

**ИНОВАТИВНИ МЕТОДИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ И ПОДХОДИ
И ЛИТЕРАТУРНООБРАЗОВАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС
В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ (ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП)**

Екатерина Петкова
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“

**INOVATIVE METHODS AND APPROACHES IN TEACHING
LITERATURE AT THE BULGARIAN HIGH SCHOOL**

Ekaterina Petkova
Paisii Hilendarski University of Plovdiv

The present study is looking for an explanation for the weak educational outcomes.

Trying to present its perspective on what is happening in teaching of Bulgarian literature at high school, it illustrates how modern research including methodological achievements are applied in modern literature teaching or why it is so difficult to apply them.

Key words: educational outcomes, scientific achievements, methodological approaches, teaching literature, legislation and secondary school legislation

Въведение

Настъпилите политически и социокултурни промени през последните десетилетия рефлектират и върху българското училище. Науката за преподаване на художествената словесност е изправена пред задачата да оползотвори мащабното методическо наследство, конципирайки принципно нови тези за „четенето“ и „разчитането“ на българската литературна класика, да се ангажира и със съхраняването на българската идентичност, и с постигането на европейски интегритет. Именно защото задачата е трудно решима, днес, въпросите, свързани с изучаването на българската литература в училище, вълнуват не само учители, ученици и методици.

Демонстрираната угриженост и на властите (законодателна и изпълнителна, централна и местна) по повод на образованието (и литературното образование) не влияе върху незадоволителните резултати от

държавните зрелостни и кандидатстудентските изпити, и най-вече върху слабото ни представяне на международната образователна сцена¹.

Посоката, в която търсим отговор на наболелите въпроси, е начертана (и чертана неведнъж) от българските учени. Обмисляйки даденостите в литературнообразователната сфера (в теоричен и емпиричен аспект), разработката се опитва да представи не нещо изначално ново, а да „онагледа“ по свой (специфичен) начин българската „литературнообразователна реалност“.

Методически постижения

В рамките на две десетилетия методиката на литературното образование затвърждава педагогическата и културологичната си перспектива, превръщайки в свое съдържание идеята за игрово, вариативно, динамично извличане на потенциала на литературата, за модернизиране на нейното образователно битие. Очевидни са успехите в „структурирането на цялостната парадигма“ на научната област² (виж Йовева 2008, Дамянова 2002, Дамянова 2005), в засрещането на литературната теория и история с образователната практика (виж Добрев, Тенева 1992), в анализа на изпитните формати и писмените ученически съчинения (преразказ, съчинение разсъждение, интерпретативно съчинение, есе) (виж Радев 1994, Атанасов 2000, Георгиева, Добрева 2002, Георгиева, Савова 2003, Йовева 2003); в работата на конкретни действащи учители, отразена в публикациите им, споделящи опит.

След 1989 г. все по-настойчиво в Методиката се поставя и въпросът за нуждата от нов тип образование в билингвална и мултикултурна среда (виж Арнаудов, Атанасов 2001), което е знак за адекватността на научната дисциплина спрямо актуалните социокултурни проблеми.

¹ Виж напр. *Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в Pisa 2009* (Тематични анализи 2011).

² През учебната 2010 – 2011 г. е проведено експериментално обучение с ученици от 11. клас върху включените в учебната програма по литература (за задължителна подготовка) текстове на Иван Вазов. Неговата методология (на обучението) е положена върху трудовете на българските методици Р. Йовева, А. Дамянова, Е. Кръстев, Р. Радев и др. Анализът на получените (в рамките на експеримента) резултати доказва, че приложението на съвременните научни литературоведски и методически тези в училищната практика „разрешава“ до голяма степен литературнообразователните апории. Текстовете на Иван Вазов (синекдохично представящи българската литературна класика) се разчитат, разбират и осмислят от учещите, когато образователните прийоми са адекватни на тяхното светоусещане и човешко достойнство.

