

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Международна научна конференция
на Факултета по славянски филологии – 2017
„Надмощие и приспособяване“

ТРУДНОСТИ В КОМПОЗИЦИОННОТО
ИЗГРАЖДАНЕ НА ПИСМЕНИЯ ТЕКСТ

Антония Замбова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

DIFFICULTIES IN THE COMPOSITION STRUCTURE
OF THE WRITTEN TEXT

Antonia Zambova
University of Sofia St. Kliment Ohridski

Abstract. The text deals with the writing problems of our young people and especially their composition problems. Difficulties in the composition structure of the written text are symptomatic for all young writers and are often due to the lack of genre and stylistic culture. The problems of getting started are also dealt with and the reasons for them.

Key words: composition, written text, beginning, genre, style

Поради липсата на достатъчно опит с писмената реч младите хора често не осъзнават някои от нейните фундаментални различия с естествения разговор и последствията от тях. Такъв например е фактът, че при непрекия контакт между участниците в комуникативния акт смисълът на писмения текст трябва да се съдържа изцяло в него, тъй като читателят разполага само с текста, за да гради смисъл (Tannen 1984: 2). Това налага друг тип смислова свързаност, друг тип референтна и кореферентна структура на цялото, различна роля на логическите и прагматичните пресупозиции. Различни са в писмения нехудожествен текст също така механизмите на редундантността и на езиковата икономия. Водеща за него е информативността, реализирана чрез сложната синтактична йерархия и множеството номинализиращи средства, а също и чрез логически обвързаната тематична прогресия.

Неопитните автори обаче често са неопитни и като читатели и не успяват да видят текста си от обективна читателска позиция. Това е широко разпространен недостатък не само на съвременните млади хора, а и на всички неопитни писатели. За пишещия е най-трудно да разграничи действително казаното в текста от онова, което е имал предвид. А читателят може да прочете само първото

и затова то трябва да е достатъчно информативно, свързано, ясно и логично, при това за читатели с различен опит и хоризонт на очакване. Нужните техники по правило се усвояват трудно, но за студентите филолози се оказва изключително полезен задълбоченият и критичен анализ на собствената им и на чужда писмена продукция, който правеха на упражненията по стилистика. Такова целенасочено вглеждане в един и същи текст от различни гледни точки подпомага осмислянето на комуникативните процеси и по-дълбокото вникване в спецификата на писмената реч. В случая е от особено значение да се анализират различни по своите умения и задачи текстове, а не единствено квалифицирани художествени образци, защото тъкмо художественият текст е най-близък по своите комуникативни характеристики до устната реч и в този смисъл не е представителен за писмените норми като цяло. А прагматично ориентираното писмено обучение изисква паралелното овладяване и на други типове писмени модели, функциониращи примерно в административната, научната или медийната сфера.

Освен това за младите хора е обичайно да споделят предимно емоционално обогрени послания и затова усвояването на линейната, логически последователна рационалност на писмения текст изисква от тях допълнителни и непривични усилия. Тук отново художественият текст с по правило емоционалното си въздействие върху аудиторията не е най-подходящият писмен образец. От практическа гледна точка пишещият трябва да умее да ангажира и задържа вниманието на читателя, използвайки най-вече информативната функция на езика. Това е друг тип култура на речта, качествено различна от разговорната и изискваща повече концентрация на вниманието и дисциплина на мисълта. За да се овладее, са необходими не само аналитични умения, но и немалко редакционни усилия и способност за критично оглеждане на собствената писмена продукция. Изобщо задачите, свързани с развитието на писмената култура, по правило са трудоемки и за обучаваните, и за обучаващите, което ги прави непопулярни. Вложените усилия обаче се отплащат многостранно, като правят младежите не само по-добри автори и читатели, но и много „по-усетливи” към словото личности.

Най-много усилия и опит изисква овладяването на вътрешната организация на писмения текст, така че да се получи смислено, добре свързано, но и добре разчленено, завършено цяло, отговарящо на определено комуникативно намерение. Това означава преди всичко да има ясна комуникативна цел, т.е. да се формулира главният въпрос или набор от въпроси, на които пишещият иска да отговори. После процесът предполага изясняването на отделните тематични компоненти на текста, на тяхната йерархия и последователност (сиреч на композицията). И накрая трябва да се оформи свързан текст, който е разбираем за предполагаемия читател и същевременно отговаря успешно на комуникативното намерение на автора си. Очевидно изграждането на подобна сложна структура изисква сериозно планиране и подготовка, както и композиционни умения, непривични за участващите предимно в разговорен тип общуване младежи.

