

*Висшето училище и детската градина –
за качество в системата на образованието /
Higher School and Kindergarten – for Quality of Education System*

ДИСКУСИЯТА В УРОКА ПО ЛИТЕРАТУРА

Огняна Георгиева-Тенева

*Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“ –
Филиал Враца*

Резюме. Статията е посветена на дискусията в урока по литература като възможност за стимулиране на критическото мислене и на гражданските умения. Разкриват се основни характеристики на аргументативния дискурс; в теоретичен и в практически план се представя учебната дискусия по литература.

Keywords: discussion, literature education, secondary school, critical thinking, theory of argumentation

Дискусията в урока по литература е поле за изява на индивидуалното критическо мислене и предпоставка за неговото развитие. Същевременно тя е и път за регулиране на разномислието в дадена общност и за постигане на съгласие – разрешаването на спора е следствие от конструктивно взаимодействие между членовете на групата. С тези свои характеристики дискусията допринася не само за литературната, но и за гражданската компетентност на ученика: основата и същността на всяка демокрация е управлението чрез дискусии (Сартори, 1992: 143).

Множество документи, определящи политиките на Европейския съюз в средното образование, поставят в центъра на своята аксиология критическото мислене (Европейска кръгла маса на индустриалците, 1995; Резолюция на Съвета за обучение през целия живот, 2002). На свой ред и българската нормативна документация включва критическото мислене като задача на средното училище. Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по литература съдържат формулировки, които представляват импликации на критическото мислене: „обосновава оценки“, „разкрива в анализ“, „коментира“, „тълкува“.

Цел на настоящото изследване е да представи дискусията в урока по литература като възможност за стимулиране на критическото мислене, а оттам и на гражданските умения – при аргументация в открит форум, а задачите, на които декомпозираме тази цел, са: уговаряне на понятията *критическо мислене* и *дискусия*; разкриване на основни характеристики на аргументативния дискурс; характеризиране на особеностите на учебната дискусия; представя-

не на различни възможности за дискусия, които дава учебното съдържание по литература; обвързване на теоретичния модел за провеждане на дискусия с данни от проведено педагогическо проучване.

Изследването е положено в методологическата перспектива на конструктивизма. Изразена е хипотезата, че **дискусията в урока по литература има потенциала да повиши познавателната активност на учениците; да динамизира диалогичното взаимодействие, при което се развива самостоятелното мислене; да стимулира изграждането на индивидуализирани, но и на споделени представи за света; да усъвършенства способностите за устно изложение; да съдейства за овладяване на повече умения за водене на диалог – за „чуване“ и разбиране на другите и за сътрудничество с тях до постигане на общо гледище.**

Понятието критическо мислене

През последните години понятието *критическо мислене* е предмет на множество психологически и педагогически изследвания, поради което тук няма да правим преглед и коментар на различни теоретични източници¹⁾, а направо ще преминем към характеристиката, която възприемаме – това е т.нар. „златен стандарт“ за измерване на уменията за критическо мислене, заложен в The California Critical Thinking Skills Test (CCTST)²⁾. Въпросният стандарт включва следните когнитивни умения:

1. Да се извършва анализ – да се придобива знание за съставните елементи на различни твърдения и концепции, като се идентифицира съотношението между представено и действително.

2. Да се прави интерпретация – да се разбират, осмислят и категоризират различни факти, събития, преживявания, вярвания, правила.

3. Да се прави оценка на надеждността на различни възприятия, твърдения, постановки, убеждения.

4. Да се прави извод на базата на разумни доводи, произтичащи от данни, справки, преценки, мнения, формулирани заключения, допуснати алтернативи.

5. Да се обясняват резултатите от разсъжденията; да се докаже, че мотивите са концептуални; да се обосновават процедури и аргументи.

6. Да се рефлексира върху собствените познавателни дейности и резултатите от тях на базата на уменията за самоанализ и корекция.

Шестте посочени умения включват в себе си и утвърдената представа за критическото мислене като продуктивна умствена дейност, която се извършва самостоятелно, със значителни интелектуални усилия и във връзка с решаването (включително в рамките на дискусия) на някакъв проблем.

Понятието дискусия

Понятието *дискусия* (discusio) има латински произход и буквално означава ‘спор, изследване, разглеждане’. Според Съвременен тълковен речник на българския език референтът на *дискусия* е: 1. ‘обсъждане на спорен или конфликтен въпрос с цел да се реши правилно’. 2. ‘разискване или изказване по

научен въпрос' (Буров и др., 1994: 163). В Енциклопедия Британика дискусията е дефинирана като 'разглеждане на въпрос в открито, обикновено неформално обсъждане: аргументация с цел постигане на истината или изчистване на затруднения' (Енциклопедия Британика).

По-пълното характеризиране на дискусията изисква да се подчертае, че:

- тя се води във връзка със спорен за дадена общност въпрос;
- обсъждането на спорния въпрос се осъществява в открит форум;
- за да е ефективна, дискусията стъпва на аргументи;
- дискусията е пълноценна, когато се провежда свободно, т.е. без ограничения пред изразяването на собствено мнение;
- дискусията има за цел да се постигне съгласие по обсъждания проблем.