Съвременните български методики се позовават на съвременните образователни концепции, на постиженията на хуманитаристиката, на визията за равностойния и толерантен диалог като основа на „новия обществен договор“ (в образователната ситуация диалогът е мислен *„като средство за разбиране, за общуване и общение между учител – ученик; учител – текст; учител – текст – ученик; ученик – текст; ученик – ученик“*, – Йовева 2002: 24). Днес **обект** на научния интерес на методиката на литературата е не литературното обучение, а литературното образование³; неин **предмет** е системата на изучаване на литературата, функционирането ѝ (на системата) в различни условия, възможностите за нейното развитие в теоретичен и практикоприложен план (Йовева 2008: 12). Обединително звено на различните методи за изследване и изучаване на художествените явления си остават методите, свързани с науката за литературата и философията.⁴ Открояването на взаимно непротиворечивите моменти в постановките на различните литературни и философски школи и направления, както и тяхното прагматизиране за училище дават възможност да се преодолеят заварените стереотипи в осмислянето на художествената творба, да се види тя като *първооснова на литературния начин на мислене, като динамична система, чиито елементи се намират в отношения както помежду си, така и с този, който възприема художествения текст*. Лансирайки тези позиции в своята „Методика“, проф. Йовева предлага класификация на методите на литературното образование, като ги диференцира на метод на интерпретация (*„система за обяснение и разбиране на художествени и нехудожествени текстове“*, Йовева 2008: 69), съпоставителен метод (*„система за откриване на вътрешните връзки в текста, между текстове на един автор, между текстове на различни автори от една и съща или от различни литературни епохи, с цел да се разберат специфичните особености на разглежданите обекти, както и степента на сходство и различие между тях.“*, Йовева 2008: 86) и историко-типологичен метод (*„сис-*

³ В методическата практика двете понятия не са оразличени до 90-те години – виж книгата на Д. Добрев и Т. Тенева „Литературно образование и интерпретация на художествен текст в училище“ (Добрев, Тенева 1992).

⁴ Структурализмът, феноменологията, херменевтиката, рецептивната естетика могат да бъдат мислени като различни практики за „тълкуване“ на литературното произведение, всяка от които е доминирана от интереса спрямо една или друга от трите основни фигури в литературната комуникация: автора, текста или читателя.

тема за разкриване на природата на литературата като елемент на културата“ (Йовева 2008: 92). Полагането на „прочита“ на литературното произведение в актуален хуманитаристки научен контекст предпоставя система от интердисциплинарни подходи и интерактивни методи, провокиращи различни ученикови дейности (изследователски, творчески, евристични). Органическата свързаност на литературата с различните изкуства (музика, живопис, театър), активирането на различните видове възприятия в урока по литература предполага интегритет в подходите, чрез който езикът на изкуството и езикът на науката се сливат. Обвързването на интерпретацията на художествения текст с литературознанието, философията, социологията, историята, културологията, различните видове изкуства, естетиката и др. овъзможнява приложението на разнообразни методически подходи към литературната творба.

Според възродената концепция на конструктивизма в образованието⁵ в центъра на образователния процес застава диалогът и това профилира учещия поновому – като активно действащ субект с висока инициативност, с умения за работа в екип, с висока степен на сътрудничество и взаимодействие със заобикалящата го общност. Поновому профилират учещата се общност и ключовите „конструктивистки“ задачи за провеждането на урочните занятия:

- *Експониране на предвидените за изучаване текстове като проблем, който изисква разрешаване, като фигура на езика, изискваща интерпретация, като твърдение, подлежащо на дискурсивна проверка, на критическо осмисляне.*

- *Изграждане на свой собствен опит в литературнообразователния процес от страна на учещите – чрез боравене с необработена база данни (емпиричен материал) и чрез построяване на свои алгоритми, които да следват в действията си (всеизвестен факт е, че учениците научават повече, когато създават инструктивни модели или презентации, отколкото като ги използват).*

- *Удържане на учебната комуникация в същностната структура на общуването и същевременно на истинското познание в диалога (в строгия смисъл на думата). Това означава поставяне на въпроси, за които няма един и следователно „правилен“ или „верен“ от-*

⁵ Конструктивисткият дизайн на литературното образование е пространно представен в разработката на А. Дамянова „Конструктивизмът – новата образователна парадигма?“ (Дамянова 2005).

