

СТАТУС НА НАРАТИВНАТА ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМАТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ

Любомир Попов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията поставя началото на поредица от три статии, в които се разглеждат някои проблеми на наративната педагогика. В тази първа статия наративната педагогика се интерпретира в два контекста. Първият е контекстът на понятието „наратив“. При тази интерпретация наративната педагогика се квалифицира като „разпръсната педагогика“, т.е. като съществуваща чрез раз-нообразни по форма наративни педагогически текстове. Вторият е концепцията за равнищата на педагогическо мислене. При него наративната педагогика се идентифицира с научнопопулярното и житейското равнище на педагогическо мислене. В този контекст тя може да се съпоставя с класическата педагогика.

Keywords: narrative, narrative pedagogy, levels of pedagogical thinking: abstract theoretical, popular and informative, based on life experience

Разсъжденията за статуса на наративната педагогика засягат ред въпроси, поради което замисълът на изложението по-долу е да постави началото на разсъжденията, които да дадат отговор на някои от тях.

1. Наратив и несистематизирана наративна педагогика

Съвместният живот налага общуване и размяна на информация и знания между хората като естествен път за хармонизиране на взаимоотношенията между тях. Както е известно, исторически са се оформили три типа вербална комуникация.

Научна, основана и разчитаща изключително на *истинността на познанието*. Тя осигурява просперитета на човечеството в различните области на живота. Същевременно обаче, по различни причини, този вид комуникация е присъщ на едно социално малцинство – това е *научният елит* на обществото, който е и вътрешно нехомогенен (разделен е на различни групи учени, всяка от които е компетентна в собствената си област и некомпетентна в останалите). Следователно научната комуникация, независимо от огромната си роля за развитието на човечеството, е лишена от масова социална база, стои далече от съзнанието и ежедневието на „обикновените“ хора, а и те са естествено дистанцирани от нея.

– **Управленска**, която осигурява и регламентира поведението на хората съобразно определени социални норми. Без такъв вид комуникация в техния живот би настъпил истински хаос. Управленската комуникация е свързана с известен *натиск върху свободата и желанията на хората*, както и с необходимостта *те да са запознати с нейните изисквания* за даден исторически етап и място. Подобно „ограничаване на свободата“, както и необходимостта от полагането на „гносеологически усилия“, също води до дистанциране на масовия човек от управленската информация.

– **Наративна**, свеждаща се до *ежедневното общуване между хората*. Тя се основава на *масова разбираемост*, защото липсват терминологични затруднения, и *масова приемливост*, защото липсва социалната принуда. В този смисъл наративната комуникация е исторически наложила се масова форма на общуване между хората в планетарен мащаб. Тази теза се лансира от постмодерната философия, което е довело до засилен научен интерес към явлението „наратив“. Например Ролан Барт в статията си „Увод в структурния анализ на наратива“ подчертава, че „наративът започва още с историята на човечеството; няма и никъде не е имало народ без наративи: всички социални класи, всички човешки групи имат свои наративи и много често те носят еднаква наслада на хора с различна култура. Ив. Павлов казва, че наративността е израз на „неудържимото желание за словесно преразказване на света“ (по: Миленкова-Киен, 2002).

Тези три типа комуникация изпълняват различни и специфични функции в обществото и взаимно се допълват.

1.1. Понятието „наратив“

Терминът *наратив* се използва в литературната теория и критика, във философията и семиотиката, като неговите производни се употребяват и в други научни области. В английската научна терминология терминът *narrative* се разбира в смисъл на *текст, характеризиращ се с описание/представяне на поредица от хронологични и причинно-следствено свързани събития*. С това си значение терминът е сравнително нов – въведен е през 1966 г. в труда на американските литературни теоретици Робърт Скоулз и Робърт Келог „Природата на наратива“, в който те дават следното определение: „Под *наратив* ние разбираме всички литературни произведения, които се различават по две характеристики: *присъствието на сюжет* и на *разказвач*“ (по: Миленкова-Киен, 2002). В общи линии тази дефиниция е валидна и до днес в англофонната научна литература, където под *narrative* се разбира *повествователен текст*. Така в българския език чуждицата *наратив* в най-общия си смисъл се превежда като *история, разказ*. Естественото предположение е, че *тази история* предполага *разказване* (изложение, споделяне).

