

НОВИТЕ УЧЕБНИЦИ ПО ЛИТЕРАТУРА ЗА IX КЛАС ОТ СЪДЪРЖАТЕЛНА И ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКА ГЛЕДНА ТОЧКА

Валентин Стоянов

Средно училище „Св. Климент Охридски“ – Пещера

Резюме. Чрез сравнителен и контент анализ статията обсъжда начините, по които е представена поемата „Дон Жуан“ на Байрон в новите учебници за IX клас. Многобройните пояснения и отправки, както и необичайният спрямо мита за Дон Жуан избор на задължителната за изучаване на VIII глава, изискват от авторите на учебниците много внимателно боравене с научния и дидактико-методическия апарат. Когато не е избран подход, съобразен с литературния опит на деветокласниците, учебните статии имат ниска информативна стойност. Известните разминавания в анализираните мотиви затрудняват съставянето на тестове, които да бъдат правилно решени от ученици, използващи различни учебници. В някои случаи задачите от методическата част не създават умения за самостоятелно учене, а изискват повтаряне на написаното в теоретичната част. Учебниците не успяват успешно да реализират междупредметни връзки.

Ключови думи: Байроновата поема „Дон Жуан“; учебник по литература; теоретичен апарат; методически апарат; междупредметни връзки

Дискусията за учебниците в публичното пространство отдавна е излязла извън специфичните училищни въпроси. Това е напълно разбираемо предвид на ролите, които изпълнява училищният учебник – той не е само основно дидактическо средство, не е само един от няколкото източника на информация, сред които трябва да има организираща функция, но и средство за печалба и продукт, „който отразява състоянието на обществото, което го създава и показва училищната култура на всяка епоха. В него са заложили ценности, начини на поведение, стереотипи или идеологията, която характеризира господстващия начин на мислене“ (Tabakova, 2013: 13). Публичното обсъждане на учебниците не се интересува от методическата им стойност и обръща частично внимание на съдържанието. За него е значимо колко тежи едно учебник, а многобройните варианти на учебните помагала са израз на демократизирането на обществото. Тези въпроси може да са важни, но отклоняват вниманието

извън същността на учебника – доколко е в помощ на учениците, доколко им показва как да учат, а не какво да запомнят. И ако политиката за издаване на учебници се ръководи от стремеж да се преодолеят не толкова съществени проблеми, то и решенията ще са встрани от истинските болки на образованието. За олекотяване на раниците ще се купуват шкафчета, без да се намали учебното съдържание. За да няма дискриминация на учениците по финансови възможности, ще бъде забранено един учебник да се продава в два варианта: луксозен, но скъп, и черно-бял, но евтин.

Като отчитам факта, че анализът на всеки учебник е комплексна дейност, ще се постарая изследването на новите учебници по литература за IX клас да обхване следните методически проблеми:

- доколко съдържанието на учебниците може да компенсира евентуални несъвършенства на учебните програми;
- в каква степен е съчетано концептуалното и инструменталното познание – т.е. в каква степен учебниците по литература учат ученика как да анализира художествен текст;
- в каква степен един общ тест на национално ниво може да провери знанията, давани от различните учебници;
- в каква степен е осъществена интегриращата функция на учебника – т.е. доколко той преодолява монодисциплинарния характер на учебния предмет.

Изследвани са седемте учебника по литература, получени като пилотни издания в училището. Те са представени чрез индекси (напр. У-1). Цифрата означава поредността в списъка с учебници според първата буква от фамилията на първия автор.

За обект на изследването са избрани урочните статии за „Дон Жуан“ на Байрон поради две основни причини. Творбата не присъства в досегашната училищна рецепция на поета. В училищните учебници той е представян с драматическата поема „Манфред“ и с откъси от „Странстванията на Чайлд Харолд“, като в някои учебни програми е изместен от Шели (Kostadinova, 2009: 87 – 97). Урочните статии би трябвало да покажат доколко авторите на учебници могат да интегрират ново учебно съдържание, така че да са изпълнени целите на съвременното обучение.

Поемата „Дон Жуан“ от Байрон е текст с многобройни отпратки, чието осмисляне изисква много добра културно-историческа подготовка. Обяснението им създава един внушителен паратекст, в който обикновеният читател трудно би могъл да отсее основното внушение. Тази трудност се подсилва и от засилената ироничност на поемата, за чието осмисляне е необходимо сериозно познаване на контекста. Изборът да се изучава само VIII глава от поемата, е доста интересен, тъй като влиза в диалог с традиционната представа за Дон Жуан като любовник. Байроновата творба променя същността на героя – самият той става обект на плътските желания и домогвания на жените.