говор, а „само“ множество възможни – критически приети, реално одобрени – при определени договорени условия; това означава не водене на т.нар. „репродуктивна беседа“, защото тя е насочена преди всичко към паметта, а на конструктивен и продуктивен диалог, насочен към осмислянето и същевременно към безусловното утвърждаване на човешкото достойнство на ученика, осъществяващо се (утвърждаването) чрез уважение към неговите интереси, мотиви, идеи, инициативи.

● Поощряване на саморефлексията на учениците чрез въпроси от следното естество: какво са научили от урока, какво още биха желали да научат, какво от това, което са научили днес, ще им бъде необходимо и в бъдеще; чрез съвместно изготвените индивидуални оценки и атестации от ученика и учителя и осигуряването на обратна връзка (по Адриана Дамянова 2005).

Конструктивистката епистемология изисква знанията за истинността (а не истината) на литературните факти и явления да се конструират от обучаемия, да се уважава неговият „пред-разсъдък“, неговият предишен опит. Мотивацията се превръща в ключов компонент на ученето. Игрите, симулациите са сред фаворизираните методи, но за да се стимулира мотивацията на ученика за участие в литературнообразователния процес, методическите подходи са съобразени с жизнените му интереси (на ученика), гарант за приложимостта на знанията (Дамянова 2005). „Засрещането“ на трите теоретикофилософски парадигми – херменевтика, деконструкция и конструктивизъм, в съвременния литературнообразователен процес, предлагащо актуални „модели за мислене и методологии на четене (и на „употреби“ на литературата)“ (Дамянова 2012), е разгледано в труда на проф. А. Дамянова „Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище“ (виж по-подробно Дамянова 2012).

Съвременните методически стратегии фаворизират рефлексивния, холистичния, синергетичния и др. актуални подходи като базисни за литературнообразователния процес (акцентирайки върху ученето чрез действие и интерактивността). Тяхното репрезентиране (на подходите) би било непълноценно без съвременните информационни и компютърни технологии, затова все по-често коментираме интегрирането на конвенционалните форми на обучение с електронното обучение.

Дали обаче научните постижения достигат до училищната практика?

Училищна практика

„Вече беше не един път дума, че не мога да намеря в нашата литература описание как литературата се преподава в училище.

Има за какви ли не предмети, но не и за това.

Помолих за помощ познавач на нашата литература – все същото.“

(Георгиев 2010: 27)

Преди това ще си позволим малко отклонение и ще споделим изводи и констатации, като се позовем на ретроспективата (за българското литературно образование, изследвано в периодите 1878 – 1944, 1944 – 1989 г.)⁶, спомагаща да се „демитологизира“ и „деуникализира“ днешната образователна ситуация:

1. Определяме днешната реалност като „време на реформи“, но всъщност погледът назад неминуемо констатира, че историята на българското образование в гимназиален етап е историята на една безконечна „българска образователна реформа“, на една непрекъсната върволица от законотворчески инициативи, които понякога, задвижени от добре промислена институционална стратегия, се оказват перспективни, а друг път – подчинени на късогледа управленска политика – водят до образователен хаос.

2. Ретроспекцията на българското образование разкрива изключително важната роля на българската наука, на българските учени за икономическия, политическия, културния и образователния просперитет на нацията и пагубните последици за българската държава при самолишаването ѝ от нейния научен потенциал, при прекъсването на връзката между „висока“ наука и образование, при блокирането на процеса на „превод“ от единия „език“ в другия – този на училището.

3. Обглеждането на литературнообразователното ни минало категорично потвърждава: реформите може и да следват в бърз темп една след друга, науката и обществото се развиват и училището трябва да се съобразява с това, но все пак има и специфични територии, характерни присъствия, които (с всички необходими уговорки) се оказват силно устойчиви, „равни на себе си“ отново и отново. И всъщност не поради слабосилие на образователната система, която не

⁶ Изследването на периодите на развитие на българското образование (и в частност литературното) е извършено под научното ръководство на проф. Инна Пелева.

