

ОЛИМПИАДАТА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА КАТО ОГЛЕДАЛО НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА В ГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП

Стилиян Стоянов

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията коментира тенденции в обучението по литература в гимназиалния етап на базата на анализ на работи на участници в Националния кръг на олимпиадата по български език и литература. Поставен е акцент върху промяната в рецептивния опит на съвременните ученици. Застъпена е тезата, че учениците изпитват трудности при възприемането на литературните факти и явления в тяхната процесуална връзка. Коментира се проблемът за неразбирането на литературните текстове. Обърнато е внимание на проблеми в българската литературна наука, които се проектират в програмите по литература в гимназиалния етап на обучение и съответно – в учебниците по литература.

Keywords: training in literature; receptive experience; misunderstanding; collage texts; student's life experience

Следващите размисли се основават на наблюдения от работите, допуснати до националния кръг на олимпиадата по литература през 2015 и 2016 г., т.е. работите на ученици от XII клас¹⁾. Не искам, а и не мога на базата на две национални олимпиади да правя генерални изводи как изобщо олимпиадите по литература отразяват проблемите в обучението по литература на гимназиален етап. Текстът, който предлагам, е по-скоро опит да се очертаят някакви тенденции, проблеми, да се предизвикат дискусии. На олимпиадите по български език и литература се събират елитни ученици, с добра мотивация за изучаването на литература (а както се оказа, едновременно с литературата и на други дисциплини от хуманитарния цикъл: философия, история) и това, което те пишат, си струва да бъде погледнато не само според критериите за оценяване на писмените им работи.

Според регламента участниците в националния кръг през 2015 и 2016 г. трябваше да изберат да пишат върху три типа задачи:

– създаване на литературноинтерпретативно съчинение по зададен проблем;

– създаване на литературноинтерпретативно съчинение по проблем, интерпретиран в откъс от литературен текст;

– създаване на литературноинтерпретативно съчинение, в което се защитава собствена теза в отговор на мнение, изказано от литературен критик.

Както се вижда, регламентът се основава върху задачите и стратегиите на обучението по литература на гимназиален етап на обучение.

Да започна със статистиката. В двете години, в които бях член на Национална комисия, участниците в националния кръг намаляха с близо една трета – от 70 (максимално допустимия според регламента брой участници) до 49 (при допустими 70). От тази статистика не следва да се правят генерални изводи за това как пада авторитетът на олимпиадата, но е хубаво да се замислим. Най-рационалното обяснение е, че достъпът до хуманитарните специалности в университетите в последните години е повече от лесен и в този смисъл усилието да минеш през различните етапи на олимпиадата (общински, областен и национален), евентуално да станеш лауреат и да попаднеш в университета без приеман изпит, просто не си струва – приемните изпити за хуманитарните специалности в университетите са значително по-лесни от задачите, поставени на олимпиадата.

Най-рационалното обяснение обаче невинаги е най-вярно. Обучението по литература на гимназиален етап е изградено по модела на обучението на студентите във филологическите факултети с уговорката, че студентите следва да знаят повече. От учениците (и студентите) се очаква да осъзнават фикционалния характер на литературния текст и да умеят да интерпретират художествената творба като фикция, да познават литературноисторическия процес, да познават композиционните и структурните елементи на литературния текст. Всичко това са знания от областта на литературознанието. Проблемът е, че тази наука, както и изобщо филологията, от която тя е част, осезателно се маргинализират. Или по-скоро самомаргинализират, консервативно отстоявайки доктрини, подходи и ценности, които са с компрометирана адекватност поне спрямо системата на училищното образование. Явлението добре е описано от Христо Манолакев: „Ако краевековието долови първите признаци за настъпващата криза във филологията, началото на новия ХХІ век с тъга признава, че тя от стълб на хуманитаристиката се е превърнала в маргинална ниша на социокултурния дискурс. Усъмнена е филологическата идея, бавно и постепенно изтихват онези енергии, които би трябвало да поддържат виталността ѝ: след 70-те години на миналото столетие е все по-очевидно самоизчерпването на нейната теоретична мисъл...“ (Manolakev, 2017: 5)

От друга страна, пак в последните десетилетия не само учениците започнаха да губят усещането за история, процесуалност, за подредени хронологично във времето събития, литературни текстове, биографии на писатели и т.н. Един пример: преди време гледах със студенти филма на Захари Жандов „Един ден в София“ (1946). Студентите съвсем искрено се учудиха, че по това

време в София е имало трамваи, и трудно повярвах, че трамваите се появяват почти половин век по-рано. Учудвах се и на автомобилите, движещи се по софийските улици през невъобразимо далечната за тях 1946 г. Това negliжиране на историзма ми се струва, че вече е норма при съвременните ученици и студенти. Тази „норма“ пък прави много проблемно създаването на усещане за процес (литературен, исторически), което, въпреки опита за разглеждането на литературните произведения и по тематичен признак, си остава в основата на обучението по литература на гимназиален етап, да не говорим за обучението във филологическите факултети.