Постигането на съгласие е важно измерение на дискусията и заслужава специален акцент. За да подчертаят значимостта на консенсусния финал и за да направят разлика с обикновения спор, някои автори определят дискусията с атрибутива *критическа* (Емерен, Гротендорст, 2006: 91). При критическата дискусия едната страна успява да убеди другата в релевантността на своите аргументи, а участниците, осъзнали правотата на своите опоненти, оттеглят мнението си, защото то не е могло да издържи на критиката. За разлика от обикновения спор, който може да приключи без взимане на решение, с налагане на мнозинството над малцинството чрез гласуване или чрез намеса на арбитър, като и в трите случая е вероятно антагонистите да запазят първоначалното си мнение, критическата дискусия завършва със солидарно взето решение, подкрепено и от протагониста, и от антагониста, т.е. с изглаждане на различията и с общо крайно виждане.

Дискусията се утвърждава като начин за добиване на знания и за тяхното утвърждаване още през Античността и се прилага през всички културно-исторически епохи.

Дискусията е вид диалог (полилог), който се води от равнопоставени събеседници. За да има дискусия, е задължително да има различия в позициите. Когато е налице единомислие, диалогът замира в точката на взаимното съгласие.

Дискусията като речева дейност

Дискусията е език в действие, или дискурс; текст, осмислян като събитие. Характеристики на речевото събитие са актуалността (за разлика от езика, който е извънвремеви) и субектността (за разлика от езика, който е анонимен).

По време на дискусията се извършват различни речеве актове. Основатайки се на типологията на речевите актове на Дж. Сърл (Сърл, 1979), ще се спрем на онези прагматични ходове в рамките на критическия спор, които може да допринесат за неговото разрешаване.

Утвърждаващите речеве актове (assertives) имат за цел да представят теза, твърдение, постановка, т.е. те служат за изразяване на позиция, за оповестяване на аргументация или резултат. В едни случаи верността на твърдението

е фактологично доказуема (пример: „Стихотворението „Рицари след бой“ от Смирненски не фигурира в първото издание на стихосбирката „Да бъде ден!“ от 1922 г.“). В други случаи твърдението дава израз на мнение, преценка, тълкувание („Според мен стихотворението „Рицари след бой“ на Смирненски изразява скептично отношение към постижимостта на идеала за социална справедливост“). В хода на дискусията може да се появят и двата типа твърдения.

В дискусията често се използва и друг тип речевни актове – директивите (*directives*), чиито модуси са молбата, препоръката, подканата. Адресат на директивите обикновено са опонентите („Моля, аргументирайте се“; „Не бъдете голословни – позовавайте се на текста, който интерпретираме“). Прякото изразяване на заповеди и забрани е недопустимо („Замълчете – твърденията ви са несъстоятелни!“; „Престанете да говорите с този тон!“).

Чрез т.нар. ангажменти (*commisives*) говорещият изразява съгласие или дава обещание, т.е. речевият акт, който той извършва, ангажира самия него с някакво речево действие („Уверявам ви – ще обоснова тезата си“; „По този въпрос ще запазя мълчание“).

Чрез експресива (*expressive*) се изразяват чувства („Най обичам сатиричните стихотворения на Смирненски“). Дискусията обаче се нуждае не от емоционални изблици, а от рационално построени аргументи – в този смисъл експресивите не са препоръчителни. Ако в дискусията изобщо се изразяват чувства, те трябва да са овладени, умерени и незастрашаващи аргументативната постройка на критическия спор („Към хумористичното творчество на Смирненски имам лично пристрастие, но в случая важното е друго: произведения като „Рицари след бой“ и „Приказка за стълбата“ доказват, че социалният оптимизъм у Смирненски не е безусловен“).

Декларациите (*declarative*) създават нова реалност („Откривам дискусията“; „Давам думата...“). Най-често декларативните изказвания са свързани с формулирането на дефиниции, на допълнителни разяснения, които улесняват разбирането от страна на слушателите.

Учебната дискусия

Учебната дискусия дава възможност за активно участие на учениците в образователния процес, за обсъждане на аргументи *за* и *против* дадено твърдение и за постигане на общоприемливо заключение. Учебната дискусия прави учениците отговорни за резултатите от критическото обсъждане, създава условия за повишена личностна автономия и в същото време за отговорност спрямо групата, чиято обща цел е взимането на решение от всички при сближени гледни точки и отсъствие на настоятелно поддържани възражения.

В учебната дискусия се проецират знанията и овладените умения на ученика за устно боравене с езика. Развитието на устната реч, умението за водене на диалог днес са важни цели на предмета „Български език и литература“, на тях са посветени значими методически изследвания³⁾. За съжаление

обаче, постиженията на учениците в тази сфера, като цяло, не са задоволителни. Причините са комплексни: сред „вътрешните“ – образователните, са недостатъци в учебните програми, липсата на стандарти за оценяване – в това число и на устната реч, отсъствието на устната реч от изпитните формати на националните външни оценявания след IV и след VII клас и на зрелостния изпит; сред причините извън образованието са високотехнологичните средства за общуване, нарастващата значимост на визуалната комуникация, общественият контекст на езикова немара и др.

