

*Philosophy of Education
Философия на образованието*

ОТНОВО ЗА ФИЛОСОФСКИЯ УЧЕБЕН ТЕКСТ – МЕЖДУ „ДАДЕНОТО“ И „ХОРИЗОНТИТЕ“ И ТЯХНАТА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Яна Рашева-Мерджанова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Човешкото слово се извършва и завършва в текста. А човешкото дело се извършва и завършва в словото. Така текстът е не само множествен модел на света, но модел и проект на нашето собствено поведение. Философският учебен текст е натоварен с уникалната отговорност да запознае и да интериоризира чрез себе си Логоса за младите хора. Но още повече – да ги поведе към техните собствени хоризонти. Ето защо изграждането на този труден мост между даденото обозначение и хоризонтните интерпретации на текста е предмет на пореден методически опит – за синергия на рамкираната технология и отворената импровизация.

Keywords: text; interpretation; didactic translations; technology for interpretation; conceptual diagrams; heuristic patterns

Първо. Философският текст като свят

В широкото си разбиране текстът може да бъде както езиков, така и не-езиков. Картинните сюжети, всички предметни и композиционни символи (светофарът например), които са около нас и носят своите послания като завършен и константен смисъл, са примери за неезикови текстове. Но като окончателен еквивалент на словото текстът е езиков. Разбира се, като висша езикова единица в пределите на езиковата система; висша комуникативна единица с оглед ролята си в процеса на общуване; като комплексен езиков знак; като верига от тематично свързани изречения. Можем да приемем като определящи няколко *основни качествени признака на текста: свързаност, граматичност, информативност и завършеност*. Тяхната съвместна задача е да осигурят комуникабельността на текста като уместност, пригодност, ефективност, въздейственост, приемливост.

Но аз ще насоча и към *трите дефиниции*, използвани от Франсоа Растие при дефиниране на текста, които доуточняват нашите признаци: тези на Жак Пере, Франсис Жак и Пол Рикьор (Rastie, 2003: 31 – 34). Пере твърди като филолог, че

един писмен текст предполага и представя няколко реалности: света (нещо от света); езика, чийто образец е текстът; автора; самия текст. Развивайки аналитичната философия в посока на трансценденалността, Фр. Жак характеризира текста чрез неговата глобална свързаност („трансфразово единство“ като вътрешна логическа и идейна обвързаност); глобална завършеност (наличие на начало, среда и край); възможност за свръхкодиране (изграждане на вторични, третични и т.н. кодове), които го превръщат в цялост. Фр. Жак определя текста като независим от читателя, автора и света. Пол Рикъор на едно феноменологично равнище характеризира парадигмата на текста чрез: „1. Фиксиране на значението; 2. Отделянето му от духовното намерение на автора; 3. Разгръщане на скрити референции; 4. Универсално многообразие на неговите приематели“ (пак там, с. 33). Тук участниците в текста са и свързани, както при Пере, и независими, както при Жак, т.е. *автономни*. *За да може да се случи диалогът чрез интерпретацията и движението от зададената тема към хоризонтите на скритите, придадени, догадени значения и смисли за всеки от читателите*. За да се случат авторът и читателите, като създатели и населяващи един общ универсален, положен, споделен в казаното и едновременно с това дълбоко частен, интимен, скрит в продълженията свят.

Днес сме свидетели на едно разширяване и обогатяване на разбирането за текст в полето на комуникационните информационни технологии и на „цифровата филология“ (пак там, 116 – 123), където се явяват понятията *хипертекст* и *интертекст*. Хипертекстовете разчитат на „тагове“ – извънтекстови единици, които бележат маршрута на разчитането и разбирането на основното текстово съдържание:

- *артикулация*, като добавени допълнителни, указващи структурата на текста, знаци;
- *етикет или лейбъл*, като минимизирано необходимо обяснение;
- *индекс*, като качествено изтъкване на части от текста – подчертаване, рубрикация, модализация в курсив, забележителна позиция и др.;
- *вътрешен линк*, като препратки към части от текста, към други текстове, към други типове семиотики (художествени, звукови и т.н.).

Става възможно *многолинейното и многоравнищно кодиране* на текстовете. Това води до:

1. сътворяване на *контекстуалност* (разбиране чрез обусловеността от съседни текстове);
2. сътворяване на *интертекстуалност* (свързване на отдалечени части от текст или различни, но в разчитаща ги кодова система текстове);
3. възможност за *нелинеен прочит* (паралелно отграничаване, проследяване и среща на различните гледни точки на участниците в текста – свят, автор, читатели – реални, потенциални, въображаеми).

Перспективите пред интерпретацията са почти неограничени. Хоризонтите се сближават и приближават, отдалечавайки се. Читателят има възможност да изгради „най-икономичната интерпретация“ като най-ефективна (пак там, с. 151).

Става разбираема *специалната педагогическа отговорност* при организиране и използване на информационните технологии и мултимедийната среда за осъществяване на мултисензорно обучение. Включването и активирането на всички лични усещания и преживявания, на всички субективни следствия от информационната мултисензорна атака трябва да бъдат педагогически оразмерени, предвидени, дирижирани, овладени, за да се подпомогнат учениците да ги усвоят и да *балансира* самите себе си в действителния свят, който днес е един от реално съществуващите светове. Проблемът за паралелното съществуване, изглежда, взема посока от сферата на мистичното към сферата на повседневното.