Френската езиковедка Мирей Натюрел предлага малко по-друго тълкуване на наратива, съотнасяйки го със споменатите по-горе понятия *история/разказ* и *разказване*. Тя прави интересно предложение за разграничаване на *наратив*,

сюжет и повествование по следния начин: „Сюжетът указва *пореждането от събития*, казано по друг начин – „онова, за което се разказва“; **повествованието** е начинът на разказване, или „как се разказва“ и така получаваме двете съставни части на **наратива**“ (по: Миленкова-Киен, 2002). Тоест наративът може да се разглежда като съставен от сюжет (какво се разказва, текст, поредица от събития) и от повествование (как се разказва). Или: **наратив** = **сюжет/текст + повествование**.

Английското тълкуване на *narrative* като *вид текст* се използва в тесен смисъл от лингвистиката и литературната наука и в широк смисъл от семиотиката, която окачествява като текстове *всякакви семиотични образувания* – картини, филми, фотографии и пр. В такъв широк смисъл според Ролан Барт „наративът може да бъде предаден посредством устния или писмения език; посредством неподвижния или подвижния образ, посредством жеста и посредством организираната смесица от всички тези субстанции; наратив има в мита, легендата, баснята, приказката, повестта, романа, епопеята, историята, трагедията, драмата, комедията, пантомимата, картината, комиксите, разговора. Под тези почти безкрайни форми наративът съществува във всички времена, във всички краища на земята, във всички общества; наративът започва още с историята на човечеството“ (пак там). В такъв широк смисъл *всеки семиотичен конструкт, всичко, представено чрез знаци, може да се нарече текст*. Така:

Наративните текстове са речеви или семиотични (знакови) продукти, проследяващи развитието на някакво събитие във времето и в неговата последователност. Те са обикновено със сюжетна основа – разкриват някаква „история“, показват как дадена случка „се случва“. В такъв контекст, когато наративният текст и повествованието отразяват педагогическа проблематика, можем да ги квалифицираме като педагогически наративи.

Лицето, което разказва, може да е самият автор (на текста) или пък негов литературен герой. Така повествованието (разказването) може да бъде от 1 л. ед. или мн. число (аз, ние) или от 3 л. ед. и мн. ч. (той, тя, то; те). Глаголното време обикновено е минало свършено, минало несвършено или сегашно историческо.

1.2. Наративната педагогика в контекста на понятието „наратив“

В представената дотук логика понятието *наративна педагогика* следва да се разбира буквално като „повествователна педагогика“, педагогика, основана на разказването. Ако използваме пък формулата на Мирей Натюрел за наратива (наратив = текст + повествование), наративната педагогика би следвало да се разбира като **съвкупност от текстове с педагогическо съдържание, които се предават посредством различни похвати на повествованието**. В такова разбиране за наративната педагогика внимание заслужават и двете страни – както „педагогическите текстове“ и онова, за което се разказва в тях, така и „как се разказва“, т.е. особеностите, значението, функциите на повествованието.

Могат да се констатират следните основни форми, чрез които наративните педагогически текстове се предлагат на масовия читател и слушател, а именно:

– **Монолитни художествени произведения с педагогически характер.** Това са произведения, визиращи разнообразни характеристики на педагогическата практика и мислене. Квалификацията „монолитни“ изразява факта, че *те са посветени изключително на педагогически проблеми, засягайки мимоходом някои други*. Предназначението им е именно това – да запознават читателите с педагогическите проблеми.

Типични примери в този смисъл са **педагогическите романи**. Те са епически произведения със сравнително голям обем. В тях има сюжет, нещата се развиват в рамките на големи времеви периоди, литературните герои (образи) са педагогически субекти – учители, възпитатели, преподаватели, родители, военни командири, ученици, възпитаници, студенти, деца в семейството, войници и пр., има описания на институции и събития, на причинно-следствени връзки, биографични елементи, равностметки и оценки и т.н. Такива са например „Педагогическа поема“ и „Знамена на кулите“ от А. С. Макаренко (различни издания).

Към този вид произведения спадат и **произведения с по-малък обем, които са посветени на отделен педагогически проблем**. Такива са малкоформатни научнопопулярни книги, като например: „Естетическото възпитание в семейството“ на Ж. Атанасов (заглавието показва педагогическия проблем на книгата); „Наръчник за бащи“ от немския писател хуморист Вили Брайнхолдст, в който авторът засяга проблемите, пред които се изправят младите мъже, ставащи за пръв път бащи; „Нестандартното дете“ на Вл. Леви, третираща психолого-педагогически проблеми на някои категории деца и т.н. Към този вид наративни произведения се отнасят и научнопопулярни книги, в които се засягат не един основен, а **разнообразни педагогически проблеми**, като: „Децата – как да се отнасяме с тях“ на С. Паркинсън и колектив; „Децата и ние“ на Хаим Гинът; „Здравейте, деца! Как сте, деца?“ на Ш. Амонашвили; „Смелостта да възпитаващ“ на Дж. Добсън и т.н. Съществуват и многобройни наративни произведения под формата на **брошури** или **статии**, в които се засягат отделни педагогически проблеми (поради широката популярност на тези книги тук не се предлагат конкретните им издания и години на печат).