Учебната програма наново „пренаписва“ мита за Дон Жуан, като го представя само като воин и така сякаш редактира вековната европейска традиция в трактовката на образа.

Наличието на многобройни скрити и явни цитати и обяснителни бележки оправдават първата цел на изследването, която поставя въпроса за дидактико-методическата обосновка при избор на задължителните творби. Те трябва да са представителни за своя автор и за съответното литературно направление. Заедно с това те трябва да създадат у ученика представа за начина на изграждане на художествения текст, за да може той да „идентифицира и оценява специфичните начини за въздействие в изучените творби...“, „да разпознава литературни похвати, тропи и фигури...“, „да тълкува изучените творби спрямо принадлежността им към съответното направление или период“ (*Учебна програма по български език и литература за IX клас*).

За да бъдат постигнати тези цели, е необходимо да бъдат подбрани творби, които дават богати възможности за анализиране и дискутиране на различни художествени елементи. Тези елементи няма как да присъстват всички с еднаква тежест във всяка творба. Всяко произведение натоварва различни свои компоненти и ключът за успешния диалог с текста е в уменията да бъдат открити точно значещите, най-важните. „Днешните ученици, независимо в коя възрастова група попадат, имат нарастваща потребност от задълбочаване на разбирането си за това, което изучават. Те се нуждаят от декодирането му на равнище практическо приложение. Този процес на декодиране е невъзможен без формиране на умения и компетентности за „четене с разбиране“. Резултатите от сравнителните международни изследвания PIRLS и PISA за българските ученици още по-властно поставят въпроса за спешно справяне с проблема дефицит на инструментално познание, дефицит на умения за решаване на проблеми, критично мислене и прагматизирани решения“ (Savova, 2014: 53 – 54).

Процесът на декодиране е свързан с осъзнаване на ролята на художествените елементи – образна система, авторово внушение, пейзаж, диалог, измерения на времето и пространството, мотиви и символи, значение на имената, цветовете, жестовете и т.н. Не е необходимо във всеки час да се прави задълбочен и пълен анализ на творбата – не е и възможно. Но учебните програми трябва да съдържат точно такива произведения, които да бъдат разбираеми за учениците и да дават възможност за декодиране на различни смисли. Изборът на някои творби, напр. „Изворът на белоногата“ от Петко Славейков, не събужда никакви възражения. В други случаи обаче са пренебрегнати произведения с много по-богати възможности за тълкуване. „Задушница“ от Елин Пелин дава повече насоки за размисъл, отколкото едноплановият разказ „Спасова могила“, който със сантименталното си внушение е по-под-

ходящ за V – VI клас; в „Ни лъх не дъхва над полени“ от Пенчо Славейков художествените елементи са по-разнообразни, отколкото в „Спи езерото“, чиято лаконичност изисква доста сериозна ерудираност за осъществяване на задълбочен анализ.

Прочитът на „Дон Жуан“ е затруднен от многобройни пояснителни бележки, отпратки, явни и скрити цитати. Като брой поясненията са различни в различните учебници – само за VIII песен те са съответно 26, 39, 48, 121 (не във всеки учебник е поместен текстът на творбата). Това създава неравно-стойност на учениците – някои ще бъдат принудени да преминат през текста, без да го разберат. А и в някои учебници остарели думи или чуждици остават необяснени:

*Дьо Лин ранен бе в дясното коляно,
а кивера на граф Дьо Бра сачмен
откос проби ...*

(10. октава)

*Облети с пот, сред трупове и смрад
летяха безразсъдно като сприя...*

(19. октава)

Не знаейки значенията на *кивер* и *сприя*, учениците няма да възприемат пълноценно откъсите дори на съдържателно ниво. Така самият текст ги отчуждава от четенето. Това се отнася най-вече за тези, в чийто дом учебникът ще е може би единствената книга.

Авторите на учебниците нямат свобода по избора на основния текст за анализ, но имат възможност да изберат различен подход към неговото осъществяване. Той би трябвало да бъде заявен в т.нар. апарат за ориентиране. Една част от него е предговорът, който би трябвало да посочи приоритетите, от които са се ръководели авторите, акцентите, които са поставили, и вътрешната структура на теоретичния и на дидактичния материал. Предговор присъства само в три учебника под формата на обръщение към деветокласниците. В два случая то е кратко и акцентира на периодите и на-правленията в литературната история (У-3 и У-6), което донякъде поставя текста на второ място. Единствено предговорите на У-4 и У-6 целенасочено говорят за уроците като ключове, с които учениците ще отворят „и следващата врата, и следващия урок, и следващата книга“, и като устойчив модел за запознаване с новото съдържание.

