

ЗА НОВОТО В НОВИТЕ УЧЕБНИ ПРОГРАМИ ПО ЛИТЕРАТУРА

Адриана Дамянова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Следващият текст представя новите държавни образователни стандарти и учебни програми по литература, откроявайки отложената в тях образователна концепция и възможностите както за оптималното им прилагане в училище, така и за преодоляване на някои предразсъдъци и непродуктивни практики.

Keywords: literature, standard, syllabus, reading skills, power, competency, intertextual relation

Удоволствието е толкова странно, толкова цялостно и така обогатява ума на всеки, който може да му се наслади, както и толкова необятно в ползите, които ни носи, че изобщо не би било пресилено да кажем в деня на Страшния съд, когато всички тайни се разбулват и всичко тъмно се прояснява, че причината, поради която от прасета сме станали мъже и жени, после сме излезли от пещерите, после сме захвърлили стрелите и лъковете и сме седнали да разговаряме край огъня, да пием и да се веселим, причината, поради която сме били щедри към бедните, помагали сме на болните, прокарали сме тротоари и сме издигали къщи, тоест причината, поради която сме създали някакво убежище и общество наред с пустошта на света, не е друга, а тази: защото сме обичали да четем.

Вирджиния Улф, Как трябва да четем книги?

От няколко месеца на сайта на Министерството на образованието и науката са предложени на вниманието на всички заинтересовани новите учебни програми, а част от проектите (за I, II, V, VI и VIII клас) вече са и утвърдени. Тъй като страстите, които провокираха специално тези по литература, изглеждат уталожени, смятаме, че е време рационално да промислим поне най-отчетливо открояващото се като концептуална новост в

неравния им релеф. Споменатите страсти възбуди, разбира се, Списъкът с автори и техни произведения, предвидени за задължително изучаване. Тъй като освен за широката общественост и за мнозина колеги единствено именно той се оказа четлив в новите програми, струва си да спрем вниманието си върху един свързан с него квазиказус, проявяващ дълбокото разделение в обществените нагласи и очаквания спрямо училищното образование, в т.ч. и по литература.

„Страсти и неволи...“

Докато за мнозина няма значение кои точно литературни текстове намират място в учебните програми – важно е какви личностни качества и умения формират и развиват учениците чрез литературното образование, за други ученето на литература трябва всъщност да следва един определен като контрапросвещенски проект, в който литературното „българско“ се чете националномитологически, отвъд всяка критическа нагласа, имунизирано срещу „смелостта да си служиш със собствения си разсъдък“ (Кант). Изписваме „българското“ в кавички не за друго, а защото говорим *само* за онова от националната литература, до което Институцията дава достъп на учениците, като чрез съвсем не невинния си подбор „скришно“ насърчава предкритическото четене. Ето два примера за манипулативно селективния подход, за който говорим. В учебника – хрестоматия по литература за VII клас на издателство „Просвета“ от 1992 година с автори А. Калешев, В. Петров и П. Златев, са поместени откъси от Вазовата повест „Немили-недраги“, в т.ч. и от трета глава, в която изречението „Нему се искаше да прегърне тия странни хора, които тъй страшно го привличаха...“ свършва както го цитираме тук: изтрит е финалът му, който, гласейки „...своята отвратителност и гордост“, излага, изглежда, на риск възпитанието в дух на преклонение пред осъществените без недостатъци национални герои... През 2016 година министърът на образованието и науката Т. Танев публично огласи, че лично се е погрижил в програмата по литература да фигурира „невероятният разказ“ „Бай Ганьо у Иречека“ вместо „Бай Ганьо в банята“, защото в последния одиозният Алеков герой слага без колебание знак на равенство между себе си и „булгар“-я. Примерите ни изумяват с лековатата дързост, с която класиците ни се оказват цензурирани за „нуждите“ на училището (дали?), и ни принуждават да си дадем сметка – освен за искреното родолюбие – и за лицемерието, с което нерядко се отстоява тяхната вездесъщност в учебните програми.

По-горе определихме казуса като мним, защото сме уверени, че новите учебни програми съумяват да удовлетворят предпочитанията и на едната, и на другата обществена група, като в същото време дават шанс да се неутрализира двойният (властов/властен) жест на включване (шумно вписване) под

условието на изключване (мълчаливо изтриване-и-пренаписване) на *националните светини*.