Активната позиция на ученика в дискусията е предпоставка за откриване на личен смисъл в литературнообразователния процес. В учебната дискусия всъщност е заложен проблемно-изследователският подход към литературата – подход, който съответства на съвременната нагласа за критичност и за формиране у младите хора на свобода в мисленето и в действието. Благодарение на тази свобода, на отсъствието на предпоставеност по отношение на крайните резултати от дискусията е възможно по време на провеждането ѝ знанията да претърпят уточняване, корекции, развитие.

Каква е ролята на учителя при използване на дискусията като литературнообразователна форма? Неговата основна задача е да включи в своя методически проект учебна дискусия и да подsigури предварително процедурните умения на учениците да водят дискусия⁴⁾. По време на дискусията учителят или е страничен зрител, или – при ученици с все още неизградени умения за участие в дискусия, е фасилитатор.

Дискусията е актуален, но не и нов образователен подход – неговото блясково начало е в Древна Гърция, когато Сократ използва т.нар. диалогичен, или диалектически метод, определен като „закон“ на обучението. Учебните дискусии имат своите убедени привърженици и през следващите столетия, особено от Новото време насам: Я. А. Коменски, Ж.-Ж. Русо, Й. Песталоци, Р. Щайнер, а през последния век М. Монтесори, Дж. Дюи, П. Фрейри.

У нас учебната дискусия е предмет на множество педагогически проблематизации. Тук едва ли има смисъл да търсим отговор на не особено продуктивния въпрос дали дискусията е метод, подход, принцип или процедура – приемаме по-общото название „образователна форма“ и преминаваме към същественото: с какво дискусията е ценна за конструктивистки конципираното литературно образование.

Възникването на дискуссионен въпрос в урока по литература сигнализира нуждата да се активизира критическото мислене. От учителя зависи дали учениците му ще се присъединят към често срещаното негативно отношение към дискуссионната ситуация (*„Не обичам споровете“*, *„Когато другите спорят, предпочитам да мълча“*; или: *„Аз имам свое виждане по въпроса, но кой ли се интересува от него“*; *„Моето мнение обикновено се подминава“*; *„Защо трябва да мисля като другите?“*), или ще успее да убеди учениците, че една

от най-ценните урочни ситуации е именно дискуссионната – защото предполага обмен на аргументирани становища, т.е. дава възможност за активна личностна изява и същевременно за обединяване на усилията с цел разрешаване на спорен въпрос, както и за преживяване на интелектуално удовлетворение.

У нас в уроците по литература дискусии се провеждат сравнително рядко. Причините според наше проучване се коренят главно в недостига на учебно време. Претрупаните учебни програми заставят дори учители с висока квалификация и авторитет да търсят „преки“ пътища към знанието, при които ученикът, малко или повече, заема пасивна позиция. Анкета със студенти първокурсници разкри, че повечето от тях имат пределно обща представа за смисъла, функциите и техниките на дискусията, а близо 90% от тях не са участвали в дискусии по литература в средното училище.

Учебната дискусия предполага активна размяна на мнения и идеи, често включва и елементи на полемика. Поради наличието на известни сходства между дискусията и беседата, свързани най-вече с диалоговия режим на речево участие, необходимо е да се направи разлика между двете образователни форми. Беседата има предварително обмислена, насочвана от учителя въпросно-отговорна структура и предвидими, често пъти дирижирано постигнати резултати. Беседата обикновено съдържа въпрос на учителя, отговор на ученика и евентуална корекция от страна на учителя, след което процедурата се повтаря в същия ред. Учителят по-видимо или по-дискретно „води“ към формулирането на един верен, предварително обмислен от него отговор, т.е. цел на беседата е главно изясняването и затвърдяването на учебния материал. Дискусията е различен тип познавателен процес, който се движи в свободна траектория, без режисура и предпоставени крайни точки, с участието на повече от един ученик и с различни – равнопоставени – роли на членовете на образователното взаимодействие, а целта е да се формират у учениците умения за самостоятелна изследователска дейност.

Дискусията обикновено има висока образователна ефективност – известно е, че активността на ученика при лекционно изложение от страна на учителя е 5%, при четене на текст – 10%, при аудио-визуалните методи – 20%, при дискусия – 50%, при извършване на практическа дейност – 75%, и при обучение на други – 90% (посочените стойности са приблизителни). Заставайки в центъра на образователния процес, ученикът увеличава шанса си да овладее необходимите компетентности.

Дискусията не бива да е самоцел. Нейното провеждане само по себе си не гарантира литературнообразователния успех – той зависи от много и различни фактори, които са въпрос на цялостен методически замисъл, целящ системното и целенасочено развиване на общите когнитивни способности на учениците, усвояването на знания за литературата и на умения за нейното анализиране и интерпретиране, овладяването на социокултурни компетен-

ции, придобиването на психологическа мотивация за участие, на знания за езика и на речеви умения.