Така за съвременния текст *жанровата специфика* става все по-малко характерна за разлика от *жанровата универсализация* – *текстът няма жанр или има няколко жанра* (пак там, с. 336). Бих казала, че жанрът не е присъщ толкова на текста като някакъв същностен атрибут, колкото му се *придава от читателя и начина, по който той възнамерява да го използва*. Т.е. *жанрът като функционален модус, като начин на съществуване на текста*. Белег на добрия текст е неговата *жанрова многофункционалност* – и като художествен, и като публицистичен, и с научно съдържание, и като драматургичен. Ето защо добрите текстове търпят превръщания и метаморфози – и в театрални сценарии, и в научни статии, и във вестникарски новини. *Добрият текст, както живият свят* живеят във всички жанрове. Добрият текст е винаги един цялостен свят.

Второ. Особенности на философския текст като жив свят

1. Философският текст е *автономен* – със свой собствен *специфичен мисловен и речеви код*, който детерминира достатъчно определено автономни правила на различните равнища на комуникация – равнището на темата или на буквалната реалност и равнището на хоризонта или на възможната перспектива. Изследвайки корените на реалността и човешкия свят, философският текст ориентира общата и персоналната перспектива.

2. *Езикът на философския текст е едновременно конструиран по правилата на научността* (категориалният и терминологичен апарат на философията, следващ логическите *отношения на истинност*) и *по правилата на художествеността* (образност, метафоричност, фантазност, следващи *отношенията на личната преживяемост*).

3. Първата и втората особеност ми позволяват да преценя философския текст като синтетичен продукт на синтетичния човешки дух. *Синтетичността на философския текст* се изявява и в съдържанието, и в неговата форма: *първо* – неговата *цялостност и завършеност като форма* не са просто в наличието на увод, същинска част и заключение; те често не могат да бъдат отдиференцирани; философският текст се отличава с подчертана вътрешна съгласуваност и тоталност на смислите и чувствата – резултат от пълното

проектиране на синтетичния човешки дух във философския изказ; *второ* – *синтетичността на съдържанието на философския текст*, произтичаща от глобалността на специфично философските проблеми – въпроси за битието и присъствието на човека в него.

4. *Свободата на философския текст – свобода от времето и пространството и същевременно тяхното пълно проникване*. Философският текст е „захвърлен“ и „пропътувал“ територии и епохи до своя читател. Тази негова откъснатост от непосредствения му контекст, от непосредственото „Трето“ или „То“ на комуникацията го прави принадлежащ и включващ в процеса на комуникация всяка среда, всеки контекст; дава възможност да се срещнат различните темпорално-пространствени измерения на автора и читателя, на човешките поколения. Дава възможност да се осъществи по неповторим начин културната връзка и традиция.

5. *Етиката (моралността) на философския текст* му дава възможност да защити моралния аспект и на човешката комуникация: *първо* – тъй като засяга съдбовните и жизненоважни проблеми на човека, философският текст ангажира неговото самосъзнание, оценъчното му отношение към действителността, мотивацията и в крайна сметка, влияе върху *ценностната система* на личността и провокира определени модели социално поведение; *второ* – философският текст е непостижим като *интимност и откровение*, защото предизвиква съкровено и откровено човешко себепознаване. И тъй като ученикът се идентифицира неизбежно с човека въобще, огромна е опасността от учениковото усещане, че се работи върху него, че се посяга на неговите загадки, че е манипулиран. Обучението в този параметър е предварително „морален проблем“ и учителят тук е мисионер, делото му е мисия не само професионална, но и персонална; *трето* – за мен философският текст представлява най-висшият и *покъртителен израз на комуникационно доверие*. Да отлъчиш от себе си и да предоставиш духовните си откровения на несигурната воля на непознатия читател, е едновременно смелост и предизвикателност, но и молба и авансово огромно доверие. Затова *чест е да бъдеш читател*, и съм дълбоко убедена, че нашите ученици трябва с вещина и подобно доверие да бъдат въвеждани в светостта на четенето на философския текст; *четвърто* – като четвърто проявление на морално-интелектуалната наситеност и респективно възможности за култивиране в тази насока *ще предложи тезата за философския текст като немота*. Текстът е в парадокса на премълчаването и замълчаването. *Парадокс, на който се крепи не просто междуличностната, а културната връзка и традиция (обучението по презумпция е един от механизмите за тяхното поддържане и като такъв, следва да оценява по достойнство и да се възползва от тези уникални възможности на философския текст)*. Как текстът благоприятства комуникацията, бидейки немота? Текстът е *говор*, докато се пише, и е *мълчание* на автора след това, докато

читателят го чете. Искане за сила и да проговориш, да заговориш, да говориш, да изговориш и да замълчиш, да промълчиш, да мълчиш, да измълчиш до края. Тази доверителност, тази двойственост и драматичност на философския текст е културната връзка – *културата на диалога между автора и четеца*. Паузите и редуването на говора са немотата на текста. Немотата на автора е възможността на диалога. Мълчанието е шансът на разговора. Очакването да бъдеш завършен. Текстът е молбата на автора да бъде продължен. Така *текстът се превръща в най-сигурния страж на автономността на читателя*. Авторът *отсъства* поне по два начина: отсъства буквално, физически; читателят винаги може да прекрати четенето. Но това е само привидно – *авторът присъства* неизменно по различни начини: текстът „храни“ читателя – дава повод на неговите интерпретации и собствени мисли; така разговорът продължава в движението от „темата“ на автора към „хоризонта“ на читателя и се изгражда общата перспектива; читателят отнема и си присвоява, и добавя, и преиначава смисли от текста – той буквално „се топи“, за да расте пълноводното на Другия. *Тук читателят има възможност да се превърне в „глашатай“ на текста и неговият отсъстващ автор да отвърне на комуникационния жест с разбиране и доверие. Ето как в немотата може да бъде конструирана действителността на човешката споделеност; да се осъществи разговорът не само преди самия разговор, но фактически и без него в обичайния смисъл на думата като размяна на информация между субекти*. Интерпретирането на философския текст се превръща в диалог на читателя с автора, на читателя с творбата.

