектива**.

По-надолу ще разгледаме всяко едно от понятията<sup>2</sup> през призмата на двете посочени перспективи с оглед на ОБЕ. Важно е да кажем, че всяка една от двете перспективи има своята функционалност в определен образователен контекст – с оглед на конкретно учебно съдържание, цели, аудитория.

**Монодисциплинарността** отразява автономността, лимитираността на познанието и на уменията, които формира дадена наука/дисциплина; оперира се със специфични на обекта на познание изследователски и оценителски методи и процедури.

► *Редукиционистката версия на монодисциплинарността би предписала* безконфликтност, едноплановост и фрагментарност, например изучаване на елементи и понятия от различни езикови равнища без връзка между тях.

► *Херменевтичната версия на понятието* предполага интегриране на знанията и на уменията по отношение на езиковата система; изграждане на вътрешнопредметни връзки и отношения.

Докато при монодисциплинарността е налице един обект на познание и една гледна точка към него, то при **плуридисциплинарната гледна точка** обектът на познание се изследва от няколко дисциплини чрез адитивност на експертно мнение. Реализира се чрез методи като семинари, дискусии и др.

► *Редукиционистка версия:* липсва реална интеракция на знанията – частично се обогатява обектът на познание, но не се разрешава познавателен проблем (пример: в часа по чужд език учителят пита: „Какво знаете за глагола от часовете по български език?“ – очаква се учениците, като „експерти“ по български език, да дадат нужната информация).

► *Херменевтична версия:* води до действително задълбочаване и обогатяване на предметната гледна точка чрез синтез на гледните точки от други дисциплини, най-често от близка изследователска област (например при проектна работа върху конкретна изследователска задача, която може да се отнася до изясняване на лингвистични и комуникативни явления и понятия от гледна точка на употребата в часовете по БЕ и по изучавани чужди езици). Целите на такъв проект се вписват в изследователското поле на съответната дисциплина, в случая БЕ, като го обогатяват.

**Интердисциплинарността** се определя като взаимодействие между методите на познание на различни предметни области; реорга-

---

<sup>2</sup> Вж. Дарбле 2005; Валзан 2003; Д'Ено 1986, Ресубеър 2001.

низация на собствено предметните знания с цел разбиране на комплексен познавателен обект (вж. Пиаже 1973: 8). Интердисциплинарността възниква като необходимост да се реагира срещу частичните истини, които, безусловно верни в изследователското поле на една дисциплина, може да се окажат частично верни през една по-обща интердисциплинарна перспектива. На това равнище на интегриране познанието се реализира чрез пренос на методи, алгоритми, процедури (Дарбле 2005: 47 – 49). Особено важни на това равнище на интеграция са методите и процедурите, които учениците овладяват в часовете по БЕ по отношение на работа с текстове от различни сфери на комуникативната дейност – например дискурсен анализ на текст, стратегии за функционално четене (четивна грамотност) и др.

► *Редукционистка версия*: проста интеграция („Като имате предвид анализите на исторически документи, които сте разглеждали в часа по история, напишете отговор на научния въпрос: Кое води до Съединението на България“).

► *Херменевтична версия*: взаимодействие между няколко, често неблизки дисциплини с цел придаване на перспектива и комплексност на обекта на познание. Целта е премахване на монопола на една гледна точка върху определена познавателна ситуация (изследване на исторически документи по проблема и създаване на текст изложение).

**Трансдисциплинарността** се определя като глобална, интегративна визия на човешкото/индивидуалното познание, която реорганизира собствено предметните знания с цел разбиране, изясняване на комплексен познавателен обект (Дарбле 2005: 49; Пиаже 1973: 8); познавателните преживявания на „вътрешния човек“, който осмисля наученото; трансдисциплинарното познание е това, което остава като полезно, оперативно, функционално ориентирано познание; като **способност за адекватно и успешно поведение в конкретна ситуация; знания, умения, способности, преминали през критическия поглед на субекта; чувство за вещина, опитност, осмисленост.**

Трансдисциплинарната интеграция е ориентирана (през конфликта) към взаимното разбиране. Но конфликтът е най-вече в самата личност, субект на познанията, които гради – именно тази търсеща личност е „вътрешният човек“, който се опитва да интегрира познанията си, за да бъде адекватен на сложността и комплексността на реалността.

На равнището на трансдисциплинарността, която коренно се различава от споменатите до този момент понятия – моно-, плури- и интердисциплинарност, се извършва действителна „комуникация



между идиоматичните системи на различните дисциплини; по този начин предметните знания се реинвестират в производството на нови, от по-високо равнище, знания“ (Ресубър 1981: 76). Крайната цел би била по-пълно и адекватно на сложността му разбиране на света. В една игра на думи в своя „манифест“ Николеску заявява: за позитивистичната критическа мисъл трансдисциплинарността е абсурд: тя няма собствен обект освен... смисъла на света (Николеску 1996).

