

ХУДОЖЕСТВЕНИЯТ ТЕКСТ – ЛАБОРАТОРИЯ ЗА КОМПЕТЕНТНОСТИ¹⁾

Соня Александрова, Фани Бойкова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Настоящото изследване си поставя за цел да анализира един от основните елементи на читателската компетентност, а именно умението за четене с разбиране при ученици от XI клас въз основа на откъс от романа „Бел Ами“ от Ги дьо Мопасан. Изложени са теоретичните концепции, на които почива идеята за комуникативна компетентност, за функционална грамотност, за четивна грамотност, за активен читател. Представен е практически анализ на първите три задачи от проведения тест, концентрирани върху проверката на базови знания по литература. Наблюденията достигат до заключение за специфичната възможност на художествения текст да бъде превърнат в тренировъчна „лаборатория“ за изграждане на компетентности при обучението по български език и литература.

Keywords: communicative competence, readers competence, active reader, literary text, Bulgarian language and literature education

Формирането на умения за разбиране и интерпретация на художествен текст способства у обучаваните да се изгради пълноценна комуникативна компетентност, да се възпита разбиране за културните традиции, да се изгради ценностна система, която създава основа за толерантност и диалогичност. Особено внимание в съвременното образование се обръща на читателското развитие, включващо читателска дейност, съзнание, опит, склонности, биопсихически свойства и др. и представляващо закономерно количествено и качествено изменение в личността на четящия. Ориентираме се към наблюдение върху способностите на учениците да разбират и осмислят художествен текст, да представят умения за критическо мислене и четене. Компетентното четене (разбиране на съдържателната информация в текста, нейното осмисляне на основата на личностните фонове знания за света) е важна предпоставка за развиване на основната цел на обучението по български език и литература – комуникативната компетентност. Читателската компетентност е в пряка връзка с функционалната грамотност,

където става дума не за само за техника на четенето, а се акцентира върху способността на индивида да чете така, че да придобива нови знания, подпомагащи го в практиката, в последващото обучение, в кариерното развитие и т.н.

Съвременната действителност е доминирана от концепцията за учене през целия живот, динамичните промени във всекидневието се отразяват върху разширяване на съдържанието на разбирането за грамотност, която се определя като „свкупност от знания, умения и стратегии, които личността формира и развива през целия си живот“ (Petrova, 2013: 64). Като конкретизира обхвата на четивната грамотност според програмата PISA: „разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и удовлетворяване на потребности; за задълбочаване на познанията и развиване на интелектуалния потенциал на личността и за активно участие в обществото“, С. Петрова обръща специално внимание на тълкуването на понятието четене. Формирането на познание чрез четене се свързва с процесите на разбиране, осмисляне и използване на текстова информация според индивидуалния читателски опит, а идеята за развиване на интелектуалния потенциал на личността се свързва със социалната страна на четенето като процес на взаимодействие между индивида и общността (Petrova, 2010: 25; Petrova, 2013: 65). Характерна особеност на програмата PISA е акцентирането върху образователна парадигма, основана на една прагматично и функционално ориентирана философия за учене, което води към придобиване на компетентности за личностна и социална реализация.

Развиването на индивидуалната комуникативна компетентност не е еднократен акт, а процес, който обхваща не само училищното обучение, а и формираното в това време умение за самообучение и самоусъвършенстване. Обоснова се промяна в стратегията на учене – от учене за възпроизвеждане към учене за постигане на компетентност в реални комуникативни ситуации. Идеята за грамотност представя разширяването на семантичната същност на понятието, като го свързва с функционалните му прояви; обсъжда се като свързващо звено между структурно-системната същност на познавателните ядра на учебното съдържание по български език и литература и тяхното приложение с оглед на социокултурно възприетото разбиране за уместност. Разбирането, осмислянето и използването на знанието от прочетения (възприетия) текст са процеси, които във взаимовръзката си комплексно развиват уменията за усъвършенстване на личността в персонален и в социален план.

Възприемането на текста се основава на уменията при четене да се филтрира информацията, като се отделя главната от допълващата. Осъществяването на този процес се свързва с уменията, които индивидът е формирал,

да бъде опитен читател. Според Р. Танкова неопитният читател търси опора в значението на всяка дума, поради което чете бавно. Опитният читател „плъзга“ поглед по текста и отбелязва онези части, които носят значима информация; може да чете контекстно, т.е. ръководи разбирането при четене от общия контекст (Tankova, 2001: 54; 60). Умението да се чете, е в основата на всяка една човешка дейност. Както се подчертава от С. Петрова, четивната грамотност е основата за успеха на личността във всяка една област, тъй като се свързва с умение да се осмисля и да се преобразува информацията, като се пренася знанието през времето и пространството. Четенето е едновременно източник на естетически и емоционални преживявания, но и средство за ежедневно получаване на знания. Четивната грамотност, както се разбира според програмата PISA, включва множество от познавателни компетентности (декодиране на символи; знания за функциите на езиковите средства в текста; възможност да се предават обобщени познания за света) и метакогнитивни компетентности (осмисляне и използване на многообразие от стратегии при четене и работа с различни видове текст (Petrova, 2010: 24; 25).

В процеса на четене активният читател размишлява над възприемания текст, който предизвиква различни асоциации и така насочва мисленето в една или друга посока. И репродуцирането, и продуцирането на текст са свързани с тези две речеви дейности, чрез които се натрупва културно познание, модели за езикова реализация в различни комуникативни ситуации, познание за това какви реакции предизвикват определени речеви действия, т.е. имплицитно се натрупва опит в общуването. Както подчертава М. Падешка, „всеки чете през собствената си читателска култура“ (Padeshka, 2014: 9).