Какво (не) гарантира Списъкът

Всеки преподавател по литература познава респектиращия обем на литературния материал, предвиден за задължително изучаване според все още действащите учебни програми например в X клас – „Дон Кихот“, „Хамлет“, „Тартюф“, „Робинзон Крузо“, „Граф Монте Кристо“, „Дядо Горио“/„Червено и черно“, „Шинел“, „Бел Ами“... Вярваме ли действително, че всичко това (а то далеч не е всичко!) изчита всеки десетокласник – въпреки вмененото му от програмата задължение? Ако действителният ни опит подсказва отрицателен отговор на този въпрос, ще трябва да признаем, че Списъкът за общообразователния минимум *не* обезпечава прочита на включените в него произведения. Такава *сила* по-скоро обладава неговият съкратен вариант – този за ДЗИ. Така че не учебната, а учебно-изпитната програма за матурата, в крайна сметка, ще изпише „скритата“ програма, по която (ще) се работи в училище. От друга страна, колкото и (непосилно) дълъг да е обаче, всеки списък на „задължителни“ за учене четива същевременно изглежда отчайващо къс, ако го съпоставим със списъка на произведенията, които си струва да се прочетат – и за които не само училищният курс по литература, но и цял човешки живот не стига. И то без изобщо да включваме в сметката онези книги, които предстои да бъдат написани и които, надяваме се, ще четат нашите деца. От трета страна, решаващият въпрос всъщност не е *какво* четем, още по-малко *колко* четем в училище, а *как* четем. Четене, което не обяснява структурата на текста като генератор на уникалния текстов смисъл (към който никой друг текст не насочва, не проектира *такъв*), е осъдено да чете все една и съща фраза; както казва Р. Барт, може би цялата литература може да се сведе до *обичам, страдам, съжалявам*... Дали в такъв случай не е по-смислено да изтеглим залозите от (уж) четенето *насила* (по задължение), от убийствената скука на една-и-същата фраза и да ги инвестираме в мотивацията (удоволствието, любопитството...) за четене? Да разпределим равномерно усилията си между овладяването на „кодовете“ и четенето на „съобщенията“, вместо да се фокусираме единствено върху текстовете?

Кое е новото в новите програми?

Ако не списъкът е най-важното, кое тогава е най-значимата новост в новите документи, които имат претенцията да регулират оттук нататък образованието в училище? Като образователна концепция, новите държавни образователни стандарти и учебни програми по литература предлагат *по-балансирано съотношение между предвидените за усвояване „нови знания“ и*

уменията за тяхното прилагане. Обновата на съотношението знания – умения предопределя намаляването броя на текстовете за задължително изучаване. Повечето часове за т.нар. упражнения ще осигурят възможност нужните на вещия читател умения да се формират, развиват и поддържат дълго – чрез необходимите импровизации, чрез преноси на конкретни „стъпки“ в различна от инициалната, но „фамилно сродна“ ѝ ситуация и/или контекст, чрез суспендиране „тиранията“ на крайния резултат и т.н. Повече самостоятелни „умни действия“ (както психолози определят уменията) – именно рефлексирани, обмисляни като стратегия *действия* (а не безмозъчни, папагалски повторения на едно-и-също!), означава по-голямо „овластяване“ на ученика (знанието, трансформирано в работещо умение, е власт/мощ – power), респективно – повишаване на чувството му за отговорност, в т.ч. и за качеството на собственото му обучение. Идеята е, „учейки чрез правене“, учещите да се усетят дееспособни, удовлетворени от това, че всеки път се справят все по-добре... С други думи, да се освободят от чувството за безсилие, „припомняйки“ си детската „омnipotentност“, вместо да заучават безпомощност.

Симетрично на „по-овластения“ ученик, повече власт се делегира и на учителя за сметка на Центъра. Вече конкретният преподавател (ще) е този, който ще подбира и аранжира литературния материал, имайки възможност да отчита интересите, желанията, инициативите на своите ученици. Така, отворен за допълване, никой списък вече няма да е нито обезкуражаващо дълъг, нито оскъден. **Именно в промяната на икономиката на Властта всъщност е смисълът на реформата.** Искане ни се да вярваме, че училищнообразователната ни система вече е узряла за прозрението, че докато *дисциплинарната рамка* (на *надзор и наказание*) предзадава мълчаливи съпротиви, „ескейпизъм“, саботаж, рамката на *партньорското доверие* – обратно – конституира поле на сътрудничество, креативност и отговорни действия. Минимизирането на задължителния Списък предполага съществена промяна и в учебниците и учебните помагала. Той ги „заставя“ да придобият облика на пораждащ механизъм – да предлагат повече кодове за четене, отколкото „правилни“ прочити, повече интересни въпроси, отколкото „верни“, но чужди отговори.

