

New Books
Книжнина

ЗА СТОПЛЕНИТЕ ПЪТЕКИ КЪМ ЛИТЕРАТУРНОТО ПОЗНАНИЕ

Радев, Радослав. 2015. *Технология на методите в обучението по литература*. Варна: Славена, 247 с., ISBN 978-619-190-041-1

Огняна Георгиева-Тенева
Нов български университет

Новата книга на проф. Радослав Радев посреща със заглавие, насочващо към рационалното начало в обучението по литература, а изпраща емоционално – с увереността, че „сме стоплили пътеките, по които децата, като вървят по пътя към познанието, да се върнат към себе си“. Първата и последната корица на книгата ограждат образователно поле, в което разсъдъчност и задкушевност се съчетават непротиворечиво. Как става това?

Отговорът на този въпрос предполага да се представят онези особености в изследванията на Р. Радев, които го правят методик със собствен лик, и преди всичко да се вникне в неговия подход към апорията, неизбежно съпътстваща всеки опит за аналитично представяне пред ученици на материя, сътворена с разум и чувства и съответно възприемана с разум и чувства. Избирам за вход към представяната тук книга проблематизациите на емоционалното съпреживяване, защото намирам, че те са важни не само за представяната разработка, но и за методическите търсения на Р. Радев въобще – през всичките години, които той посвещава на училищното изучаване на литература. Но преди всичко са важни, разбира се, за литературното образование в средното училище.

Едва ли е случайно, че тъкмо главата, която се занимава с емоционалната непринуденост на учениковата художествена рецепция, е централна за „Технология на методите в обучението по литература“. Нека подчертаем, че за Р. Радев композицията на всеки текст е много важна – неслучайно той акцентира върху нейния „съдържателен смисъл“ (с. 225). Главата „Спонтанността и активирането на читателя в литературното обучение“ е четвъртата поред от общо седемте в цялата книга (без „Афоризми вмосто заключение“), т.е. тя заема средишно място в пространството на цялото. Всъщност идеята за спонтанността в обучението по литература облъчва и всички останали глави на книгата. Така те биват споени, независимо че може да се четат поотделно (впрочем част от тях са и публикувани по-рано поотделно).

За да обоснове ценността на интуитивната, на непринудената читателска реакция, Р. Радев се опира на авторитети в хуманитаристиката и в изкуството – Д. Лихачов, М. Елиаде, П.-О. Реноар, Ил. Бешков, Д. Узунов, Д. Казаков, П. П. Славейков, Ницше. Основанието да бъдат подредени в една линия личности, които на пръв поглед нямат много общо помежду си, е в сродните им разбирания за пълноценното художествено възприятие като изискващо не само мисъл, а и интуиция и емоционален опит. Много от примери от сферата на изобразителното изкуство едва ли изненадват – интересът на Р. Радев към сътвореното с четка и бои не е от вчера. Може да се каже, че изследователската разностранност, която наред с литературното образование обхваща и изобразителното изкуство, придава на методическия профил на проф. Радев разпознаваеми, специфично негови черти. Проучвания, които интегрират знания за различни изкуства, винаги са плодотворни за литературното образование – те допринасят за онова сдвояване между училището и „живота“, за онова „отворено“ четене, което оценностява Никола Георгиев в „Учител по литература ли? Не съм от тях“¹⁾. Тръгвайки от метадискурсивните размисли на посочените по-горе художници и изследователи, Р. Радев стига до идеята за „баланс между мислене и светлина“, като светлината метафоризира спонтанния усет за добро и красиво, култивираната, понякога с години, но проявяваща се мигновено душевна необходимост да се прави добро. Често в тази глава есеистичното взема връх над строго научното – сякаш за да онагледява как на импулса (но само когато избликва от вътрешно Аз с големи културни натрупвания) може да му се позволи да има превес над рационалното. Разбира се, въпросът за баланса между спонтанно-емоционалното и рационалното в урока по литература нито може да има крайно решение, нито всеки предложен отговор намира безрезервно одобрение²⁾. Според мен обаче е много важно този въпрос да бъде поставян – за да намират коректив прекомерният аналитизъм, крайното рационализиране на училищните занимания с литература, което се стимулира от учебно-изпитните програми и от общата институционална логика на литературното образование у нас. Тук ще си позволя един поглед „встрани“ – към постановките на Уейн Буут в „Риторика на художествената проза“, където се говори за три типа интерес към наратива: интелектуален, естетически и хуманистичен. Интелектуалният (когнитивният) интерес е насочен преди всичко към „фактите“ в повествованието, които биват съотнасяни с „действителността“ и тълкувани във връзка с „истината“ за нея; естетическият интерес се отнася до художествеността, а хуманистичният интерес, наричан още „практически“, се свързва с нравствеността³⁾, т.е. У. Буут полага редом до рационалния подход към литературата интуитивния и емоционалния. За него естетическата рефлексия и нравствената оценка са невъзможни без