Намираме за продуктивно с оглед насоката на нашите наблюдения да представим постановката на Я. Мерджанова за философския текст, тъй като наблюденията на авторката биха могли да се валидизират за текста въобще и са с подчертано изявено значение за художествения текст. Изследователката разглежда функцията на текста да благоприятства комуникацията именно с присъщата си характеристика да бъде говор, докато се пише, и мълчание на автора, докато читателят го възприема; разглежда текста като молба на създателя си да бъде продължен от темата на автора към хоризонта на читателя и да се осъществи изграждане на обща перспектива. Придържаме се към мнението на Я. Мерджанова, че трябва да се придава значение на специфичните задачи на четенето: да запълни, да открие и довърши исканото; да се превърне в създаване на текст, при което е нужна особена компетентност, чрез която вещият читател ще разбере какво е искал да каже авторът и да узнае за него повече, отколкото той е знаел за себе си. Въвеждането на учениците в социалния и личния контекст на текста е условие за неговото пълноценно възприемане според цитираната

авторка (Merdzhanova, 2005: 148 – 151). Компетентното четене (разбиране на съдържателната информация в текста, нейното осмисляне на основата на личностните фонові знания за света) е важна предпоставка за по-нататъшна работа в различни педагогически аспекти с четения текст. Може да бъде анализиран от гледна точка на езикови и текстови структури само познат, разбран, осмислен текст, в който непознати и неразбираеми думи или конструкции няма да затруднят възприемането на информацията и декодирането на смисъла.

Отличителен белег на процеса на четене е рецептивната дейност, при която читателят проявява своите когнитивни умения да разбере темата на текста; какво означават думите; изреченията; да декодира авторовото намерение; да преодолее затруднения, породени от непознаването на значението на някоя дума; да се опита да ги осмисли чрез контекста или да се откаже и да търси помощ; да предвижда как ще се развие и завърши текстът. В зависимост от интензитета и качеството на реализиране на тези процеси се осъществява разбирането на текста и съответно осмислената информация може да се използва по различен начин според вида на изпълняваната задача.

Изборът на конкретния откъс от романа „Бел Ами“ на Мопасан има своите методически основания. Една от причините, разбира се, е изучаването на произведението според учебното съдържание по литература за X клас, което предполага, че изследването се опира на познат за учениците в XI клас материал, към който те ще се върнат година по-късно. Допустимо е да се мисли, че част от тях ще могат да осмислят откъса като познат и разбран, при положение че вече са били въведени в социалния и личния контекст на творбата от учителя и посредством собствени усилия, напълно в съгласие с твърденията на Мерджанова, за които вече стана дума. За да не бъдат обаче твърде облекчени, което би създавало възможност за подценяване на поставените задачи и би застрашило представителността на отговорите, е селектиран фрагмент от началото на втора глава на романа, като съзнателно са пропуснати първите две изречения. Така представеният отрязък изглежда безсъбитен и неемблематичен за общия съдържателен план на творбата, но бидейки смислово единен, запазва автентичното авторово внушение.

Друга причина, която по-скоро аргументира подбора на самия автор и произведение, е изключителната му актуалност в настоящата социокултурна ситуация у нас, а и в чужбина. В подкрепа на твърдението ще приведем само няколко примера:

– През последните няколко години в България от различни издателства (Фама, Аностроф, Хермес, Пан, Intense) са публикувани следните негови творби: „Бел Ами“ (2012, преводач Бойко Ламбовски), „Бел Ами“ (2012 на изд. Intense), „Силна като смъртта“ (2013, преводач Невяна Розева), „Един живот“ (2014, преводач Лилия-Кера Сталева), „Крадецът“ (2014),

„Лоената топка“ (2015), „Маската и други разкази“ (2016, преводач Мария Коева), „Бел Ами“ (2016, преводач Димитър Бабев).

– През март 2016 г. се състоя премиерата на театрална постановка на Бина Харалампиева „Бел Ами“ от Юрий Дачев по романа на Мопасан²⁾.

– През 2012 г. беше премиерата на поредната адаптация на „Бел Ами“ с режисьори Ник Ормерод и Деклан Донлайн, с участието на Робърт Патинсън, Ума Търман, Кристина Ричи и Кристин Скот Томас.

Реактуализацията на отделни творци и произведения в различни етапи от историческото развитие на културата е специфична за европейския контекст и обикновено отразява тяхната съ-временност, съ-относимост и съ-вместимост с характеристиките на момента на „рециклирането“ им. Защо точно Мопасан и по-конкретно „Бел Ами“ възбуждат съвременната ни среда обаче, е друга тема, която ще изясним в следващо изследване, за да не се отклоняваме от целта на настоящия текст.

На учениците е поставена задача да прочетат следния текст и да изпълнят задачите след него.

И Жорж Дюроа заизкачва стълбите. Той се чувстваше малко смутен и не на себе си. Беше облякъл фрак за първи път в живота си. Чувстваше се неговата неестественост – нелакирани ботинки, макар и доста изящни, евтина риза, купена тази сутрин, с доста тънък нагръдник, който вече беше започнал да се набира. Другите негови ризи, които той носеше постоянно, бяха по-малко или повече изхабени и даже най-здравата от тях той не се реши да облече днес.

