

КАКВО НИ КАЗВА АВТОРЪТ НА УЧЕНИЧЕСКИЯ ТЕКСТ?

Мая Падешка

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В настоящата статия разглеждаме ролята на стереотипите при продуциране на ученически текстове. Обосноваваме схващане за стереотипа като всяка повтаряща се езикова, тематична или структурна форма, която има свойството да се динамизира и модифицира в определен контекст. Анализираме корпус от ученически текстове с оглед на проявени в тях стереотипизирани езикови, структурни, жанрови и идеологически форми и съответните отклонения (модификации) от тях.

Keywords: stereotype, student text, description, deviation

Създаването на текстове в училище е дейност, която най-често се свързва с конкретни социалнозначими ползи, съизмерими с покриването на определени критерии за успешност на продуцирания писмен дискурс. Потребността от уменията за създаване на текст често пък е съизмерима с оценката, получена от ученика за съответния текст. Това е нормативният прочит на ученическите текстове. Отвъд ползата обаче е креативността¹⁾ – писането за удоволствие, създаването на фикционални светове, проявата на естествения езиков усет при използването на словото. Тук също се удовлетворява потребност, но тя е лична, персонална – това е удовлетвореността на твореца ученик, създал собствен текст, макар и понякога отдалечаващ се от критериите за успешност и непокриващ изискванията на нормативно ориентирания читател на текста (спазване на книжовноезикови норми, изискване за определена структура на текста и пр.). Ако си позволим да перифразираме мотото на известна европейска програма, стимулирането на тази полза у ученика от писането (създаването) е подстъп към Писането през целия живот, творчеството, отклонението. Ето защо понятието „ученически текст“ тук ще осмислим по-скоро като всеки текст, създаден от личност в ученическа възраст, а не като особен тип текст, чиято употреба се изчерпва след приключване на училищния период от живота на човека.

Писането винаги е личен акт, проява на творческите способности на личността – дори когато се пише, за да се отговори на задача, поставена от учителя. Ако се придържаме към тази гледна точка – за текста като творчески акт – ще поста-

вим ученика в центъра на обучението в писане на текст. Писането на текстове може да бъде осмислено като процес на преобразуване на стереотипи (матрици) от различен характер и равнище и именно на това се основава всяка концепция за писане на оригинален (авторски) текст – в училище и извън него²⁾. Нашата задача е да открием естествените способности на ученика да създава текст ПРЕДИ целенасочено обучение в творческо писане. Тук е мястото да изясним как ще разбираме понятието за стереотип – като понятие, която съдържа идеята за всяка повтаряща се повече от веднъж репрезентация, структура, употреба. Стереотипът може да съществува на различно равнище – езиково, структурно, топично, функционално, идеологическо. Жанрът/дискурсният тип е стереотип. Тъй като в тази статия ще се занимаваме по-специално със съчинението описание, стереотипите при изграждане на (който и да е) текст описание се отнасят например до: езикови клишета, характерни за този вид текст, които децата още от началното училище заучават почти наизуст (характерни думи и изрази, класове думи – прилагателни и съществителни имена, изреченски структури и др.); структура и организация на информацията (която с течение на годините се диверсифицира, т.е. стереотипът се динамизира чрез натрупване на нови знания в когнитивните структури на ученика); топична – характерни теми и обекти от реалността или от въображаеми светове, които се превръщат в **теми стереотипи** (ето някои примери: *Моят най-добър приятел*, *Моят домашен любимец*, *Моят любим сезон*, *Моето училище...*); идеологически – гледни точки към описваните обекти, начини за изразяване на лично отношение, и пр. Особено силно ни интересува как ученикът, поставен в условия на свободна от критериално и нормативно оценяване учебна ситуация за създаване на текст, демонстрира степента на усвоеност на тези стереотипи и какви отклонения (индивидуални – парадоксални, творчески) спрямо стереотипите разпознаваме в изследвани от нас ученически текстове описания.

Анализирахме корпус от 50 ученически съчинения описания на ученици от VIII клас на 73. СОУ „Владислав Граматик“ и 32. СОУ „Св. Климент Охридски“, София. Изборът на възрастова група не е случаен. Смятаме, че на този възраст, когато на практика описанието отдавна е отстъпило място на други техники за изграждане на текста – най-вече разсъждението, учениците имат достатъчно опит със стереотипа, но в същото време и повишена обща литературна и писмена компетентност, за да се отклонят от него (стереотипа). Наши наблюдения показват, че стереотипът действа най-силно, когато съвпада с първоначалното си овладяване (непосредствено след преподаване на съответната урочна единица – напр. „Съчинение описание“). Смятаме, че на този възраст учениците все още се изграждат като компетентни читатели; запознават се с корпус от произведения на българската и на световната литература. Това обаче е предимство за конкретната изследователска гледна точка, тъй като в текстовете на учениците определено доминират социални,

персонални, етнически, групови, културни и прочее „отлагания“ – което ни позволява да проведем социокритичен прочит на ученическите текстове, като поставим в центъра именно фигурата на пишещия и неговата визия за света. Позволява ни да наблюдаваме динамиката на връзката с реалността, която се отлага в степени на фикционалност до превръщането на един ученически текст в самореференциален, т.е. процеса на откъсване от външното и разпознаването на текста като художествен/литературен. Този анализ ще ни даде ценна информация за преживяванията на личността на ученика в съвременния му свят, неговите умения за снемане на извънтекстовата действителност в текстов обект. От друга страна, този подход ще ни даде представа за учениковите стереотипизирани употреби на социалното. Стереотипите от трите посочени групи ще бъдат нашата стратегия на четене.