Всички тези умения обаче са нещо, на което човек може да се научи, а не му е от Бога дадено или вътрешно присъщо. Така поне ни убеждава античната реториката и не е излишно да си припомним такива нейни основни понятия като **модел**, **имитация** или **жанр**, които и днес биха ни били много полезни в обучението по писмена реч.

Според Джон Харис и други автори има фундаментална разлика между двата основни типа организация на писмения текст – **времево обвързан (хронологичен)** и **невремево обвързан (нехронологичен)** (Harris 1980). Тя е преди всичко в типа въпроси, които си задава пишещият в процеса на планиране на текста. Хронологичният тип текст, към който принадлежат различните видове повествователни текстове (или наративи), се изгражда главно чрез въпроса „какво се случва после?“. Докато многобройните типове нехронологични текстове (класификационни, съпоставителни, хипотетични, аналитични, проблемни, аргументативни и др.) се гледат върху много повече и по-разнообразни въпроси, т. е. предполагат владението на повече и по-сложни композиционни модели.

Повествователните текстове са сравнително по-познати и по-привични за завършващите ученици, защото те са обект на писменото им обучение още от началния и средния курс. Освен това някои повествователни модели са характерни и за устната реч, а повечето деца и младежи умеят да разказват, макар и най-често еднообразно, свръхемоционално, разпиляно или нелогично. Затова те се стараят да „придърпат“ към този модел и т. нар. интерпретативни съчинения или теми, които предимно се изискват от тях в гимназиалния курс и които по презумпция са нехронологичен тип текстове. Учениците най-лесно постигат това, придържайки се строго към сюжета на творбата или към биографията на автора. На тези техни опити учителите нерядко отговарят с бележки по полетата от рода на „преказка“ или нещо подобно. Но същевременно в училище сравнително по-рядко се обръща достатъчно внимание на другите типове текстови структури и на отличията им от наративите.

Тук ще илюстрираме проблемите с една работа на студент от първи курс българска филология, каквито от години давам на почти всички първокурсници по филология или журналистика. Задачата е в трийсетина реда да обосноват професионалния си избор, пишейки по темата „Словото“ или „Думите“. Текстът, който ще разгледаме, неясно защо е оставен без заглавие. Той тече без прекъсване 50 реда, без всякакъв отстъп и деление на абзаци. Предаваме го със запазен правопис и пунктуация (доколкото тя личи), защото в случая това е важно.

В народните песни се среща темата за говеенете, което означава обредно мълчание. Това е период, в който младата булка не трябва да изрича никакви думи, за да покаже по този начин своето уважение към възрастните. По-късно обичаят е отменен поради трагичните последици от него – момата е сметната за няма и съпруга се оженва повторно. На неговата сватба бившата му половинка изрича клетва и се превръща в птица. Отхвърлянето на обредното мълчание или казано по друг начин, забраната за изричане на думи, показва, че думите и въобще слово-

то играят важна роля в живота на човека. Чрез тях му се дава възможност да изрази своите мисли, чувства и преживявания. Словата независимо дали са в писмен или устен вид трябва да съдържат в себе си някакъв смисъл и умисъл. Не бива да се използват думи само за да се запълни свободното време или както казват старите хора, празни приказки. Нужно е съвместно използване на нашия речник. Това довежда и до мисълта за неправилно употребените думи или безсмисленото претрупване от слова в нашата реч. Човек става смешен за околните, когато в прекомерното си желание да покаже знанията си и своята култура, може би използва думи, с чието значение не е запознат. Разбира се, това би станало, ако събеседниците са наясно с тълкуването на определеното понятие. В противен случай този човек, който би могъл да се нарече образно дилетант, ще се издигне в очите на другите. Тази ситуация е интересна и би могла да бъде показана като сцена от филм или театър. В средата стои Той – индивида, който не е съвсем наясно с някои думи най-често с чужд произход. Около него са се събрали 2-3 души, които не разбират сложната дума и смятат че този човек е много учен. В края е истинският познавач. Той седи отстрани и наблюдава комичната, а може би и трагична картина. Както всяка история носи някаква поука, така и тази се опитва да покаже, че хората, които са наистина културни и интелигентни не бива да са встрани от нещата. Не трябва да се позволява на псевдознаещите да изместят, тези които заслужават да бъдат в центъра (Точката накрая липсва.)

