

ПОСТМОДЕРНИЯТ ХУДОЖЕСТВЕН ДИСКУРС В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

Доц. д-р Веска Гювийска

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Текстът поставя основен акцент върху връзката на постмодерното време и художествените дискурси в контекста на Висшето училище. Той се опитва да анализира предимствата и недостатъците на постмодернизма по отношение на художествените текстове, които могат да бъдат употребени в обучението на педагози. Постмодернизмът е цяло идейно движение, което променя гледните точки за учене и преподаване, и от нас зависи дали можем да ги използваме успешно. Неговият най-важен приоритет си остава различието като ценност. В този смисъл постмодернизмът е кърпеж по автентичност. Особено внимание е отделено на четенето като културен и педагогически феномен, което в значима степен определя насоката в разбирането и интерпретацията на художествените текстове с обучаваща цел. Посланието на настоящото изследване е, че художествено-педагогическият дискурс и текстове на постмодернизма притежават нови характеристики и проблеми, които бъдещите учители трябва да познават и да прилагат коректно в своето професионално мислене.

Ключови думи: висше училище; обучение; педагози; художествен дискурс; постмодернизъм; различие; ризома; деконструкция

Художественият педагогически дискурс е част от дискурсивните практики в училище, но за съжаление, е недооценен като послание и изразни възможности. Ако в училището може да се разчита задължително на часове по литература и хуманитарния цикъл с наративна същност, то за висшето училище нещата са далеч по-трудни. Повечето от специалностите трайно се разделят с художествени измерения в преподаването, предвид своята специфика. През XX – XXI век художествено-педагогическият дискурс търпи радикални промени, свързани с постмодернизма като духовно учение и социално явление. Нещо повече, той се подчинява на новите правила за деконструкция, фрагментарност, разнопосочност от текстове с различен ценностен ред, характерни за постмодерна. Невъзможността да се направи цялостен прочит на ситуацията

и да се стигне до единен текст с ясна насоченост на посланието, бележи и педагогическото познание, което разчита и на художествени образци. Своевременността обаче на художествено-педагогическия дискурс в обучението на студенти педагози можем да посочим в следните насоки:

- художествено-педагогическият дискурс е синкретичен тип дискурс, който обединява философско, литературно и педагогическо познание;

- художествено-педагогическият дискурс е естетически по своята природа, което му придава възпитателна сила във време на загуба на ценности във всички видове и степени училища в България, включително във висшето училище;

- художествено-педагогическият дискурс е професионален дискурс в обучението на студенти педагози и неговото познаване и реализация ще оптимизират професионалната подготовка на студентите педагози;

- художествено-педагогическият дискурс изисква асоциативно мислене, което по-природа е творческо. Това позволява да насочим усилията си в обучението на студентите педагози към неговата креативна същност и функции;

- художествено-педагогическият дискурс се родее с велики художествени образци или недооценени такива, което изисква и тяхното повторно случване като събитие в обучението на студенти педагози;

- постмодерният контекст на художествено-педагогическия дискурс позволява той да бъде реализиран по един радикален начин в съзнанието на студентите педагози и превърнат в платформа на постмодерната педагогика;

- художествено-педагогическият дискурс е част от практиките на хуманизиране на обучението във висшето училище. За педагогическите специалности този процес на обучението чрез художествена литература звучи оптимистично.

Основното питане на изследването е възможно ли е художествено-педагогическият дискурс да бъде достатъчно надеждна обучаваща платформа при студенти педагози?

Педагогическият дискурс на постмодерността

„Постмодерн“ е понятие с много разнородни конотации – исторически, политически, морални, литературни, философски, естетически и др. Трудно е да се определи дали постмодернизмът е нова епоха, етап от развитието на модернизма, идейно движение, културна платформа, философско учение и др. Безспорно постмодернизмът е хронотоп и се свързва с времето на XX – XXI век, като засяга приоритетно европейското мислене. Той има своите представители във всички сфери на познанието и изкуството. Сред тях може да се посочат: „Жак Дерида, Жан-Франсоа Лиотар (философия), Мишел Фуко, Хейдън Уайт (история), Жак Лакан, Жил Делюз, Р.Д. Леинг, Норман О. Браун (психоанализа), Херберт Маркузе, Жан Бодрияр, Юрген Хабермас (полити-