участието на чувствата. Важни в тази посока са и разсъжденията на Луиз Розенблат, която прави разлика между „естетическото“ четене, или четенето за удоволствие, наречено още „развълнувано“ четене, и четенето за разбиране на информацията, съсредоточено в значенията на художествения текст. Розенблат, която освен изследовател е и преподавател по литература, се въздържа да препоръчва единия или другия подход като доминиращ. Според нея читателят не би трябвало да се отдава изцяло на вълнения, нито да схваща литературната творба единствено като източник на информация. Розенблат е категорична, че литературата съществува в уникалните лични преживявания, пораждани и от социалните и културните аспекти на текста⁴⁾. От чуждестранната и от родната хуманитаристика може да се приведат още много примери, които „дават право“ на спонтанната естетическа реакция при четене на художествен текст, но и без тях, мисля, е очевиден смисълът от стимулиране на ученика да дава израз на своето „харесвам / не харесвам, защото...“.

Нека отново прочетем – сега от друг ъгъл – думите, изписани върху втората корица на рецензираната книга: „...поне сме стоплили пътеките, по които децата, като вървят по пътя на познанието, да се върнат към себе си“. Струва ми се, че тук естествено и спонтанно се изразява привързаност към т. нар. „хуманистична педагогика“, която, както е известно, акцентира върху нравствените и емоционалните страни на образованието, върху откриването на собствен образователен смисъл, върху образователен напредък, основаващ се на индивидуалните интереси и потребности. Цитираните думи може да служат като своеобразен ключ към едни неексплицирани, най-вероятно ненамислени предварително, вътрешни черти на методическите разработки на Р. Радев – човечност и земност. Те излизат от едно спокойно, уравновесено и топло отношение към ученика, който чете художествен текст; от дълбокото убеждение, че литературата е преди всичко храна на просветлената, на добрата душа. Ключът „човечност и земност“ може да „отвори“ и първата глава на книгата – „Коментар и коментирано четене“. При все че тук откривам здрави връзки с традициите в литературното ни обучение, чийто първи изследвачи и строители настояват за т.нар. „обяснително четене“ (М. Николов, Л. Георгиев, Ив. Хаджов), тези страници са адресирани към съвременния учител, който, подобно на предшествениците си, продължава да изпитва сериозни затруднения при изпълнение на ролята си на медиатор между художествения текст и ученика. Ниските резултати на българските участници в международното изследване PISA красноречиво доказват, че коментирано четене е нужно и сега. В днешен контекст идеята за коментирано четене може да бъде отнесена към т.нар. четене с разбиране, но не се изчерпва с него – Р. Радев, без да търси строго дефиниране, определя коментара като обяснение (с. 11), чрез което „ние се стремим да разберем, да

открием, да съпоставим даденото явление или текст, но същевременно да му дадем някаква оценка“ (с. 11). Очевидно тук се визират умствени операции от различни равнища: от най-ниското – „да разберем“ и да „да открием“, през по-сложното – „да съпоставим“, до най-трудното – да „дадем някаква оценка“. Макар да не е изяснено теоретично как се отнася коментираното четене спрямо интерпретацията – несъмнено най-използвания литературнообразователен метод, смятам, че изложението в тази глава има голям потенциал практически да съдейства за повишаване на интереса към художествения текст и за неговия пълноценен прочит. Коментираното четене е представено с различни негови процедури, отнасящи се до значението на думите, до различните гледни точки към събитията, до героите и техните проявления, до композицията, до реалиите. Може да се каже, че по същество това е един проект за работа с художествен текст. Особено ценно тук е равнището на образователните техники (обещаното в заглавието се изпълнява), предлагащи онова ноу-хау, или процедурно знание, което дава плът на теоретичния методически модел. Смятам, че в тази своя част изследването не е целяло изчерпателност. Възприемам като отворен списък от обекти, които подлежат на коментиран прочит – възможно е към него да се прибавят и останалите елементи на художествената структура и на съдържанието – тропи, фигури, жанр, основна тема и подтеми, идеи, послания и пр.