Какви възможности отваря минимализираният задължителен списък?

Очаквано (откъм националномитологичните нагласи) обществото се оказва най-чувствително към съкращаването на произведения, интерпретиращи Българското възраждане. Тъй като част от учебните програми са все още проект, не се наемаме да предскажем точно какво ще се получи от тях в крайна сметка, но изглежда повече от вероятно „задължителните“ Ботеви произведения да са

повече вместо по-малко в сравнение с излизащите от употреба програми. Да си представим обаче какви шансове би дала една („лична“) програма, която – вместо „изчерпване“ на Ботев „сам по себе си“ в монографичен (затворен) формат – възнамерява про-следяване на неговото ставане-Начало на Новата българска литература, или – иначе казано – едно внимателно из-следване на *следите*, оставени от Ботевите текстове в тези на неговите следовници. То не би подминало например апострофа на митологично-романтичската концепция на „смъртта като живот“ (д-р Кръстев), възплътена в извисения образ на юнака от „Хаджи Димитър“, който апостроф артикулира Вазовото „Караджата“ (с мото, както помним, цитиращо стих именно от споменатото Ботево стихотворение: „И търсят духът на Караджата!“).

Жив е той, жив е! Там, на Балкана,	И момците наши умряха със чест...
потънал в кърви, лежи и пъшка	(...)
юнак с дълбока на гърди рана,	В тоя час вълците, кои мърша търсят,
юнак във младост и сила мъжка.	с крак гърди им ровят и меса им късат;
(...)	и гладните орли, оплескани с кръв,
Денем му сянка пази орлица,	в мъртвите им очи удрят своя клъв;
и вълк му кротко раната ближи;	и мухите златни в бръмчащи рояци
над него сокол, юнашка птица,	лакомо налитат немите юнаци,
и тя се за брат, за юнак грижи!	изложени голи под слънчевий жар.
(„Хаджи Димитър“)	(„Караджата“)

Проследяването, разбира се, не би се задоволило с „инвентаризацията“ на метаморфозите на ключови за „Хаджи Димитър“ поетикосмислови единици в тяхното *друго*, но и би се запитало задължително: Защо? Защо му е на „Караджата“ да демитологизира фигурата на *единия*, тъй недосегаемо далеч („Там...“) от всички други човешки същества юнак, за сметка на това тъй интимно сроден с фантастични фигури (с грижовния сокол – *брат*, със самодивата – *сестра*...)?...

По-нататък внимателното проследяване, бдително за всяка (Ботева) следа в българския литературен дискурс, непременно би разпознало (не без потрес) в Бай-Ганьовото „Сус бе, ченгене! Не ща аз любовни!“ („Бай Ганьо на гости“) пародийно снижено Ботевото „Остави таз песен любовна...“ („До моето първо либе“); в *лежащия* на чардака човек, когото една *пееща* баба „с траурни нокте“ пощи под *пекналото* „балканско слънце“ – „изюден“ образа на Ботевия юнак... И пак би питало: Защо?...

Не по-малко смаяно би било изследването от дръзкото „оприродяване“ на *Гения на българската литература*, което сторва Пенчо-Славейковото „На Балкана“. В него Ботевата *дивна песен* („Хаджи Димитър“) се оказва... песен с *тъмен текст* на *тъмния* Балкан:

Това е песен на промяната световна,
която отпред век Балкана тъмен пей.
– Ей пада ведра нощ; вълшебно месец грей
и плаха гмеж звезди обсипват свод небесен –
като че тъмний текст на тая дивна песен...
(„На Балкана“)

И пак – Защо?... Да не би така българската литература да случва *смъртта на Автора*?... Или (символичното) *убийство на Бащата*?... Или пък амбицията е именно „На Балкана“ да проясни (за модерността) *тъмнината* на (непостижимото след Романтизма синкретично единство на националния *Дух* и *Език* в) Ботевия текст?... Дали пък тъкмо така не се ражда *Геният* („вродената дарба на духа, посредством която *природата*¹⁾ дава на изкуството правилото“, както го определя Кант)?...