ческа философия), Томас Кун, Пол Файерабенд (философия на науката), Ролан Барт, Юлия Кръстева, Волфганг Изер, „Йейлските критици“ (теория на литературата), Мърс Кънингам, Алвин Никола, Мередит Мънк (танц), Джон Кейдж, Карлхайнц Щокхаузен, Пиер Булез (музика), Робърт Раушенберг, Жан Тингели, Йозеф Бойс (изобразително изкуство), Робърт Вентури, Чарлс Дженкс, Брент Болин (архитектура) и различни автори от Самюел Бекет, Йо-жен Йонеско, Хорхе Луис Борхес, Макс Бенс и Владимир Набоков до Харолд Пинтър, и др.“ (Hasan 2000).

Постмодернизмът, като понятие, се използва най-напред от С. Mills (Mills 1951) като част от модерността и нейната периодизация на епоха. Основното, с което авторът свързва този период, е стилът на живот, подчинен на консуматорски нагласи на самото общество. Движение на информация и стоки доминират и определят и за в бъдеще отношението към постмодерността, независимо че най-напред тя е идейно движение в изкуството. Лиотар ще придаде завършен идеен формат на постмодернизма (Lyotard 1979), превръщайки неговата наративна фрагментарност в основополагаща за езика, и по този начин ще обяви края на големите разкази и герои. Независимо че има разлика в европейската, американската или руската теория за постмодернизма, се запазва една трайна тенденция за неговото негативно определение като разрушаване на традиции и ценности: „Това явление навярно е свързано с изостряне на кризата. Кризата като постоянно състояние на обществото. Постмодернизмът е философия и практика на хаоса в съвременния живот“¹. Единствено при Х. Кюнг постмодернизмът встъпва в ролята на евристично понятие и превръщането му във всемирно историческо явление (Khung 2003).

Като културна епоха, постмодернизмът притежава няколко значими характеристики, които рефлектират върху изкуството, литературата и науката. Най-значима е ролята на постмодернизма върху литературата, която презентира неговата идея в радикален вид: „Ако каталогизираме основните упреци към литературния постмодернизъм, ще видим, че те се основават предимно на уличаването му в няколко значими липси:

- липса на морал (или на морален идеал);
- липса на смисъл;
- липса на художествена автентичност;
- липса на патриотизъм (или на почит към националните ценности);
- липса на почит към класиката и класиците;
- липса на новост“ (Doynov 2010).

Учебната литература също се оказва превзета от тежките загуби, които търпят литературните процеси на постмодерна. На практика, това води до разрыв в съзнанието на потребителя и когато той е дете или подрастващ, не могат да се предвидят негативите на този процес. Смесването на хетерогенни послания, които взаимно се изключват, съпътства цялото учебно познание,

реализирано като текст. В сферата на историята този подход е не просто погрешен, а гибелен за родовото съзнание и памет на обучаемите. Радикалният прочит на литературата в епохата на постмодерна е твърде показателно и за много други явления, които достигат до своя смислов предел. В известната лекция на руския критик Вл. Кудрянцев, посветена на постмодернизма, се казва, че всичко, което е неприемливо в модерността, е напълно приемливо в постмодернизма, когато човек решава кой е какъв ще бъде. В повечето от трудовете на Джеймсън „постмодернизмът“ е проява на организирания капитализъм и това определено придава социално измерение на явлението. Негово е и понятието за „единствена модерност“, където постмодернизмът не е нищо повече от една „късна модерност“ (Jameson 1997).