Във всеки учебник присъстват четири текстови компонента: теоретико-познавателен, инструментално-практически, допълнителен и пояснителен (вж. Radev, 2005: 167). Теоретико-познавателната е предназначена най-вече за самите ученици. Освен на академичните изисквания, тя трябва да отговаря и на принципите за информационно изграждане на текст. Прагматичната оценка на текста се основава на четири правила, свързани с количеството (обемът

на информацията да е оптимален – тя да не бъде нито недостатъчна, нито излишна); с качеството (информацията да бъде истинна); с релевантността (да бъде уместна спрямо ситуацията на общуване) и със стила – изказът да бъде ясен и подреден (вж. Dobрева, 2010: 100).

Всички учебници отговарят на критерия за истинността, но са налице сериозни разминавания при останалите критерии.

Това особено ясно се отнася до У-5. В урочната статия присъстват многобройни езикови елементи, които затормозяват възприемането на информацията.

– Вметнати изрази: „може би тук е мястото да се припомним“, „бихме могли спокойно да приемем“, „между другото“, „налага се да поясним“, „споменах-ме“, „да припомним“. Те изместват вниманието на ученика от същността на творбата към процеса на създаване на урочната статия. Превръщат се в думи паразити, които нямат никаква информационна стойност по отношение на темата.

– Голямо количество странична информация в няколко посоки: имена на исторически личности и съвременници на Байрон (издателят му Мъри, приятелят му Шели, графиня Гуичоли, Фрир и т.нат.); автори и техни произведения (Петрарка, Стърн, Филдинг, Матюрин и много други).

– Теоретични понятия, които не са предназначени за деветокласници: пи-кареска, пикаро.

– Отклонения към преживявания на автора на учебната статия.

– Отклонения към преводите на поемата.

Единственият резултат от джастификацията на текста и претрупването с излишна информация ще бъде пълното отчуждаване на ученика от подобни уроци. Всички тези отклонения говорят единствено за ерудицията на автора; те имат минимална практическа стойност за учениците. Те нарушават основните изисквания за създаване на текст: уместност, ефективност и информативност.

Такъв подход към литературния анализ създава условия за т.нар. бисери: „...Дон Жуан попада в харема на турския султан и става любимец на султан ханъм“ (У-5:82). Трудно е да си представим възможните рефлексии, които ще се получат при осмислянето на това изречение, но всички те ще бъдат в план, преобърнат спрямо авторския замисъл. Учениците ще смесят денотациите на харем, султан и любимец и най-вероятно ще пропуснат ханъм (турцизмът не се употребява в български език и не притежава очакваната флексия за женски род). По този начин ще декодират само част от съобщението, като му предадат несъществуващ сексуален контекст, и няма да го осъзнаят изцяло. Желанието да се създаде лаконичен преразказ, и невъзможността на авторите да се съобразят с ученическия потенциал за осмисляне, водят до изречение с ниска комуникативна пригодност.

В другите учебници има само още един подобен пример: по време на битката Дон Жуан проявява „галантност“ (У-4). Галантността е характеристика на салонните маниери, обвързването ѝ с военни действия е доста френозно. Въпреки своята изолираност тези два израза показват, че авторите на учебници непрекъснато трябва да внимават за начина, по който биха могли да бъдат (не)разбрани.

Страничната информация присъства и в други учебници, но в доста поредуциран вид.

Авторите на УЛ 9-7 организират научно-теоретичната част около художествените изразни средства, които са означени с по-тъмен курсив. Подчертаването измества вниманието на четящия от развитието на сюжета и разгръщането на основните теми към начина, по който е изградено внушението. Анализът става едностранчив – не може художествените изразни средства да са единственият ключ към разбирането на всяка творба.

Разминаванията в съдържанието на академичната част се проявява и в характеристиката на главния герой. Посочени са различни негови качества, като няма припокриване при основните. За емоционалността и чувствителността му се говори в четири учебника, за човечността и благородството – в четири, за смелостта – в два.

Темите също имат различен брой:

- стихията на войната; художествените изразни средства, характерните черти на Романтизма (У-1);
- любовта в иронична светлина, сатира, героизъм и слава, патос и ирония, образът на войната (У-3);
- войната, пътуването, Ориентът (У-4);
- войната, трагичното и комичното (У-6).