– **Наративни педагогически текстове тип „остров“.** Това са текстове в рамките на повече или по-малко обемни литературни произведения, като романи, пътеписи, спомени, краеведческа литература, биографии и пр., в които има **отделни глави, посветени на педагогически проблеми**. Типичен текст – тип „остров“, е главата „Радини вълнения“ в „Под игото“ на Ив. Вазов. Такива текстове има и в „Автобиография“ на Бр. Нушич. „Островен“ тип са и всички **разкази** с педагогическа тематика като самостоятелни произведения в творчеството на отделни автори, като например „Даскалите“ и „При Ивана

Гърбата“ на Ив. Вазов; „Самичка“, „Сълза Младенова“, „Душата на учителя“, „Кал“ и др. на Елин Пелин; „За бог да прости“, „Предметно обучение“, „Ревизия“, „Вечеринка“, „Предметно обучение“ и др. на Чудомир и т.н.

– **Наративни педагогически текстове тип „мозайка“.** Това са наративни педагогически текстове, които са „вплетени“ в повествованието като отделни абзаци без самостоятелна стойност като отделно обособена единица на произведението. Педагогическите проблеми в тях са засегнати от авторите „мимоходом“, „покрай другите“ и вероятно изискват наличието на предварителна нагласа или способност на читателя да ги селектира самостоятелно като такива (буквално да притежава „педагогически очила“ при четенето). Например в романизираната биография на П. Яворов авторът – Любен Георгиев, предлага на различни места в нея *откъслечна педагогическа информация* от вида:

„Завършил трети клас в Чирпан, Яворов имал силното желание да продължи образованието си. Баща му се колебаел дали да го прати в Пловдив, или да го остави да стои в бакалницата като най-голям от мъжете вкъщи. Така се практикувало – щом синът поотрасне, заема мястото на баща си пред чекмеджето в дюкяна“ (Георгиев, 1972: 31); или: *„Обикновена картина за тогавашна България (става въпрос за края на XIX и началото на XX век – Л. П.) било културните и образовани хора да не се търсят между притежателите на диплома. Слаб ученик (особено по математика) е бил Пенчо Славейков“* (Георгиев, 1972: 31) и т.н.

Посочените форми на наративни педагогически текстове могат да се приемат като една от формите за съществуване на наративната педагогика, която в случая може да се квалифицира като **несистематизирана наративна педагогика**, защото водещото при нея е липсата на системност при изложението и интерпретацията на педагогически знания. Може да се каже, че и самите автори не си поставят такава основна задача. Това са литературни произведения (наративни текстове), притежаващи разнообразни функции, присъщи на епическите произведения въобще, при което предлагането на различни страни на педагогическите явления е само една от тях. Те са предназначени за масовия читател/слушател, който притежава нееднакви критерии и готовност за възприемане и оценка на педагогическото в тях. В този смисъл *гносеологическият резултат* от общуването с несистемната наративна педагогика (с такива наративни текстове) може да бъде:

а) за непрофесионалния педагог – формиране на първоначална или допълваща наличната в момента у него представа за педагогическото, която така или иначе си остава хетерогенна, разпокъсана и непълна;

б) за професионалния педагог те изпълняват роля на илюстрации, допълващи системните му и задълбочени научни знания за педагогическото.

2. Наративната педагогика в контекста на концепцията за равнищата на педагогическото мислене.

Мястото на наративната педагогика в системата на педагогическото познание може да се търси и в контекста на тезата за равнищата на педагогическото мислене. Те могат да се представят чрез **фигура 1. Равнища на педагогическо мислене.**

Абстрактно-теоретичното равнище е равнище на пределно обобщеното педагогическо знание, своеобразна „педагогическа философия“. Именно на това равнище се извеждат дефиниции за педагогическите понятия, правят се класификации, предлагат се разнообразни теории за един и същ обект и т.н. Поради това се казва, че то е твърде отдалечено от педагогическата практика и няма пряк изход в нея.