Извънредно широките панталони даваха лоша форма на краката, те се развяваха около прасците му, като нещо, което случайно е попаднало върху тялото. И само фракът, който му дойде по мярка, стоеше добре.

Дюроа бавно се изкачваше по стълбите с разтуптяно сърце и с безпокойство в душата, измъчен най-вече от страха, че ще се покаже смешен. Той неочаквано видя един елегантен господин, който го гледаше. Те се оказаха тъй близо един до друг, че Дюроа тръгна към него, но се спря учуден: това беше самият той, отразен от голямо, цял ръст огледало на площадката на първия етаж. И цял затрепера от радост, като се видя много по-наконтен, отколкото очакваше.

В дома си той имаше само едно малко огледало за бръснене и понеже не можеше да разгледа в него отделните части на своя тоалет, си мислеше, че изглежда твърде смешен.

А сега, като неочаквано се видя в огледалото, той даже не можеше да се познае сам; стори му се, че е едър човек, светски мъж, когото той намери за много представителен и шикозен. И като се разглеждаше вече подробно, реши, че наистина общият вид беше напълно приличен.

След това Дюроа направи малка репетиция, както това правят ак-

тъорите, които изучават ролите си. Усмихна се, протегна ръка, направи няколко жеста, които изразяваха чувствата учудване, радост, одобрение, пригответи и няколко образа на усмивки и погледи за демонстриране на галантност при обноските си с дамите.

Вратата на стълбата се отвори. Като се страхуваше, че могат да го заварят ненадейно в това положение, той започна бързо да се изкачва, като се безпокоеше да не би някой от поканените да е видял как той кокетничеше пред огледалото.

Като стигна до втория етаж, той видя отново друго огледало и забави крачките си, за да се види как изглежда във време на движение. Увери се, че наистина всичко е много добре. Походката е чудесна. Изведнъж почувства към себе си голямо уважение. Разбира се, той истински си повярва, че с такава външност и с жаждата за успех, с твърдостта и независимостта на характера, който знаеше, че притежава, ще отиде много далеч. Прииска му се да потича, да прескочи през стълбите, за да стигне до третия етаж. Спря се на третото огледало, засука мустаци с обичайното движение на ръката си, свали шапката, за да си поправи косите, и избърбори с половин глас, както често правеше, като се обръщаше към себе си: „Ето, прекрасна идея“. След това протегна ръка към звънеца и позвъни.

Вратата се отвори почти веднага и той видя лакея, облечен в черен фрак, важен, избърсан, с такава внушителна външност, че Дюроа отново бе обхванат от смутно безпокойство — може би от машиналното сравнение на своя с неговия костюм. Лакеят, който беше с лакирани ботинки, попита, като взимаше палтото на Дюроа, което той държеше в ръцете си, като че се страхуваше да не забележат петната:

– Как ще заповядаме да съобща?

И извика високо фамилията през отворения от портиера салон, където трябваше да се влезе. Но Дюроа, който изведнъж загуби цялото си самочувствие, отново бе обхванат от страх и безпокойство. Предстоеше му да направи първата крачка към този нов, страстно желан от него живот. И той влезе. Пред него стоеше млада, руса жена, която го очакваше сама в голямата добре осветена стая, пълна, като оранжевия, с растения.

Ще илюстрираме задачите, които разглеждаме.

1. Този текст може да бъде откъс от:

- | | |
|---------------------|------------|
| А) енциклопедия; | В) роман; |
| Б) театрална пиеса; | Г) елегия. |

2. Озаглавете текста.

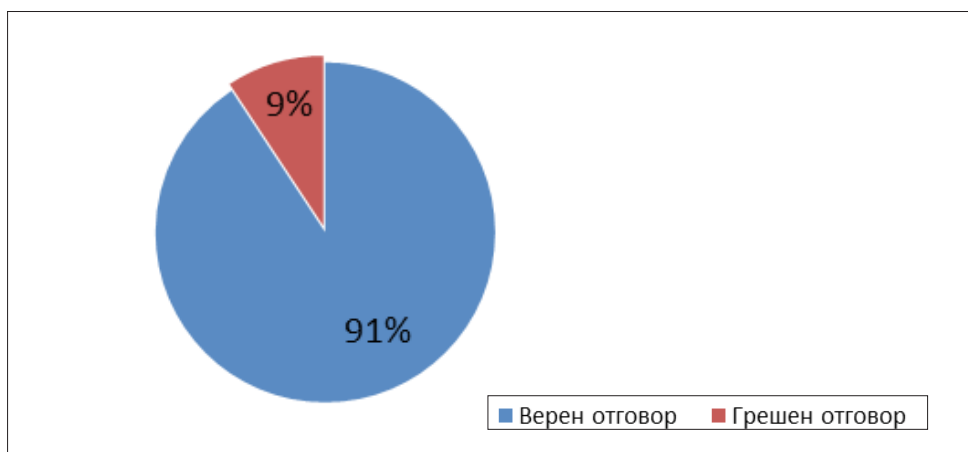
3. Запишете кои са персонажите, включени в този откъс.

Предмет на нашето обсъждане в настоящата статия ще са първите три задачи, които участниците трябва да изпълнят, проверяващи освен читателска-

та компетентност и основни знания по литература, свързани с уменията за: разграничаване на жанрови структури, идентификация на основни участници в произведението и определяне на темата на съдържанието чрез поставяне на подходящо заглавие. С тях започва тестовият обем, защото подредбата му степенува трудността възходящо – от по-леките към по-сложните въпроси. Предполагаме, че в процеса на обучение анкетираните вече са усвоили и могат да прилагат знания за родовата и жанровата система на литературата, за персонажните функции и характеристики в художествения текст и питания от подобен порядък няма да ги затруднят. Това е и основанието да ги обединим в една аналитична група, която е застъпена в текущото представяне. Останалите въпроси към текста, също групирани по няколко според проверяваните умения, ще бъдат обект на бъдещи изследвания.