Разколебаването на човешката идентичност е друг сериозен проблем на постмодернизма с трайни последици върху образование и възпитание на деца и подрастващи. Постмодерната идентичност се движи в широки граници от избора на идентичност като демократично право на човек, отразено в различни европейски документи, през „множествеността“ на постмодерната идентичност и ризомния характер на средата, която я поражда, до понятието „интерсубективност“ като израз на отношението към Другия. Трудно е да се каже кои от тези етапи или фази на постмодерната идентичността ще се окажат решаващи и в бъдеще. Сигурно е обаче, че постмодерната идентичност ще се движи в опозицията на унифициране и монополизиране на понятието „ние“ и самостта и опозицията на човешкото Аз, което прави опит да съхрани своята уникалност независимо от маските, с които е облечено. За неукрепналия емоционален свят на деца и подрастващи „конспиративният“ характер на постмодерната идентичност задържа процесите по идентификация, което е твърде опасно явление. Педагогиката във всички свои форми на познание ще трябва да се пребори за възможността личността да намери път към себе си и да не се изгуби в „шизофренните“ състояния на постмодернизма. Нещо повече, колкото повече педагогическото познание разширява своя периметър на действие, толкова по-големи са шансовете този процес да бъде успешен. Еднолинейността, или по-лошо – праволинейността на мислене не са приоритети на времето, в което живеем, но дори такъв подход не би могъл да предпази постмодерната идентичност от нейната непрекъсната трансформация и превъплъщение, както и изплъзването ѝ от определения.

Постмодернизмът борави с няколко основни философски понятия, които играят ролята на методология по отношение на научните, включително и педагогически такива. Сред най-известните от тях можем да посочим следните.

Жак Дерида и проблемът за „деконструкцията“: деконструкцията е философски метод, който оспорва проблема за центъра и невъзможността той да бъде удържан като традиция. Тя е много повече от техника или методология, „доколкото: бих казал, че тя представлява мислене за произхода и за граници-

те на въпроса: „*какво е?*...“, въпрос, който властва в цялата история на философията“ (Derida 1969)2).

Жак Бодрияр и „*симулация и симулакруми*“, където „симулакрумът това е псевдовещ, заменяща „агонизиращата реалност“ с постреалност чрез симулация“, или буквално в сферата на образите и информацията, това е репрезентация на нещо, което не съществува“ (Baudrillard 2013).

Жак Лиотар и „*постмоделна ситуация*“ се разбира като „недоверие в метаразказите. То се явява, разбира се, следствие от прогреса на науката, но и прогресът, на свой ред, предполага същото недоверие. С този процес е свързана отчасти кризата на метафизичната философия и на университетската институция. Наративната функция губи своите фактори: великият герой, великите опасности и великата цел“ (Liotar 1998).

Мишел Фуко въвежда понятието „*хетеротопия*“ в книгите си „Думите и нещата“ и „Другите пространства“, за да покаже ролята на пространството в социума. По своята същност те са реални места, които са дисциплиниращи и аномални. Тези пространства са места на човешката другост и различие и са свързани с механизмите и историята на различните видове власт. В тях са изолирани всички и всичко, които не се вписват в обичайния социален контекст, като лудници, затвори, музеи, училище: „Хетеротопиите тревожат, защото неусетно променят самия език“ (Fuko 1999).

Ихаб Хасан въвежда специален термин за изразяване същността на постмодернизма като „*ин-детерминираност*“: „С ин-детерминираност наричам комплексен референт, който може да се опише и със следните понятия: многозначност, разрыв, ерес, плурализъм, произволност, бунт, извращение, деформация. През всички тези признаци тече огромното желание за разрушение, за сягащо тялото на политиката, тялото на мисълта, еротичното тяло, отделната душа – цялата сфера на дискурса на Запад...“ (Hasan 2000).

В българското педагогическо познание са епизодични опитите да се обобщят и осмислят промените в постмодерния педагогически дискурс. Изключение прави монографичното изследване на Кл. Сапунджиева (Sapundzhieva 2005), която създава и специфична постмодернистична проблематика и стилистика и насочва вниманието към „деконструкция“ на педагогически текстове.