Идеи за съвременния урок по литература предоставя и разработката за евристичната беседа, която стъпва на използвани в художествения текст опозиции (глава II). В теоретичен план тук се разглеждат езиковата същност и естетическото битие на противоположностите, а в практически план – различните художествени описания и разсъждения, които се анализират с оглед на някакъв важен, но неексплициран проблем, формулиран от учителя. Учениците разсъждават върху различни художествени опозиции от „Нежната спирала“ на Й. Радичков (спокойствие – агресия, статичност – динамичност, близко – далечно и пр.) и така развиват своето критическо мислене, напрягат интелектуалния си ресурс: „Как се поражда отчуждение между хора, които са тръгнали с еднаква цел, а се връщат със скрити един от друг лица?“, „Понякога мъртвата природа може да ни се стори по-близка от живия човек. Защо?“, „Хората избират такава гледна точка, че да бъдат център, около който се върти светът“ и пр. Тук ще отделя специално внимание на *проблемния подход* в цитираните въпроси и задачи – защото той е най-важното тематично средоточие не само на тази глава от книгата, а и на всички останали. Приведените по-горе цитати (както и онези, които тук по обемни съображения не даваме) са образци на проблемността в литературното обучение. Както се вижда, формулировките са и въпросителни, и назоваващи, т.е. типът изказ не е от значение. Важното е друго – че те насочват към сложен момент от художествения текст, поставят ученика пред интелектуално затруднение и го подтикат да

мисли продуктивно. Впрочем проблемният подход е поставен за обсъждане още във въстъплението към книгата, а след това е „разстлан“ в другите нейни части, като се разглежда в различни методически перспективи. Ако във въстъплението проблемността е анонсирана като въпрос от извънредна значимост, в главата за евристичната беседа тя е разгърната в ситуационен контекст – този на диалогичното общуване между учител и ученик, което стимулира критическото мислене.

Проблемният въпрос е едно от съдържателните средоточия и на третата глава на книгата – „Играта в литературното обучение. Игрите на литературния кръг „Мисъл““. Стъпвайки върху написаното от Румяна Йовева⁵⁾ за проблемния въпрос, Р. Радев разгръща виждането, че днес проблемните въпроси трябва да се откриват не само от учителя, а и от ученика – защото е необходима „постоянна смяна на начина на изучаване на художествения текст в училище“ (с. 7). Р. Радев аргументира мнението, че днешният ученик развива „проблемна слепота“ и че „заслуга“ за този дефицит има учителят, който, изземвайки правото сам да открива проблемни въпроси, индиректно внушава, че другите участници в образователното общуване не са в състояние да постигнат това. А ученикът, който се заеме да открива проблеми без чужда помощ, би извършвал сложните мисловни операции съотнасяне, сравняване, уподобяване, оразличаване, изтъква Р. Радев. В края на главата за евристичната беседа са посочени и конкретни уроци, които може да се конструират около художествени опозиции. Важно е да изтъкнем, че представеният опит не е само в теоретичен план – той е проверен в практиката в серия експериментални уроци, които Р. Радев изнася в Силистра, Пазарджик и Ловеч.

Главата „Играта в литературното обучение. Игрите на литературния кръг „Мисъл““ засяга и процедурни аспекти на уроци и урочни ситуации, отнасящи се до художествени образи на играта и на смеха (у П. П. Славейков) и до различни интелектуални игри (в средата на кръга „Мисъл“). Но акцентът, обратно на очакванията, не е върху възможностите за включване на игрови техники в урока по литература, а е върху представени в едър мащаб виждания за играта в историята на европейската цивилизация и на образованието. Значимо от гледище на литературнообразователните технологии тук е посочването на проблемно-тематични ядра в уроци върху Пенчо Славейков и Яворов, които изискват да се извършват умствени операции като сравняване, задълбочено разсъждаване, систематизиране на знания, обобщаване. Както вече бе посочено, в тази глава отново се предлагат проблемни въпроси, например: „Каква е преобразяващата сила на играта и смеха, постигната в стихотворението „Луд гидия“. Ценното в по-широк, надтехнологичен план е в обговарянето на богат материал от други дискурси – философски, културологичен, педагогически, литературноисторически, което съдейства за полагането на литературата в контекста на

културата, за разкриването на нейните връзки с различни сфери на човешката духовност.