Към процесите на динамичното преобразуване на стереотипите като стратегии при писане и при четене има голямо отношение натрупването на читателски, социален, личностен опит. Ролята на обучението по български език по отношение на усвояването на нови, по-комплексни стереотипни схеми, както и тяхното модифициране, всъщност може да се представи като осигуряване на постоянен виртуален преход от едно равнище на стереотипия към друго, по-комплексно равнище (Dufaÿs, Kervin, 2004).

Разглеждаме ученическите текстове с оглед на следните три аспекта на стереотипизация:

- тематико-наративен (структурни стереотипи; матрици, тематични полета);
- идеологически³⁾ (репрезентации, предразсъдъци, проявени в текстовете форми на общо практическо знание – докси; базисни аксиологични стойности);
- лингвистичен (езикови клишета; семантико-стилистични, лексикални, граматични форми, проявяващи се в текстовете).

1. Като първи етап от нашата работа ще анализираме някои особености на контекста, в който се поражда, чете се и се оценява ученическият текст, в частност текстът описание. Тъй като искаме да поставим в центъра на нашето внимание ученика като автор, ще възприемем **автороцентричен подход** спрямо текста⁴⁾. В този специфичен контекст отношенията между автор и читател на практика са силно доминирани от социалноролевите ограничения учител–ученик, опосредствани от критериите за успешност на текста. Социокритичният анализ ще измести социалното по посока на пишещия и на самия процес на писане. Пишещият не е просто субект, който избира аргументи, подрежда детайли в описанието, представя събитие, когато пише; той е активна личност, която се вписва в определен социален дискурс. Правейки това, самият субект наподобява говори, езици; възприема понятия, които назовават същото това социално. Чрез ученика

говори и неговият социален свят/светове и произвежда определен социален континуум (система от докси; проява на аксиологичните функции на стереотипа). Всяка реч е, както знаем, мрежа от институционализирани влияния – лична институция, литературна институция, други институции (в случая – образователната институция). Това води и до редица „смущения“ при преобръщането на ролите и възприемателските позиции: личност – ученик – творец; текст – ученически текст – оригинален художествен продукт; личност – учител – читател. В конкретния контекст – методическа ситуация, при която се създава текст, се реализират няколко типа отношения: отношения между автор и неговата конкретна публика (социодискурсивно равнище). Авторът ученик, транспониран в полето на творческото, приема ролята на писател – на съчиняващ история (разказвач), на творец, описващ конкретен обект, на есеист, и пр. Преобразува се и позицията на аудиторията (публиката) – учителят е читател, който преживява акта на четене на определен наратив, описание или аргументация, следователно е част от акта на създаване на смисъла на авторската творба. Тази трансформация донякъде сменя преднамерено наложената асиметрия между автора и неговия читател. Преобразува се контекстът – равнището, на което се случват различните трансформации. Ученикът и учителят вече се „срещат“ на равнището на общуване чрез текста, а не чрез външни на текста (паратекстови) явления, каквито са например критериите за успешност на ученически текст.

Споменатата по-горе асиметрия между автор и читател може да се изрази и в липсата на общ контекст между автора и читателя, на обща референциална рамка. Елементи от контекста на учениците (социокултурното пространство), които са интерполирани и интерпретирани в текстовете на учениците, понякога се проявяват като липсващото, което поражда известна несигурност у учителя като читател.

2. Вторият етап от нашата работа е да изясним ролята на стереотипа при създаване на текст.

Според някои съвременни изследователи (Ж.-Л. Дюфаи, Р. Амоси, М. Майер и др.) стереотипът е и полезен (може да се прилага като стратегия при разбиране на текст, свр: „стереотипът се импрегнира в езика и благодарение на това един текст става четим и предвидим – както по отношение на формата, така и по отношение на съдържанието“ (Дюфаи, 1994: 35), и вреден – води до езикова леност, до поддържане на етноцентризъм и оттам – на нетолерантност. Ж.-Л. Дюфаи определя стереотипите по следния начин: езикови клишета (овладяват се заедно с езика и са част от езиковата система – например идиоматичните изрази); тематико-нاراتивни стереотипи (структурни схеми); застинали културни репрезентации, характерни (предаващи се) в определено общество (ритуали, идеологически представи, система на вярванията и прочее).

Същият автор има редица изследвания, разкриващи ролята на стереотипа като процедура и стратегия при четене (интертекстуалност, паралитературни

знания, знания за жанра, вж. библиографията). Това се дължи на функцията на стереотипа да се отнася винаги към голям корпус от текстове (литературни, образователни, научни...).