Потвърждение на твърдението се явява резултатът от отговори на първи въпрос (фиг. 1), където се вижда, че само четирима от 43-ма анкетирани са избрали грешно предположение. Два от неверните отговори предполагат принципно непознаване на жанровата система, понеже са посочили елегия – поетична форма, изискваща мерена реч, видимо несъответстваща на предложени прозаически откъс. Една от незадоволителните отметки е на енциклопедия и говори за недобро владение на езикови стилове – смесват се художествен с научнопопулярен.

Последният грешен избор е на театрална пиеса (У38³⁾) и заслужава по-подробно внимание, защото при разглеждането на целия набор от отговори



Фигура 1

прави впечатление, че ученикът упорито свързва откъса с театъра не само като жанрова специфика, но и като озаглавяване и като персонажна система. В случая вероятно става дума за отстъпване на читателя пред авторовата манипулация. В представения фрагмент от романа се намират няколко явни и скрити отпратки към драматургичното изкуство. Сред експлицитните е едно сравнение: „След това Дюроа направи малка репетиция, както това правят актьорите, които изучават ролите си“. Сред имплицитните се нареждат няколко:

- съдържателен акцент върху дрехите и обличането в чужди такива, както и разиграването на жестове и движения пред огледало, които ученикът е възприел буквално като костюм и подготовка за съответна роля;

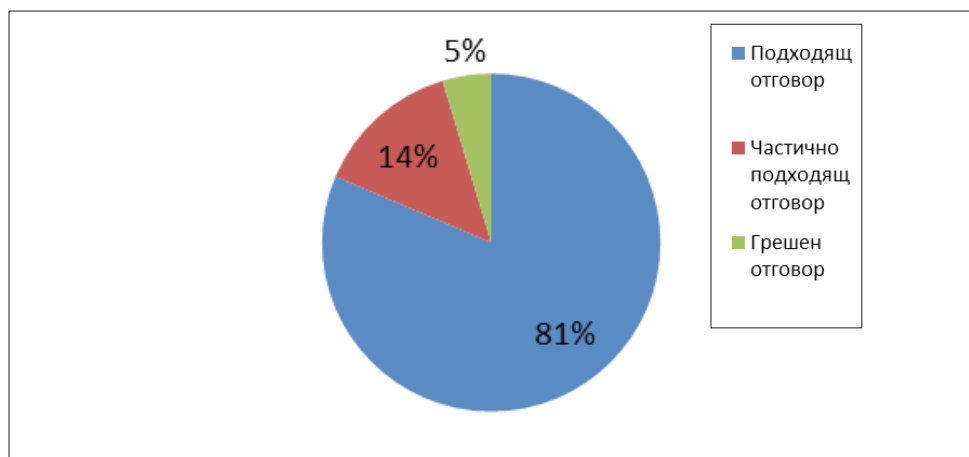
- невъзможността на героя да се разпознае, докато се оглежда, и илюзията, че вижда друг човек, допълнили заблудата на анкетирувания;

- създаденото от текста усещане за: **движение** (чрез изкачването на стъпалата), за **страх** на Дюроа („измъчен най-вече от страха“) и за **подражание** (поради художествения метод, използван от Мопасан на границата на реализъм и натурализъм⁴⁾), което го доближава до определението на Аристотел за трагедията: „И тъй, трагедията е **подражание на действие** сериозно и завършено, с определен обем, с украсена реч, различна в отделните части, което **подражание е действие**, а не разказ, чрез състрадание и **страх**⁵⁾ извършва очистване от подобни чувства“ (Aristotel, 1993: 72).

Затова сме склонни да отдадем допуснатата грешка на недостатъчната литературна начетеност на ученика, която го е превърнала в „лесна жертва“ на авторовото внушение. С други думи, четенето с разбиране е отстъпило на втори план пред художественото въздействие на текста и у възприемателя е надделяло естетическото наслаждение над рационалния анализ.

Много любопитен резултат се наблюдава при втори въпрос във връзка с озаглавяването. Част от анкетираните напълно правилно са разпознали предложението откъс като част от роман на Мопасан и са избрали да използват оригиналното му заглавие „Бел Ами“ при изпълнение на задачата да запишат подходящо заглавие (фиг. 2). Подобен подход демонстрира успешно усвояване на задължителния материал по литература, в който е включено това произведение, и ни позволява да предположим, че учениците са се запознали с пълния текст на романа, защото представената част не е сред най-представителните за него.

По всяка вероятност в рамките на поставения въпрос такъв отговор може да се приеме за незадоволителен, защото не извлича същността от съдържанието, т.е. не отговаря на заложената от авторите идея да се определи темата на текста, като се озаглави точно този откъс от романа. Обучаващите разпознават синекдотично – щом е част от романа „Бел Ами“, значи това е най-подходящото заглавие – високо интелектуална, но надменно мързелива операция, предполагаща незадълбочено четене на въпроса от теста, за сметка на добро познаване



Фигура 2

на художествения текст. В случаите на отговор „Бел Ами“ анализът на тестовите изправя извършващите го пред парадокс – дали да се зачете литературната ерудиция, въпреки че проверяваното умение не е приложено, или да се пренебрегне, защото демонстрира знания, които в конкретния случай не подлежат на проверка. Отделен е въпросът защо младежи с явно добро ниво на литературна грамотност са проявили „небрежност“ при елементарно за тяхното ниво на подготовка питане. Вероятно са подценили сложността на въпроса и са прочели условието му невнимателно с идеята, че няма да ги затрудни. Тук обаче няма да се задълбочим в тази посока, защото целта ни е различна.