В зависимост от конкретните литературнообразователни цели, задачи, методи, похвати и технологични форми, които учителят е планирал, литературната дискусия може да се осъществи в една урочна ситуация или в цял урок. Дискусии възникват и спонтанно – неслучайно преди време урокът по литература бе наречен приключение, макар и предвидимо (Тенева, 2002). Но без значение дали е предначертана, или е неочаквана, дискусията има едни и същи характеристики и функции.

Дискусията и учебното съдържание по литература

Учебното съдържание по литература дава безброй възможности за прилагане на образователната форма *дискусия*. Те се отнасят до всеки един компонент на учебното съдържание: изучаван текст (литературен, фолклорен, митологичен); въпрос от литературната теория, история и критика. Учебна дискусия може да се проведе и върху проблем на културата – доколкото литературата е част от културата, а не някакво изолирано нейно поле. Предмет на дискусията може да бъде и въпрос, свързан с личността на автора, с интертекстуалността, с рецепцията на даден художествен текст. Най-общо казано, устните критически обсъждания в открит форум може да се породят при всеки самостоятелен прочит на художествен текст, както и при обсъждане на въпрос от литературната теория, история и критика.

Нека уплътним контурите на посочените възможности.

Предметът на учебната дискусия по литература се намира в пряка връзка с използвания в литературното образование инструментариум: *интерпретация, съпоставителен метод и историко-типологичен метод*.

Методът на интерпретацията цели да обясни текста, да построи версия за неговия смисъл и значение. Тълкуването на текст е и вид самопознание, откриване на собствената духовна, нравствена, обществена, естетическа идентичност. Рефлексията на ученика по време на учебната дискусия по литература е изява на неговата способност за критически размисъл.

Примерни теми за дискусия, в които се застъпва интерпретативният метод

В прогимназията:

– Тълкувайте следния диалог от „Щастливият принц“ на О. Уайлд:

„ – Трябва, разбира се, да направим нова статуя – каза кметът, – и това ще бъде моя статуя.

– Моя статуя – каза всеки от съветниците и те се скараха.

Когато последния път чух за тях, те все още се караха. “

– Защо „Една българка“ от Вазов – текст, който принадлежи на художествената литература, а не на документалната проза, има подзаглавие „Исторически епизод“?

– Първоначално Йовковият разказ „По жицата“ е имал заглавие „Бялата лястовица“. Какъв според вас е смисълът на промяната?

В гимназията:

– Съгласни ли сте с твърдението на литературния критик Георги Бакалов, че „Цялата поезия на Смирненски блика от радост... възторг, от предчувствие на историческата победа на човечеството“?

– Как тълкувате заглавието на стихосбирката „Иконите спят“ от Гео Милев?

– Как си обяснявате, че риторичният въпрос „Какво е селото без Албена?“ („Албена“ от Йовков) се отнася до жена, извършила прелюбодеяние и убийство?

– В „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ от Вазов за отечеството се казва: „Ти рай си“. В „Септември“ от Гео Милев се задава въпросът: „но – що е отечество?“ В „Земя“ от Ванцаров лирическият говорител изрича думите „тази земя – не е моя земя, // тази земя, // простете, е чужда“. Коментирайте трите художествени оценки за отечеството и изразете предположение за историческите, социалните и личните причини за различията помежду им.

И прилагането на съпоставителния метод в литературното образование обикновено е съпътствано от множество дискуссионни ситуации. Чрез този метод се изследват степента на сходство или различие между сравнявани митологични, фолклорни, литературни текстове; еднородните компоненти на един и същ текст и на неговата поетика; критически текстове; културно-исторически епохи; литературни направления, школи, кръгове.

Примерни теми за дискусия, в които се застъпва съпоставителният метод

В прогимназията:

– Къде да търсим щастието – в нашето „тук“ и „сега“ или другаде и в друго време? (Съпоставка между Андерсеновите приказки „Елата“ и „Галошите на щастието“.)

– Направете съпоставка между нравствения смисъл на неистинните твърдения, изречени от двама Йовкови герои: на Еньо от разказа „Серафим“, който напъжда Павлина с кряска, че пари няма, и на Моканина от „По жицата“, който убеждава Нонка и родителите ѝ, че бяла лястовица има и че самият той я е видял.

В гимназията:

– „По „изборите“ в Свищов“ (1894) и главата „Бай Ганьо прави избори“ от „Бай Ганьо“ (1895) на Алеко Константинов: образи на псевдодемокрацията.

– Поетика на символизма у символистите и у Христо Смирненски

Историко-типологичният метод също може да се използва в дискусийна среда, макар и по-рядко. Чрез него учениците осмислят изучавания текст

с оглед на идейните, естетическите, жанровите, поетологическите конвенции на епохата, в която е създаден. В прогимназиалната степен този метод е неподходящ заради възрастта на учениците, съответно не се застъпва и в дискусиите. В гимназията историко-типологичният метод намира място най-вече в обобщителните уроци. Разчита се на знания по културна антропология, жанрология, историческа поетика, с помощта на които се коментират отразените или отсъстващите в художествения текст дискурси, жанрове, характерни теми и проблеми на епохата.