може да се променя, или пък поради прекомерния ѝ консерватизъм, заради който тя не иска да се променя, Литературата има особено място и особена роля като учебна дисциплина. При контакта с нея се преживяват и усвояват светове, които „не са моите“, тя приобщава към опита на Другия и така съгражда храмовото пространство, в което миналите и сегашните хора, „аз“, „ти“ и „те“ се учат да бъдат заедно. Литературата е най-ефикасният строител на дома от ценности, в който пребиваваме, ако сме нормално социализирани личности.⁷

Но защо упреците към днешното литературно образование (и не само литературно) не спират? Наистина ли става дума за напрежение между „остарелите“, „анахронични“ произведения на българските класици, изучавани в училище, и „потребностите на съвременността“? Или по-скоро за неспособност талантливо и прагматически продуктивно да се обживява – отново и отново – миналото на националната култура? Дали методическите подходи на българското училище не се нуждаят от сериозно преразглеждане?

Кой да насочи българския учител как да се изучават литературнокласическите текстове в училище (а и не само текстове) без ефекта на принудата, а от позицията на стимула и мотивацията на учещите към един образователен (и в частност – литературнообразователен) дискурс, адекватен на съвременния образователен дизайн? Дали всъщност проблемът не произтича и от това, че през последните повече от двадесет го-

⁷ Наистина „съвременното номадство“ (бягството от оковите на родина и дом) е широко практикуван и прокламиран екзистенциален избор. И все пак през 2009 г. българската аудитория обяви за най-четен български роман „Под игото“ на Иван Вазов; със сигурност точно по този начин са гласували и люде, които не са чели книгата – съвсем без дом очевидно не се живее лесно. И пак излиза наяве, че сегашното не е чак толкова уникално: в години на национални изпитания, на криза българското общество настойчиво търси Вазовите текстове, тогава присъствието им в учебните програми се разраства. Е, въпреки институционално иницирираните предложения за „намалване“ на Вазов в училище след 1989 г., въпреки думите на досада и недоволство спрямо текстовете му – думи, идващи откъм ученици и родители (и откъм някои учители), – Патриархът не помръдна. Май излиза, че с поредната криза в груповото живеене институции и хора (независимо дали го признават, независимо дали си дават сметка за това) се справят и по стария изпитан начин. Преподавайки и учейки Вазов, вярвайки, че той е „някакво решение“. Разбира се, че проблем има – нека да обърнем горния реторически ход. Патриархът не помръдна, но така или иначе, в парадоксално противоречие с жестове като яростната защита на „Аз съм българче“, „заплашено да изпадне от читанките“, като посочването на „Под игото“ за най-четения български роман, спрямо Вазов в училищния му формат продължават да се споделят упреци и възражения. На какво се дължат в действителност те?

дини по ред причини е силно затруднено „съприкосновението“ на учителя със съвременната научна (не само методическа) мисъл?

Каква е ситуацията днес?

Нормативната и поднормативната база, отнасяща се до литературнообразователния процес в българското училище (гимназиален етап) е повече от обилна – закони, наредби, учебни програми, указания за организиране на учебната работа по български език и литература и т.н.

Единствено обаче в указанията от 90-те години на миналото столетие, разгледани с оглед на подбора на учебното съдържание, се дават насоки за профилирането на обучението в общозадължителен, задължителноизбираем и свободноизбираем курс; визира се „естеството“ на профилираното обучение – *постигане на общообразователен минимум и надграждане съобразно с учениковите интереси*; разясняват се жанровете на ученическите текстове (системата от репродуктивни, продуктивни и оригинални текстове); представят се насоки относно планирането на учебната работа по български език и литература и т.н.⁸

⁸ Виж напр. Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в общообразователното училище за учебната 1992/1993 г. на МОНК (МОНК 1992); виж също излязлото в края на десетилетието Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в средните училища за учебната 1998/1999 г. (МОН 1998) с внушителен авторски колектив, в което са визирани следните *Методологически и методически насоки за планиране дейността на учителя*:

1. В началото на учебната година учителят планира дейността си, като представя виждане за принципите на организация на учебния процес (историко-хронологически, жанрово-тематичен, жанров, системно-структурен, по тематични кръгове) и календарно-тематично разпределение. Преди да пристъпи към тематичното разпределение на учебното съдържание за съответния клас, учителят следва да заяви глобалните цели и произтичащите от тях задачи за преподаването и ученето на български език и литература.