6. Друга особеност на философския текст е неговата *привидна теоретичност и абстрактност* – философското познание всъщност се основава на най-непосредствения, най-неопровержимия, най-трудния и може би *най-достоверен опит – вътрешния*. „В познанието на науките за духа има нещо от самопознанието. Никъде измамата не е толкова близка и лесна, както в самопознанието, но и никъде, където то е успешно, то не означава толкова много за битието на човека“ (Gadamer, 1994: 54). Този опит има измерения на опитване, на непрекъснато експериментиране, а не на окончателност и давност. Тук и едва тук човекът (ученикът) има възможност да се о-пита – едновременно да се попита и да изпробва отговора. Този опит на *предварителното многократно вариативно моделиране на човешкия свят е най-безопасният* от гледна точка на последствията; той *не е ограничен от никакви емпирични обстоятелства* и затова няма предели – пределите му са в собствено човешките условия – *всичко, което като памет, фантазия, такт, музикална чувствителност и опит за света принадлежи към тях, разбира се, е различно от необходимата на природоизпитателя апаратура, но не по-малко е вид инструментариум, само дето не можем да си го набавим, а той нараства с това, че някой поставя себе си във великата традиция на човешката ис-*

тория (пак там, с. 52). Ето определени педагогическите условия и задачи за формиране и развитие на този инструментариум у учениците в процеса на работа с философските учебни текстове – по никой друг начин, а чрез неговото непрекъснато използване и упражняване.

1. Особената субективност, като собствен светоглед и лична преживяност, натоварва философския текст и с конфликтност, но и с единствена по рода си толерантност към мнението на Другия, към обратната позиция, към противоположната теза. Познанието в науките за Духа е отворено за различни теоретични системи, конструиращи все един всеобщ обект – човешката реалност, и въпреки противоречащите принципи и конструкции всяка една от тях има своето място в историята на философията и нещо повече – те съществуват, без някоя от тях да се обявява за единствено вярна. Личната пристрастност и предпочитания са възможни и неизбежни, но на откритото – на терена на системното социално познание толерантността и поликултурността са несъмнени. Тук, на кръстопътя на културите, диалогичността чрез философския текст се основава на три ценности: автономност, признаване достойнствата на всяка епоха и на всички хора, насочеността към Другия – те могат да бъдат изразени чрез една радикална ценност – способността на човека за културно различаване и толерантност. Нима образованието не следва да се възползва от тези възможности за формиране на социално градивната комуникативност на днешния гражданин!

Отчитането и съобразяването (като дидактическо използване и организиране) на тези особености на философския текст се превръща в цялостна система от условия за развитие на интерпретационната и комуникационната компетентност на учениците. Тази система, по същество, е методическа и се опитва: *първо* – да направи очевидни за учениците горните особености на философския текст, като го подбере, обработи и поднесе по подходящия начин (понякога хиперболизирайки определени моменти); *второ* – като стимулира и провокира чувствителността на учениците спрямо тези особености, и *трето* – като създаде методическите условия (специални задания) и обезпечаващите ги дейности за упражняване и съответно развитие на тази чувствителност и умения за интерпретация и комуникация, или иначе казано, за една **диалогова интерпретация** – най-напред по повод и чрез философския текст, а след това – и вън, и без него, в социалното пространство.

Текстът е нищо без смисъла на нещата, за които се отнася. Прочитът на философския текст е движение от темата (от света на даденото) към хоризонтите на значенията и смислите, което се извършва пълноценно на едно естетическо равнище, активиращо всички системи на възприятие и излъчване на личността.