Още по-интересни са отговорите на същия въпрос, които изпълняват условието на задачата и извеждат тематичната доминанта на текста. Голяма част от учениците са избрали да озаглавят откъса посредством името на главния персонаж или включвайки го като част от него. Можем да допуснем, че към този подход е пристъпено или интуитивно, или вследствие на задълбочена подготовка по теория на литературата, което изглежда по-малко вероятно⁶⁾. Всеизвестен факт е, че при озаглавяването на старогръцките трагедии функционират два основни, да ги наречем, модела – единият назовава по група персонажи, другият извежда в заглавието главния герой. Именно вторият вариант като неписана конвенция поддържа антропонимното озаглавяване (Zabudskaya, 2014) от античната трагедия, през класицистичната литература и Просвещението, та до наши дни⁷⁾. Тенденцията е толкова устойчива, че дори без да бъде рационализирана от анкетираните, вероятно е функционализирана на базата на интуитивния опит⁸⁾. Проявява се в два варианта: персонажно

заглавие „Жорж Дюроа“ и разширено персонажно заглавие. Напълно разбираем е изборът на първия като самодостатъчен за обозначаването на съдържанието на откъса в плана на традицията, макар да издава склонност към лесно и сигурно решение.

Вторият тип посочено заглавие демонстрира задълбочаване при изпълнението на задачата, съчетано със стремеж към намиране на персонален отговор в лоното на идентифицираната рутинна схема. Би трябвало вероятно да открием именно този вид отговори като знак за съвместяване не само на натрупани знания, но и на способността за практическата им употреба. В него се наблюдават озаглавявания от по-прост и по-сложен вид – сред първите „Срещата на Жорж“, „Приключението на Жорж Дюроа“, включващи централния персонаж с име и фамилия или само със собственото му име. Закономерно са отразени: посредством съществително нарицателно име – важното събитие; чрез съществително собствено име – неговия агент. Тук в съгласие със „За поетическото изкуство“ на Аристотел учениците са извели първостепенните съставки на литературния текст – герой и събитие, което е градивна част на фабулата (Aristotel, 1993: 75). При това са осъществили тази операция на базата на кратък откъс, който не съдържа съществени действия и събития.

Сред верните отговори на същия въпрос попадат и подобни разширени лексикално-семантични конструкции, които отвъд основните за фрагмента субект и перипетия успешно насочват и към емоционална оценка на обстоятелствата. Към тази разновидност ще приложим озаглавявания „Притесненият ден на Жорж“ и „Важният ден за Жорж Дюроа“, при които към гореспоменатите имена е добавено определение, издаващо в по-голяма степен отношението на четящия, отколкото оценката на автора. В тези случаи анкетираните са проявили, отвъд необходимите знания и подходящите умения, похвална доза лична преценка, издаваща частична съпричастност към текста и героя. Емотивната следа при подобни заглавия може да бъде разчетена: веднъж като знак за интерес към откъса от страна на четящите; втори път като оценъчна позиция спрямо текста. И в двата случая обаче отговарящите повече от задоволително са изпълнили задачата, защото са надхвърлили очакванията на съставителите на теста, свързани с проверка на усвоени знания и възможности за прилагане на умения, като са оставили белег за емоционално въвличане, което отдаваме на художественото внушение на текста.

Извънредно редки са отговорите на втори въпрос, в които не присъства името на героя, и ще анализираме най-показателните от тях. „Доза самочувствие в един фрак“ (У20) сравнително вярно предава съдържанието на откъса, наблягайки на две основополагащи за смисъла на текста съществителни имена, открояващи важноста на облеклото и липсата на увереност у героя. Похвална в случая е и балансираната езикова конструкция (една доза в един предмет),

която посредством контекстова синонимия акцентира върху смисловата синонимичност между дреха и самооценка – много типична не само за откъса, а и за целия роман. Допустимо е да предположим, че съставилият заглавието е проявил езикова интуиция, знак за която е прилагането на една и съща процедура на лингвистично и семантично ниво. Авторът на това заглавие може да бъде причислен към групата, оценила и почувствала текста интуитивно, макар да не е проявила максимално високо ниво на читателска компетентност.

В групата на неперсонажните озаглавявания попада „На границата между сигурност и несигурност“ (У5), което е класифицирано в схемата като вярно, защото отразява цялостния ефект на колебание, неувереност и боязън, демонстриран от героя в откъса. Всъщност подобно озаглавяване предава в най-голяма степен емоционалната окраска на текста и характеризира адекватно състоянието на централния персонаж. Допустимо е същевременно да заподозрем, че формулировката се е повлияла от следващите въпроси в теста, използващи прилагателните *сигурен* и *несигурен* неколkokратно. Но дори да има подобна интерференция, отговорът трябва да бъде зачетен и оценен подобаващо, защото анкетиращият е в пълното си право да използва целия ресурс на теста и ако го е направил, демонстрира стратегически умения за максимално извличане на информация не само от художествения откъс, но и от въпросите и от вероятните отговори към него.