1.1. Съдържателно-методически изисквания при планирането на учебната дейност:

- *определят се стратегии за преподаване, учене и четене;*
- *посочват се видът и темата на урока (за нови знания, за анализ, за обобщение и преговор, за проверка и оценка на знания, умения и навици), целите и задачите;*
- *залага се система от дейности за постигане на баланс между функционалния тип познание и критическото познание като едно от най-важните условия за преодоляване на репродуктивния тип мислене.*

Безуспешна остава появата на Концепция за литературно образование (през 1993 г.), в авторския екип на която са специалисти като М. Герджикова, Р. Йовева, Вл. Атанасов, А. Дамянова, Л. Берковска, В. Арнаудов и др. Идеята на създателите ѝ е да се целеположи базата на новата литературна парадигма така, че да създаде възможност за изграждането на един обемен литературнообразователен проект, позволяващ стандартизация, тоест възможност за измерване на неговото качество (по Атанасов 2010). Създаването на концепция обаче се проваля, на нейно място се появяват т.нар. „стандарти“, по думите на Вл. Атанасов – „българският принос към архитектурата на къща без основи“ (Атанасов 2010).

Една година след това излиза Методическо указание за организиране на работата по български език и литература, към което държавната институция няма ангажимент (виж Методическо указание 2000). В него са цитирани три важни документа: Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план, Държавни образователни изисквания (ДОИ) за учебното съдържание и новите учебни програми по български език и литература за VIII, IX и X клас, въз основа на които би трябвало да се организира учебната работа по български език и литература за учебната 2000/2001 г. В първата част на изданието са представени нормативните документи, по които учителите ще извършат тематичните разпределения на учебното съдържание. Във втората част са предложени примерни тематични разпределения за всеки от трите класа, а също и примерни уроци. Указанието е с обем 190 страници, като 126 от тях съдържат нормативна база (ДОИ и учебни програми), а в останалите 74 са поместени примерните разпределения и уроци. Уроците се побират на около двадесетина страници: „Вариант на блок от уроци по литература за осми клас. Емилиян Станев „Крадецът на праскови“ (с. 126 – 139), „Вариант на блок от уроци по литература за девети клас. Софокъл – „Антогона“ (с. 163 – 166), „Система от уроци за изучаване на литера-

1.2. Композиционно-структурни изисквания при разполагането на учебното съдържание в графичен вид:

- синхронно се разполагат тематичните ядра по двата компонента на предмета, като се спазват принципите на последователност, проблемност и синкретизъм;
- при наличие на двата вида подготовка в гимназиалната степен да личи надграждащата функция на ЗИП, т.е. паралелно и последователно в един и същи план се фиксира учебното съдържание по двата вида подготовка;
- за СИП и профил се изготвя отделно разпределение (по МОН 1998).