Трето. Движението към хоризонтите

Що е четене? Отговора на този въпрос Ортега-и-Гасет (Ortega-y-Gaset, 1993: 248 – 265) разгръща чрез една формула с два основни принципа: всяко изказване е с недостиг – казва по-малко от това, което иска, и всяко изказване е с излишък – дава да се разбере повече, отколкото е било намерението. Задачите на четенето се свеждат до това – да запълни, да допише недостига, да открие и довърши исканото; да приеме излишъка като непредвиден и най-голям подарък; а с тези две неща – да се превърне в самото създаване на текста. Тук е нужна особена компетентност – вещият читател, за да разбере какво е искал да каже авторът и да узнае за него повече, отколкото той е знаел за себе си. Въвеждането на учениците в социалния и личен контекст на текста е условие за неговото пълноценно възприемане. Този контекст е премълчан (в някои случаи неизразим като невъзможност, в други – неизразен като нарочност), но подсказан и присъстващ като дамба върху позицията на автора, върху жестовите на неговата мисъл. „Изкубнато от пораждащата го ситуация, изказването е само половината от себе си“ (пак там, 1993, с. 260). От друга страна, намесва се и мнението на Н.-Г. Gadamer (Gadamer, 1994: 203 – 220) за езика като превод, заместител, аналог на мисълта, който трябва да бъде разгадан, за да бъде разбран. Сърцевината на подобно разгадаване-разбиране е надминаването на предразсъдъците, които лежат в основата на историческото и естетическото човешко съзнание, както и в основата на примитивизираното до техника херменевтично съзнание. Задачата е да се преодолеят заложените в тези предразсъдъци форми на отчуждение между „аз“ и „ти“, между отделните и различни мнения (J. Francis, M. Merleau-Ponty, Em. Levinas). По отношение на науката и творчеството нашето битие следва да бъде херменевтично. Подобно съзнание и подсъзнание има своята ефективност в това, че вижда подвъпросното за другия, но най-вече за себе си – това е пътят за присъединяване на научния и социалния опит към жизнения опит на ученика. Не преодоляването и предотвратяването на неразбирането да е основна презумпция и задача, а напротив – предпоставянето на близостта, на изходното изначално съгласие като човешкост, на това, че близкото е основното в нашия опит и чрез него ние можем да го разширяваме. Т.е. ученикът да се научи да предпоставя не чуждостта, а близостта; не противопоставянето, а принципното съгласие и единство. Това е ефективната херменевтична нагласа, съответна на изначалната заедност в античния диалог (Boyadjiev, 1994: 63 – 71). Една заедност, която има съзнанието за собствената си безусловност, която „е“ и не се нуждае от постигане въпреки спора и катаклизмите на опонирането. Херменевтична нагласа, която може да направи ползотворни всички категории разисквания и диспути в часовете по философия. *Херменевтичният подход се оказва ценен с тезата си за разбирането на автентичния смисъл, на действителното събитие, скрито зад текста, без обаче да се*

нарушава автентичността на „авторовия замисъл“ (Gerdjikov, 2001: 42). Херменевтичната усетливост е полисензитивна, полисемантична, полиекспресивна. Епохата на романтизма е тази, която прехвърля проблематиката на пространството отвън в персоналното вътрешно пространство (Gusdorf, 1988: 218). Филологията, науката за писаните текстове и документи, се опитва да ги разясни. „Херменевтиката няма същата гледна точка – нито отпавна, нито крайна. Тя използва документа, но не се ограничава с него. Той предлага само маркери, а не живото събитие. Херменевтиката търси да възпроизведе точно него – такова цялостно и пълно, каквото е било преди неговото възплъщение в езика“ (пак там, с. 234). Херменевтичният подход ни поставя в онази позиция на любопитство и откритост към нещото, която е всъщност откритостта на Heidegger към Нищото, като все още неопределената тоталност на Всичкото. Самата дума „херменевтика“ (пак там, с. 240) изглежда запазена за изследването на истината в хуманитарните науки, понеже тук изследваният факт е човешки феномен, което поставя фундаменталната идентичност между субекта и обекта. В това поле самият човешки живот, като социалност и като човешка съвместност, предопределя проблема за комуникативността, за херменевтичните способности на всеки гражданин.

Jorge Larrosa (Larrosa, 1996: 139 – 147) характеризира кризата на модерното образование с две апории: едната – декаденсът на традицията, причиняван от обърнатата постоянно към бъдещето модерна мисъл, и втората – унищожаването на библиотеките като място за складиране на смисли и думи под удара на механичната репродукция. *Училището* може да бъде място за съпротива, като се превърне в място за един нов опит с книгата, който да подпомага интелектуалното конструиране и пълноценност на човека. Това е „опит като нещо, което идва при теб и пристигайки, те трансформира – една латентна постоянна опасност, но натоварена и с обещания; една област на загуба на себе си, на експроприация“ (пак там, 141). Но тук е и възможността за апроприация, за ново постигане на себе си чрез четенето като формиращ акт, интегриращ личността, контуриращ нейната цялостност. На това ниво четенето става морален и естетичен феномен. *Тук се срещат разбирането като интерпретация и конструкцията на собствен код чрез дидактическия превод – пътя към хоризонтите.*

Хоризонтите на прочита на философския текст и на философския прочит на текста се откриват в разбирането на Wolfgang Iser (Iser, 1985: 23 – 29) за четенето като естетически феномен. Схемата на текста се състои от „твърди“, ясно открити елементи, които са сравними и съотносими с действителните обекти. *Напротив – естетическият обект на текста* няма качеството нито на елемент от схемата, нито неговата стабилност, нито неговата съотносимост. Ето защо, за разлика от структурните логически и лингвистически обособени елементи на текста, *естетическият обект не може да бъде отделен от него, нито да бъде независимо формулиран.*

Ако логическата схема дава на четеца елементи от първи код, то самите те провокират появата на елементи на втория код. „Когато текстовите знаци не се свързват с обекта, който описват, а с условията на неговото познаване, те започват да функционират в качеството си на директиви за конструиране на естетическия обект на текста“ (Dufrenne, 1977: 78). Разкриват се двата плана на текста – предният, повърхностният, *първият план на темата* (закодирана често в заглавието) и дълбинният, естетическият, *вторият план на хоризонта* – на смислите, на перспективите, на възможните значения на текста. Добрият четец разгадава и двата текстови кода, конструира и двата текстови плана. Ученикът трябва да има възможност да се упражнява и в двете измерения на четенето.