В образователната сфера съществува един основен, фундаментален въпрос, свързан с развиването на уменията за създаване на текст, и той е свързан именно с опозицията създаване–конструиране. Не е пресилено да се каже, че от ученика се изисква най-вече да конструира текстове (съчинения), като се придържа към определени езикови, структурни, дискурсни и тематични изисквания. Отново ще подчертаем, че стереотипът, проявяващ се при конструирането, не е нещо вредно или нещо, което трябва да бъде наказвано; то е необходим за образователния контекст етап; освен това не всеки притежава качествата да създава оригинален, отгласкващ се от стереотипа текст. Веднъж овладели формата, структурата, изказа, учениците имат компетентността да конструират текстовете си според прототипа на съответния текст. Нерядко обаче се проявяват отклонения⁵⁾, проявява се процесът на създаване на продукт, който често се назовава с израза „ученическо творчество“, но всъщност е самостоен акт на креативност: преминава се от конструирането към създаването. Какви „отклонения“ са възможни? Ето няколко предположения:

– отклонения от нормативно-типологичните характеристики на един текст (които правят неразпознаваем текста заради нарушения от липса на достатъчна дискурсна компетентност – неразпознаваема жанрова, съдържателна, структурна и езикова идентичност);

– отклонения към креативна/постмодерна реорганизация на стереотипа (изтегляне на типа към парадоксалното); текстът отива отвъд читателските предразсъдъци спрямо конкретната дискурсна форма/жанр. Например: пародиране на референциалните връзки към други системи освен художествената; значещо отсъствие или игнориране на „сериозността“ на референциалните полета, към които може да се отнася писането (фикционалното писане) – социални, исторически, културни...;

– трети тип вариация, при която текстът показва усложнени отношения с други типове/жанрови форми или е с усложнена секвенционална организация.

Последните две ще бъдат проява на динамизиране и модифициране на стереотип, проява на умения за диверсификация и пораждање на позитивни вариации по посока на изграждане на индивидуален стил.

3. В тази част ще разгледаме по-подробно особеностите на изследвания от нас дискурсен тип – съчинението описание (СО). За да обобщим признаците на описанието и на съчинението описание, ще използваме различни източници, посочени в бележка⁶⁾ и обговарящи съдържателните, функционалните и езиковите характеристики на този вид текст.

Преди всичко за нас е важно да обосновем избора си на дискурсен тип. Обикновено описването се смята за сравнително проста процедура, текст,

който се овладява лесно от ученика, защото изисква конкретно наблюдение, а езиковото изразяване лесно се поддава на стереотипизация. Разбира се, описанието не е миметично, всяко описание е интерпретация, която се проявява като „индивидуален стил – уникален образец, моментът на пристрастието към събитието (но това събитие не бива да се търси другаде освен в творбата (Ри-кър, 2000: 78–79), както и чрез селекция и комбинация на детайлите. Описанието ориентира погледа върху тези аспекти от реалността, които пишещият смята за съществени и уместни за разбирането на тази реалност. Ето защо то е и манипулативно. Интересна гледна точка към „изчерпателността“ на описанието представя следното мнение: „Затварянето (приключването) на едно описание не зависи от обекта и неговата природа, а преди всичко от богатството на речника на пишещия, чиято лексикална компетентност сякаш влиза в надпревара с компетентността на четящия“ (Hamon, 91: 46).

С какви свои прототипични характеристики присъства описването като дискурсна техника и съчинението описание в учебните програми по български език²⁷⁾. Накратко ще прегледаме съдържанието на учебните програми по отношение на текста и дискурсната техника, които ни интересуват.

В началната училищна степен постепенно се въвеждат характерни обекти на описание: предмет, природно явление, животно, човек. В четвърти клас тематичната и жанрова парадигма се обогатява с описание по картина. Въвеждат се знания за структурата на СО (различни аспекти на описвания обект). Овладяват се езикови средства при изграждане на пълно и точно описание.

В прогимназиалния етап стереотипът се видоизменя по посока на осмислянето на описването като един от начините за изграждане на текст; разширяват се възможностите за комбиниране на описание с други техники (разсъждаване, разказване).

В гимназиалния етап описанието губи своите самостоятелни функции; то е обект преди всичко на възприемане (като част от литературните произведения, които се изучават), но не и на създаване в часовете по български език като самостоятелен текст.

От съществуващите изследвания върху СО и от учебните дефиниции на този тип текст можем да изведем като прототипични следните характеристики:

Онтологични характеристики. СО е авторски текст, основан на уменията на личността за наблюдение; авторът избира кои аспекти и в каква последователност да представи; описват се „признаци“ – на хора, животни, предмети, природни явления/природна картина, обществени явления. Чрез йерархизация на признаците се проявява ценностната система на пишещия. Когнитивни операции, характерни за описването, са: анализ, синтез, сравнение, категоризиране, йерархизиране на признаци. Описанието може да е обективно (научно) или субективно. Описанието може да съществува самостоятелно (като самостоятелен текст) и като подчинено на разсъждението или наратива. Описанието се проявява и като стилистична фигура с естетическа функция (в художествен текст).

