

СЪПОСТАВИТЕЛНАТА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАТО УЧЕБНА ЗАДАЧА В ЧАСОВЕТЕ ПО ЛИТЕРАТУРА ВЪВ ВТОРИ ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП

Цветелина Драганова

COMPARATIVE INTERPRETATION AS A LEARNING TASK IN LITERATURE CLASSES IN THE SECOND STAGE OF SECONDARY EDUCATION

Tsvetelina Draganova

Abstract: *Given the guidelines of the new school curriculum, this article considers the comparative interpretation as a learning task which is becoming more and more common in teaching literature in the second stage of secondary education. The defining regulatory requirements as well as key ideas which outline the literary and methodological context of the problem have been tracked in a generalized form. Based on actual methodological experience various types of tasks, applicable to the work of building skills for comparative reading and comprehension in literature classes are illustrated.*

Key words: *intertextuality, thematic approach, comparative method, competences, learning task*

<https://doi.org/10.46687/KICE7853>

Интересът към мястото и ролята на съпоставителната интерпретация в гимназиалното образование по български език и литература и превръщането му в предмет на рефлексия в настоящия текст произтича от контекст, очертаващ мрежа от основания, различни по своя характер и едновременно с това свързани посредством целите, които генерират и на които служат.

В познавателния и ценностен фундамент на новата образователна парадигма стои диалогичността, разбрана като философска и нравствено-етична категория, задаваща разбирането за мястото на човека в света, за изначалната полифоничност на човешкия глас, за многообразието и другостта като конституиращи екзистенциални характеристики, които на свой ред разширяват разбирането за същността на интерпретацията – от текстова процедура в тесния смисъл на думата тя се превръща в модус на човешкото вписване в битието (езиково по дефиниция) изобщо. Във все по-усложняващия се съвременен свят умението да се встъпва в диалог с другия е необходимост и условие за личностно развитие и пълноценно социализиране, за охраняване на жизнеността и основанията на съществуването ни чрез непрестанно изплитане на връзки и изграждане на смислоторни мостове – едно хуманизиращо усилие, без което индивидите и общностите са обречени. В този контекст образованието по български език и литература съдържа уникален заряд, който има смисъл само ако бъде отключен и оползотворяван пълноценно. Да се разпознава множествеността на гледните точки, да се осъзнава ценността на собствения и на чуждия опит и принципната неизчерпаемост на версиите за света, да се следва истинността, освободена от тотализиращите властови претенции на единствената „истина“ – това са все умения, на чието формиране по условие служи художествената литература. Сред тях умението за съпоставяне заема ключово място. Рефлексията върху теоретичните основания на съпоставителния подход отвежда, от една страна, към разбирането за тематичността в художествената литература и към категорията интертекстуалност (междутекстовост), отдавна наложила своя

евристичен и аналитичен потенциал в литературознанието. От друга, тя активно диалогизира с конструктивистката образователна философия и етика, отреждаща на ученика позицията на активен субект на знанието. За целите на настоящото изложение интерес представлява пресичането, сговарянето на двете перспективи – пресичане, което гради поле, значимо от методологическа и методическа гледна точка с няколко ключови идеи.

Художествената литература по природа е тематична, а междутекстовостта – имплицитна или експлицитна - е нейна същностна черта, която стои в основата на социалното ѝ битие. „Междутекстовият подход е един от старите и вечни начини на социален живот на литературата“ (Georgiev 1999: 25). Като форма на диалог той произтича от принципната отвореност на художествената творба, която непрестанно апелира към другостта. Участниците в този диалог са „водени от нравствено ценната подбуда да общуват равностойно, да се разберат взаимно (именно да се разберат, а не спогодят!) и да срещнат и съчетаят гледищата си в едно ново, обединяващо ги духовно и приносно трето“ (Georgiev 1999: 25). Изплитането на интертекстуални връзки – процес, принципно неподлежащ на завършване – само по себе си гради реалност, чиято определяща ценност е смислопораждането.