Този текст е изключително интересен с демонстрираните в него едновременно писмени умения и неумения, които по същността си са типични за представителите на младото поколение. На първо място той е напълно неразчленен, от което не следва, че е действително свързан. Още в първото му изречение се споменава **темата** за **говеенето** (игнорираме вероятно случайната правописна грешка), но не става ясно дали това е и темата на цялото съчинение. По-нататък се разказва по същество някаква легенда, която, кой знае защо, е наречена обичай. Авторът се справя доста добре с разказа на сюжета в рамките на две-три изречения, макар, изглежда, да не схваща логическото противоречие в твърдението си, че *по-късно обичаят е отменен*. От това твърдение обаче се прави крайно шаблонният извод, че *думите и въобще словото играят важна роля в живота на човека* (тук ще пропуснем проблемното съгласуване). Предполага се, че оттам нататък текстът преминава към същинската си тема, без обаче да се маркира графично, и вероятно започва неговата аналитична част. Следват четири изречения, съдържащи предимно truизми, повторения, елементарни разсъждения и множество разговорни фразеологизми като *да се запълни свободното време, както казват старите хора, празни приказки* и други. Те илюстрират главно неспособността на пишещия да аргументира тезата си. Предикацията в тях е изразена чрез глаголни форми от рода на *трябва, не бива, нужно е*, като по-нататък текстът става все по-назидателен и същевременно несигурен (назидателният изказ очевидно е една от симптоматичните прояви на несигурност). След това, отново без да се маркира графично, се преминава към нова тема, по-точно към две нови, но не дотам свързани теми – за *неправилно употребените думи и безсмисленото претрупване от слова*. Преходът е направен крайно елементарно чрез израза *това*

(неясно кое) *довежда и до мисълта за...* Следва аргументация чрез пример, отнасяща се само към първата тема (към втората авторът повече не се връща). В хода на разсъжденията, освен многото неправилно употребени думи, има и много колебания и несигурност (изразени чрез задрасквания и условни конструкции като *може би, би станало, ако* или *би могъл да се нарече, би могла да бъде*). Накрая аргументативната безпомощност се излива в крайно наивно и с неясни функции описание на нещо като „жива картина“. Пишещият очевидно знае, че повествователният текст (приказка, разказ и под.) по правило завършва с поука, затова ни я предлага експлицитно и несръчно вместо заключение или обобщение.

Виждаме как разгледаният текст илюстрира разнообразни наративни техники, от една страна, и крайно неумение да се анализира, аргументира или обобщава, от друга. Това е типично за писмената култура на доста зрелостници. Те са се научили криво-ляво да разказват, но почти не владеят друг тип писмени техники освен хронологичните. Можем да се убедим, че и този текст съзнателно бяга от каквото и да е теоретичен подход и предимно разказва (колкото и както умее). Очевидно неслучайно много студенти от различни курсове предпочитаха да ми поднасят разкази, спомени, дори стихотворения, но не и теоретични съчинения. Конкретният автор в случая явно владее една единствена аргументативна тактика и тя е използването на различни видове наративни примери. Той прибегва до тях в ключовите и най-сложни от структурна гледна точка позиции – в началото и в края на текста. Когато обаче трябва да направи преход от повествованието към формулирането на някаква теза или извод и обратно – от тях пак към някакво описание, словесната му и композиционна безпомощност личат особено ясно. Единственият свързващ глагол, за който се сеща, изглежда, е **показва**, което също е симптоматично (*показва, че; би могла да бъде показана или се опитва да покаже, че*). В края аналитичната безпомощност е толкова голяма, че пишещият така и не успява да изясни идеята си (сама по себе си важна) за истинската стойност на познанието.

Изобщо, повечето студенти са най-затруднени в началото и в края на своето съчинение, като първият абзац обикновено е и най-лошият от всички, което не е чудно, тъй като, за да започнеш един писмен текст, трябва да имаш представа за цялото. Както ни уверява Н. Георгиев, „началото на творбата е ключова точка и казаното там „тежи“ относително повече и въвежда като музикален ключ в нейния свят“ (Георгиев 1979: 115). Струва ни се, че това важи и за всеки писмен текст и затова ще отделим малко повече внимание на неумението да се започне, което е и най-концентрираният израз на композиционното неумение на пишещите младежи. Те по правило не знаят с какво да започнат и затова най-често започват с клишета. При това произволно избраните клишета са в повечето случаи жанрово и стилистично съвсем неадекватни. Например, в една международна анкета, която е правена по друг повод, на въпрос: *Как бихте започнали разказ за историята на света?*, 15% от българските студенти (предимно от филологическите факултети и ФЖМК) отговарят с традиционното приказно начало: *Имало едно време...*