Описанието не е статична техника. То притежава признака темпоралност, но тук става въпрос за вътрешна, дискурсивна темпоралност. Описанието е прогресивно (тематично-аспектуална прогресия); темпоралността може да е присъща както на самия описван обект (ако е анимиран, жив), така и да е функция от гледната точка на автора (първо, после...). Описанието темпорализира момента – една картина се вижда сега, но се описва прогресивно. Описанието сигнализира своята собствена темпоралност. Всяко описание е селективно, лимитиращо признаците на обекта, които пишещият смята за уместни – ето защо можем да кажем, че описанието има евристична стойност.

Функционални характеристики. Днес различни дискурси използват описанието (юридически, образователен, научен, търговски, туристически, т.е. можем да говорим за своеобразна инвазия на тази дискурсна техника, дължаща се на разширяващите се контексти на проявлението ѝ); предназначението му в различна комуникативна среда определя и неговите характеристики (енциклопедия, лично досие, разговор, процедура, реклама...). Спецификата на описателния дискурс зависи от конкретните прагматични детерминатори (ситуация, която е уникална). Можем да изведем на преден план следните функции на описанието:

- референциална/денотативна функция (да направи видимо нещо чрез думи);
- информативна (експликативна, енциклопедична) – в документи, информационни текстове и пр.;
- поетическа, естетическа – метафорично, образно представяне на описвани обекти с естетическа функция;
- символична – препраща към опознаването на други обекти;
- оценъчна – оценяване, отсъждане (пародиен, сатиричен ефект).

Описанието, както и всяка друга техника, съществува чрез своите разновидности. Много важен за нас критерий, по който разграничаваме разновидностите на описанието, е: дали ученикът има за задача да опише наблюдаем (реален) или въображаем обект (художествено описание, което в по-голяма степен предполага измисляне, фантазиране, създаване на фикционален обект). Ще повторим обаче тезата, че даже когато се описва реално съществуващ обект, текстът, който се създава в резултат на тази дейност, притежава своята оригиналност на оригинален авторски продукт с различна степен на оригиналност.

Езикови характеристики. Описанието се отличава със засилена употреба на съществителни и на прилагателни имена. Въпреки че този текст предоставя големи възможности за езиково творчество, той съдържа и най-голямо количество езикови клишета – върху тях се работи целенасочено още в началния курс чрез обучение в конструиране на стереотипизирани атрибутивни и предикативни словосъчетания (*очите са сини, природната картина е красива, домашният любимец е най-очарователното същество на света...*). В текст

описание се среща и пространствена лексика; лексика, с която се назовават сетивни представи; толерира се фигуративният език (сравнения, метафори, сравнения...).

В следващата таблица сме представили някои акценти от учебните програми в диахронен план (как се допълва и конфигурира „матрицата“ на СО, като заедно с това отчетем и някои значеци отсъствия).

Таблица 1

Начален етап	Прогимназиален етап	Гимназиален етап
Творчески подход към СО; акцент върху овладяването на лексикални средства; художествено описание; определения, епитети. Описанието е свързано с конкретен обект.	Разширява и допълва наученото в началния етап; допълване чрез информация за сферите на употреба; намалява творческият потенциал на описанието; в часовете по литература се обръща внимание на описанието на герои, природни картини...; описанието като част от съчинение от друг тип (например като аргумент в аргументативен текст, макар че по наше мнение проблемът не е обстойно разработен). Изразяване на отношение към описвания обект (това е предпоставка за модифициране на стереотипа). Стереотипът се обогатява с информация за комуникативната ситуация; затвърждават се композиционните аспекти на стереотипа – например структура от три композиционни части (начало, същинска част, заключение). Акцент върху подбора и начините за йерархизиране на детайли.	СО отсъства. Описанието като похват в художествен текст е обект на анализ и интерпретация. Това лишава учениците от сериозна работа върху анализа на различни семиотични системи (описанието като вербален текст, резултат от перцепция и целенасочено наблюдение – връзка с визуалните изкуства; как се трансформира описанието в картина, музика, филм...); стилистични трансформации; изразяване на различни оценки и интерпретации на света чрез създаване на описание. Акцентът тук може да се постави върху креативността; да се работи върху описание на въображаем обект; върху преодоляването на стереотипното описание и клиширания израз. Също така не се осмислят достатъчно функциите на описанието в различни ситуации и сфери на речева дейност.

4. Анализ на ученически текстове

Да припомним трите основни аспекта, през които ще анализираме ученически текстове описания:

I. Езиков аспект (от гледна точка на класическата реторика – *елокуюци* на текста):

- морфологични, синтактични средства;
- прагматични маркери; думи за логически преходи;
- лексикални средства (клишета; номинации);

II. Тематично – структурен аспект (*диспозиция* на текста) – топоси, мотиви, теми.

III. Идеологически аспект (етос на автора – *инвенция* на текста) – докси, топоси – морални съждения – смисъл, послание, ценности, отношения.

На ученици от осми клас е поставена задача без конкретни ограничения – те трябва да напишат СО по избор – на човек (познат, приятел, обществена личност, въображаема личност); предмет (действителен или въображаем) или явление. Ще започнем тази част от статията – със своеобразна „колекция“ от описателни микротекстове, с което ще онагледим твърдението, че описателните секвенции лесно се откъсват от наратива и заживяват свой живот (за разлика примерно от аргументацията, която е трудно да бъде откъсната от контекста). Тук разглеждаме както откъси от текстове с доминираща описателна стратегия, така и описателни микротекстове от наративи и дори отделни елементи с описателен характер.