Търсенето на значения е съотносимо с конструктивисткия принцип, според който ученикът, въввлечен в това приключение, застава между творбите като негов субект, който не извлича „готови“ смисли, а ги конструира, получавайки шанс да осъзнае както ценността, така и ограничеността на собствения си опит. В този контекст следва да бъде осмислено съпоставянето – по своя характер то е сродно с умението за критическо мислене като основа на способността за „живот с другите“. Чрез него се подпомага формирането на една особена подвижност на гледната точка като елемент от „развиването на гъвкави когнитивни структури“ (Damyanova 2012: 97-103), на нови познавателни модели, значими за жизнения свят на ученика.

Литературното образование е „събитие на социалната комуникация“, „специализирана форма на динамично социално отношение“ (Atanasov 2018: 550), развиващо се поле на обмена на интересубективно споделено знание, което изисква непрестанно обновяване на инструментите и тъкмо заради това поражда градивно безпокойство. Една от формите на подобно безпокойство е и преходът от литературноисторическия към тематичния принцип на организиране на учебното съдържание по литература във втори гимназиален етап – преход, който „дава възможност да се изследват аспекти на литературата (и по-общо на културата), които остават окончателно недостъпни при използването на какъвто и да е друг методологически инструментариум“ (Protohristova 2010: 19) и извежда проблемно-тематичния подход не като предварително зададена постановка, а като „намерен ключ в процеса на интерпретацията“, в хода на която се постигат „асоциативни полета, които отварят мисленето и позволяват да се прояви спонтанността като освободена енергия за преживяване на текста“ (Radev 2020: 340). Нещо повече – според някои изследователи тематичният принцип е неизбежен предвид променените културни и читателски практики в съвременната дигитална среда. Той се схваща като „апел към колекционерската страст на обучаваните“, който им предлага „алтернатива на потискащите ги гигантски литературноисторически опуси“ и съдържа „игров момент, чийто

аксиологически потенциал изключително нараства в актуалната културна ситуация“ (Protohristova 2010: 20).

Обръщайки поглед към процесите в рамките на литературното образование в средното училище, ще видим, че като основен познавателен и изследователски „инструмент“, използван в различни научно-приложни области, съпоставителният метод има устойчиво присъствие в литературнообразователния дискурс заедно с историко-типологичния и с метода на интерпретацията. Ако до неотдавна обаче той изпълняваше „попътна“, до голяма степен спомагателна роля, новите учебни програми му отреждат водещо място и задават нормативно необходимостта от неговото префункционализиране, развиване и обогатяване. Без да изброяваме и анализираме документите, основополагащи компетентностния подход като ядро на българското образование в общоевропейски контекст, достатъчно е да се позовем на Наредба №5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, която указва, че „учебният предмет български език и литература изгражда основата на компетентностите по български език и на грамотността за четене и е пряко свързан с постигането на базовата, функционалната и комплексната грамотност“ (Naredba № 5 2015) и задава изискванията за резултатите от обучението по предмета в двата му дяла (български език и литература) и в двата етапа на средната образователна степен. Уменията за сравняване и анализиране на проблеми и гледни точки са открити като водещи в частите на Наредбата, изясняващи комуникативните компетентности, които ученикът следва да придобие в резултат на обучението по български език съответно в първи и във втори гимназиален етап. Що се отнася до очакваните резултати от обучението по литература, Наредбата диференцира и степенува съпоставителните умения, като ги вписва в групата както на социокултурните, така и на собствено литературните компетентности. В резултат на обучението си по литература в първи гимназиален етап ученикът следва да умее да „различава светогледни идеи, характерни за различни културни епохи (Античност, Средновековие, Ренесанс, Просвещение, Романтизъм, модерност) и за различни литературни периоди (Българско възрождение, българска литература от Освобождението до Първата световна война, българска литература между двете световни войни и българска литература след Втората световна война), да обяснява прилики и разлики помежду им в контекста на културната динамика“, да „съпоставя с личния си опит интерпретирани в изучените текстове ценности и норми, проблеми и конфликти, характерни за различни културни епохи (...) и за различни литературни периоди (...), и обосновава позиция по тях“, както и да „идентифицира и тълкува интерпретации на едни и същи мотиви и/или устойчиви сюжети в изучените творби от различни културни епохи и/или литературни направления“. В края на втори гимназиален етап завършващият средно образование следва да е придобил умения да „определя ценности и норми, проблеми и конфликти, заложен в интерпретацията на общочовешки теми в художествени творби, и ги съотнася помежду им“, да „съпоставя с личния и с обществения си опит интерпретирани в художествени творби ценности и норми, проблеми и конфликти, свързани с общочовешки теми, и аргументирано обосновава и защитава собствена позиция по тях“ и заедно с това да „съпоставя интерпретации на една и съща общочовешка тема в художествени творби и