Успехът на дискусията пряко зависи от точната формулировка на темата, която ще се обсъжда. Не е достатъчно обаче да се посочи предметът на дискусията, нужно е той да е видян откъм някакъв значим проблем. Например формулировката „Алеко-Константиновият фейлетон „По „изборите“ в Свищов“ е неподходяща, защото е пределно обща и не провокира разнопосочни виждания. Дискусия върху същия текст може да отворят въпроси като: „Защо Алеко Константинов поставя думата *избори* в кавички?“, „Фейлетонът започва с точна датировка – „9 септември т.г.“ (1894), а завършва с изречение, в което е употребена думата „епоха“. Как си обяснявате различието във времевите маркери?“.

Темите, формулирани като въпрос, са ясни за по-голям брой ученици, докато същите теми, зададени в номинативен вид („Кавичките в заглавието на фейлетона „По „изборите“ в Свищов“ от Ал. Константинов“, „Смисъл на времевите маркери във фейлетона „По „изборите“ в Свищов“ от Ал. Константинов“), може да предизвикват затруднение.

Етапи на учебната дискусия

1. Възникване на дискусийна ситуация

Когато различни мнения по проблемен въпрос се засекат в точката на взаимното неприемане, е налице конфронтация, или дискусийна ситуация. За да е продуктивна една дискусия, тя трябва да стъпва, независимо от различието в мненията, на обща познавателна основа, да са налице споделени ценности. Например дискусия върху проблем от поезията на Смирненски би имала смисъл, ако всички участници познават, поне донякъде, и ценят тази поезия.

За възникването на дискусийна ситуация може да има различни причини. Най-често това е разминаване в интерпретациите, които учениците правят на художествен факт, явление, процес („Как осмисляте заглавието „Книгите“ преди и след прочита на стихотворението на Далчев?“; „Как тълкувате числената неопределеност в курсивирания израз на Гунчо от Йовковия разказ „По жицата“: „Не ни траят децата... Измряха ни *две-три* още малки“?). Учебна дискусийна ситуация може да възникне и във връзка с дискусийни полета в самата наука за литературата и в социологията и психологията на литературните вкусове и възприятия („За“ и „против“ доминацията на екшъна в съвременното детско четиво – произведение по избор, напр. „Хари

Потър“ от Дж. Роулинг, „Животът ми като екшън“ от Дж. Тажиян и др.“; „Млади“ и „стари“ вкусове в литературата“; „Защо ни е литературата?“).

Примерите, които предстои да представим във връзка с отделните етапи на дискусията, са от наш опит от практиката.

След изучаване на програмно зададените поетически текстове от Хр. Смирненски бе предоставено за прочит и извънпрограмното, съответно неанализирано в учебници и помагала произведение „Рицари след бой“. Бе поставена задачата въз основа на това стихотворение да се мотивира (не)съгласие с твърдението на литературния критик Георги Бакалов, че „Цялата поезия на Смирненски блика от радост... възторг, от предчувствие на историческата победа на човечеството“.

Тук съвсем не под линия трябва да отбележим, че самият факт на поднасяне за тълкуване на текст извън литературнообразователния канон на средното училище поставя учениците пред проблем – това е смущаващото ги предизвикателство да строят смисъл и значения на художествено изображение без помощта на обичайните патерици – готовите критически разсъждения.

2. Опознавателен етап

Всеки участник в дискусията излага вижданията си по обсъждания въпрос. Отчитат се както различията в тях, така и общата основа, която всички споделят – фонові знания, ценности, отношения. Издигат се хипотези и според тях участниците се самоопределят, най-общо казано, като съмишленици и като опоненти. Уточняват се работните понятия и термини. Формулира се целта на дискусията.

При началния размисъл дали „Рицари след бой“ от Смирненски съответства на твърдението на Г. Бакалов участниците в дискусията се разделиха на две групи – преобладаваха тези, които в опознавателния етап изразиха съгласие с литературния критик (който впрочем беше неизвестен за тях – липсваше информация както за идейните му възгледи, така и за датировката на неговото съждение). За да не си влияят, учениците трябваше да отговорят на поставения въпрос писмено и едва след като прочетат на глас мнението си, да оформят група на протагонистите и група на антагонистите.