Педагогическият дискурс е речевата дейност и поведение на учителя и ученика в процеса на тяхното взаимодействие, както и условията и факторите за неговото случване като институционален. Той включва не само вербална и съпътстваща невербална комуникация, но и писмени текстове като доказателство за определен тип институционална култура, позиции и регламент на участниците. Като всяка професионална общност, учители и ученици създават свои дискурсивни практики, които са разпознаваеми, публични и легитимни. Наред с тях съществува и един допълнителен социален, емоционален и езиков фонд, който в определени ситуации се отключва и е свързан с раз-

витието или регреса на доминиращия педагогическия дискурс. В основата на педагогическия дискурс от самото начало се поставя речевото поведение на ученика и учителя и възможността то да бъде контролирано и оптимизирано. Езиковата и речева платформа на педагогическия дискурс се запазва в повечето негови прочити и интерпретации с минимални разлики. За един от нейните представители, като Стъбс (Stubbs 1983), науки като „лингвистика на образованието“ имат за цел да оптимизират общуването на учителя с ученика чрез управление на речевите постъпки. На базата на определени сигнали учителят трябва да управлява речевите постъпки на учениците. Постепенно речевото поведение получава социална интерпретация, която започва да доминира в педагогическия дискурс и да рефлектира върху основните му функции. Ценностните измерения на педагогическия дискурс са свързани с възпитателната дейност, която училището трябва да реализира. За съжаление, в двуборството „обучение и възпитание“ модерното училище избира обучението, ето защо самият педагогически дискурс се трансформира в приоритетно дидактически. Доминирането на оценката в училището като фетиш подменя ценности или на практика лишава училището от такива. Етичните кодекси и етикецията не стоят на дневен ред в българското училище, които са разпознаваеми единствено чрез формални кодекси и униформите на учениците. Не съществува и етичен регламент в отношението на учителите, който е произволен и строго индивидуален, което фрагментира и самия педагогическия дискурс.

Учебната дейност в училище, включително и във висшето училище, променя педагогическия дискурс не толкова с информацията, която носи за учениците, колкото с типа взаимодействие, чрез което се реализира. Дълго време самата педагогическа дейност беше сведена до набор от правила и техники, без да се отчита знаковата природа на общуването, което я съпътства. Между дейността, която е технологизирана, и общуването, което е ценностно явление, българското училище винаги е отдавало приоритет на дейността, наложена като основен конструкт. Възможността за промяна и на дейността може да дойде единствено чрез общуването, доколкото начинът, по който говорим, е начинът по който мислим и действваме. Педагогическият дискурс, като част от педагогическото общуване, е най-технологичната част от него и в този смисъл е податлив за унифициране. Този момент ни задължава, като специалисти, да го познаваме и управляваме, доколкото това е възможно във времето, в което живеем.

Структура на художествено-педагогическия дискурс в обучението на студенти педагози: възприемане (четене), осмисляне (четене с разбиране), интерпретация на художествени текстове

Структурата на художествено-педагогическия дискурс в обучението на студенти педагози преминава през етапи на възприемане (четене), осмисляне (четене с разбиране), интерпретация на художествени текстове, независимо че

има и други възможности за нейното изразяване. Употребата на текстове и дискурси в обучението на студенти педагози предполага да познаваме и четенето като феномен. Четенето е преди всичко категория на културата. Като техника, четенето разполага с хилядолетна традиции и е част от духовния прогрес на човечеството. От времето на Платоновия диалог устното слово влиза в битка с писмения диалог, който се приема за сакрална практика, позната и разрешена на малцина. Постепенно писменото слово започва да доминира до Гутенберговата епоха и печатното слово, което окончателно затвърдява своето господство. В постмодерното време, в което живеем, нещата отново започват да се променят, когато има свръхизбор на книги, който човек може да направи, четенето от лукс се превръща в мода и лустро, зад което се укриват липса на познание, елементарни четивни компетенции и парадност на снобска култура и вкус. За съжаление, училището подпомага този процес на духовна деградация и липса на отношение към четенето, което се превръща в задължение и насилие над детето. Школската литература е част от досадата, което се свързва с възможността да получиш добра оценка, но не и удовлетворение от прочетеното, да не говорим за стимулиране на интерес. Един от най-важните показатели обаче на съвременето е възможността за „четене за удоволствие и четене за информация“, „Свързването на видовете четене с прагматичното и духовното във формален план позволява да се допусне, че четенето за информация е с предимно прагматичен характер, а четенето за удоволствие е с предимно ценностни характеристики“ (Bizhkov, Stoyanova & Evgenieva, pp. 232 – 233).