Методическото отразява и обслужва конкретни педагогически практики – пре-дучилищни институции, училището и ВУЗ, семейството, спорта, казармата и т.н.

Двете равнища са научните отражения на педагогическата практика, или **класическата педагогика.**

Научнопопулярното е предназначено за „непрофесионалните педагози“, т. е. за хора, които ежедневно попадат във и трябва да разрешават педагогически ситуации (например родителите). Това равнище използва особен изразен език – епитети, сравнения, пряка реч, илюстрации, примери, възклицания, диалектни думи и изрази и т.н.

Житейско е мисленето на „непрофесионалните педагози“. Формите му са: *народната педагогика* (съвкупност от митове, легенди, приказки, пословици и поговорки с педагогическо съдържание, които така или иначе представят педагогическата култура на всеки народ); *родовата педагогика*, изразяваща педагогическата култура на семейството и рода, и *педагогика на улицата*, представяща онези възгледи, мнения, съвети и пр. по педагогически въпроси, които хората обменят помежду си при неформално общуване.

Педагогическата практика е общият обект за всички равнища (по-подр. по въпроса вж.: Попов (2011)).

Научнопопулярното и житейското равнище на педагогическо мислене съставляват **наративната педагогика.**

Различията между класическата и наративната педагогика могат да се търсят по различни параметри, поради което са отделен проблем. По-долу като типичен пример за *различията по формата на изложение* се посочва проблемът за негативния престиж на учителите, отразен в класическата педагогика и в наративен педагогически текст.

Класическа педагогика:

– *Престиж на низходящия учител.* Това е учител, който не предявява особени изисквания към поведението на учениците и по принцип поставя по-високи оценки при изпитването.

– *Престиж на некомпетентния учител.* Тъй като този престиж е свързан с най-важната ролева характеристика на учителя, изгубването на компетентността е пагубно за авторитета му пред учениците.

– *Престиж на учителя карикатура*. Това са учители, които с много свои личностни особености, с отношението си към другите, с необичайните начини на обличане, с ниската си култура и слаба подготовка, нямат никакъв авторитет в училище. За тях се казва, че са случайно попаднали в професията“ (Андреев, 2001, със съкращения).

Наративни текстове:

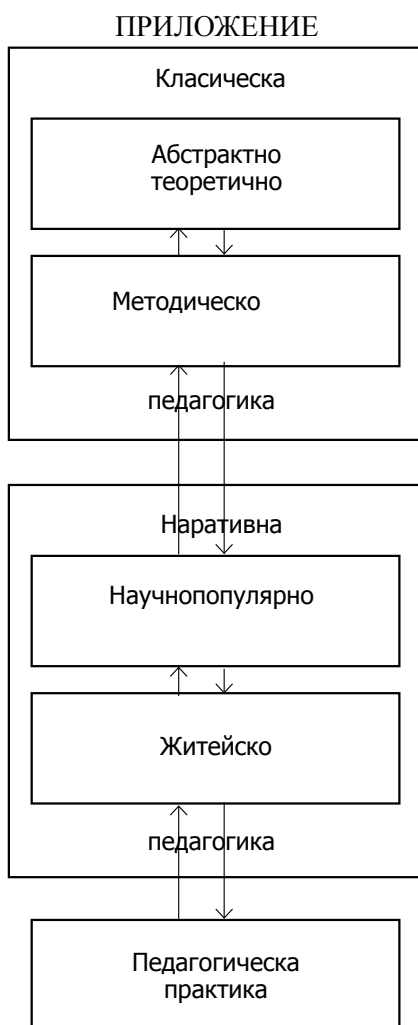
„Той беше даскал Юрдан от Пазарджик. Около четирийсет годишен мъж, с характер пъргав, жив, припрян, надарен с голяма енергия. Той имаше дарба на словото, реч ясна, увлекателна, глас силен, който ставаше страшен в минути на гняв. Несвършил никакво високо училище, с познания откъслечни, безсистемни, той заместваше липсата на учителска подготовка с добра воля и трудолюбие... Но даскал Юрдан имаше един малък порок: ужасно беше и падаше в необуздан гняв от най-малките погрешки на възпитаниците си“ (Вазов, 1977, Том 8, 394 – 396).

Или: „Той беше едър, с брада на ефенди, с опулени дремливи очи, с тъпо, подпухнало лице, по което се четеше страст към ракията. Той носеше с философска небрежност кирлив фес на бръснатата си глава, шаячни дрехи – охлузени, с оръфани крачоли на прешироките си панталони и подпетени калеври на боси крака...“ (Вазов, 1977, Том 8, 398).