В заключение на казаното дотук можем да обобщим:

▶ Монодисциплинарността е диалог/конфликт в самия обект на познание; между обектите на изследване на една и съща научна дисциплина.

▶ Плуридисциплинарността е диалог/конфликт между експерти, защитаващи своята експертна гледна точка.

▶ Интердисциплинарността е диалог/конфликт между различни аспекти от обекта на познание, предизвикан от методите на изследване, присъщи на различни науки.

▶ Трансдисциплинарността е диалог/конфликт и между субектите, и между обектите.

Кои са препятствията пред българското образование за реализиране на интеграция и трансфер на познанието на всяко едно от споменатите равнища?

Едгар Морен казва: „Най-важната мисия на образованието е да учи на връзки; днес учим децата повече да разделят, а не да свързват“ (Морен 1998: 45).

Ако трябва да опишем днешната картина на училищно образование, няма да е пресилено да кажем, че липсват все още основни характеристики на интер- и трансдисциплинарността в нейната херменевтична версия: липсва съпоставимост, интерактивност, обговаряне, ко-конструиране. Образователният дискурс трябва да се завърне към същността си, за която са характерни диалогизмът, множествеността, конфликтът, вариациите. Пречките за това случване могат да се търсят в няколко насоки (по Дарбле 2005: 12 – 13).

▶ **Епистемологични:** съмнение в способността на съвременния човек да обхване глобалността, тоталността, комплексността на познанието; вместо това – фрагментарност, „фасетъчност“. Едва ли е възможно завръщане към енциклопедичността, характерна за други епохи от развитието на човешката мисъл. Но „ако не прави опити да осмисли тази комплексност на битието, човек е обречен не на действие (разумно, удовлетворяващо), а на страдание“ (Морен 1998: 45).

► **Институционални:** някои учени „подхващат“ новата стара метафора за училището като затвор, в който отделните научни дисциплини са „затворени“ в килиите кабинети, а учителите са техни надзорници... *„Погледнете списъка на университетските дисциплини; спомнете си обучението, което сте получили в училище: френски, математика, география... Толкова много фрагментарни светове, парчета разпиляно познание“* (Де Росни 1975: 11; Гасдорф 1968: 1088, цит. по Дарбле 2005: 43). На тази представа за училището можем да противопоставим друга – за училището като мястото лаборатория, мястото възел между научните области, представени от съответните учебни предмети.

► **Културата** като зона на напрежение и източник на фрагментаризация на света; фактори като език, религии, менталност и пр. също биха могли да ограничат комплексното, трансдисциплинарно възприемане на реалността. Комплексност на културните обекти – текст, дискурс, медии... сами по себе си комплексни обекти, които биха били невъзможни за възприемане и осмисляне освен през призмата на интер- и трансдисциплинарността.

В оптиката на така дефинираните до този момент понятия големият риск пред нашето образование изглежда доминацията на една частична, или редуционистка, деконтекстуализирана перспектива на знанията и на уменията, които в голяма степен са суперспециализирани и в по-малка степен – функционални. Въпреки колона б, която прави опити да даде насоки за употребяване на знанията и на уменията по БЕ в интердисциплинарен и трансверсален ракурс, знанието, придобивано в часовете по БЕ, е с висока степен на парцелиране и специализация. Езиковата компетентност, формирана у учениците, е с ниска степен на функционална приложимост и възможности за трансфер в нови, нетипични ситуации на общуване.

Как изглеждат от гледна точка на ОБЕ възможностите за реализиране на функционални интер- и трансдисциплинарни отношения с други познавателни области и осмислянето на езиково-комуникативните умения на личността като трансверсални умения, надхвърлящи конкретните образователни цели и ситуации?

Отговорите могат да се търсят в няколко посоки:

► Изграждане на система от вътрешно присъщи за ОБЕ равнища на знания и умения (три степени на специализираност на знанието и на уменията: суперспециализирано, специализирано и функционално, с висока степен на обществена и лична значимост и приложимост в разнообразни ситуации на общуване.

► Реалистична оценка на възможностите на ОБЕ за диалог с други учебни предмети (от близки или далечни КОО).