Диалектиката на двата текстови плана е част от концепцията на Alfred Schütz (Schultz, 1971: 30 – 36) за темата и хоризонта на текста. *Когато различните перспективи на текста породят различни гледни точки, тяхната координация позволява на четеца да разбере текста като СИСТЕМА от перспективи.* Диалектиката на темата и хоризонта като диалектика на различните текстови перспективи започва тогава, когато вниманието на четеца се насочи към тях, но не като последователни или паралелни, а като *кръс-тосани като текстуалност*. Четецът може да се установи едновременно в перспектива и обратно в точките, където те се пресичат. Така той е и *свободен, и верен на текста*.

Диалектиката на темата и хоризонта като текстова стратегия (стратегия на четене):

1. осигурява връзките автор – четец;
2. осигурява връзките между различните гледни точки;
3. по този начин четецът постига своята свобода за възприемане и естетическа интерпретация на различните перспективи и гледни точки, което го прави участник и съавтор на текстосъздаването. Подвижността на четеца в различните гледни точки му позволява да „разгъне“ текста в множеството на имплантираните в него перспективи. Този начин на четене стимулира и обновява непрекъснато тоталния опит, който човекът и индивидът живеят.

Четвърто. Методическите преводи

Преводите са всъщност продължение и завършеност на интерпретацията като едно *разбиращо тълкуване, при което:*

- *разтълкуваното получава своята нова форма от ученика;*
- *която разкрива нови аспекти и в неговото съдържание;*
- *и като при всеки превод тези нови съдържание-форма са представителни и за преводача, и за превеждания.*

За да придобие научно-техническа и социално-гражданска грамотност, човек трябва да умее да анализира един въпрос, да види развитието на една си-

туация в различни перспективи, от различни гледни точки, в парадигмите на множество дисциплини. Обучението е мястото, където младият човек може да се превъплъщава в отделните позиции, преди с времето да уседне преимуществено само в някои от тях. Вменяването в гледните точки на различни типове мислене и светоусещане (хуманитарно, природонаучно, художествено, религиозно); в гледните точки на различни видове хуманитарно мислене – на философа, историка, психолога, етико-моралиста и т.н., и чрез това – в различни типове социални роли, позволява на учениците не само да познаят, но да се себеидентифицират и определят като социална и жизнена позиция (поведение).

Открояват се три основни варианта на така разбирания дидактически превод: когато интерпретацията на текста е в рамките на съответната учебна дисциплина (философия, психология, история, етика), то тя е **собствено научна**; когато тази интерпретация ползва средствата и мисловния контекст на друга наука (например философски текст от психологическа гледна точка или от историческа, или от социално-управленска и т.н.), то интерпретацията е **творческа**; когато един научно-учебен текст се интерпретира със средствата и мисловно-емоционалния резерв на различните изкуства и типове светоусещания, то интерпретацията е **художествено-творческа**. Това са все различни категории преводи на текста, чрез които учениците се упражняват:

1. във възможностите на различни езиково-комуникативни системи;
2. в собствените си познавателно-интерпретационни и социално-комуникационни възможности;
3. във възсъздаването на целостта и хармонията на Съществуващото чрез разнообразните му превъплъщения.

В рамките на *творческите преводи* учителят може успешно да използва един и същи текст в часа и по философия, и по етика, и по естетика, и по психология, и по история, стига да води прочита му в дискурса на съответната наука. Ученикът може успешно в рамките на една учебна тема да търси експресивните смисли на текста, стига да е въведен и все по-адекватно разграничаващ дискурса на отделните науки. *Художественотворческата интерпретация* превежда научния текст в художествена форма или дешифрира истината в посланията на художествеността, въвличайки познавателната дейност на учениците в сферата на изкуството. Тези преводи често преминават от езикова в неезикова форма и обратно. Конкретни примери: учениците асоциират текста с образци на народното творчество – пословици, поговорки, песни; отговори на въпроси от рода „Кой е моят препинателен знак и защо?“, „Кои са препинателните знаци на отделните човешки възрасти?“, промяна на препинателните знаци в изучаваните текстове, изписване на текста само чрез препинателни знаци или писане на текст по зададени такива; пантомимично изиграване на текста; съзнателно писане на текст – клише,

дубликат на оригиналния; преводи на текста в поетична, изобразително-художествена, музикална форма – не е задължително те да са действителни, може описателно да бъдат характеризирани като настроение, продължителност, звучност, цветове и нюанси, пространствено разположение, изразителност на чувства и мисли; мандали.

Всички видове преводи следват няколко *основни етапа на осъществяване*.

1. *Подготвителен* – учениците трябва, *първо*, да овладеят различните гледни точки, ключовете и кодовете на интерпретиращите и на интерпретираните модели; *второ*, да изучат и преценят възможностите и ограниченията на различните варианти на превод. С това се определя *степенята на преводимост* на текста (жизнените модели в него) – какво можем да направим в действителност?

2. *Определяне (откриване и анализ) на превежданото* – *първо*, да се маркират пластовете на прочит, посоките на нелинейния прочит; *второ*, да се проследят и интерпретират евентуалните кръстовища на смисли, идеи, послания, значения, последствия. *Трето*, да се определят собствената позиция и персонални значения, да се създадат личните кодове, които ще бъдат вложени в интерпретиращия нов модел. *Подпомагащи опорни точки (въпроси)*: каква е гледната точка на автора; какво е искал да каже, да внуши, да предизвика; какво казва и какво не успява да каже, да внуши, да предизвика; какво аз разбирам, чувствам, усещам, вярвам; какво друго би могло да бъде казано, изразено, предизвикано; какво бих направил аз; какво мога да направя; какво ще превеждам и в какво – как ще го преобразувам; за кого ще го предназнача; необходимо ли е и как ще го адаптирам? *Постепенно се оформят* типът превод, механизмът и средствата му, вероятният модел-продукт (текстови или нетекстови).