3. Аргументация

Всеки аргумент е принос за разрешаване на дискуссионния въпрос. Научната литература, посветена на аргументацията при защита на твърдение, е изключително богата. Съществуват разработки с различни профили – философски, логически, юридически, журналистически, педагогически. Аргументацията има своите класически корени у Аристотел („Топика“, „За софистичните опровержения“, „Реторика“), Цицерон („За оратора“), Квинтилиан („Обучението на оратора“). Макар че много съвременни науки тръгват от Античността, теорията на аргументацията се отличава с това, че в нея почти няма древна постановка, която да не е валидна и днес: „За разлика от много други дисциплини обаче

познаването на античната литература си остава в теорията на аргументацията необходимо условие за правилно практикуване на професията⁵⁾ – пишат Фр. Емерен и Р. Гротендорст (Емерен, Гротендорст, 2006: 75). От Просвещението насам интересът към риториката непрестанно расте, в резултат на което се задълбочава знанието за дискурсната специфика на дискусията (Наес, Тулмин, Перелман, Ландауер, Форц, Лахам, Макюън и др.); разработват се практико-приложни модели, съобразени с профила на публиката, към която е адресирано посланието; изготвят се конкретни аргументни схеми; търсят се начини за убедително преминаване от аксиома към диалог и пр.

Придобиването на знания и умения в полето на аргументацията е аспект на литературното образование, без който интерпретативният подход към художествения текст не би бил възможен. На ученика обикновено се обяснява, че тълкуването на текста – в писмена или в устна форма, трябва да съдържа теза, аргументи и заключение и че между тях трябва да има кохезия – изисквания, които снемат основни постановки от теорията на аргументацията в образователен дискурс.

Корените на тази теория, както посочихме, са у Аристотел, а постиженията на неговата аналитика, диалектика и реторика са вписани в модерното знание за структурата и техниките на аргументацията: това са аналитиката, или логиката, която се отнася до дедуктивните и индуктивните силогизми; критическият спор, или диалектиката, която се характеризира с взаимодействие между ходовете „за“ и „против“ дадена теза, с различни стратегии на атака и на защита; риториката, която ползва различни средства за убеждаване – „външни“, черпени от документи, закони и пр., и „вътрешни“ – логос, етос, патос, принадлежащи на изобретателността на говорещия.

Днес теорията на аргументацията разполага с нови идеи и инструментариум. През 50-те години на XX век се появяват две етапни изследвания: „Употребите на аргументацията“ от Стивън Тулмин (Тулмин 1958⁶⁾) и „Новата реторика: трактат по аргументация“ на Х. Перелман и Л. Олбрехт-Титека⁷⁾ (Перелман, Олбрехт-Титека 1968). Нека резюмираме онези нови постановки, които стоят в основата на следващи важни трудове по теория на аргументацията и на практическите постижения на днешния аргументативен дискурс.

Една от най-продуктивните идеи на съвременната теория на аргументацията е, че съществуват начини на разсъждение, които, без да се покриват с логическата силогистика, се използват повсеместно. В понятийния апарат на Тулмин това са т.нар. субстанциални (реторически или практически) аргументи, които използват данни и доказателства, свързани със ситуацията на конкретния комуникативен акт – обратно на аналитичния аргумент, обосноваващ твърдението чрез непроменливи, универсални, абстрактни принципи. Тъй като са независими от контекста, универсалните истини не са съответни на динамиката на всекидневието. Важно тук е убеждението, че дедукцията не може да създаде ново знание, поради което практическите аргументи се предпочитат.

Тулмин оприличава аргументативния акт на пътешествие, което повдига въпросите „Къде отиваме? С какво превозно средство? По кой път ще минем?“. Компонентите на аргументацията в неговия модел са шест: трите най-важни са *твърдение (теза)*, *основания (доводи)* и *гаранция (потвърждение)*. Следващите компоненти са *подкрепа*, *модално определение* и *опровержение*. Втората тройка компоненти видоизменя първата. *Твърдението (тезата)* всъщност е изводът, до който говорещият иска да доведе аудиторията. *Основанията (доводите)* са фактическата основа на обосновката в аргумента, те са нещо истинско – конкретна и доказуема реалност. *Гаранцията* узаконява движението от основанията към твърдението, тя стъпва на общоприети правила и принципи. *Подкрепата* – това са допълнителните компоненти на аргументацията, които отсъстват при формалната логика. Те показват как практическите аргументи се контекстуализират. *Модалните определения* („възможно“, „невъзможно“, „вероятно“, „невероятно“, „разбира се“, „изглежда“, „навярно“, „да предположим“, „очевидно“, „сигурно“) представят степента на убеденост, която се движи от абсолютната категоричност до възможността и вероятността. *Опровержението* пък се отнася до специфичните обстоятелства, при които твърдението може да се окаже негарантирано. Този елемент акцентира върху това, че практическият аргумент, като противоположност на аналитичния, е контекстуализиран, специфично обвързан със спецификата на ситуацията.

В етапа на аргументацията е необходимо не само да се изложат и защитят собствените позиции, но и да се оценят критически вижданията на опонента. Ако този аспект от аргументативния дискурс отсъства, не може да се говори за критически спор.

Нека сега се обърнем към дискусията върху „Рицари след бой“ и да я представим с оглед на използваните в нея аргументи.

Едната теза (споделяна първоначално от почти всички участници в дискусията, които тук наричаме протагонисти): стихотворението „Рицари след бой“ се вписва в тезата на Г. Бакалов, че цялата поезия на Смирненски блика от радост и възторг, от предчувствие на историческата победа на човечеството.