На Фиг. 2 сме представили „пирамида“, в която условно се разпределят знанията и уменията според степента им на специализация:



Фиг. 2

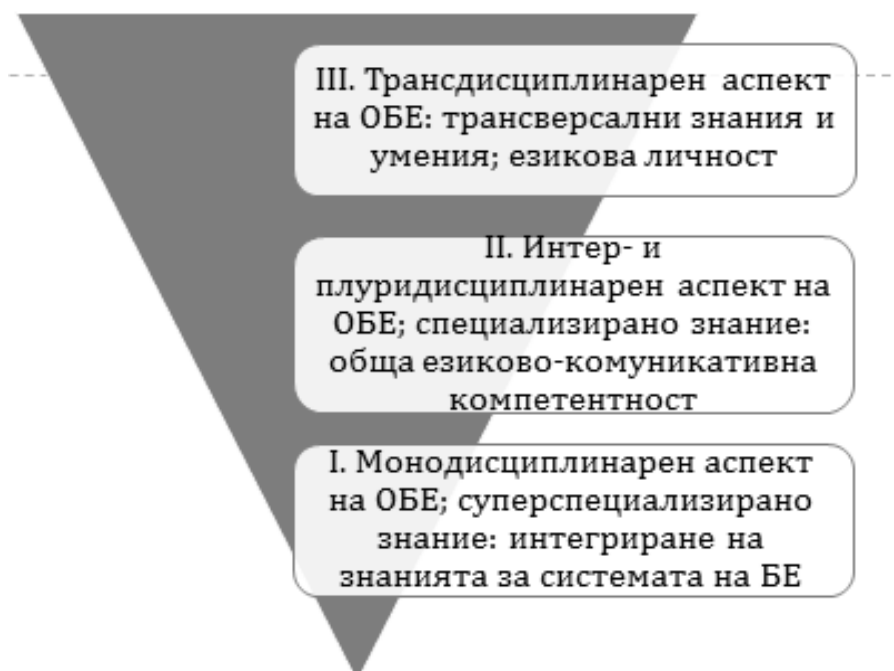
Първото, базисното равнище, е равнището на фундаментални суперспециализирани знания и умения, формиращи езиковата и езиковедската компетентност; знания за системата на **българския** език; вътрешносистемни връзки и отношения; умения за създаване и възприемане на текст. На това равнище се овладяват специфични за науките за езика изследователски и оценителски процедури и методи.

Второто равнище е равнището на специализирани знания и умения, които надграждат езиковедската и езиковата компетентност; интегрират се знания и умения, формирани в образователния процес по близки до БЕ учебни дисциплини (чуждоезиково обучение, литература).

Третото равнище е равнището на функционални знания и умения с трансверсален характер – обща езиково-комуникативна компетентност; овладяване на стратегии за създаване и възприемане на текстове. Това равнище придава на ОБЕ аналитична и **критична трансдисциплинарна перспектива**.

Учебният процес по български език би бил с висока степен на интеграция и трансфер на знания, умения и методи, ако в него се балансира трите равнища на знания и на умения, овладявани в часовете по БЕ. Ненапразно нашата „пирамида“ е обърната с основата нагоре: именно трансверсалните, надпредметните знания и умения, разглеждани като РЕЧЕВО поведение в реални ситуации на общуване, трябва да доминират в една програма за езиково обучение.

Ще допълним пирамидата на знанията и на уменията, формирани в часовете по БЕ, като обвържем посочените равнища с възможностите за тяхното интегриране и трансфер (Фиг. 3).



Фиг. 3

**Първо равнище (монодисциплинарен аспект):**

- ▶ покриване на образователен минимум по учебния предмет; овладяване на терминологичен апарат от науките за езика;
- ▶ усвояване и интегриране на набор от езикови средства на български език за непосредствено справяне в близки (родноезикови) ситуации на общуване;
- ▶ усвояване на процедури и методи за анализ на характерни за българския език явления (фонетичен, морфемен, морфологичен, словообразователен, синтактичен, лексикален и пр. анализ).

**Второ равнище (плури- и интердисциплинарен аспект):**

- ▶ „калейдоскопичност“ на езиково-комуникативната компетентност на личността;

- ▶ интегриране на езиково-комуникативни знания и умения от различни, изучавани от личността езици; „съзнание за езиков континуум“ (Шопов 2013: 345); езиково-комуникативен репертоар;
- ▶ общуване в нетипични ситуации (например в интеркултурна среда; възприемане и анализ на текстове с нетипично, непознато или абстрактно съдържание);
- ▶ трансфер на процедури и методи за анализ (например от обучението по чужди езици);
- ▶ трансфер на умения (например при превод).