От опит знаем също така, че българските ученици и студенти нямат навика да формулират ясно комуникативно намерение или ясна теза в началото на своите писмени работи, а това по правило води до разхвърляност и неясноти и по-нататък. За такова положение на нещата си има множество причини, но една от тях според нас е, че в часовете по писмена реч в училище се отделя малко внимание на т. нар. „американско“ или аргументативно есе или „съчинение разсъждение“, както предпочитаме да го наричаме у нас (Васева, Михайлова 2000: 4). А то е ключов писмен учебен жанр в много страни по света. От проучените от мен реални гимназиални учебни планове само в 12-ти клас е предвиден някой и друг час за запознаване с този тип съчинение. Според Т. Ангелова „есето може да бъде отнесено към аргументативния тип текстове, чиято логическа структура отразява класическото изискване за: **теза** (основно твърдение), **доводи** за истинността на тезата, **обобщително умозаключение**, което произтича от доводите и доказва истинността на тезата.“ (Ангелова 2004: 161). Не тази структура обаче, която има своите безспорни логически, дидактически и практически предимства, отличава есето от уж добре познатото ни интерпретативно съчинение, а личният подход и собственото виждане на автора, които също са между задължителните негови характеристики. Пак според Т. Ангелова: „Ученическото есе се отличава от литературно-критическия тип, както и от художествено-публицистичния тип есе по дидактическите си функции. То служи да се овладяват умения за изразяване на лична позиция, отразяваща ценностната система на пишещия. Есето предлага на ученика възможности да заяви собствените си предпочитания, вкусове, да се научи да избира и да защитава избора си. То позволява на ученика да опознае себе си, да гледа на писането като на съчетание от **свобода и отговорност**.“ (пак там). Все неща, срещу които едва ли бихме възразили. Защо ли тогава аргументативното есе е толкова пренебрегван учебен жанр у нас? Вероятно защото ние, изглежда, искаме и по различни начини успяваме да внушим на учениците, че не се интересуваме от тяхното мнение. Те го схващат и всячески се стараят да ни го спестят, от което едва ли някой печели. Затова българските ученици от езикови гимназии бързо се научават да пишат добре структурирани и стилово адекватни есета на чуждия език, но не и на родния.

Но да се върнем към началото. Ще продължим илюстрацията на разглежданите проблеми с началото на едно от споменатите съчинения на първокурсници, озаглавено „Думата“, което започва така: *На пръв поглед никой никога не се е замислял за това какво представлява самата дума. Малкото дете не се интересува от нейния състав, а просто я използва. Но думата има своето значение!*

Това начало е симптоматично със своята неискреност и с опита си да избегне личното изявление. Нямаме никакви основания да считаме пишещия за глупав, така че е трудно да се разбере защо рискува с подобно начално обобщение пред филолози. Вероятно защото иска да избегне личното признание: „Аз никога не съм се замислял...“, което би било много по-естествено и адекватно в случая. По-нататък сравнението с малкото дете си е съвсем на място и ако

отстрани патетичната удивителна след труизма, авторът би могъл спокойно да продължи с размислите си за значението на думата.

Друг автор пък не бяга от личното отношение, макар пак да започва с клише. Той/тя дава израз още в началото на нежеланието си да пише: „*В началото бе словото...*” *Ще ми се да започна така... Но този, чиито са тези думи е имал много повече вдъхновение от мен. Това особено, деликатно състояние на духа ми убягва, особено във време, когато съм настроена да слушам думите, а не да ги изписвам, свързано и то!*

Отново първият абзац завършва с немотивиран възклицателен знак, но по същество явно изпълнява организираща мислите функция. Така или иначе, той се оказва фалстарт и след него се налага ново начало: *Думите... Не съм започнала да ги възприемам още като филолог, като езиковед. Все още, за мен те са натоварени твърде много с емоции...*