И нека обърнем внимание на още един вид отговори, озаглавяващи текста чрез театрална референция: „Актьорска роля“ и „Театърът“. Любопитството към тях е породено, от една страна, от вече споменатата успешно проведена авторова манипулация над читателя, от друга – от автентичното предаване на иманентния смисъл, който откъсът и романът носят. Жорж Дюроа е повърхностен, амбициозен млад мъж, преследващ и постигащ успеха на базата на демонстрации на качества, които не притежава. Той е представен от Мопасан като красива обвивка, лишена от съдържание. В този смисъл е допустимо да бъде възприеман като актьор, който се превъплъщава в необходимата за конкретния случай роля, за да покори висшето общество. Така че дори да не са изпълнили задоволително задачата, подобен тип заглавия предават правдиво посланието на текста, макар че извличат данни не по аналитичен и рационален път, а интуитивно⁹⁾.

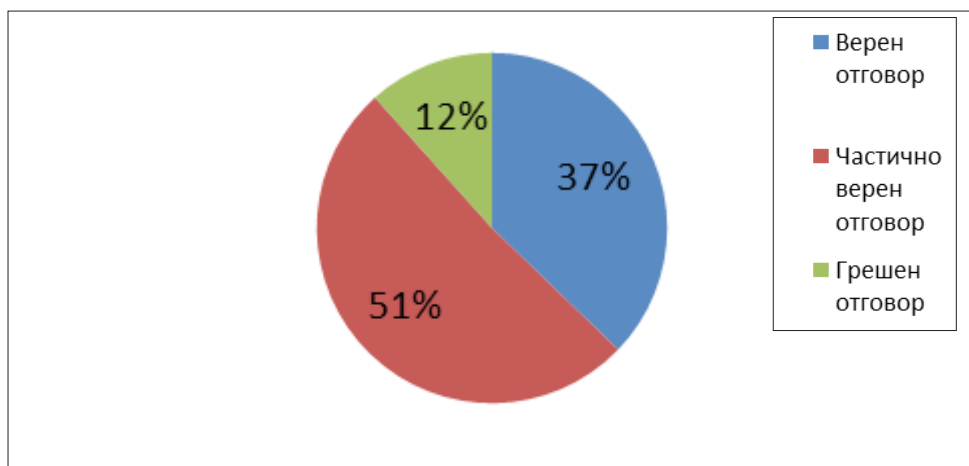
Анализът на третата задача от теста предполага напълно верен отговор при изброяване от страна на анкетираните на трите персонажа, включени в откъса – Жорж, лакея и русата жена. Резултатите показват, че част от грешните отговори (фиг. 3) всъщност са липса на такива. Учениците са пропуснали този въпрос, което не означава автоматично, че ги е затруднил. Възможно е да е бил пренебрегнат по невнимание, още повече че самият тест е проведен сред учащите факултативно, т.е. те не са се тревожили относно оценяването и

е допустимо да са проявили известна небрежност. Тук основната задача е да се открият персонажите, а сложността за учениците в случая произтича и от известна терминологична неяснота. В Българския тълковен речник като единствено значение е изведено съществителното персонажи и е обяснено като „[Второстепенни] действащи лица в литературно произведение, филм и др. [фр.]“ (БТР, 1994: 625). Второ значение същият речник не предлага, а тестът разчита на възможната синонимична връзка между персонаж и литературен герой. Необходимостта да се свържат двете понятия, се налага особено в случаите на работа върху част от произведение, където е възможно някой герой да се появява в текста, без фактически да действа, а ако използваме филмовата лексика – да е в ролята на статист. В избора откъс подобен е статутът на русата жена, която, освен че не извършва никакво действие, се появява и в последното изречение. Специфичното ѝ разполагане в откъса обяснява защо именно тя е пропусната в някои от приетите за частично верни отговори.

Интересна е и друга грешка при някои от учениците – разделянето на Жорж Дюроа от неговото отражение в огледалото – елегантния господин. Подобно объркване може да се обясни с неаналитично четене и с възприемане на текста разсеяно или буквално. Самият Мопасан представя героя си като непознаващ отражението си в първия момент – художествена заблуда, целяща създаване на впечатление за огромна разлика между официално облечения Жорж и ежедневната му версия. Грешката подсказва неумение за разграничаване на фактите в текста от символиката и внушението им и говори за неумело боравене с художествен текст вероятно вследствие на недостатъчно четене на такъв тип литература. Учениците, разбрали съдържанието по този начин, са се поддали изцяло на авторовата манипулация, приемайки иронията към обрза за реален факт, а не за една от многото допустими гледни точки.

Друг тип грешка при трета задача води, от една страна, до съмнения за бедност на речниковия запас у отговарящия, от друга – до заключение за недостатъчно добра читателска компетентност. В този случай освен Дюроа за персонажи са посочени още лакеят и портиерът. Възможно е съществителното лакей да е недоразбрано от анкетирания и затова да е дублирано от портиер. Всъщност лакеят посреща гостите, отваря вратата и съобщава за пристигналите, поради което функцията му може да бъде изпълнена и от портиер. Проблемът е в това, че съществителното лакей е избрано от преводача и повторено в рамките на един абзац, така че да не остава съмнение кое е действащото лице. Щеше да е разбираемо, ако анкетираният го е заместил с портиер, но той е използвал и двете, посочвайки ги като отделни персонажи. Затова се налага изводът, че е по-вероятно ученикът да не е вникнал в текста и да се е обърнал вследствие на недостатъчни аналizationsонни умения.