### **Трето равнище (трансдисциплинарен аспект):**

- ▶ трансфер на процедури и методи, използвани в несродни на езиковото обучение научни области (например методи от психологията, изкуствата...); умения за културна и езикова медиация.
- ▶ пример за трансдисциплинарно преобразуване на умения от езиково-комуникативен характер, надхвърлящи конкретните образователни цели на ОБЕ, е концепцията за „интеркомпрехензията“ (вж. Майснер 2003; Шопов 2013: 339 – 367), която, макар и изследвана основно като рецептивен метод, интегрира не само езикови и комуникативни, но и философски, културни, психологически, психо-физически, религиозни и пр. аспекти: „Интеркомпрехензията е капацитетът на личността да разбира хора, говорещи езици, които тази личност никога не е изучавала“; интеркомпрехензията изгражда успешно общуващи личности чрез взаимно разбиране (определението на Майснер във френската версия на доклада на ЮНЕСКО е „*intelligibilité mutuelle*“, Майснер 2003). Т. Шопов определя речевото поведение, насочено към взаимно междуезиково разбиране, като „конструиране на значения в контекст“ (Шопов 2013: 341). В същото изследване ученият определя анализа на междуезиковото разбиране като методика, която надгражда и развива теорията за комуникативността в езиковото обучение. В случая не е от толкова съществено значение дали, в контекста на славянското езиково семейство, ще положим българския език като език мост към разбиране на носители на други славянски езици, или българският език ще бъде разбран като един от славянските езици. Важен в случая е самият контекст на взаимно разбиране, процесът на пораждање, на конструиране на междуезикова среда, интегрирането на знания, умения и нагласи от езиков, психологически, социален и пр. характер.

### Заклучение

В действащите учебни програми, колона 6, са представени по-скоро отношения на плуридисциплинарна безконфликтност и редуционистки пренос на знания и на умения.

Херменевтичен, а не редуционистки интер- и трансдисциплинарен подход би се осъществил, ако се ЗАЛОЖАТ в стратегии и програми добре обмислени проблемни ситуации, комплексни теми и съответно – часове за интердисциплинарни проучвания и проекти. Всяко едно от разгледаните в тази статия равнища на интеграция на предметни знания и умения изисква съответните методи, похвати, процедури, организационни форми, които да реализират тази интеграция и трансфер и да подпомагат в оптимална степен взаимодействията на подрастващата ученикова личност с обкръжаващата среда.

### Съкращения

**БЕ** – български език

**БЕЛ** – български език и литература

**ОБЕ** – обучение по български език

### ЛИТЕРАТУРА

- Бронкарт 2001:** Bronckart, J.-P. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. // *Théories de l'action et éducation*. Eds. J. M. Badouin & J. Friedrich. Raisons éducatives, 4, pp. 133 – 154.
- Валзан 2003:** A. Valzan, A. *Interdisciplinarité & situations d'apprentissage*. Paris: Hachette, 2003.
- Дарбле 2005:** Darbelay, Fr. *Interdisciplinarité et transdisciplinirité et analyse des discours*. Genève: Slatkine, 2005.
- Д'Ено 1986:** D'Hainaut, L. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. UNESCO, 1986.
- Майснер 2003:** Meissner, Fr.-J. *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension*. Edition EuroCom. Aachen: Shaker, 2003.
- Морен 1990:** Morin, E. Sur l'interdisciplinarité. // *Carrefour des science*. Paris: Ed. du CNRS, 1990.
- Морен 1990:** Morin, E. L'ancienne et la nouvelle transdisciplinarité. // *Articuler les savoirs, C.D.D.P, 1998* et „*Les défis du XXIe siècle: relier les connaissances*“. Paris: Editions du Seuil, 1999.
- Николеску 1996:** Nicolescu, B. *La transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco: Edition du Rocher, 1996.
- Петров 2012:** Петров, А. *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език*. София: Булвест 2000, 2012.

- Петрова, Василева 2013:** Петрова, Св., Н. Василева. *Предизвикателства пред училищното образование. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012*. София: ЦКОКУО, 2013.
- Пиаже 1973:** Piaget, J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. // *Bulletin Uni-information*, №31. Genève.
- Ресуебър 1981:** Resweber, J.-P. *La méthode interdisciplinaire*. Paris: P.U.F, 1981.
- Ресуебър 2001:** Resweber, J.-P. *Le pari de la transdisciplinarité : vers l'intégration des savoirs*. Paris: L'Harmattan, 2001.
- Учебни програми 2004:** *Учебни програми I част за V, VI, VII и VIII клас. Културно-образователна област: Български език и литература*. София: Главна редакция на педагогическите изследвания към МОН, 2004.
- Шопов 2013:** Шопов, Т. *Педагогика на езика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2013.