Или: „Виж, преподавателят по ръчна работа Татъо Татев е съвсем друго нещо. Кадифе, памук, душичка човек, знае. Весел, засмян, учтив и нито отсъствия пише, нито забележки прави, нито пък плесница зашлепява някому. Демокрация, народовластие и пълна свобода в клас.

Учениците имат час по дърводелие например и по даден модел работят окачалки за дрехи. Добре, но някой, да речем, не му се работи окачалка, а си дялка с ножчето клечка за зъби. Мооже! Свободно! Друг пък на баба си хурка стърже на струга. Трети с пилата си поправя оръфания ток на обувката, а четвърти, просто на просто, със стъклена книга стърже ушите на другаря си. Учителят Татъо Татев в ъгъла при катедрата си стои, чете си романа „Граф Монте Кристо“ и се прави, че не вижда. И най-важното, че накрая на срока не иска да му се представят изработените предмети, а си поставя бележките така, по памет. Като вземе главната книга и като ги зареди: шест, шест, шест, пет, шест, шест, пет, шест... Просто да го разцелуваши в профил и във фас...“ (Чудомир, 2013, Том 3: 45).

Добре видимо е, че научният текст се стреми към пределно обобщаване и използва суха научна терминология. В наративните текстове езикът е много по-жив, а героите са конкретни реални лица, сътворяващи уникална педагогическа практика.



Фигура 1. Равнища на педагогическо мислене:

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (2001). Образование и общество, с. 157 – 158. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.
- Вазов, Ив. (1976). Събрани съчинения в двадесет и два тома. София: Български писател.

- Георгиев, Л. (1972). П. К. Яворов. Романизирана биография, с. 31; с. 279. София: Издателство Отечествен фронт.
- Милenkова-Киен, Р. (10.02.2002). За термините нарaтив, нарoтология и нарaтивнa сeмиoтика. В: litternet.bg/publish4/kien/narativ.htm
- Пoпoв, Л. (2011). Oтpaжeнията нa пeдaгoгичeскaтa рeaлнoст. Oбщa пeдaгoгикa. Чaст II. Сoфия: Издaтeлствo „Дaниeлa Убeнoвa“, сс 30 – 35.
- Чудoмир. (2013). Сьбpaни пpoизвeдeния в шeст тoмa. Вeликo Търнoвo: Издaтeлствo Aбaгaр.

REFERENCES

- Andreev, M. (2001). *Obrazovanie i obshtestvo*, s. 157 – 158. Sofia: Univ. izdatelstvo “Sv. Kliment Ohridski”.
- Vazov, Iv. (1976). *Sabrani sachenia v dvadeset i dva toma*. Sofia: Balgarski pisatel.
- Georgiev, L. (1972). *P. K. Yavorov. Romanizirana biografia*, s. 31; s. 279. Sofia: Izdatelstvo Otechestven front.
- Milenkova-Kien, R. (10.02.2002). *Za terminite narativ, narotologia i narativna semiotika*. V: litternet.bg/publish4/kien/narativ.htm
- Popov, L. (2011). *Otrazheniyata na pedagogicheskata realnost. Obshta pedagogika*. Chast II. Sofia: Izdatelstvo “Daniela Ubenova”; ss 30 – 35.
- Chudomir. (2013). *Sabrani proizvedenia v shest toma*. Veliko Tarnovo: Izdatelstvo Abagar.

STATUS OF NARRATIVE PEDAGOGY IN SYSTEM OF PEDAGOGICAL THINKING

Abstract. The article “Status of the Narrative Pedagogy in the System of Pedagogical Thinking” sets the beginning of a series of articles that concentrate on certain questions in the sphere of narrative pedagogy. Narrative pedagogy is interpreted in two separate contexts. The first treats the concept “narrative”. Under this interpretation, narrative pedagogy is qualified as “extended” or “sporadic” pedagogy, i.e., as pedagogy that exists in the form of structurally diverse narrative pedagogic texts. The second concentrates on the concept of the different levels of pedagogic thinking. This second context identifies narrative pedagogy with the levels of the popular and informative, and the pedagogic thinking based on life experience. In this respect it could be compared to classical pedagogy.

✉ **Prof. Dr. Lubomir Popov**
Faculty of Education
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia Bulgaria
E-mail: lubomir_popov@mail.bg