Диалогът Ботев – Яворов е вече класика:

Настане вечер – месец изгрее,
звезди обсипят сводът небесен;
гора зашуми, вятър повее, –
Балканът пее хайдушка песен!
(„Хаджи Димитър“)

Настане утро, гори небето,
цветя миришат, ехти полето:
овчар засвирил, стада заблели,
по всички храсти пилци запели.
(„На нивата“)

Но ако в *полето*, очертано от тези две четиристишия, впишем и Ботевата сатира „Защо не съм...?“, и по-конкретно: „Но защо не съм Славейков,/ да заплача, да запая:/ „Не пей ми се, не смей ми се,/ от днес вече ще да бляя“?“, ще си дадем сметка не само за отчаяното неверие на модерния поет във възможността изобщо да съществува нещо толкова наивно (от гледна точка на „трансцендентално безприютната“ модерност!) като романтически проект за свят, но и за виртуозното отиграване на ролята на непохватния следовник, който старателно, но без (с)мисъл следва (от) Произхода/Бащата и обърква одата – балада със сатирата, за да срещне по „изобличаващ“, оспорващ, подриващ (Оригинала) начин *пеенето* с *блеенето*...

За да не станем отегчителни, само ще споменем Ботеви следи като тези в „По жътва“ на Елин Пелин, който разказ при първата си публикация през 1904 г. излиза с мотото „Жътва е сега... пейте робини“, и във Вапцаровия „Ботев“, за да удовлетвори любопитството си как съвременната българска литература чете/препрочита текста-Ботев. Писани в „други времена“, стиховете от Стефан-Цаневия „Плач по Ботев“ продължават да ни „зачертават“:

Ние те величаем,
без да съзнаваме,
че всяка разхвалена от нас твоя черта
самите нас зачертава.

Дали ако четем така – (из) „под черта(та)“ – Ани-Илковите стихове от „Той. (откъс от агон)“, ще ни е по-лесно да признаем, че в изглеждащото контра-митологично пренаписване на Ботев отзвучават много повече достойнство и искреност, отколкото в елейните славословия?...

Може би (боже пази!) може би аз
съм убил? Може би мен са
убили? И не съм вече жив,
а само така си мисля. Само
– Пак си пиан!
Напразно ме чакат жена и дете
ТОЙ ТОЙ ТОЙ – Божичко
жив ли е ТОЙ?
(...)
Жив
е ТОЙ жив... Е!... Пейте робини.

На демонстрираното тук (съвсем фрагментарно) конструиране на възможни междутекстови връзки легитимност набавят методологическият предразсъдък за свободата на текста да влиза в отношения с не по-малко от всеки друг текст и така заедно да образуват квазисвета, наречен *литература*, и методическият ефект на осигуряване непосредствен достъп на учениците до този свят, до процеса на изграждане на литературния образ на конкретен творец и изобщо на литературноисторическия развой. Подобен методически сценарий компрометира самата идея за учене и преподаване на изолирани текстове и „разобличава“ като несъстоятелни стандартни за училищния жаргон фрази, като „свършихме (с) Ботев – почваме Вазов“: в известен смисъл и Ботев, и Вазов, и всеки друг творец никога не „започват“ и никога не „свършват“, а произведенията им се оказват винаги „повече“ и от най-изчерпателния Списък, защото в пространството на интертекстуалността просветват неочаквани (потискани в капсулирания им прочит) смисли...

За езика на стандартите и програмите

От практикоприложна гледна точка стандартите и програмите са направени да бъдат максимално оперативни. Можем да откروим поне две съществени разлики между „старите“ и новите документи. Първо, само-

то структуриране на областите на компетентности е оптимизирано – по-издържано от гледна точка на логиката и съответно – по-разбираемо за потребителя (учители, автори на учебници, управленски кадри в сферата на образованието, общественост). Второ, глаголите, използвани за именуване на очакваните резултати, назовават конкретни – наблюдаеми и измерими като качество – действия (и продукти от тях): *анализира, съпоставя, различава, идентифицира, тълкува, определя...*, вместо *владее, осъзнава* и под.