Описание на личност

1) *Ръстът ѝ е среден, а кожата ѝ е много бледа, сякаш за да изпъкнат още по-ярко на фона ѝ големите кафяви очи. Хубава външност, която крие едно току-що пораснало дете, момиче, чието минало е осеяно с трудни и драматични моменти. Тя е харизматична, има силно изразена индивидуалност и нестандартен начин на мислене. Трудно се доверява на хората. Има интереси, които са всеотрядни, а някои от тях са се превърнали в истинска мания, присъстват в нещадащи здравето количества.*

2) *Тя е много красива. Очите ѝ са сини и дълбоки като водата в океана, косите ѝ са руси като лъчите на слънцето. Има тяло на модел, като изключим факта, че не е пораснала достатъчно на височина. Има изключително силен характер и не обича да ѝ противоречат. Борбена личност.*

3) *Очите ѝ са зелени, но по-важното е, че са изпълнени с любов. Винаги когато ги погледна, намирам тихо спокойствие. Малките бръчици около очите не я загрозяват, напротив – те разкриват с колко смях е бил изпълнен животът ѝ... Всеотдайна, тя е като най-старото дърво в гората.*

4) *Усмивката винаги е на лицето ѝ, което не означава, че винаги е щастлива, а че е силна и не позволява на препятствията да помрачат живота ѝ.*

5) *Боби – той живее в Бистрица. Всеки ден храбро пътува 45 мин. до училище. Там учениците и учителките могат да се насладят на светлината, отразяваща се от златистите му коси. Понякога те променят нюанса си към кафяво. Но очите му винаги остават синьо-зелени. Друга негова важна черта е, че обича обувките си. Освен това обича компютърните игри и често спи сладко следобед. Но е споделял, че Илиян често му звъни по телефона и по този начин прекъсва сънищата му.*

6) Тя се казва Гергана. Тя е висока, доста по-висока от мен, и не пропуска случай да ми се подиграе приятелски за това. Има големи чаровни сини очи, от които потичат сълзи веднага щом се засмее. Има дълга, гъста кестенява коса, която реше веднъж на ден, защото много я боли, а тя не издържа на болка.

7) Магнетична... Голяма и чаровна усмивка. В ръката си носеше слънчоглед. Изглеждаше толкова безгрижна в това лятно безвремие.

8) Катя беше доста дребна за възрастта си. Дори на високи точета, тя беше с половин глава по-ниска от съучениците си. Косата ѝ бе къдрава и златисто руса. Кичурите златна коса тежко падаха върху рамене ѝ. Катя не обичаше да връзва косата си, обичаше да я усеца върху раменете си като тежка грива. Очите ѝ бяха синьо-зелени, а ако се вгледаш много внимателно в тях, можеше да видиш кафяви петънца. Притежаваше съвършено дълги мигли, които съучениците ѝ мислеха за покрити с дебел слой спирала.

9) Косата ѝ беше водопад от предено злато, с букли на принцеса. Очите ѝ бяха тъмни като черна нощ, понякога променяха цвета си към по-светло. Лицето ѝ бе издължено и бледо, като празен лист хартия. Носът ѝ беше малък, потреперващ като малък заек през зимата. Имаше трапчинки, които придаваха тайнствена добронамереност на усмивката ѝ.

10) Малката Ники бе очарователно дете. Имаше огромни сини очи, които не просто удряха небето в земята, а го караха да пожълтява от завист, да почервенява от яд и да полилавява от ярост. Може би затова навсякъде, където беше тя, дъждът бе съпроводен от дъга. ..

11) Епитетът **красива** не ѝ подходеше, защото не я описваше правилно. Не съвършените ѝ черти впечатляваха, а тази светлина и лъчезарност, които излъчваше. Коса тъмна и като коприна, очи дълбоки, съчетаващи в себе си както тъмни, така и по-светли оттенъци. Да я наблюдаваш, беше като опиянение и сън, от който не искаш да се събуждаш... Какво ѝ даваше сили в този дъждовен ден да изглежда така великолепно?...

12) За първи път видях този човек в една зимна вечер по пътя към автобусната спирка. Беше пусто. Гледах в краката си и внимавах да не се подхлъзна. Чух странен хрущящ звук зад гърба си. Обърнах се и в първия момент се уплаших – зад мен вървеше човек с пробити и прокъсани обувки. Панталоните му бяха захабени, а на десния крачол личеше борба с куче. На раменете си имаше само една кафява риза и един кожен елек, също толкова захабени и износени като обувките и панталона. Елек без копчета. Сплъстената му коса падаше покрай ушите му, а от дясната страна на лицето му имаше белег, вероятно от същата борба с куче. Имаше ярост и злоба в очите му – нещо животинско. Забързах към къщи.