Учебниците не са единни и при определянето жанра на творбата. Определяна е като поема, романтическа поема, епическа поема, роман в стихове, епическа сатира, стихотворен епос. Това поставя много сериозен проблем – могат ли да се формулират въпроси на национално ниво, така че да отговорят правилно всички ученици, които са учили по тези учебници. Отговорът, че тази творба не влиза в изпитната програма за НВО в X клас, няма да бъде достатъчно коректен. Учебниците трябва да създават равни условия за подготовка на всеки ученик.

Интересно решение на този казус дава У-7:

7. *Жанрово Байрон определя творбата си като:*

- А) роман
- Б) легенда
- В) поема
- Г) пътепис

Насочването към авторската интенция спасява учениците от неподходящите в случая академични спорове за жанра.

Методическата част на учебниците също показва голямо разнообразие.

В У-4 въпросите следват информацията в академичната част, без да насочват към художествения текст. Отговорите само ще възпроизведат информацията в урока, без да покажат дали ученикът умее самостоятелно да извлече смисъла от поемата.

В У-5 въпросите към VIII песен са само четири, като единият изисква създаване на аргументативен текст. Минималният брой задачи не позволява учениците да се упражняват върху различни художествени елементи, не позволява диференциране на самостоятелната работа.

Подходящо са подбрани въпросите в У-3, У-4 и в У-6. Една част от тях актуализират предходно знание, други изискват собствено мнение, трети – вглеждане в текста, а има и такива, чрез които се проверява разбрана ли е теоретичната част. Издържано от методическа гледна точка е решението на авторите на У-2 въпросите да предхождат четенето на художествения текст. Така вниманието на ученика е предварително насочено към значещите части от поемата.

Учебниците за IX клас непълно реализират едно от основните изисквания на съвременното образование – осъществяването на междупредметни връзки и съответно възможността за прехвърляне на знания и умения от една сфера в друга. Излизането извън монодисциплинарния характер на обучението по литература чрез задачи към учениците се осъществява само в два учебника, и то непълно. Задачите в У-4 подтиква учениците да обвържат текста с „рокверсиите, свързани с личността и творчеството на Байрон“. В У-7 има шест задачи, изискващи съпоставки между картини и текста. Но в нито един от тези случаи учениците не са подпомогнати в това какви елементи от картините да наблюдават. Напр. на какво да обърнат внимание в портрета на Суворов – на аскетизма на лицето, на ордените, на далекогледа в ръката му и на масата до него, на фона. При фрагмента от диорамата „Битката при Измаил“ вниманието им може да бъде насочено към композицията на картината, към централните образи, към ролята на тръбача и на барабаниста. Илюстрациите в този учебник са черно-бели и така ефектът от цветния образ се губи. В други учебници има многобройни цветни илюстрации, към които обаче няма никакви въпроси и връзката им с текста става напълно формална. Това доближава учебника до модерно цветно списание, в което илюстрациите не изпълняват почти никаква дидактическа роля.

Липсата на помощни въпроси е характерна за всички от изследваните учебници. Под помощни разбирам такива въпроси, които да преведат ученика през необходимите етапи, за да разреши определен проблем. Те са част от програмираното обучение и не само улесняват създаването на крайния

продукт, но и създават устойчиви умения под формата на алгоритъм, с които ученикът да се справи при следващия проблем. Такива помощни въпроси и насоки липсват и при задачите, изискващи създаване на собствен текст. В У-2 към всяка изучавана творба има рубрика „Да овладеем изкуството да пишем“. Задачата е: „Напиши есе по една от следните теми:

1. Войната и човешкото.
2. Слава или човечност.
3. Поезията – служителка на правдата.“

Липсват указания, насоки, примерен план. От ученика се очаква да вземе химикала и веднага да създаде текст... Това няма да стане без целенасочена подкрепа и без постоянни упражнения.

По отношение на връзката между теоретико-познавателния и инструментално практическия компонент, учебниците по литература могат да се разделят в няколко групи.

Учебник с академична теоретична част и недостатъчна методическа част – У-5.

Учебник с академична теоретична част и добре структурирана методическа част – У-2 и У3.

Учебник с подходяща за учениците теоретична част и с методически апарат, който се нуждае от известно подобрене – У-4.

Учебник, в който теоретичната и методическата част отговарят на целите на съвременното обучение по литература – У-1, У-6, У-7.