Обратната теза (споделяна първоначално от минимален брой участници в дискусията, които тук наричаме антагонисти): Георги Бакалов не е напълно прав – „Рицари без бой“ разколебава основанията за неговото виждане.

Основания на протагонистите: „Рицари след бой“, подобно на цялата революционна лирика на Смирненски, носи оптимистичен заряд, доказателство за който са образите на слънцето, светлината, решимостта за подвиг, победата над злото.

Основания (доводи) на антагонистите: стихотворението едновременно и гради, и руши представата за смисъла и успеха на социалната революция (метафоризирана в „любимата дева“). От една страна, борците имат искрен порив за себеотдаване в стихията на боя – образите на подвига, на хвъркатите коне, на копията, на светлината, на прегазените чудовища, на славата подкрепят именно

това лирическо внушение. От друга страна, усилията на рицарите са определени като „празни“, а осмата строфа от стихотворението (*Но верни на светла утопия, // живота все ни гнети: // пак носим на дървени копия // железен товар от мечти*) апострофира социалния оптимизъм, убеждавайки в неосъществимостта на революционния блян. Епитетът „верни“, произведен от думата „вяра“, загатва, че убежденията на бойците не стъпват на рационални основания, а думата „утопия“ пряко отвежда към идеята за непостижимост на мечтата. И още: дървото е по-слаб материал от желязото, т.е. средството не съответства на целта.

Гаранция на протагонистите: финалът на всяко стихотворение е едно от най-силните негови „места“, а финалът на „Рицари след бой“ е оптимистичен. Последната строфа (*...Но нявга сред шумната столица — // за нас монумент ще блести, // сграден с неплатените полици // и скъпо платени мечти*) свидетелства за историческата победа на революционерите.

Гаранция на антагонистите: финалът на всяко стихотворение наистина е силно негово „място“, но финалът на „Рицари след бой“ не може да се тълкува като оптимистичен. Това, че е налице вяра в бъдещия успех на революцията, не доказва, че този успех наистина ще го има.

Подкрепа за аргументите на протагонистите: Смирненски е бил член на комунистическата партия.

Подкрепа за аргументите на антагонистите: биографията на автора, в колкото и здрави връзки да стои с художествения текст, принадлежи на „реалната“ действителност, докато образният свят – на фикционалната, т.е. фактът, че Смирненски е членувал в комунистическата партия, не може да служи като доказателство в подкрепа на тезата на Г. Бакалов, че от цялото творчество на поета бликат чувства на радост и възторг.

Модалните определения и на протагонисти, и на антагонисти първоначално издават убеденост в собствената теза („Очевидно е...“, „Уверен/а съм, че...“ и др. под.). Към края на дискусията протагонистите все по-често използват думи и изрази като „Според мен все пак...“, „Възможно е...“ и пр.

Опровержението, доколкото свързва аргументацията с конкретната, с практическата ситуация, при представяната тук дискусия имаше за свой център известната лексикална некомпетентност на протагонистите, повечето от които не знаеха какво означава думата „утопия“. След изясняване на значението на тази дума критическата енергия на протагонистите отслабна. След като възкликът „*Наистина, добре че умря Сервантес!*“ бе изтълкуван като речев жест, с който рицарите отхвърлят съчинения идеализъм, протагонистите оттеглиха своята първоначална теза.

4. Следва заключителният етап от дискусията. В него се установява какъв е резултатът от опита да се разреши критическият спор. Ако е постигнато достатъчно сближаване на гледните точки, което позволява участниците да вземат общо решение, се приема, че дискусията е била успешна.

Проведената дискусия върху „Рицари след бой“ приключи с приемане от всички на тезата на антагонистите: това стихотворение се различава от основния корпус поетически текстове, които Смирненски посвещава на социалната революция. Тук водещото лирическо чувство е не на радост и възторг, а на ирония, насочена срещу социалната илюзия. Участниците се обединиха около идеята, че „Рицари след бой“ е апостроф на „Червените ескадрони“ – стихотворението, което се приема за символ на красивата, но имажинерна поетическа мечта на Смирненски по социално справедлив строй, който ще дойде след стихията на един всеобщ бунт, помитащ без остатък властта на капитала.

Изводи

Дискусията повишава качеството на литературното образование, тъй като:

- стимулира желанието за увеличаване на обема на знанията;
- развива критическото мислене;
- подобрява способностите за аргументиране на собствена теза;
- надгражда речевите умения;
- усъвършенства уменията за работа в екип от съмишленици;
- разгръща уменията за съвместна конструктивна работа с опоненти;
- изгражда компетентности за търсене и намиране на решение на проблем;
- предизвиква към по-голяма активност в социалното общуване;
- съдейства за формиране на граждански умения.