Четенето в училище е обременено от безкрайните анализи, които най-често са конюнктурни и имат идеологическа насоченост. Така всяко време налага вето над идеите, героите и посланията на определени текстове, като игнорира определени произведения и величае посредствени. Постепенно малкият читател, който няма изработени навици за четене, губи ентусиазма си. Този негативен процес се засилва в семейства, за които четенето е губене на време. Семейната и личната библиотека стесняват обема си от книги. С възрастта детето не само не се приобщава към литературата, но започва регресивно да се отдалечава от нея. В училище се четат определени страници от литературно произведение, без да се познават героите и сюжетът, или се преписват готови и удобни анализи от интернет. Социалните мрежи не само че не стимулират процеса на четене, но го превръщат в триумф на гледането, където картини, снимки, фотоси и случайни цитати определят художествените и естетически вкус на един обезверен читател. Драстичното падане на четящите е трудно да бъде диагностицирано, защото в анкетите респондентите дават отговори, които са измислени или показни. В целия хаос от позьори, фалшификатори, имитатори на четенето започва да намалява и свободното време, което да стимулира завръщането към четенето. Интернет мрежата е удобен капан от всякакви жанрове книги, произведения за сметка на необходимия избор от

качествена литература. Епохата на великите произведения и голямото четене завърши, без да имаме никакви шансове тя да се повтори. Носталгията по четенето през ХХІ век едва ли ще върне неговия блясък и сила. Цели поколения бяха запленили от вярата в книгата и превръщането на четенето в сакрално действие. Откритието на едно художествено произведение като лично кредо и веру на читателя е обвързано с акта на четене и отношение към книгата изобщо. ХХІ век прекрои отношението към книгата, литературата и най-вече към четенето. То е сведено до книги ежедневки, вестници, списания. Четенето в училище, което е и основен негов източник, се превърна в повинност, на която учениците отговарят със съпротива и дори с агресия. Сnižаването на времето на четенето с всеки следващ клас не е тайна за никого. Самостоятелната работа на ученика се заменя с преписване, плагиатства и некоректно отношение към всеки вид литература и автор. В бързината по инсцениране и продуциране на текстове учениците не са в състояние дори да ги прочетат. Висшето училище не прави изключение, превзето от демагогията по процеса на писане на текстове, които не могат да бъдат възпроизведени, преразказани или интерпретирани. Независимо от кампаниите в България през последните години по набиране, даряване на книги, „Голямото четене“ и др. те си остават със спорадичен и инсцениран характер. Сnižаването на средно статистическия интелектуален ръст на новото поколение определено е свързано с липсата на четенето и читателска култура. Навлизането на компютъра, който измества книгата или създава ново отношение към нея, е очевидно. Четенето в интернет се подчинява на други правила и най-важното – там всеки може да публикува всичко. Графоманията в такава ситуация е неизбежна. Четенето в интернет е фрагментарно четене, където различни източници, произведения, информация се обединяват в странен конгломерат, който превзема духовните пространства на висшето училище. Висшето училище би трябвало да бъде последният коректив на едно неправомерно четене на обучаемите, но това просто не се случва.

Четене с разбиране като образователна парадигма

Четенето с разбиране не е даденост в обучението на ученици и студенти. То се изработва целенасочено в подготовката на деца и подрастващи в контекста на институционалното образование, но намира завършен вид в обучението на студентите. За студентите педагози този процес е наложителен поради факта, че една от педагогическите компетенции на учителя е възможността да научи учениците да четат с разбиране и да формират критическо мислене. В последните години твърде много се говори за четене с разбиране и критическо мислене по повод на функционалната грамотност. Но от желанието и нареждането до изпълнението процесът търпи мутации на много кодови нива. Четенето с разбиране е тип учебно-познавателна дейност, което предполага

определени техники на усвояване. Четенето с разбиране е насочено към усвояване на смисловата страна на текста, която има когнитивен характер, и значението на текста, което има ценностен характер. Информацията, познанието и ценността на текста са в диалектическа връзка, за да може да бъде както усвоен, така и преживян като послание. Непознаването на съдържанието, неразбирането на неговия смисъл и липсата на ценностен аспект за читателя ще се превърнат в бариера за четенето с разбиране. Четенето при студенти педагози запазва основните изисквания към четенето като феномен. Видовите различия са свързани с обема на информация, качеството на четенето, техниките на четенето. В последните години в обучението във висшето училище се забелязват опасни тенденции при процеса на четене:

- липса на мотивация за четене;
- четене по задължение, но не и за удоволствие, свързано с наличие на научни и професионални интереси;
- невъзможност да се покрие обем от необходимата информация, възприета при четене;
- непознаване на техники за четене, и особено работа с книга като метод;
- пренасочване на четенето предимно с информационни източници;
- доминиране на учебници за четене, които не се възприемат като литература;
- неразбиране на прочетеното и неговото механично възпроизводство;
- липса на свободно време, необходимо за допълнително четене или четене по интереси;
- липса на читателски интереси и лична библиотека;
- безразличие към книгата и отхвърлянето ѝ като ценност.

Четенето с разбиране при студентите също търпи промени. Четенето на научно-професионални текстове в обучението на студенти педагози намалява своя обхват, както и възможността прочетеното да бъде разбираемо за студента. В много случаи освен negliжирането на книгата като източник на професионално познание се появява и нежелание студентите да признаят своята безпомощност пред текста и да потърсят помощ от преподавателя. Общуването с книгата и текста предполага наличието на лингвистично познание и комуникативни умения от студента, каквито най-често липсват. Четенето с разбиране предполага декодиране на смисли само ако студентът разполага с достоверна информация по определен научен проблем и в достатъчен обем. Фрагментарни текстове или анонимни текстове от интернет едва ли биха могли да помогнат на студента да чете с разбиране. Трудността на научните текстове и липсата на професионално познание, невъзможността за работа с книга затормозяват четенето с разбиране. Като тип познавателна операция, четенето с разбиране изисква набор от логически операции, като анализ, сравнение, класификация, индукция, дедукция, които студентът трябва да владее.

Четенето с разбиране се допълва и с писмената дейност в обучението на студентите, която трябва да бъде негов гарант. Безпомощност на писмените текстове, непознаване на жанровете е често срещана картина в обучението на студентите педагози.

Регресиране на четенето като процес във висшето училище и в частност в обучението на студенти педагози ще продължава с все по-бързи темпове. Възвръщането към четенето като събитие не е въпрос на желание, нито нареждане. Единственият път за събитийността на четенето и книгата ще се окаже чрез мотивацията на студентите. Стига да повярват, че съдбовните книги и в науката, и в професията, и дори в живота винаги предстоят.

Четенето се разглежда като самостоятелна дейност приоритетно в обучението по чужд език или в театралните академии. Четенето обаче като даденост има специфични изисквания и при студенти педагози, доколкото четенето стимулира креативното мислене. „Мотивацията за четене е различна – разширяване на знанията или кръгозора. В резултат расте способността за креативно мислене и творческо решаване на определени въпроси. За много студенти потребността от четене нарастват с времето на следване“⁴³ (Dimitrova 2019). Факт е обаче, че на този етап не съществуват специални методики или самостоятелни упражнения в обучението на студенти педагози, свързани с четивна дейност и нейния творчески потенциал.

Във връзка с новите информационни технологии в обучението се появяват и нови теории, свързани с хипертекстовете на виртуалното пространство. Марсел Поуп (Pore 2003) представя реактивен модел за интерпретиране на текстове в обучението, включващ „четене, препрочитане, пренаписване“ на текста. „Възприемането, разбирането и интерпретирането“ на текстове при студенти педагози бележат пътя на художествено-педагогическия дискурс. Всеки от етапите дава своя принос в цялостната реализация на художествения дискурс във висшето училище. В повечето случаи обаче става въпрос за нерешени проблеми, които го съпътстват. Бихме могли да ги обобщим на глобално равнище като:

- обективни проблеми, като липса на добри художествени текстове в обучението на студенти педагози, които съпътстват и подпомагат научните, както и рамка, която стимулира този процес на креативност;

- субективни проблеми, като липса на мотиви и при студенти и при преподаватели за работа с художествен текст.