3. *Етап на превеждане* – *първо*, конструиране на новия модел. *Второ*, съзерцаване и съпоставка на оригинала с трансформацията – доколко е запазен първоначалният смисъл; доколко е авторското ново съдържание; съответства ли *степенята на преведеност* на *степенята на преводимост*? *Трето*, саморефлексия и самопреценка върху дейността и резултата.

4. *Експресия (представяне) на модела превод*.

Обособяването на тези етапи позволява да се защитят *доцимولوجическите възможности* на дидактическия мултисензорен превод *в трите аспекта на мултисензорната комуникационна компетентност*: *познавателен* – за умения за аналогизиране, метафоризиране, моделиране и симулиране; *социалноинтегриращия* интерперсонален – за умения за смяна и съчетаване на различни гледни точки; *експресивния* личностноинтегриращ – за умения за изразяване, диалог и убеждаване (привличане, ангажиране) на другите.

Технологизирането на методическите творчески преводи откроява структурата на **Компетентността за интерпретация-превод на философския учебен текст**.

Пето. Компетентност за интерпретация-„превод“ на философски учебен текст

Компетентността за работа и интерпретация на философски текст започва от разбирането (на автора), преминава през декодирането и превеждането му (разкриване на нови значения и смисли като съ-авторство) и завършва със споделянето, представянето на собственото продължение – т.е. на превода в диалога. Затова компетентността има три дяла, три основни подкомпетентности и всяка от тях има два модуса – спрямо/според автора и спрямо/според себе си като съ-автор. За да се реализира изконната същност на философстването като диалогичност и дълбинна с-връзка със Съществуващото.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ-„ПРЕВОД“ НА ФИЛОСОФСКИ ТЕКСТ

Първа подкомпетентност – разбиране чрез категоризация

<i>Първо поле на дейности – работа с философски текст</i>	
Умения за конкретни дейности	1. Да разбира и интерпретира темата и да може адекватно да я перифризира. 2. Да разграничава и обособява макроструктурните компоненти на текста. 3. Да разграничава и извлича ключовите думи и понятия. 4. Да посочва контекстуалните връзки – метафори, аналогии, асоциации. 5. Да построява логическите мрежи (понятийните диаграми) на текста – умствени представи, моделиране, симулиране. 6. Да описва лингвистичните, стилистичните, художествените характеристики на текста. 7.
<i>Второ поле на дейности – създаване на философски текст</i>	
Умения за конкретни дейности	1. Да конкретизира и обозначи конкретно темата си (да постави ясно и насочващо заглавие). 2. Да скицира в най-общ план текста. 3. Да свърже аргументите и тезите си. 4. Да създава и представя коректно „първи и втори код“ на текста, като съблюдава правилата за пренасяне на информацията и ползване на различни източници – моделиране, мандала, въображаеми пътувания, асоциации, вторично синестезно пресъздаване. 5. Да използва разнообразни изразни средства чрез операционална мултисензорна стратегия. 6. Да може да преценява резултатите си, като посочва постиженията и ограниченията в работата си – автокорекционна мултисензорна стратегия. 7.

Втора подкомпетентност – интерпретация чрез смяна на гледната точка

<i>Първо поле на дейности – спрямо гледните точки на другия (другите)</i>	
Умения за конкретни дейности	1. Текстът се отнася за: – физични обекти; – събития; – отношения; – поведения; – мнения (доказателства в текста). 2. Позицията на автора по отношение на обекта е: положителна, неутрална, негативна (доказателства в текста). 3. Дистанцията на автора от обекта на текста е: нищожна (силна имплицитна връзка), средна, съществена (доказателства чрез примери в текста). 4. Позицията на автора е представителна: за едно персонално отношение, за групово отношение, за културната (социална) общност, универсална (доказателства чрез примери в текста). 5. Отношението на автора към своите читатели е: предразполагащо, неутрално, агресивно (от текста). 6. Позицията на автора спрямо читателите е позиция на: превъзходство, равенство, подчинение (от текста). 7. Задачата на автора е: да постигне съгласие, да променя отношението на читателя. 8. Въздействието се постига чрез: силата на аргументите, силата на внушението и езика (примери). 9. Като цяло, демонстрираната гледна точка е убедителна и ефикасна или неубедителна и неперспективна. 10. Аналогии, сравнения, метафори, сравнителни модели за доказване и илюстриране на тезите. 11.
<i>Второ поле на дейности – спрямо собствената гледна точка – 4 аспекта</i>	
Умения за конкретни дейности	1. Рационален критичен аспект; съгласие или несъгласие на другите; аргументи „за“ и против. 2. Морален, оценъчен аспект: да, това е правилно (неправилно; съгласува се) не се съгласува с други гледни точки. 3. Естетически аспект (на вкуса): да, това ми харесва; би привлякло / би отблъснало; очарова ме / отвращава ме. 4. Проективен, селективен аспект: биха произлезли такива и такива ефекти; би било полезно/вредно; откриват се такива перспективи/ограничения – симулиране и проектиране. 5.