Въпреки че това групиране не се базира на цялостен анализ на учебниците, то може да ориентира в техните качества и особености. В известна степен то е закъсняло, тъй като изборът им от учителите е вече извършен. Но всеки анализ би закъснял в условията, при които сме поставени, за да изберем подходящ учебник. През тази учебна година имахме две седмици от получаването на пилотните екземпляри до крайния срок за попълване в платформата на МОН, като този срок съвпаднаше с най-натоварения период в училището – края на учебните занятия. Така изборът на учителя се базира само на два от четирите възможни варианта за оценяване – „на око“ и без точно измерване и контрол (Рашева-Мерджанова, 2011:19). А основният ползвател на учебника – ученикът – е напълно отчужден от този избор...

УЧЕБНИЦИ ПО ЛИТЕРАТУРА ЗА IX КЛАС

У-1. Инев, Иван, Албена Руневска, Мариана Бакърджиева, Мариана Христова. „Бг учебник“. София. 2018.

У-2. Панов, Александър. Младен Влашки. София. УЦ „Диоген.бг“ ЕООД. 2018.

У-3. Пенчев, Бойко. Виолета Герджикова, Илияна Кръстева. София. „Булвест 2000“. 2018.

У-4. Протохристова, Клео, Светла Черпокова, Аделина Странджева, Екатерина Петкова. София. ИК „Анубис“ ООД. 2018.

У-5. Хаджикосев, Симеон, Петко Троев, Николай Чернокожев, Цеца Петрова. София. „Скорпио“. 2018.

У-6. Хранова, Албена, Любов Шишкова, Лъчезар Бояджиев. „Просвета – София“ АД. 2018.

У-7. Щерионова, Елинка. Радостина Койчева, Вера Котева, Стилиян Стоянов. София. „Регалия 6“. 2018.

ЛИТЕРАТУРА

Добрева, Е. & И. Савова. (2010). *Текстолингвистика. Уводен курс*. Велико Търново: Фабер.

Костадинова, В. (2009). „Байрон в български контекст: Следи по пътя на времето“. Пловдив: Пигмалион.

Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика*. Пловдив: Паисий Хилендарски.

Рашева-Мерджанова, Я. (2011). Експертната компетентност на учителя в комплексната експертиза на училищния учебник. (с. 5 – 30). В: *Тепавичаров, Ив. & кол. Годишник на Софийския университет „Свети Климент Охридски“, Факултет по педагогика*, том 103. Свети Климент Охридски.

Савова, Ж. (2014). „Оценяване на образователното съдържание. Избор на учебници и учебни ресурси“. София: Просвета.

Табакова, Красимира. (2013). *Учебникът по история – дидактически аспекти*. София: Свети Климент Охридски.

REFERENCES

Dobрева, E. & Savova, I. (2010). *Textolinguistics. Introductory course*. Veliko Tarnovo: Faber.

Kostadinova, V. (2009). *Byron in Bulgarian context: Following the path of time*. Plovdiv: Pigmalion.

Radev, Pl. (2005). *General school didactics*. Plovdiv: Paisiy Hilendarski.

Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2011). Expertise competence of the teacher in the complex expertise of the school textbook. (pp. 5 – 30). V: *Tepevicharov, Iv. & co. Yearbook of Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Faculty of Pedagogy*, vol 103. Sofia: Sveti Kliment Ohridski.

Savova, Zhulieta. (2014). *Evaluating the educational content. Selection of textbooks and educational resources*. Sofia: Prosveta.

Tabakova, Kr. (2013). *Textbook in history – didactic aspects*. Sofia: Sveti Kliment Ohridski.

**THE CONTENT OF THE NEW LITERATURE
TEXTBOOKS FOR 9TH GRADE.
A DIDACTIC AND METHODOLOGICAL POINT OF VIEW**

Abstract. Through comparative and content analysis, the article discusses the ways in which Byron's poem "Don Juan" is presented in the new textbooks for ninth grade. Numerous explanations and references, as well as the unusual for the myth of Don Juan choice of the obligatory for study of Chapter VIII, require from the authors of the textbooks very careful handling of the scientific and didactic-methodical apparatus. When an approach in accordance with the literary experience of ninth-graders is not chosen, the study articles have a low informative value. The known discrepancies in the analyzed motives make it difficult to compile tests that can be correctly solved by students using different textbooks. In some cases the tasks from the methodical part do not create skills for independent learning, but require repetition of what is written in the theoretical part. Textbooks fail to realize interdisciplinary connections.

✉ **Mr. Valentin Stoyanov**
„St. Kliment Ohridski“ High School
1, Atanas Gorov St.
4550 Peshtera, Bulgaria
E-mail: valjo62@mail.bg