Главата „Повторителността в литературното обучение и формирането на мисленето на ученика“ предлага нов начин за разгръщане на проблемността в обучението по литература. Той изисква наблюдения над фигурата на повторението, отнасяща се до детайл, проблем или образ в художествения текст. Методическата идея е обвързана с литературоведския труд на Р. Коларов „Повторение и сътворение: поетика на автотекстуалността“ (2009 г.). Тази част от книгата на Р. Радев демонстрира динамичен пренос на научно познание в полето на средното образование. Както е известно, литературната теория обикновено навлиза в образователния дискурс сравнително бавно. Ето защо намирам съвременния трансфер на литературнотеоретично познание към българското училище за необходим и полезен. Веднага трябва да кажа, че тук става дума не за насилено академизиране на средното образование (каквито примери имаме много, включително в действащите учебници по литература), нито за тежко теоретизиране на методическия дискурс, а за едно фино преобразуване на сложното в достъпно – и за учителя, и за ученика. Нещо повече, на трансформацията наука – образование и на нуждата от нея е посветена специална подглава – „Адаптираща повторителност“. „...в развитието на всеки човек се осъществява пренасяне от чуждо към свое“ (с. 188 – 189), отбелязва Р. Радев. Представена е не само възможността за интериоризиране на „чуждо“ познание, което по същество представлява повторение на Същото, но и за неговото интензивно „повторение“ под формата на „изместване“, водещо до преосмисляне и обогатяване на началния вариант. И тук богатият практически опит, заедно с умението той да бъде анализиран и осмислян, дава своя положителен резултат. Нека вметна нещо, което на пръв поглед може да изглежда естествено, саморазбиращо се и затова излишно: училищният делник се нуждае извънредно много от подобни професионални „слизания“ в технологията – защото, оказва се, те не се предлагат често, а ползата от тях е голяма. Подглавата „Трансформираща повторителност на комуникативно равнище“ настоява за облекчаване на информативното натрупване в училище, при което „на ученика му се предлагат десет неща, а той прилага само едно. Би следвало развиващото обучение да се постига по обратния модел – на ученика да му се предложи едно, но да има десет възможности и ситуации да го прилага“ (с. 194). Тази постановка е плодотворна за развитието на критическото и въобще на продуктивното мислене на ученика. Доказателство за това дават цитираните в книгата части от ученически есета, илюстриращи колко конструктивна в обучението по литература може да бъде т.нар. трансформираща повторителност, осъществяваща се на комуникативно равнище. На учениците е предложено да трансформират мисъл на Н. Райнов по повод усмивката на Мона Лиза от известната картина на Леонардо да Винчи. При-

ведените писмени разсъждения на учениците (нека припомним, че Р. Радев е изследовател и на ученическото есе⁶⁾ свидетелстват за добрия резултат от извършената експериментална работа.

И последната глава от книгата е посветена на нетривиален и слабо обговарян въпрос на литературното образование – този за четенето на отсъстващото в художествения текст. Изложението е структурирано в познатия логически ред – най-напред се представят различни проблематизации на отсъстващото в изкуството, направени от творци и изследователи, след което се правят наблюдения над програмни текстове, като „Под игото“ на Вазов, „Бай Ганьо“ на Ал. Константинов, „Тютюн“ на Д. Димов и др., и в тях се улавят знаците на онова, което го няма в образния свят. И тук, както във всяка друга глава на книгата, методическата идея е подплатена с опит от практиката.

На литературоведско и на методическо ниво е представен и композиционният подход в обучението по литература (глава VII). Тук се коментира композиционното решение в различни художествени текстове („Левски“ и „Елате ни вижте“ на Вазов, „Кукувица“ на Багряна) и се търси неговият резонанс върху образното съдържание.

„Технология на методите в обучението по литература“ събира стари и нови идеи на Р. Радев за литературното образование (впрочем новите идеи у Р. Радев обикновено добре помнят старите, между ново и старо действат сили на сцепление, често се използват и механизмите на автотекстуалността), апробирани методически модели и техники на обучение. Представени са стратегии на работа с художествен текст, които позволяват на ученика да предлага свои версии за образните значения, да развива критическото си мислене, да надгражда уменията си за тълкуване на игрите на словото, да постави настрана готовите прочити и да изпитва удоволствие от способността сам да открива проблеми и да разсъждава върху тях.

Един от афоризмите, с които завършва книгата на Р. Радев, гласи: „Не внушавай, а обичай. С първото трупаш вини, с второто градиш човек“. Представеният труд е прицелен към изграждането на човека – и учител, и ученик, като мислеща личност, която знае как да използва логическата и емоционалната си интелигентност.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Георгиев, Н. Учител по литература ли? Не съм от тях. // Български език и литература, 2009, № 4, 5, 6.
2. Вж. напр. Герджикова, М. Рецензия. << <http://ras.uni-vt.bg/Default.aspx>
3. Wayne C. Booth. The Rhetoric of Fiction. Chicago: University of Chicago Press, 1961, p. 125.

4. Rosenblatt, Louise M. Literature as Exploration (5th edition). Published: 1995.
5. Йовева, Р. Методика на литературното образование. Шумен, Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2000.
6. Радев, Р. Как се пише есе – история, теория, практика, христоматия. Варна, Славена, 1998.

FOR THE WARM PATHS TO LITERARY KNOWLEDGE

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

New Bulgarian University

Sofia, Bulgaria

E-mail: ogniana_georgieva@abv.bg