турата и изкуството на класицизма. Ж. Б. Молиер – „Тартюф“ (с. 192 – 197). За първата цитирана тема (по Емилиян Станев) са предвидени 6 часа, за втората (Софокъл) липсват фиксирани часове, за последната (Молиер) – отново 6 часа. В следващите редове са подбрани произволни цитати от предложените варианти на уроци. За осми клас: „1. Представяне на автора. (В тази част от учебната единица се работи върху ядро 2 – Литературни компетентности – Стандарт 5). Ключов цитат: „Личността на твореца разкрива и обяснява неговите творения“ (Емил Зола). Следва: Емилиян Станев е самобитен творец в най-новата история на българската литература с ярко присъствие в литературния живот в продължение на няколко десетилетия. Творбите му са послания на хуманизма, вярата, любовта и хармонията“ (с. 126; изложението продължава в същия дух, като след обзорната статия се предлагат въпроси за дискусия). За девети клас: „Работата върху един от основните сюжети на древността (сюжетът за Едип – Ядро I от учебното съдържание. Тема 2) започва с представяне на автора на трагедията „Антигона“ – Софокъл, и на мястото, което той заема в развитието на гръцката класика. Необходимо е да се припомни накратко на учениците с какво се характеризира класическият период в сравнение с останалите исторически периоди на гръцката култура (социално и политическо развитие, архитектура, изкуство, литература, философия и наука) – с това започва работа върху Ядро I, Стандарт I от Програмата за девети клас“ (с. 163). За десети клас: „Втори час. Комедията „Тартюф“. Тема. Основен конфликт. Експозиция. Характерни черти на класицизма, проявени в експозицията на комедията. Извежда се темата на комедията (изобличава не само лицемерната набожност, а и едни от най-страшните човешки пороци: подлостта, коварството, скъперничеството, неискреността в приятелството, глупостта, лековерието, наивната доверчивост, безкритичността и може би най-лошото – фалша и лицемерието. Определя се основният конфликт. Разкрива се как е реализиран, кои са враждуващите страни. Оформени са две мнения за Тартюф – *pro* и *kontra*“ (с. 193). Предложените разработки напомнят по-скоро урочни статии, отговарят на въпроса „какво“ да се включи в уроците, но не и „как“ да се осъществи урочната организация. Сама по себе си идеята на авторския колектив да представи новата нормативна база, да подпомогне учителя с примерни тематични разпределения и уроци е похвална, но не са визирани методически похвати, не е подсказано дори как да се подходи така, че в часовете за изучаване на българската литературна класика (най-

дискутирания въпрос в образователното пространство) да се конструират „значими за учениците контексти“.

И все пак това е едно от „Указанията“, в които присъства думата „методика“.

От своя страна ДОИ (Държавни образователни изисквания) за културно-образователната област „Български език и литература“ разкриват какво ученикът трябва да знае, а не какво трябва да може, отново нищо общо със съвременните методически постановки. Тяхното написване (на ДОИ) без всякаква концепция е истинска провокация за българските методици и педагози – някои от тях посочват тежките дефекти на образователния модел, макетиран от документа:

„В сега действащата система тази норма стои в много сигурни връзки единствено с авторите си (не само поради липсващата концепция)... Съществуващият стандарт (властова техника, атрибут на управлението) е спъвало за диалогичността: с подбора и със структурата на учебното съдържание“ (Йовева 2002: 25).

„Пространното изброяване на системноезиковите и нормативноезиковите единици да „отстъпи“ пред диверсифицирането на такива важни за формирането и развитието на уменията елементи като цели (съответстващи на жизнения опит и интереси на обучаваните)...; В „подказаната“ от нормативните документи методика на учене и преподаване да доминират интерактивните методи – да се снесе опозицията „знаещ учител“ – „незнаещ ученик“ (Дамянова 2007).

През учебната 2002/2003 година излиза ново указание за организиране на обучението в културно-образователната област „Български език и литература“. По отношение на гимназиалния етап включва учебното съдържание от IX до XII клас (задължителна и задължителноизбираема подготовка), примерно тематично разпределение и системата на устните и писмените ученически текстове. Следват насоки за планиране на учебната работа (входно, междинно и изходно равнище), за текущата проверка и оценка и за провеждането на различните видове изпити (поправителни, приравнителни, изпити за промяна на оценка и зрелостни изпити). Цели и методически указания обаче липсват.⁹

През 2003 г. е публикувана учебно-изпитната програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература (виж МОН

⁹ Доколкото ни е известно, това е последното официализирано издание от този вид („Указание за...“).