Следващият глобален проблем го постави постгутенберговата галактика. Не е сериозно да се твърди, че четенето на книги буквално е изметено от образите по телевизорите и компютърните монитори, но така или иначе механизмът на четене се променя в контекста на мониторите. Както е известно, Лесинг причислява литературата към сукцесивните изкуства, а живописата – към коекзистентните. В единия случай имаме поредица от последователни събития (разкази), в другия – едновременно въздействащи внушения (картина). Съвременният човек е поставен пред книги, но много повече пред сродниците на живописата – мониторите. Той може и да не е непременно раздвоен между книгите и мониторите, но рецептивният му опит е друг. Проблемът с визуалните образи допълнително се усложнява от тяхното неизброимо множество, а чрез интернет – и от тяхната достъпност. Тази множественост също води до притъпяването на усещането за процес и за история и прави трудно следването на един сюжет. Можем да онагледим тезата чрез двойката телевизор – дистанционно управление. За съвременните ученици разказваната от нас (техните родители) история за единствената телевизионна програма и телевизор без дистанционно управление звучи нелепо и невероятно. Между другото и за нас, родителите, тя вече е немислима. Седим пред телевизора, превключваме програмите и губим способността да се съсредоточим върху един сюжет. Всички, не само учениците, браузваме в интернет. А едно от значенията на глагола browse е „да яде листа, крехки леторасли, да пасе на пасбище“ (според сайта dictionary.com). В двутомния английско-български речник значението е предадено така: „1. паса, хрупам листа/фиданки (за кози и пр.); 2. чета безразборно от тук – от там“ (Речник, 1990).

„Хрупането“ в мрежата (прескачаме от сайт на сайт, следваме линковете, цъкаме по рекламните банери, хвърляме по едно око на „Фейсбук“ и т.н.) системно е идентично с поведението ни пред екрана на телевизора: „хрупаме“ по няколко телевизионни програми чрез непрекъснатото натискане на бутоните на дистанционното управление и сме с натрапчивото усещане, че най-интересното е не това, което в момента гледаме. Несъмнено „браузването“ радикално променя стратегиите ни на четене и възприемане на литературен текст.

Следващият проблем при обучението по литература е неразбирането, буквалното неразбиране на думи и изрази. Всеки, който е заставал пред ученици

или студенти, може да си подбере примерите. Те са безброй. Последната дума от българската класика, която ми се наложи да обяснявам тези дни, беше глаголът „линея“ от Вазовото заглавие „Линее нашто поколение“. Стихотворението е писано преди повече от 130 години. „Най-новите“ текстове, влизащи в учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити по литература, са издадените съответно през 1951 и 1952 г. романи „Тютюн“ и „Железният светилник“. Литературата, изучавана на гимназиален етап, показва светове, които са тематично и езиково твърде отдалечени от битието на съвременните ученици. И докато тематиката най-често не е проблем, езикът определено е. Не би трябвало да е проблем те да потърсят и да намерят значенията на думите, които не познават, но като цяло, това не се случва, обяснението може би е в игнорирането на историзма, за което вече стана дума.

Всичко, изброено дотук: непознати думи, липса на усещане за история, трудно съсредоточаване върху един сюжет, браузване на сайтове и текстове би следвало да е преодоляно от участниците в националните кръгове на олимпиадите по български език и литература. Усещането ми обаче е, че то е преодоляно от единици, които представят блестящи текстове, които се четат с удоволствие. Голямата част от участниците представят текстове – компилации, които показват упорита подготовка, опираща до четене на множество литературоведски книги и/или учебни помагала. Логично е, че участниците избират да пишат литературноинтерпретативно съчинение по проблем. Третата задача: създаване на собствена теза в отговор на мнение, изказано от литературен критик, бе избрана съвсем рядко и – дори и избрана – най-често бе свеждана отново до литературноинтерпретативно съчинение. В масовия случай участниците припознаваха автора и заглавието и конструираха своите текстове по принцип, на базата на нещата, които бяха чели в литературноисторически или литературнокритически метатекстове. Темата бе свеждана до познатото (от подготовката) и спекулативно разглеждана на базата на добре усвоени теоретични концепции и клишета.