В този случай авторката може да формулира мислите си и на практика доста добре борави с думите. Липсват ѝ по-скоро редакционни умения, за да отстрани словесното излишество и да постигне целенасоченост и икономия. Макар че накрая откровено си признава, че цели главно да запълни белия лист с думи, които той *е принуден да приюти*. С подобни похвати и с много удивителни са изписани всъщност около 40 реда, т. е. с десетина повече от изискваните. Това е също нещо, в което не възпитаваме учениците и студентите си – да се вмести в определен обем. Докато ние колебливо и най-често неуспешно се опитваме да ограничим броя страници (по-рядко редове), в чужбина отдавна вече боравят с брой думи или дори знаци. А тъкмо ограниченията и ясните правила дисциплинират мисълта. Неопитните млади хора са по-скоро улеснени, отколкото затруднени от наличието на ясни структурни правила за техните текстове. Затова именно е изключително полезно в обучението по писмена реч да се обръща повече внимание на научните текстове, и то далеч преди младежите да стигнат до студентските банки.

Научният текст е не само високо информационно наситен и добре организиран, той е по правило смислово и структурно прозрачен. Както на нивото на абзаца, така и на по-висшите си структурни равнища, той се самонаблюдава и постоянно експлицитно заявява какво прави и защо го прави. Това позволява да бъде анализиран и имитиран сравнително лесно, което пък снабдява пишещите с множество широко приложими писмени модели. Повечето от тях имат нехронологичен характер, така че могат качествено да разнообразят и обогатят репертоара от писмени умения на учениците и са просто задължителни за студентите. Научните текстове са също композиционно добре разчленени, което при тях е и графично обозначено, а това несъмнено подпомага обучението. С използването на подобни писмени модели се постига и друг полезен резултат – анализирайки ги, учениците се учат по-добре да четат и разбират своите учебници, т. е. овладявайки писмената реч, стават по-добри читатели и обратно.

Друга особеност, типична за писмените (не)умения на нашите студенти, е, че те трудно правят разлика между **уводна теза**, която се нуждае от аргументация, и следващите от нея **изводи и обобщения**. И тук отново би трябвало да си припомним характеристиките на аргументативното есе като учебен жанр и да съжаляем, че то така и не успява стабилно да навлезе в нашето училище. Още повече, че с тези проблеми се сблъскваме не само ние, филолозите. Колеги от технически специалности постоянно споделят, че е печално да се види как студент доказва математически безпогрешно някаква теорема (теза) в продължение на няколко страници, а накрая не може в три реда да обясни на разбираем български език какво е постигнал и какво следва от изчисленията му.

Поради всичко това, поддържайки изцяло определението на Р. Харвег, че „стилът е начин за изграждане на текста“ (цит. по Велева 2005: 6), следва да заключим, че писмените проблеми на нашите студенти, изглежда, са най-вече стилистични. А те са стилистични, защото младежите ни имат твърде бегла представа от нехудожествените писмени жанрове и специфичните за тях текстове. Според М. Велева „дефинирането на стила като отличителен белег на текста, на неговата жанрова и индивидуална различност е най-значителното постижение на стилистиката на текста“ (пак там). За много от нашите ученици и студенти обаче стилът е единствено орнаментална притурка, чрез която може да се придаде „научност“ или „поетичност“ на текста и която ни най-малко не е свързана с неговите смислови или структурни аспекти. Точно затова в работите им често се достига не само до стилистична еkleктика, но и до смислов и структурен разпад, който говори за дълбоко неразбиране на самата идея за жанра и неговите текстови варианти, функциониращи в рамките на писмената система на езика. Ето защо формирането и повишаването на жанровата култура на учениците би трябвало да залегне като една от най-важните задачи при тяхното съвременно писмено обучение.

Библиография

- Ангелова 2004:** Ангелова, Т. *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. СЕМА РИИ, София, 2004, с. 161.
- Васева, Михайлова 2000:** Васева, М., Михайлова, В. *Съчинение разсъждение върху епическа творба*. Изд. къща „Светлоструй“, София, 2000, с. 4.
- Велева 2005:** Велева, М. *Текст и стил*. Авангард Прима, София, 2005, с. 5, 6.
- Георгиев 1979:** Георгиев, Н. „Андрешко“ от Елин Пелин (Анализационни наблюдения и методологически размисли). В: „*Литературна мисъл*“, №1, 1979, с. 115.
- Harris 1980:** Harris, J. *Suprasentential Organisation in Written Discourse with Particular Reference to Writing by Children in the Lower Secondary Age-range*. MA thesis, University of Birmingham, 1980.
- Tannen 1984:** Tannen, D. The Oral/Literate Continuum in Discourse. In: *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*, Vol. IX, ALEX Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1984, p. 1-17.