Американският психолог и педагог Джеръм Брунер пише, че свободата и умственото развитие на всяко поколение може да се осигурят, при условие, че се определят наново същината, посоката и целите на образованието (Брунер, 1966: 22). Ако днес мислим конструктивизма като философия на образованието; ако приемаме идеята за активно участие на ученика в образователния процес и за намирането в него и на индивидуален смисъл; ако искаме да развиваме ефективното кооперирано мислене и гражданските умения, то средното училище има защо да включва дискусията в своя литературнообразователен арсенал.

БЕЛЕЖКИ

1. Това направихме в статията „Критическото мислене като подстъп към гражданствеността“ (Георгиева-Тенева, 2015).
2. Стандартът е изготвен от екип с ръководител **Peter A. Facione**. Вж. **Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment**. http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf and Instruction > Последно посещение на 29. 01. 2015.
3. По този въпрос вж. (Дамянова, 2002), (Петров, 2000); (Петров, 2012).
4. Този проблем ще бъде разгледан в специална разработка.
5. Има се предвид професионалното умение да убеждаваш.
6. Трудът е произдаван за половин век двадесет пъти.

7. Първото издание е на френски, а цитираното тук издание е на английски език.
8. Енциклопедия Британика. <http://www.britannica.com/dictionary/discussion>
9. Резолюция на Съвета за обучение през целия живот. (2002). Council Resolution of 2002 on lifelong learning, Official Journal of the European Communities, 2002.

ЛИТЕРАТУРА

- Брунер, Дж. (1966). Bruner, Jerome. *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Буров, Ст. и др. (1994). *Съвременен тълковен речник на българския език*. Велико Търново: „Елпис“.
- Георгиева-Тенева, О. (2015). Критическото мислене като подстъп към гражданствеността. // *Реторика и комуникации*, 2015, № 17. < <http://rhetoric.bg/>
- Дамянова, А. (2002). *Диалогът в литературнообразователния курс в средното училище*. София: СЕМАРШ.
- Емерен, Фр. Ван, Х., Гротендорст, Р. (2006). *Системна теория на аргументацията*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Петров, А. (2000). *Дискурсният анализ в обучението по български език V – VIII клас*. София: „Булвест 2000“.
- Перлеман, Х., Обрехт-Титака, Л. (1968). *Perelman, Ch., L. Olbrechts-Tyteca, The New Rhetoric, A Treatise on Argumentation*, “Notre Dame”.
- Петров, А. (2012). *Проблеми на комуникативноориентираното обучение по български език (V – XII. клас)*. София: „Булвест 2000“.
- Сартори, Дж. (1992). *Теория на демокрацията*. Книга 1. Съвременната дискусия. София, Център за изследване на демокрацията, 1992.
- Сърл, Дж. (1979). Searle, J. R. *Expression and Meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, London, etc: Cambridge University Press.
- Тенева, Т. (2002). Урокът по литература – предвидимото приключение. *Български език и литература*, 2 – 3.
- Тулмин, Ст. (1958). Toulmin, S. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

REFERENCES

- Burov, St. i dr. (1994). *Savremenien talkoven rechnik na balgarskiya ezik*. Veliko Tarnovo: „Elpis“.
- Georgieva-Teneva, O. (2015). *Kriticheskoto mislene kato podstap kam grazhdanstvenostta*. // *Retorika i komunikatsii*, 2015, № 17. < <http://rhetoric.bg/>
- Damyanova, A. (2002). *Dialogat v literaturnoobrazovatelniya diskurs v srednoto uchilishte*. Sofiya: SEMARSH.

Emeren, Fr. Van, H., Grotendorst, R. (2006). *Sistemna teoriya na argumentatsiyata*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.

Petrov, A. (2000). *Diskursniyat analiz v obuchenieto po balgarski ezik V – VIII klas*. Sofiya: „Bulvest 2000“.

Perleman, H., Obreht-Titaka, L. (1968). Perelman, Ch., L. Olbrechts-Tyteca, *The New Rhetoric, A Treatise on Argumentation*, “Notre Dame”.

Petrov, A. (2012). *Problemi na komunikativno orientiranoto obuchenie po balgarski ezik (V – XII. klas)*. Sofiya: „Bulvest 2000“.

Sartori, Dzh. (1992). *Teoriya na demokratsiyata*. Kniga 1. Savremennata diskusiya. Sofiya, Tsentar za izsledvane na demokratsiyata, 1992.

Searl, Dzh. (1979). *Searle, J. R. Expression and Meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, London, etc: Cambridge University Press.

Teneva, T. (2002). Urokat po literatura – predvidimoto prikluyenie. *Balgarski ezik i literatura*, 2 – 3.

Tulmin, St. (1958). Toulmin, S. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

THE DISCUSSION IN LITERATURE LESSON

Abstract. This article is devoted to the discussion in literature lesson as an opportunity for stimulation of the critical thinking as well as the civil skills; the main characteristics of argumentative discourse are revealed; the educational literature discussion is presented in theoretical and practical plan.

✉ **Dr. Ogniana Georgieva-Teneva, Assoc. Prof.**

Branch Vratza

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

Uchenicheski grad, korpus 1

3000 Vratza, Bulgaria

E-mail: ogniana_georgieva@abv.bg