В заключение можем да обобщим, че в анализираните отговори от теста 91 процента от анкетираните са представили верен отговор на първата задача, 81 процен-



Фигура 3

та са озаглавили подходящо откъса от романа, а при третата задача 88 процента са дали пълен или частично пълен отговор (посочили са двама от тримата персонажи). Резултатите показват високо ниво на читателска компетентност при вникване в конструктивните характеристики на художествен текст и успешно прилагане на теоретични знания в практически задачи, свързани с литературата. Учениците правилно са определили жанровата характеристика на откъса и подходящо са го озаглавили. Повечето от тях са използвали аналитични процедури, но се наблюдават и рационално неаргументирани, по-скоро интуитивни отговори.

Читателската компетентност предвижда боравене с информация от различен произход – научна, философска, изкуствоведска, социалнополитическа и т.н. Затова може да говорим за необходимост от изграждане на познание на литературната традиция на една държава, конкретен авторов опит и майсторство, както и запознатост с чуждестранни такива, позволяващи интерпретиране на художествен текст, като част от читателската компетентност. В по-широк смисъл подобни умения имат отражение върху комуникативната компетентност (обогащаване на функционалния лексикален запас, умения за стилистична вариативност и др.), индивидуалните творчески способности, наблюдателността и въображението, логическата и емоционалната памет. Общоевропейската езикова рамка, макар да отделя малко внимание на литературата, все пак посочва, че „националните и чуждите литератури имат основен принос за европейското културно наследство, което Съветът на Европа разглежда като безценен ресурс, нуждаещ се от опазване и развитие“¹⁰.

Европейската практика показва, че интегрирането на специфично литературни текстове в езиковото обучение може да послужи и за други нужди: подготовка на учащи при катастрофи и бедствия и запознаване с проблемите на околната среда в Испания¹¹⁾, стимулиране на активни преподавателски практики¹²⁾; изработване на предварителни програми за усвояване на базови знания при необразовани възрастни¹³⁾ и т.н.

Художественият текст обогатява с културноисторически знания, затова литературното обучение е в пряка връзка и с цивилизационните модули в повечето системи за чуждоезиково обучение. Подобна връзка се потвърждава и от факта, че литературното произведение задава по сравнително безконфликтен начин цивилизационна информация, която би смутила или влязла в разрез със специфичните културни различия на обучавания¹⁴⁾. Литературното произведение обогатява знанията за съответна национална култура, етика, етикет, социални норми и т.н., без да налага конкретни модели или да дискредитира такива по простата причина, че по същността си е фикционално. Така художественият текст се превръща в естествен носител на специфична цивилизационна информация, която, правилно интерпретирана, може да усъвършенства комуникацията в мултикултурна среда.

БЕЛЕЖКИ

1. Статията представя проучвания по проблемите на развиване на комуникативната компетентност в рамките на изследователския проблем „Лингвистична интуиция и лингвистична компетентност в съвременния мултикултурен свят – езикови, литературни и образователни аспекти“.
2. Рецензия на Георги Каприев за спектакъла, виж в Култура, Брой 15 (2852), 22 април 2016 // <http://www.kultura.bg/bg/article/view/24669>
3. Корпусът от ученически работи е събран през учебната 2015 – 2016 г. от училища в Хасково и Гоце Делчев. Ученическите работи са обозначени при анализа по следния модел: У – ученик; 38 – поредност на работата при кодиране.
4. Подражанието на действителността е основна съдържателна същност на социалния реализъм. С „реалистично изображение“ на „природата“ ще бораи и натурализмът, който също има претенцията да е начин на по-съвършено постигане на реалността.
5. Подчертаванията мои, С.А.
6. Специализирани знания в областта на титрологията в България се изучават в рамките на висшето филологическо образование, затова допускаме, че учениците са се повлияли от конкретни заглавия на художествени творби и са приложили процедурата по антропонимно озаглавяване по аналогия.

7. Ще изброим само емблематични заглавия от посочените периоди: „Антигона“, „Медия“, „Агамемнон“, „Федра“, „Сид“, „Робинзон Крузо“, „Кандид“, „Пипи Дългото чорапче“, „Мери Попинз“, „Хари Потър“. Няма да навлизаме в подробности относно наличието само на собствено име или и на фамилно, или и на прозвище; също както и относно разширените заглавия, допълващи персонажното позоваване, защото това е тема на друго изследване. По въпроса виж още Кржижановски (1997).
8. Понятието за интуиция и интуитивно работата използва в съгласие с разбиранията на Бергсон „Интуиция е симпатията, с помощта на която се пренасяме във вътрешността на предмета, за да се отъждествим с уникалното и следователно, неизразимото в него“ (Бергсон, 1997: 8).
9. Тук визираме отново разграничението между анализ и интуиция на Бергсон „Анализът е самото отрицание на интуицията“ (Бергсон, 1997: 19).
10. Conseil de l'Europe. 2001. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris: Didier, p. 47.
11. Виж: David Selby et Fumiyo Kagawa, La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires: Études de cas concernant trente pays, UNESCO, Paris, 2014// <http://goo.gl/Zre0V9>, p. 157
12. Виж: Education and Training Monitor 2014, Commission européenne, Office des publications de L'Union européenne, Luxembourg, octobre 2014.// <http://goo.gl/juPykv>, p. 64
13. Eurydice Report, Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities, Office des publications de L'Union européenne, Luxembourg, février, 2015.// <http://goo.gl/JqKbDA>, p. 57
14. Antoine Compagnon, La littérature, pour quoi faire? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006 au Collège de France// <http://goo.gl/RyU73g>; Belén Artuñedo Guillén, La “littérature-monde” dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue, Synergies Espagne n° 2 – 2009 pp. 235 – 244.// <http://goo.gl/0FMqmY>; Jean-Marc Luscher. L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une “tâche littéraire”?, Le français à l'université, 14.02.2009 <http://goo.gl/MlrgSd> и мн. др.