Проблемът, струва ми се, е, че обучението по литература продължава да се разглежда основно в парадигмата на литературноисторическия процес, като в добавка се изисква терминологичен инструментариум, разположен доста често на границата между литературната наука и реториката (апосиопеза, градация, инверсия, реторичен въпрос, анафора, епифора и т. н.). Някак си остава на заден план това, че проблематиката в литературните текстове следва да бъде пречупена през някакъв жизнен опит и свят на учениците. Институционално това е залегнало в новите учебни програми по литература, например в програмата за IX клас е записано: „Очакваните резултати в областта на социокултурните компетентности са свързани с овладяването на знания за светогледните идеи на Просвещението, Романтизма и модерността като културни епохи и с Българското възрождане, както и със съотнасянето на интерпретирани в текстове от

тези епохи и периоди ценности и норми, проблеми и конфликти с личния опит на ученика (к. м. – Ст. Стоянов), а също и с познаването на отношенията автор – текст – читател и с умението за оценяване на начини на въздействие на текст“. Проблемът е, че самото българско литературознание е в дълг пред училищната общност. Наплашени от практиката на социалистическия реализъм, в която литературата се разглеждаше като огледало и висш коректив на живота, българските литературоведи в началото на 90-те години на миналия век с облекчение и с дълбока увереност, че точно това е продуктивно, споделяха концепции и предлагаха анализи, по същество опиращи до известното „затворено четене“ на литературната творба. Тези концепции бързо преминаха в учебниците по литература, да не говорим за учебните помагала. Създаде се парадоксална ситуация: литературата в училище хем трябваше да изгражда някакви социални добродетели (патриотизъм, хуманизъм, съпричастие, приемане на различията и т. н.), хем трябваше да се изучава в нейната иманентност най-често в рамките на гравитиращи към структурализма доктрини.

Резултатът е, че масовият ученик от гимназиалния етап на обучение просто отказва да пише литературноинтерпретативни съчинения. В МОН се води статистика за това какво се пише (литературноинтерпретативно съчинение или есе) и дали изобщо се пише в 41. задача от Държавния зрелостен изпит по български език и литература. Не знам дали тази статистика е обявена публично. Субективното ми наблюдение е, че поне една трета от учениците не работят по 41. задача. На есенната матура – много повече.

Не по-добра е ситуацията, когато амбициозни ученици компилират своите съчинения от парчета чужди текстове, смъкнати от известните (някои от тях – и платени) сайтове от типа на romagalo.com, referati.org и подобни или пък от учебните помагала. По-неамбициозните ученици, а и студенти, просто представят смъкнати текстове. Обяснението е, че това е твърде сложно за тях, а и не им трябва.

При националните кръгове на олимпиадата по български език и литература ситуацията е друга: участниците са избрали да пишат текстове, смятат, че го могат и че по този начин изразяват себе си. Те са идеалната извадка от „потребителите на педагогически услуги“ в областта на българския език и литература. Текстовете, които представят, са безупречни като правопис и пунктуация, структурно единни. Но в повечето случаи тези текстове също са колажи, които показват не толкова осмислянето на конкретно поставената тема и вкарването ѝ в някакъв свой контекст, свой жизнен свят и опит, а способността да се репродуцират смятани за авторитетни литературноисторически и критически метатекстове.

За всички, които имат отношение към системата на образование, е ясно, че тя е и следва да бъде умерено консервативна. Радикалните промени в нея биха срещнали отпор и неразбиране и от колегията, и от обществеността и като

цяло биха били контрапродуктивни. Неизбежно обаче ми се струва „отварянето“ на учебните програми по литература в системата на гимназиалния етап на обучение и към специалисти от други области, не само към филолози. Чисто филологическият подход при сегашното състояние на българската филология би циментирал статуквото, което очевидно създава проблеми.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. През 2017 г. в националния кръг на олимпиадата участваха и ученици от XI клас.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Manolakev (2017). *Slovo i tyalo. Iz istoriyata i hermenevtikata na ruskiya literaturen kanon na XIX vek.* Sofia: Regaliya 6 [Манолакев (2017). *Слово и тяло. Из историята и херменевтиката на руския литературен канон на XIX век.* София: Регалия 6].
- (Rechnik 1990). *Angliysko-balgarski rechnik, t.1, vtoro stereotipno izdanie.* Sofia: Nauka i izkustvo. [(Речник 1990) *Английско-български речник, т.1, второ стереотипно издание.* София: Наука и изкуство].

THE BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE OLYMPIAD AS A MIRROR OF LITERATURE TRAINING IN HIGH SCHOOL STAGE

Abstract. The article comments on trends in literature education in the high school stage based on an analysis of works by participants in the National Round of the Bulgarian Language and Literature Olympiad. Emphasis is placed on changing the receptive experience of modern students. It is argued that students have difficulties in perceiving things in their procedural relationship and focuses on the problem of misunderstanding literary texts. Attention is paid to problems in the Bulgarian literary science, which are designed in the literature programs in the high school stage and, respectively, in the textbooks of literature.

✉ **Prof. Dr. Stiliyan Stoyanov**

Department of Literature

Faculty of Philology

SWU Neofit Rilski

66, Ivan Mihaylov St.

Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: stilyan61@hotmail.com