Описание на обстановка

13) Слънцето тепърва изгряваше и лъчите му осветяваха едва-едва стаята. Пердетата бяха дръпнати настрани, така че се виждаше цялата улица. Колите, разбира се, се движеха, трафикът постепенно се засилваше. От долния етаж на къщата се чуваше гласът на млада жена, около 30-те години, която се суетеше в кухнята и приготвяше закуската. След миг долетя и гласът на млад мъж, слизащ по стълбите. Той оправяше вратовръзката си и бе намръщен, защото закъсняваше за работа. Стъпките достигаха и до спалнята на Катя, която току-що бе откърхнала очички. Изпод завивките се подадоха червеникаво-кафявите ѝ къдрици, а след миг и лицето ѝ беше на повърхността. Две малки ръчички разтъркаха зачервените страни, а при последвала прозявка червеникавите лунички си проличаха.

14) Мрачно е, горещо и задушно. Разхождайки се, чувам и усещам прогнилите дъски под краката ми. Навяват ми стари, изгубени в детството ми спомени. В дъното, в един тъмен ъгъл, проблясва светлина. Там има дупка, през която се промъква сноп слънчеви лъчи. Ето сега си спомням...

15) Гората беше застинала в своя бял сън. Птичките не пееха. Виждаше се ледът, застинал като стъклена обвивка върху кората на огромен дъб. Снегът обвиваше клоните на дърветата като пудра захар, щедро посипана върху коледен сладкиш. Заваля сняг. Светът придоби вид на преспание, разтърсено от ръката на някое малко дете.

16) Небето: Стоях и гледах небето. Гледах го и през деня, и през нощта.

Денем. Яркосин небосвод, приличащ на океан. Хиляди птици, самолети, вертолети, хвърчила, балони, парашути... Може би само аз виждам тази пъстра небесна игра.

Вечер. Тъмносин небосвод, приличащ на бурно море. Внушаващ страх, мрак... Звездите се опитват да събудят небето от мрака, придават му капка нежност и светлина.

Стоя и гледам мрачното нощно небе. Потъвам в него. Мисля. Не спирам да мисля.

17) Почивка: Скъп хотел с хубава гледка към морето. Приветливи служители, които те поздравяват с усмивка. Закуската е на десет метра от брега, на дървена маса. Слънцето затопля настръхналите от сутрешния бриз ръце. Разходка по плажа. Водата е прекалено студена, за да се къпеш, но превъзходна, за да разхладиш краката си. Следобедна дрямка на отворена врата, така че да чуваш унасящия шум на вълните. Заспиваш и се събуждаш късния следобед. Времето за разходка – достатъчно дълга, за да пресрещнеш залеза.

Описание на обект

18) Поничките са тестено изделие. Обикновено са пълнени с крем с различен вкус – шоколад, ванилия... Понякога са покрити с глазура, най-често

шоколадова, като се поставят разноцветни пръчици, за да изглежда естетически добре. Има различни понички, много често в парковете в България можем да видим сергии с кюстендилски понички, въпреки че аз не бих ги препоръчал на тези, които имат чувствителен стомах. В САЩ, по непозната за мен причина, се смята, че служителите на полицията много обичат да консумират понички.

19) Дървото не е само твърд, използван за изработка на мебели материал. Дървото е природа, за която живеем. То е зелено, с листа, които като коса се полюшват на вятъра. То е спокойно, силно, уравновесено съществуване, което създава хармония не само с външния си вид, но и с невероятната, сладка миризма на зеленина и пролет. Твърдата му кора прикрива живата му вътрешност, а корените пият живот от почвата, за да оцелее този прекрасен организъм.

Коментар. От предложените откъси става ясно, че учениците често предпочитат да останат в добре овладяната стереотипизирана структура на описателния микротекст. Налице са и редица езикови клишета. Проявява се умение да се комбинират разнообразни техники – описване, повествование, разсъждение. Учениците сами избират какво да опишат. Когато избират да опишат личност, това най-често е приятел, родител. Въображаема личност се описва, когато става въпрос за изграждане на характеристика на художествен образ (разказ по въображаема случка). Когато описват предмет, най-често учениците избират предмет от ежедневието, от бита, но тук виждаме и оригинални творчески решения – наглед банални предмети, които се превръщат в художествени обекти (напр. поничките). При описанията на личност може би най-ярко стереотипът се видоизменя чрез оригинални творчески находки. Интересен факт е, че когато се описва реална личност, осмокласниците винаги добавят морални шрихи към външното (портретно) описание (т.е. към „чистото“ описание се добавят елементи на разсъждение, което обаче, поне в изследвания от нас корпус от текстове, не води до разпадане на стереотипа).

Описание на личност

При описанието на личност (човек) може би най-ясно могат да се проследят стереотипни изрази, които матрицата на дискурсна техника допуска. Учениците избират да описват най-вече роднини (още тук ще отбележим, че учениците масово избират за свой обект майката, фигурата на бащата липсва във всички текстове; без да навлизаме в свръхинтерпретации, това най-вероятно е проява именно на стереотипизираната и идеологизирана представа за майката като фигура, достойна както за физическа, така и за морална и нравствена възхвала). Други обекти на описание са сестрата и – вече извън семейството – най-добрият приятел. Учениците използват в своите описания характерни за субективното описание изрази – епитети, сравнения, метафори: напр. *походката е грациозна и плавна; очите са големи и сини, косата е златисторуса и къдрава; усмивката е чаровна.*

Заедно с това обаче се забелязва и творческо отношение към използваните езикови средства, появява се нов езиков ресурс, най-вероятно идващ тъкмо от настоящето на учениците автори на текстовете. Напр. при описание на приятелка: „*тя е нещо ексклузивно в моя живот*“. Интересни, парадоксални решения намираме и в текст, посветен на любимата приятелка – „*има прекрасни дълги кестеняви коси, които реше рядко, защото много я боли, а тя не издържа на болка*“.