конструира връзки между творбите“. На тази нормативна основа стъпва и учебно-изпитната програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература, която в оценяваните компетентности включва и уменията на зрелостника да „съпоставя интерпретации на някоя от посочените теми в художествени творби и конструира връзки между творбите“, „създава с определена комуникативна цел есе по житейски проблем, интерпретиран в една или в няколко художествени творби“ и да „създава интерпретативно съчинение по проблем върху една или няколко художествени творби“ (Naredba № 5 2015).

Цитираните части от Наредбата недвусмислено сочат, че съпоставителността е положена във фундамента на очакванията от образованието по български език и литература с днешна дата, макар и различните дялове и етапи да предполагат различен тип учебни дейности, свързани със спецификата на учебното съдържание. Независимо че съпоставителната интерпретация е в центъра на работата по литература във втори гимназиален етап, в по-широк план тя „пресича“ работата и по български език, и по литература в цялата средна степен на образование. Очевидно е, че и учителят, и ученикът – всеки според ролята си в образователния дискурс – са институционално отговорни и подкрепени именно в тази посока.

Това поставя на дневен ред проблема за търсенето на пътища и изграждането на работещи инструменти за педагогическо действие и взаимодействие в урока по български език и литература. Нуждата те да бъдат целенасочено и последователно моделирани произтича от разбирането, че придобиването на определен тип опитност е резултат от участието на индивида в конкретна форма на човешкия живот. Задачата за съпоставителна интерпретация като елемент от различни учебни ситуации е един от тези инструменти. Рефлексията върху нейната типология отвежда най-напред към осмисляне на единството на значещите „единици“ – учебното съдържание, дейностите на учителя и на ученика като пълноправни и равностойни субекти на образователния дискурс, в резултат на което се задвижват и моделират процеси на интелектуалното и емоционалното развитие на ученика, на неговото оличностяване и социализиране, т. е. постига се необходимото изменение, което по определение е цел на всяка дидактическа задача. От друга страна, целеполагането при конструиране на конкретния дизайн на урока по литература следва да бъде обвързано с разбирането за различните йерархични нива на резултатите от обучението, изразени в действията на учениците. Разчетена през класическата таксономия на Блум/ Андерсън, съпоставителната интерпретация предполага познавателни дейности от по-висок ред (концептуално и процедурно знание) и развиване на умения да се категоризира, да се действа по алгоритъм, да се осмислят и използват усвоени фрагменти от информация (факти, явления) в нов контекст и спрямо нова задача, в т. ч. творческа, да се обобщава, оценява, проектира. Ето защо включването им в системата от педагогически и дидактически технологии не би могло да бъде внезапно и рязко – то следва да бъде постъпателно, поетапно, да следва класическия принцип на Виготски за зоната на проксималното развитие на личността на ученика, да бъде операционализирано посредством разлагането на отделни компоненти и дидактически стъпки, когато това е необходимо. В този смисъл описанието, диференцирането и класифицирането на този тип задачи няма как да бъдат

еднозначни и застинали – те зависят от избрания критерий. Една възможна парадигма, основаваща се на конкретен преподавателски опит, изглежда така:

Според основното разграничение, с което си служи текстологията, задачите се обособяват на такива с избираем („затворен“) и със свободен („отворен“) отговор. Ако първите подпомагат развиване на умения най-вече за рецепция на различно равнище, то тестовите задачи със свободен отговор изискват конструиране на кратък отговор, в т. ч. текст, измерващ степента, в която се прилага уменията за съпоставително тълкуване, свързано с определено учебно съдържание. Връзката между двата типа задачи е необходима преди всичко с оглед на уменията на ученика да възприема и осмисля прочетеното в съпоставителен план и на тази основа да обогатява „репертоара“ от собствени познавателни инструменти и езикови конструкции с цел изразяване на съждения, сравняване и противопоставяне, изясняване на причинно-следствени връзки, на сходства, различия и контраст, категоризиране или обобщаване на информация, правене на индукция и дедукция. Тестовите задачи със свободен отговор изискват главно познаване и разбиране на учебното съдържание, а не изразяване и обосноваване на лично мнение, схващания и позиции. Тази функция изпълнява задачата за създаване на аргументативен текст – интерпретативно съчинение или есе по проблем, интерпретиран в две и повече творби.

Според обхвата на наблюдаваното „поле“ задачите за съпоставителна интерпретация могат да изискват наблюдение в рамките на една и съща творба (например между двама и повече литературни герои), съпоставка в рамките на творчеството на един и същ автор, между творби на различни автори в рамките на един и същ исторически контекст. Откриването на сходства и различия между явления и процеси с близки условия на генезиса и развитието позволява извеждане на общи характеристики и закономерности. Друг тип междутекстови връзки предполага разглеждането на творби, интерпретиращи сходен проблем в различен исторически и социокултурен контекст. Този тип интертекстуалност активира тълкуването чрез набавяне на необходим корпус от допълнителни знания за различните автори и епохи, за специфичните условия и фактори, от които са породени различните творби. Значим евристичен и развиващ потенциал носят задачите, изискващи съпоставително четене и тълкуване на изучаван и неизучаван текст – те насърчават и подпомагат формирането на читателски компетентности, основаващи се не на предварително усвоен конкретен „отрязък“ знание, а на разпознаването на културни кодове и владенето на механизми за отключване на текста и съотнасяне на различни художествени версии за света, на усет към изненадващото и необичайното и на тази основа – способност за конструиране на контекст и значим смисъл.

Най-широко застъпени в работата в XI и XII клас са задачите за интертекстуално проследяване на общ проблем и това е обяснимо предвид водещия тематичен принцип, който организира учебната програма по литература в нейните девет ядра – „Родното и чуждото“, „Миналото и паметта“, „Обществото и властта“, „Животът и смъртта“, „Природата“, „Любовта“, „Вярата и надеждата“, „Трудът и творчеството“, „Изборът и раздвоението“. Според вида на наблюдавания художествен обект задачите може да насочват и към съпоставяне на жанр, сюжет и композиция, образ и мотив, персонажи и

форми на авторово „присъствие“, реторически стратегии, тропи и фигури на езика и др.

Без да претендира за изчерпателност и окончателност, предложената класификация може да бъде подкрепена и илюстрирана с множество разнообразни примери за учебни задачи, в които се пресичат различни характеристики. Ето някои от тях:

- В кои от текстовете е открит проблемът за разминаването между ценностите на индивида и обществените условности и стереотипи?

А) „Две души“ и „Колко си хубава!...“;

Б) „Аз искам да те помня все така...“ и „Вяра“;

В) „Честен кръст“ и „Потомка“;

Г) „Спасова могила“ и „Песента на колелетата“.

- Като имате предвид изучените творби, попълнете пропуснатото, за да се получи коректно твърдение:

Докато – герой на писателя, проявява действено съпричастие към събратя си по социална участ, героите на обръща гръб на тези, в името на които е поел по пътя на властта, и забравя истинската цел на своето издигане.

- Открийте 3 примера за герои нарушители в романа „Железният светилник“ и направете съпоставителна характеристика на мотивите и последиците от техните действия в контекста на творбата.

- Съпоставете интерпретациите на проблема за патриотизма в „Бай Ганьо журналист“ и „Новото гробище над Сливница“. Отговора си оформете в кратък текст.