Трета подкомпетентност – експресия чрез визуализация и символизация

Първо поле на дейности – спрямо експресията на другите	
Умения за конкретни дейности	1. Да позволи експресията на другите: да остави да се изразят учителят и учениците, без да ги прекъсва. 2. Да разбира инструкциите на учителя (да реагира адекватно). 3. Да може да преформулира съобщението. 4. Да поставя ясни въпроси. 5. Да поисква информация, помощ, съдействие, мнение. 6. Да стимулира с положително отношение експресията на другите. 7.
Второ поле на дейности – спрямо собствената експресия	
Умения за конкретни дейности	1. Да изрази – това, което е вложено в текста. 2. Да се изрази – да формулира ясно съжденията и въпросите си; да изрази мнението си от прецизна гледна точка; да опише действията си; да изрази чувствата си; да прецени дейността и отношението си. 3. Да се обърне към другите: да установи контакт, да задържи вниманието, да увлича, да провокира. 4. Да „играе“ – да умее да подчертава в процеса на комуникация кога е самият той и кога играе – <i>метаекспресивно, метатеатрално умение</i>, с което говорещият (играещият) разкрива на партньорите си своите кодове (и първи, и втори); показва им дали възприема самия себе си като играещ актьор, или като автентичност, дали им предлага игра, или действителност. 1. Да „изобрази“ – симулиране, визуализиране, умения за аутомулти-сензорен тренинг и контрол. 2.

Шесто. Методически подготвителни миниатюри

Дори и ясно разграничените стъпки в процеса на работа и интерпретация-превод на текста визират комплексни познавателни модули. Как да се разбере тезата на философ, изказана със специфичен категориален авторски апарат в неординарен стил, с множество смислови препратки към други такива неординарни философски тези? Тук е методическото предизвикателство за разработване и съчетаване на миниатюри, които подготвят и упражняват ключови умения за мисловна наблюдателност, за логическо декодиране на основните текстови моменти. Понятийните диаграми на специфичния философски жанр – афоризми и сентенции, са от огромна полза по този път на развитие на комплексната интерпретационна компетентност.

Понятийната диаграма представлява специфична техника и методическо средство за изследване и разбиране на явленията в процеса на познание. Тя може да се разглежда като *вид схема на понятие, на текст или явление чрез ключови думи и графично пространствено предста-*

вяне на логическите съдържателни и функционални отношения между тях, отразяващи отношенията между основните компоненти на идеята (обекта, явлението). Понятийната диаграма позволява да се задълбочи разбирането, да се разработват идеите, да се премине към интерпретиране, да се йерархизират, систематизират и обобщават основните идеи и тези. Понятийната диаграма онагледява, концентрира и комуникира. Помага да се дисциплинира и проследи собствената мисъл и асоциация и с това развива метакогнитивните и автокорекционните способности на личността.

Понятийна диаграма

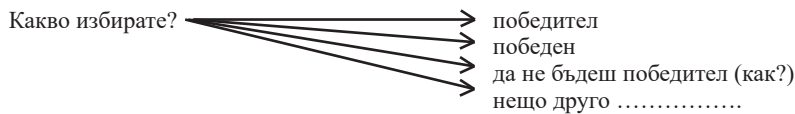
Трудната възможност

Това е възможността „да не бъдеш“:

„Моралната квадратура на кръга е в това как да не бъдеш победител в един свят, в който място за победени няма.“

Карлос Кастанеда

Задачи: 1. Нарисувайте геометричната фигура на тази мисъл.



Оградете и аргументирайте писмено:

Дискутирайте върху антиномията „да не си победител, но да не си и победен“.

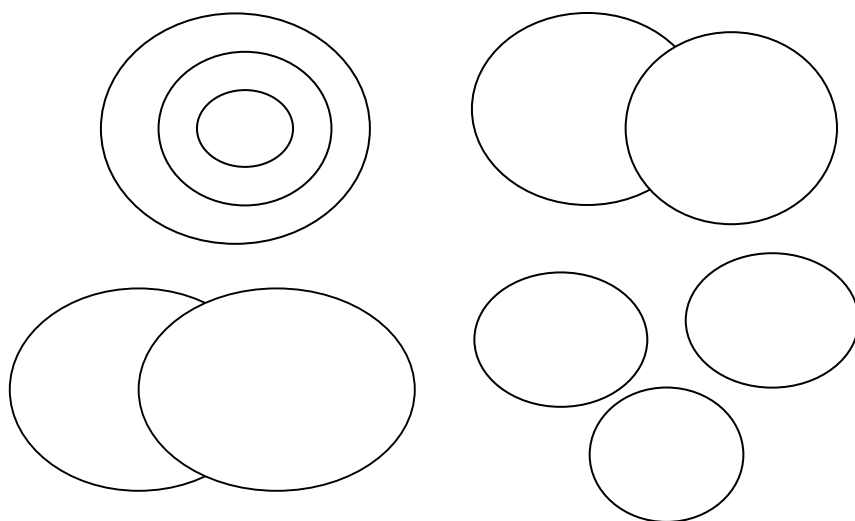
Дидактическа спецификация. Заданието дава възможност за съчетаване на вербалните със схематичните мисловни стратегии. Дава възможност за изработване на метафори и аналогии, особено при използване като указание от учителя на една от най-известните поучителни притчи в учението дзен за „Петела боец“. Един ученик занесъл своя петел при Учителя си, за да го обучи за бой и да бъде победител. Непрекъснато нетърпеливо питал учителя си дали неговият петел е вече готов за арената, но учителят непрекъснато и търпеливо обяснявал, че петелът е все още много агресивен, много нападателен, че не е готов. След тригодишно обучение петелът боец бил пуснат на арената. Никой от участниците петли не могъл да бъде накаран да застане срещу боеца. Сравнението и аналогите ще насочат учениците към други сравнения и аналогии и ще бъдат опорни точки за дискутиране на отношението скрита вътрешна/действителна излъчвана сила и за изборите в човешкия живот.