Когато описва по въображение, ученикът има възможност да разгърне творческия си потенциал. От езикова гледна точка това намира отражение и в използваното глаголно време – описването на човек по въображение се осмисля в минала перспектива (като част от наратив или самостоятелно): „*Катя беше...*“. Смяната на глаголното време в СО моментално превръща описвания обект във въображаем.

В редица текстове откриваме ирония и пародия. В нашата извадка от текстове момчетата са тези, които показват умения да пародират; налице е ирония и автоирония. Също така изглежда, че учениците обичат контрастите: изграждат опозиции, които най-вероятно в авторската интенция са средство за засилване на драматизма (вж. например текст 7).

По отношение на структурата и прилаганите стратегии при описване трябва да отбележим някои оригинални решения: така например в няколко текста откриваме следното начало „*Обект на моето описание ще бъде...*“, което говори за преднамерено авторско отношение. Друга интересна стратегия, която се прилага, е обектът на описание да не се назовава пряко до края на текста „*Тя е жената, която...*“; „*Очите ѝ са зелени... Тихият ѝ глас...*“.

Силно впечатление прави следното: когато се описва по въображение, жената е със златисторуса коса и синьо-зелени очи. Златистото, златното, слънчевото присъстват със своята символика в редица описания. Ако косата не е руса, то задължително присъства някакъв слънчев елемент: „*Косата ѝ е кестенява... Когато съм с нея, сякаш слънцето ми се усмихва със златистите си лъчи*“. Към тази външна характеристика почти задължително се добавя моралната сила на жената: магнетична, силна, волева, независима жена, което вече ни отвежда към морално-етичния топос за съвременната жена.

По отношение на идеологическия аспект ще отбележим своеобразно развитие на топоса за красивата, но и фатална жена през погледа на съвременния осмокласник. Красивата жена (приятелка, майка, измислена фигура) невинаги е добрата жена в общоприетия смисъл на думата (освен майката, която обаче тук присъства и с някакъв жертвен ореол), тя е силна, волева, неустрашима. Най-добрата приятелка е силна духом, но с тежка съдба. Появява се образът на бунтаря (младото момиче като бунтар). Жената присъства чрез някои забележителни описания на женското тяло с ангелическа символика – светлина, злато, лъчезарност. Мъжки образи се появяват също – като най-добър приятел, който най-често е съпроводен от конкретни „технически“ способности като отлични умения за футбол и компютри, но също така се появяват фигури на бездомници

и просеци хора. Това показва какво вижда авторът в заобикалящата го действителност, макар че личи и стремежът към изграждане на приказна атмосфера.

Описание на обекти и обстановка

В тази група от текстове описания се появяват типичните стереотипни обекти – гора, плаж – и тогава се задействат обичайните езикови инструменти, езикови клишета: *магически красив залив; бисерна вода; гората – красива и горда*. Но в същото време проличават и умения за създаване на оригинални авторски метафори: (вж. например текст 16); *лед, застинал като стъклена обвивка върху кората на огромен дъб; пясък, изпечен до златисто; по-нататък започваше стена от палми*, и др.

По отношение на синтактичните средства се проявява матрицата на описанието – еднотипни синтактични конструкции с натрупване на определения, но прави впечатление, че когато се описва по въображение, авторите използват разнообразни конструкции; зачестява употребата на безглаголни изречения, което се възприема като художествен похват.

По отношение на тематично-наративните особености на анализиранияте текстове се забелязват някои нетипични избори, вж. например текст 18 (текстът се отличава с особено иронично отношение към значението на поничките в съвременния свят). В текста, назован „Небе“ (текст 16), откриваме изцяло авторска концепция за структурата на текст описание (фрагментарност; разпознава се реторическа стратегия при подреждането на микротекстовете).

В почти всички текстове се отдава предпочитание на описателна структура, при която се върви от общия план към детайлите.

По отношение на идеологически аспект се разпознават пространства, характерни по-скоро за съвременната юношеска литература и пристрастността на съвременните осмокласници към тайнствени пространства. Появяват се: стари къщи, стари тавани и покриви, вълшебни книги – образи, подчинени на концепцията за преходни пространства и възможност за връзка с фантазмени светове. На тези пространства се противопоставят други – най-общо казано романтични, като морето, небето, улицата.