- Прочетете текста и коментирайте как е интерпретиран проблемът за паметта в откъса от „Хайка за вълци“ на Ивайло Петров и в одата „Паисий“. Отговора си оформете в текст от 5-6 изречения.

Паметя го, като да е станало снощи вечер. И все съм се чудил какво нещо е туй човешката памет. Искаш да забравиш нещо лошо, да изчистиш душата си, а паметта го пази цял живот, трижди проклетата да е! Ако човек нямаше памет, като ангел щеше да живее на този свят. От нея иде всичкото...

- Прочетете текста и коментирайте как е интерпретиран проблемът за доброто и злото в стихотворенията „Теза“ на Добромир Тонев и „Две души“ на Пейо Яворов. Отговора си оформете в текст от 5-6 изречения.

ТЕЗА

След тебе злото диша като хрътка.

(Доброто е обществено понятие.)

Разтвориш ли ръцете за прегръдка,

ти вече си удобен за разпятие.

- Поезията предлага разнообразни примери за ролята на пространствената организация в изграждането на художествения смисъл. Като имате предвид изучаваните творби, посочете два такива примера и съпоставете ролята на пространствените модели в тях.

- Анализирайте значенията на пространствения модел в елегията „Аз искам да те помня все така“ на Дебелянов и в стихотворението „Посвещение“ на Петя Дубарова. Съпоставете ги, като посочите общото и различното между тях. Въз основа на двата примера направете извод за ролята на художественото пространство в лириката.

- Съпоставете образите на чужденеца у Ем. Станев и В. Пасков, мотивите за възнесението в „Спасова могила“ и „Балада за Георг Хених“, образа на водите в „Спи езерото“ на Пенчо Славейков и „Нирвана“ на Яворов, мотива за детството в „Молитва“ на Далчев и в „Честен кръст“ на Борис Христов, образите на бялата лястовица у Йовков и Бяла врана в „Балкански синдром“ на Станислав Стратиев и т. н.
- Коментирайте в съпоставителен план ролята на композиционната рамка в „Крадецът на праскови“ и „Балада за Георг Хених“, функциите на ретроспекцията във „Ветрената мелница“ и „Песента на колелетата“, символната опозиция мрак – светлина в одата „Паисий“ и в стихотворението „Посвещение“ и т. н.
- Анализирайте как присъства фигурата на майката в романа „Железният светилник“ и повестта „Крадецът на праскови“ и напишете есе на тема „Родители, деца и избор“.

Специална категория представляват задачите за съпоставителна интерпретация в контекста на целите на гражданското образование – между художествени и нехудожествени текстове (документални свидетелства, нормативни документи, медийни текстове и др.) Задълбочена обосновка и множество интересни примери предлага О. Георгиева-Тенева в изследването си „Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас)“ (Georgieva-Teneva 2020). В него се подчертава още един аспект на ролята на съпоставителния прочит – той подпомага изграждането на умения за формиране на критическо мислене, за разграничаване на факт от мнение, особено значими при сърфирането из безбрежния океан от информация в съвременния свят и ключови за формирането на граждански компетентности у младите хора.

Примерите за различни по своя характер задачи за съпоставителна интерпретация са неизчерпаеми. Те могат да бъдат умножавани, опростявани и усложнявани според етапа, на който влизат в действие, и според конкретната учебна ситуация – специфика на учебното съдържание, което следва да бъде овладяно, характеристики на конкретните ученици и класове, с които работи учителят, времето за изпълнение, типа учебен час и пр. Тематичният подход открива богати възможности учителят сам, успоредно с нормативно зададеното учебно съдържание, да избира и предлага текстове, да очертава асоциативни полета и да съставя разнородни задачи. Тази свобода е уникална възможност, която образованието по литература не е познавало до момента. Пълноценното ѝ използване е шанс за качествена промяна на литературнообразователния дискурс като поле на среща между субектите на педагогическото взаимодействие. И още нещо: то би дало възможност за своеобразно „пренаписване“ на канона, за откриване на нови подстъпи към българската литература, застинала в масовите представи в твърди списъци от имена и заглавия. Отворена с ключа на интертекстуалността, „художествената литература би се оказала теоретически по-сложна, но и по-единна, отколкото сега я мислим. Видяна така, българската национална литература би разкрила много сили и богатства, които сега предусещаме“ (Georgiev 2017: 409).