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Andreychin, L. Georgiev, L. i dr. (1994). *Balgarski talkoven rechnik*. Sofia: Nauka i izkustvo, chetvarto izdanie [Андрейчин, Л. Георгиев, Л. и др. (1994). *Български тълковен речник*. София: Наука и изкуство, четвърто издание].
- Aristotel. (1993). *Za poeticheskoto izkustvo*. Sofia: Sofi-R [Аристотел. (1993) *За поетическото изкуство*. София: Софи-Р].
- Bergson, A. (1997). *Intuitsiya i intelekt*. Sofia: Lik [Бергсон, А. (1997). *Интуиция и интелект*. София: Лик].

- Zabudskaya, Y. (2014). Poetika zaglaviy i nazvaniya grecheskoy dramy. – *Indoevropeyskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya*, 17, 97 – 107 [Забудская, Я. (2014). Поэтика заглавий и названия греческой драмы. – *Индоевропейское языкознание и классическая филология*, 17, 97 – 107].
- Kapriev, G. (2016). Na teatar kato na teatar. *Kultura*, br. 15 (2852), 22 april 2016 // <http://www.kultura.bg/bg/article/view/24669> [Каприев, Г. (2016). На театър като на театър. – *Култура*, бр. 15 (2852), 22 април 2016 // <http://www.kultura.bg/bg/article/view/24669>].
- Krzhizhanovski, S. (1997). Poetika na zaglavieto. – *Ezik i literatura*, 5/6, 20 – 39 [Кржижановски, С. (1997). Поетика на заглавието. – *Език и литература*, 5/6, 20 – 39].
- Merdzhanova, Y. (2005). *Multisenzorniyat printsip v obuchenieto i v zhivota*. Sofia: Univ. izd. Sv. Kliment Ohridski [Мерджанова, Я. (2005). *Мултисензорният принцип в обучението и в живота*. София: Унив. изд. „Св. Климент Охридски“].
- Padeshka, M. (2014). *Narativat v obrazovatelniya protses po balgarski ezik*. Sofia: Bulvest 2000 [Падешка, М. (2014). *Наративът в образователния процес по български език*. София: Булвест 2000].
- Petrova, Sv. (2010). *Uchilishte za utreshniya den. Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite PISA 2009*, http://www.ckoko.bg/upload/-docs/2013-01/book_2010.pdf [Петрова, Св. (2010). *Училище за утрешния ден. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2009*, http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-01/book_2010.pdf].
- Petrova, Sv. (2013). *Predizvikatelstva pred uchilishtnoto obrazovanie. Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite PISA 2012* http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf [Петрова, Св. (2013). *Предизвикателства пред училищното образование. Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012* http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf].
- Tankova, R. (2001). *Metodika na nachalnoto obuchenie po balgarski ezik i literatura*. Plovdiv: Sema 2001 [Танкова, Р. (2001). *Методика на началното обучение по български език и литература*. Пловдив: Сема 2001].
- Compagnon, A. (2006). *La littérature, pour quoi faire?* Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006 au Collège de France// <http://goo.gl/RYU73g>

- Guillén, B. (2009). La “littérature-monde” dans la classe de FLE: passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne*, n° 2, 2009, pp. 235 – 244.// <http://goo.gl/0FMqmY>
- Luscher, J.-M. (2014). L’enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une «tâche littéraire»? , *Le français à l’université*, 14.02.2009 // <http://goo.gl/MIrgSd>
- Selby, D. & Kagawa, F. (2014). *La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires: Études de cas concernant trente pays*, UNESCO, Paris, 2014// <http://goo.gl/Zre0V9>
- Conseil de l’Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Paris: Didier.
- Eurydice Report, (2015). Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities, Office des publications de L’Union européenne, Luxembourg, février, 2015.// <http://goo.gl/JqKbDA>
- Education and Training Monitor. (2014), Commission européenne, Office des publications de L’Union européenne, Luxembourg, octobre 2014.// <http://goo.gl/juPykv>

LITERARY TEXT – LABORATORY FOR COMPETENCIES DEVELOPMENT

Abstract. The article aims to analyze one of the basic elements of reading competence, namely reading with comprehension of students from the 11th grade based on an excerpt from the novel “Bel Ami” by Guy de Maupassant. We outline the theoretical concepts which determine the idea of communicative competence, functional literacy, reading literacy, active reader. We present a practical analysis of the first three tasks from a test focused on verifying the basic knowledge of literature. Following our observations we reach a conclusion on the specific capability of the literary text to be converted into a training “lab” for building competencies in Bulgarian language and literature education.

✉ **¹Dr. Sonya Aleksandrova, Assist. Prof., ²Dr. Fani Boykova, Assist. Prof.**
Plovdiv University „Paisii Hilendarski“
24, Tsar Asen Str.
Plovdiv, Bulgaria
E-mail: ¹sonyakrasi@gmail.com ²faniboykova@abv.bg