Заклучение

Предложеният анализ не претендира за изчерпателност, така както не могат да се изчерпят свободите, с които разполага всеки читател по отношение на създаване на смисъла на един текст. С настоящата статия се опитахме по-скоро да повдигнем въпроса около възможностите ученическите текстове да се четат като творчество независимо от степента на стереотипизация в тях. Стереотипът в неговата двойствена функция може да се интерпретира като стратегия при създаване на какъвто и да е текст. Като читатели и оценители учителите имат право на различни маршрути към текстовете, създадени

от ученици – тук ние предложихме един възможен, автороцентричен подход, който да постави в центъра ученика и неговия опит като читател и автор.

БЕЛЕЖКИ:

1. Jean-Claud Beacco, *Fréquences Francophones* 14/2010.
2. Важно е да отбележим, че нашият проект за четене на ученически текстове не е част от дизайна на творческото писане, вж. по въпроса Христова-Пеева, 2012.
3. За идеологията на дискурса вж. Петров, 2012, с. 146, 148.
4. Радкова А. (2010) *Оценяване на писмената реч в чуждоезиковото обучение*. София: ТИХ-ИВЕЛ, с. 121–122: В личността на проверителя се съчетават читателят и оценителят. Съответно всяка от тези личности използва различни стратегии при комуникацията с текста и автора му. Авторката представя и различни подходи при оценяване (автороцентричен, рецепционистки, текстоцентричен подход, 115 с.).
5. Отклонението всъщност е нещо, което може да се приеме за същностна (една от същностните черти) на художествеността/литературността. Вж. Христов, Т. (2009). *Литературността*. София: алтера. Разликата между масовата и художествената литература според автора е в следното: **колкото по-видима е матрицата на един текст, толкова по-масов е той** (с. 150). И обратното. Нека отново да съпоставим двете дискурсни практики: литературната и образователната. Учителят като оценител най-често желае да открие матрицата и може би, бидейки участник в образователния дискурс, санкционира отклоненията от нея, които всъщност превръщат ученическото съчинение в творба, творчество. Но едва ли може да бъде иначе, като имаме предвид самата същност на образователната институция, която се „материализира“ в статута на масовото училище.
6. Вж. например: Петров, А (2002). *Овластяване на дискурсни техники чрез обучението по български език*. С: Булвест 2000; Георгиева М., Ив. Савова (2003). *Писмените ученически текстове*, втора част. Шумен: Кръгзор; Вълкова Ст., Б. Василева Б. (2010). *Съчинение описание*. София: Просвета; Philippe Hamon, 1984: *Texte et idéologie. Valeurs, hiérarchies et évaluation dans l'œuvres littéraires*. Paris: PUF „Ecriture“; <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/description/deintegr.html> ; <http://www.slideshare.net/kimo063/la-description>
7. Тук сме анализирали съществуващите учебни програми, достъпни на сайта: http://www.minedu.government.bg/top_menu/general/educational_programs.

ЛИТЕРАТУРА:

- Вълкова Ст., Б. Василева Б. (2010) *Съчинение описание*. София: Просвета.
- Георгиева М., Ив. Савова (2003) *Писмените ученически текстове*, втора част. Шумен: Кръгзор
- Петров, А (2002). *Овластяване на дискурсни техники чрез обучението по български език*. София: Булвест 2000

- Петров А. (2012) *Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език*. София: Булвест 2000.
- Радкова А. (2010) *Оценяване на писмената реч в чуждоезиковото обучение*. София: ТИХ-ИВЕЛ
- Растие Фр. (2003). *Изкуства и науки за текста*. София: Лик.
- Рикьор П. (2000). *От текста към действието*. София: Наука и изкуство.
- Христов Т. (2009). *Литературността*. София: алтера.
- Христова–Пеева Н. (2012). *Литературното писане в училище*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2004/pdf/JADT_102.pdf - discours scientifique, 14.05.2012
- <http://media-journal.info/?p=item&aid=40>
- Amossy Ruth, Herschberg Pierrot A. (2007). *Stéréotypes et clichés*. Armand Colin.
- Amossy Ruth De la sociocritique à l'argumentation dans le discours. In: *Littérature*, N°140, 2005. Analyse du discours et sociocritique. pp. 56–71. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_2005_num_140_4_1911
- Dufays J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : Mardaga 1994.
- Dufays J.-L. Kervin B. (2004). Le rôle des stéréotypes dans l'écriture fictionnelle au Collège – *Skholê, hors –série*, 115- 121.
- Hamon, Ph. (1984). *Texte et idéologie. Valeurs, hiérarchies et évaluation dans l'œuvres littéraires*. Paris: PUF “Ecriture”.
- Heller, Monica (2002), *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris: Didier (coll. Langues et apprentissage des langues).
- Herschberg Pierrot Anne : Clichés, stéréotypie et stratégie discursive dans le discours de Lieuvain : Madame Bovary, II,8. In : *Littérature*, №36, 1979.

WHAT DOES THE AUTHOR OF STUDENT'S TEXT SAY?

Abstract. The paper analyses the role of stereotypes in the production of students' texts. The concept of stereotype is viewed as recurring linguistic, thematic or structural form, which tends to intensify and modify in certain contexts. Linguistic, structure, genre and ideological forms of stereotypes are analysed on the basis of their occurrence and modification in the corpus of students' texts

Assist. Prof. Maya Padeshka PhD
✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
mpadeshka@mail.bg
+359 885 122 773