Опитът в използването на задачите за интертекстуално тълкуване в обучението по български език и литература е все още ограничен. Той тепърва предстои да се разширява и обогатява, да се използва при вътрешно и външно оценяване. Естествено е практикуването на този тип задачи да се случва първо в

учебните часове, а след това и като стандартизирана процедура. Така ще се разкрие потенциалът на многообразни начини за установяващо и формиращо оценяване. Какви ще бъдат резултатите, ще се открива с времето. Доколко умението за съпоставителна интерпретация подлежи на преподаване, как може да бъде измерено новото качество, което следва да предизвика промяната в модела? Доколко новият тип задачи през литературата ще способстват за трансформиране на мисленето на младите читатели за себе си и за общностите, от които са част, и така ще съучастват в конструирането по нов начин на социалната реалност, на „проекта за един възможен свят“ (Damyanova 2012: 101)? Това са все въпроси, на които предстои да се търси отговор. Периодът на проучване по неизбежност ще бъде продължителен, а резултатността на методологията ще нараства с натрупването на факти, интуиция и опит. Рефлексията обаче не може да бъде отлагана. Именно тя е ядрото на превръщането на образованието по литература във форма на онова градивно взаимодействие, от което се нуждаем и като личности, и като общество.

ЛИТЕРАТУРА

- Atanasov 2018:** Atanasov, V. Za edna kriticheska metodika. // Balgarski ezik i literatura, kn. 5 [Атанасов, В. За една критическа методика. // Български език и литература, кн. 5].
- Damyanova 2012:** Damyanova, A. Hermenevtika, dekonstruktsiya, konstruktivizam v obrazovaniето po literatura v srednoto uchilishte. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski” [Дамянова, А. Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“].
- Georgiev 1999:** Georgiev, N. Propasti i mostove na mezhdutekstovostta. Plovdiv: UI “Paisiy Hilendarski” [Георгиев, Н. Пропаст и мостове на междутекстовостта. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“].
- Georgiev 2017:** Georgiev, N. Lietarturna teoriya. Pitaniya i izpitaniya. Sofia: Iztok-Zapad [Георгиев, Н. Литературна теория. Питания и изпитания. София: Изток-Запад].
- Georgieva-Teneva 2020:** Georgieva-Teneva, O. Lietarturnoto obrazovanie v grazhdanska perspektiva (VIII – XII klas). Sofia: Nov balgarski universitet [Георгиева-Тенева, О. Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас). София: Нов български университет].
- Naredba № 5 2015:** Naredba № 5 ot 30 noemvri 2015 g. za obshtobrazovatelnata podgotovka <<https://mon.bg/bg/59>> (status 30.05.2022) [Наредба №5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка].
- Protohristova 2010:** Protohristova, K. Tematologiyata v nastaplenie. Metodologicheski predpostavki i metodicheski opolzotvoryavaniya. – In: Golyamoto vписване, ili kakvo sravnyava sravnitelnoto literaturoznanie. Sofia: UI “Sv. Kliment Ohridski” [Протохристова, К. Тематологията в настъпление. Методологически предпоставки и методически оползотворявания. – В: Голямото вписване, или какво сравнява сравнителното литературознание. София: УИ „Св. Климент Охридски“].
- Radev 2020:** Radev, R. Tematichniyat printsip i strukturiraneeto na uchebnoto sadarzhание po literatura. Nastoyashte i perspektivi. – In: Obrazovanie i medii. Sbornik v chest na prof. d-r Vladimir Atanasov. Sofia: Prosveta [Радев, Р. Тематичният принцип и структурирането на учебното съдържание по литература. Настояще и перспективи. – В: Образование и медии. Сборник в чест на проф. д-р Владимир Атанасов. София: Просвета].