2003б), която става задължителна за всички дванадесетокласници от учебната 2007/2008 г. В нея (в програмата) след учебното съдържание са представени изисквания, предполагащи следните литературнообразователни компетентности:

Знания за строежа и функционирането на художествената творба:

- *Художествена условност (фолклор, литература)*
- *Особености на условия изобразен свят (време и пространство, литературен герой, видове литературни герои, конфликт)*
- *Строеж на художествената творба (заглавие, мото, сюжет, фабула, композиция, елементи на композицията, основна идея)*
- *Комуникативен строеж на художествената творба (автор, читател, повествовател, лирически герой)*
- *Въздействие на художествената творба (типове отношения автор – герой и читател)*
- *Жанрова система на литературата (художествен жанр, епос, лирика, драма, роман, повест, разказ, фейлетон, сатира, ода, елегия, балада, сонет, лирическа миниатюра, поема, драма)*
- *Организация на художествената реч (проза, стих, стихова организация; тропи – метафора, метонимия, символ, алегория; фигури – сравнение, епитет, хипербола, литота, антитеза, оксиморон, парадокс).*

И съответните резултати:

2. Литературни компетентности¹⁰:

- *Разбира условия характер на художествената литература*
- *Познава посочените автори и творби и свързаните с тях процеси в българската литературна история*
- *Притежава знания за строежа и функционирането на художествената творба*
- *Интерпретира художествения смисъл от конкретен литературен текст.*

Какви да бъдат методическите прийоми, за които трябва да се досещаме по целите и очакваните резултати? Наистина не може да се очаква точно от учебната програма да предостави завършен методи-

¹⁰ Измествайки устойчивата триада „знания, умения и навици“, понятието „литературна компетентност“ влиза в обращение още в края на миналия век, когато все още съществува оптимизъм, че независимо от лутанията литературното образование ще се иновира и ще стъпи на здрава основа. Студията на Дж. Кълър със същото заглавие е преведена от В. Арnaudов.

чески инструментариум, но би трябвало някой да насочи учителя „къде да го потърси“.

Анализаторите обясняват всичко това с несъществуващата хоризонтална и вертикална комуникация между субектите в образователния процес, с отсъствието на взаимодействие между теория и практика, между цели, пътища към тях и начини за осъществяването им, с липсата на ясно изразена образователна стратегия:

„Литературното образование, с което сме свързани не само професионално, а и битийно, и духовно, е жалко до нищожност. Не говоря за недостатъчния хорариум – с него отдавна се примирихме, не говоря за липсата на нормативни уредби – примирихме се с тяхното изобилие и бюрократичност. Говоря за концепция, теоретично обоснована, съобразена със социокултурните условия, отстояваща високи естетически и нравствени ценности, която целеполога и стандарти, и критерии, и методи“ (Йовева 2007: 15).

Заклучение

Казаното дотук води до следните констатации:

1. В подбора на учебното съдържание по литература за гимназиалния етап българската литературна класика присъства приоритетно. Нейната интерпретация и методическата доктрина за преподаването ѝ в училище десетилетия наред са подчинени на образователни цели, наложени от коренно различно (спрямо днешното) обществено устройство и конюнктура. Промяната в методическия апарат може да бъде реализирана само с добрата институционална воля, осигуряваща системна квалификация и преквалификация на учителските кадри¹¹, не само „подказваща“, но и „показваща“ иновативни модели, образци, които да помагат на учителя при конструирането на собствени преподавателски решения.

2. Липсата на звена към ВУЗ-овете, осъществяващи прекия контакт между учителите по литература (а и не само по литература) и академичната колегия, лишава учителите от своевременна информираност за най-новите постижения в областта на научните и научноприложните дисциплини.

¹¹ Единственият институционално верифициран квалификационен жест към учителя са септемврийските съвещания (на които основно се дават указания „какво да прави“, а не „как“) и евентуално спорадични семинари (един път годишно), инициирани от експерта на образованието по български език и литература или директора на училището (за сметка на оскъдния делегиран бюджет).

3. Изолацията, в която се намира българската научна общност, предпоставя неадекватност на нормативната и поднормативната база за българското училище.