Понятийна диаграма

Вълче общество

Уважаеми Мислителю, този път ти предлагаме да разшифроваш краткия афоризъм на Шамфор:

„Дворцово приятелство, лисича чест, вълче общество.“



Фигура 3. „Вълче общество“

Четирите схеми по-горе онагледяват отношенията на понятията в афоризма. Прочети внимателно, проумей казаното и огради тази фигура, която според теб отразява адекватно понятийните отношения в афоризма. Аргументирай се – силната ти обосновка прави отговора ти правилен. Можете да работите и по групи.

Дидактическа спецификация. Заданието съчетава схематичните с вербалните и формалнологическите мисловни стратегии. Формата на фигурите се асоциира с изразяването на формалнологически отношения между понятията по обем и съдържание, но същевременно се провокират и житейски представи и морално-етически възгледи. Използват се лингвистически езикови познания, чрез които се допълват липсващите синтактически единици – съюзите в изречението афоризъм. Могат да бъдат дадени указания за нарисуване на Шамфоровото общество: картина с основните герои – вълци, лисици, дворцови служители. Афоризмът е открит за тълкуване и визуализиране. Така става интердисциплинно средство за междупредметни връзки, но и за вътреличностна синергия.

Гъвкавото и разнообразно включване на подходящи синергетизиращи миниатюри оживява диалога, използва есенциални мисли, икономисва време,

„събужда“ инициативата и най-важното – формира с натрупване и постепенно сложната компетентност да се интерпретира с ясното съзнание и изградени мисловни „рефлексии“ никога да не се прескача интерпретираното такова, каквото е. Т.е. на основата на разбирането му.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Boyadjiev, Z. (1994). *Antisthna philosophia kato fenomen na kulturata*. Sofia: Lubomadrie. [Бояджиев, Ц. (1994). *Античната философия като феномен на културата*. София: Любомъдрие]
- Gadamer, H.-G. (1994). *Istoriya I hermenevtika*. Sofia: Gal-Iko. [Гадамер, Х.-Г. (1994). *История и херменевтика*. София: Гал-Ико]
- Gherdjikov, S. Y. Merdjanova. (2001). *Kniga za ushtitelya po philosophiya*. Sofia: Extrem. [Герджиков, С. Я. Мерджанова. (2001). *Книга за учителя по философия*. София: Екстрем]
- Ortega-y-Gaset, H. (1993). *Eseta*. T. 2. Sofia: UI "Sveti Kliment Ohridski". [Ортега-и-Гасет, Х. (1993). *Есета*, Т. 2. София: УИ „Свети Климент Охридски“]
- Rastie, Fr. (2003). *Iskustva I nauki za texta*. Sofia: Lik. [Растие, Фр. (2003). *Изкуства и науки за текста*. София: Лик]
- Ricoeur, P. (1993). *Textat kato model: hermenevtisthното rasbirane*. – V: *Idei v Kulturologiyata*. T. 2. Sofia: UI "Sveti Kliment Ohridski". [Рикюр, П. (1993). *Текстът като модел: херменевтичното разбиране*. – В: *Идеи в културологията*. Т.2. София: УИ „Свети Климент Охридски“]
- Hideger, M. (1993). *Nauka i osmislyane*. – V: *Idei v Kulturologiyata*. T. 2. Sofia: UI "Sveti Kliment Ohridski". [Хайдегер, М. (1993). *Наука и осмисляне*. – В: *Идеи в културологията*. Т.2. София: УИ „Свети Климент Охридски“]
- Dufrenne, P.-A. (1977). *Du développement à la création des facultés*. – In: (le) *Télémaque*, 7 – 8, octobre.
- Gusdorf, G. (1988). *Les origines de l'herméneutique*. Paris: Éditions Payor.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. 1, Reason and the Rationalization of Society*. Boston.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur.
- Jacques, Fr. (1982). *Différences et subjectivité*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Jacques, Fr. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris: PUF.
- Larrosa, J. (1996). *Le temps de l'éducation, l'expérience du livre*. – (le) *Télémaque*, 3 – 4, mai 1996.
- Levinas, E. (1995). *Difficile liberté*. Paris: Albin Michel.

- Levinas, E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris: Grasset.
Levinas, E. (1979). *Le Temps et l'Autre*. Paris: Fata Morgana.
Parret, H. & L. Apostel & P. Gochet et alli. (1980). *Le langage et contexte*.
Amsterdam: John Benjamins.

AGAIN FOR THE PHILOSOPHICAL EDUCATIONAL TEXT – BETWEEN THE “PREDETERMINED” AND THE “HORIZONS” AND THEIR INTERPRETATION

Abstract. Human speech begins and ends within text. Human act begins and ends within speech. Thus text is not just a multifaceted model of the world, but it is also a model and a project of our own behaviour. The philosophical educational text bears the unique responsibility to introduce and internalise through itself the Logos of the youth. In addition, it must lead and introduce them to their own individual horizons. This is why this strenuous construction of the bridge between the predetermined indication and the horizon-based interpretations of the text is yet another methodical experiment – to achieve a state of synergy between the framed technological process and open improvization.

✉ **Prof. Yana Rasheva-Merdzhanova, DSc.**

Faculty of Pedagogy
University of Sofia
15, Tzar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: merdjanova@abv.bg