В *Социокултурни компетентности* се обособяват *връзките между литературата и света вън от нея*. Социокултурните компетентности са прицелени в конструирането и удържането на рефлексия например върху това как един литературен текст въздейства на читателя или върху това кой е специфичният начин, по който една творба интерпретира даден житейски проблем – каква е нейната версия за този проблем. Разделянето и свързването между литературата и света предотвратява взаимната им подмяна или смесване, а също и алегорическото (нравоучително) четене на литературата, както и проектирането на „принципни“/„истинни“ положения върху света на текста, не позволявайки да се забравя, че литературният „свят“ е квазисвят (проект за свят). „Жива“ традиция у нас е четенето на литературата като история и обратно. Така, в разгорелия се този път покрай програмите по история дебат около проблема с „робството“ запазването на термина в *историческия* дискурс се аргументираше с присъствието на думата в българската (възрожденска) *литература*, а това (безспорно) присъствие в *литературния* дискурс пък се обясняваше с *историческата* действителност. (Подобна *въртележка* между означаващо и означаемо, между причина и следствие е типична за конструкцията на мита...) Изрично трябва да се подчертае, че връзката между литературата и жизнения опит не е абстрактно очертана в стандартите и програмите, а се сменя на нивото на конкретния читателски опит на ученика – първо, защото каквото и да иска да разбере, всеки от нас иска, в крайна сметка, да разбере себе си, и второ – защото се разчита тази връзка да обезпечи мотивацията за учене.

Литературните компетентности „затварят“ образователната работа вътре в *(между)текст(овостта)* – те изискват съсредоточаване върху структурата на литературния текст и пораждания от нея смисъл, но и върху реализацията на не по-малко смислогенеративния потенциал на отношението на кой да е текст с всеки друг. Струва си да се акцентира върху максималната „отбремененост“ на литературните компетентности от литературна теория, разбираана като заучаване на вербалнодекларативно равнище на някакви дефиниции, запаметяване като безжизнени, неработещи (и така – съвършено безполезни) концепти. Например в шести клас метафората е пред-

ставена описателно, без да е назована, което се очаква да подсказва начина на работа с този троп – идентифициране, тълкуване на значението/смисъла на конкретни метафори.

Комуникативните компетентности полагат „правените с думи неща“ в отношение, първо, с изразната, *извеждащата/„освобождаващата“ смисъла* (от немотата на преживяването) *в езика* способност на дискурса и второ – с *конкретни реалновъзможни комуникативни цели*, като обвързват оценяването на писаните и четените от учениците текстове най-вече именно със степента на осъществяването на тези цели. Така – чрез „подказване“ дадена *дидактическа* задача да се легитимира чрез *комуникативна* задача, от една страна, се набавя автентика на комуникативноречевата дейност; от друга, дава се възможност на говорещия/пишещия да опита/познае-в-опита-си силата, действияния потенциал на словото и оттам, от трета страна – и собствения си потенциал на действащ („мощен“) „независим ползвател на езика“.

* * *

Посочените (очаквани) следствия от действието на новите образователни стандарти и учебни програми по литература се срещат в полето на модерността – на отворената демократична култура на страна – членка на ЕС, за която в образоването на следващите поколения значение имат не само Миналото и Традицията, но и самите поколения, и тяхното бъдеще. Израз на грижата за това образованието да функционира и като инструмент за овладяване на ключови компетентности, обезпечаващи успешна бъдеща реализация в социално-икономически, професионален и граждански план, е и включването в новите стандарти и програми на очаквани резултати, пряко кореспондиращи с резултатите от обучението, които измерват и оценяват международни програми като PIRLS и PISA.

На хоризонта на новите образователни стандарти и програми (не само по литература) се провижда едно „Просвещение без идеализъм“ (Дж. Брунс). Със скептиците сред читателите на този текст бихме споделили едно преживяване, което сработи като лек срещу собственото ни неверие. Присъствахме на две обсъждания на документите от учителската колегия. Буквално пред очите ни от началото към края на първото от тях, от първото към второто „апетитът“ на колегите преподаватели, пред-вкусили свободата да работят по до голяма степен своя „лична“ програма, растеше все по-бързо и по-уверено, заявяваше се все по-настойчиво. Връщане назад няма, съвършено убедени сме – защото ни го (по)казаха учителите...

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Подч. в цитата – наше, А. Д.

CONCERNING THE NEW IN NEW CURRICULA FOR TEACHING LITERATURE

Abstract. The following text presents new State Educational Standards and curriculum for the program in Literature, highlighting the embedded educational principles and possibilities for optimal application in schools, as well as options for overcoming prejudices and unproductive practices.

✉ **Prof. Adriana Emilova Simeonova-Damyanova, DSc.**

Department of Teaching Methodology

Faculty of Slavic Studies

Sofia University

15, Tzar Osvoboditel Blvd.

Sofia, Bulgaria

E-mail: adamyanova@abv.bg