ЛИТЕРАТУРА

- Арнаулов, Атанасов 2001:** Арнаулов, В., Атанасов В. *Образът на съседа в учебниците по литература и история. (Сюжетът литература/история: една версия)*. // 16.06.2001. Електронно издателство LiterNet. 16.10.2014 <<http://litenet.bg/publish/vatanasov/syseda.htm>>
- Атанасов 2000:** Атанасов, Вл. Образователният статус на есето. // *Български език и литература*, 2000, № 2, 55 – 63.
- Атанасов 2010:** Атанасов, Вл. Методиката на литературното образование двадесет години по-късно. // 07.03.2010. *Електронно списание LiterNet*, № 3 (124). 16.10.2014, <<http://litenet.bg/publish/vatanasov/metodikata.htm>>
- Георгиев 2010:** Георгиев, Н. *Учител по литература ли? Не съм от тях*. София: Просвета, 2010.
- Георгиева, Добрева 2002:** Георгиева, М., Добрева, Е. *Писмените ученически текстове. Първа част: репродуктивни текстове*. София: Кръгзор, 2002.
- Георгиева, Савова 2003:** Георгиева, М., Савова, И. *Писмените ученически текстове. Втора част: съчинения*. София: Кръгзор, 2003.
- Дамянова 2002:** Дамянова, А. *Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище*. Редакционна колегия: доц. д-р Радка Влахова и колектив. София: ИК „СЕМА РШ“, 2002.
- Дамянова 2005:** Дамянова, А. Конструктивизмът – новата образователна парадигма? // 10.12.2005. *Електронно списание LiterNet* № 12 (73). 16.10.2014. <<http://litenet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>>.
- Дамянова 2007:** Дамянова, А. Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. // 04.11.2007. *Електронно списание LiterNet*, № 11 (96). 16.10.2014, <<http://litenet.bg/publish3/adamianova/doi.htm>>
- Дамянова 2012:** Дамянова, А. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Добрев, Тенева 1992:** Добрев Д., Тенева, Т. *Литературно образование и интерпретация на художествен текст в училище*. Шумен: Глаукс, 1992.
- Йовева 2002:** Йовева, Р. Механизми на властта и диалогът в литературно-образователния дискурс. // *Български език и литература*, 2002, № 2 – 3, 22 – 30.

- Йовева 2003:** Йовева, Р. *Писмените ученически текстове. Трета част: Съчинения интерпретации*. София: Кръгзор, 2003.
- Йовева 2007:** Йовева, Р. Литературното образование в българо-европейската реалност. // *Български език и литература*, 2007, № 1, 9 – 15.
- Йовева 2008:** Йовева, Р. *Методика на литературното образование*. Трето, преработено и допълнено издание. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2008.
- Методическо указание 2000:** Панов, Ал., и др. *Методическо указание за прилагане в учебната практика на новите програми по български език и литература за 8., 9. и 10. клас на СОУ*. София: Анубис, 2000.
- МОН 1998:** МОН. *Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в средните училища за учебната 1998/9 г.*, София, 1998.
- МОН 1999:** МОН. Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план. // *Държавен вестник*, № 67, 27.07.1999, с. 4.
- МОН 2003:** МОН. Учебно-изпитна програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература. (изм., бр. 80 от 12.09.2008 г., в сила от 12.09.2008 г.). // *Наредба № 1 от 11.04.2003 г. за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити, Приложение № 1 към чл. 4, т. 1*. София, 2003.
- МОНК 1992:** МОНК. *Указание за организиране на учебната работа по български език и литература в общообразователното училище за учебната 1992/93 г.* София, 1992.
- Радев 1994:** Радев, Р. *Как се пише есе – история, теория, практика и христоматия*. Варна: Славена, 1994 (второ издание – 1998).
- Тематични анализи 2011:** *Тематични анализи на резултатите на българските ученици при четене в Pisa 2009*. София, 2011. 01.2013. ЦКОКО. 16.10.2014 <http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/PISA_Analizi.pdf>