Логика на избора на художествено-педагогически прототипи в обучението на студенти педагози

Понятието художествено-педагогически прототип в постмодерния дискурс е свързано с наличие на образци, които играят фундаментална роля на художествено-педагогическо послание и са проверени във времето. Контекс-

туалното им обвързване с постмодерния дискурс обаче поставя редица изисквания към тях:

- загуба на „големите разкази“ (Liotar 1998) като постмодерна ситуация и наличие на фрагментарност от разнородни послания с различна цел и насоченост в контекста на художествено-педагогическото;
- поставяне на проблема за „човешкото различие“ като фундаментален в художествено-педагогическия дискурс;
- постигане на ризомен характер в цялостната структура и система от художествените произведения на базата на съжителстването на хетерогенни ценностни редове;
- авторска интерпретация на художествени произведения с педагогическа насоченост, която е само една възможност в безкрайния интеркултурен семиозис от текстове и дискурси;
- институционален контекст на интерпретация на художествено-педагогически произведения, свързани с начините им на употреба в училищната институция;
- разнородност от идеи, понятия, конструкти в художествено-педагогически произведения, които предлага постмодерното време, и тяхната незавършеност и отворен характер във времето;
- разнolikост от художествени жанрове и стилове на постмодернизма и неговия прочит като текст;
- проблематизиране на идеята за таксономия на художествено-педагогически произведения и невъзможността за логическа класификация, свързано с тяхната несъизмеримост на явления и жанрова синкретичност;
- извеждане на идеята за автентичност като основна характеристика на постмодерния художествено-педагогически дискурс и литература като самодостатъчна, но времева картина на света;
- снаждане на файлове, стъпки, етапи от художествено-педагогическите текстове в съзнанието на обучаемите и перманентно преструктуриране на картината на света.

Художествено-педагогическият дискурс в обучението на студенти педагози в контекста на постмодерното време ни изправя пред различни проблеми.

1. Художествено-педагогическият дискурс е възможност да проверим позитивите и негативите на постмодерна, или най-малкото да се опитаме да превърнем слабостите му в сила, най-вече по отношението на категорията „различие“.

2. Художествено-педагогическият дискурс се подчинява на същата технология, както и научният, но има много по-силно и категорично послание и в това е неговата сила, която можем да използваме.

3. Художествено-педагогическият дискурс търпи най-драматичния процес по трансформация на четенето, доколкото той би трябвало да бъде най-ле-

сен за възприемане, но това не се случва, предвид неговото елиминиране или negliжиране във висшето училище.

4. Художествено-педагогическият дискурс е най-големият шанс да спасим четенето като духовен процес във висшето училище и да оптимизираме професионалното мислене на студентите педагози.

5. Художествено-педагогическият дискурс си остава най-проблематичното звено в обучението на студентите педагози поради липса на подготовка за него, както и на самите преподаватели.

Заклучение

Художествено-педагогическият дискурс е част от професионалното обучение на бъдещите педагогически специалисти. Той изпълнява ролята на индикатор в цялостния процес на тяхната научна подготовка. Художественият дискурс може да бъде съпътстващ, допълнителен или надграждащ по отношение на научния. Това не снижава професионална му стойност, а я катализира предвид изключителния ценностен характер, който притежава. Най-прекия път за реализация на художествения дискурс си остава четенето на художествени текстове с разнородни обучаващи задачи. Постмодерното време, в което живеем, усложнява и радикално променя посланията на художествено-педагогическия дискурс и тези послания трябва да се познават и прилагат адекватно в обучението на студенти от педагогически специалности, предвид хуманитарната им и хуманна насоченост. Независимо от многото си конотации постмодернизмът презентира и апелира „автентичността“ като своя водеща характеристика, предвид отношението му към „различието“ като абсолютна ценност.

В този смисъл художествено-педагогическият дискурс трябва да насочи своите усилия към съхраняването на Словото в обучението на студенти педагози като изконно, живо и вдъхновяващо.

БЕЛЕЖКИ

1. ИЛИН, И., Постструктурализъм. Деконструктивизъм. Постмодернизъм <https://kato.koshachek.com/articles/prochetete-knigata-poststrukturalizm>
2. ДЕРИДА, Ж., Що е деконструкция <https://grosnipelikani.net/modules.php?name=News&file=article&sid=150>
3. ДИМИТРОВА, Л., 2019. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на ОНС доктор „Формиране на комуникативна компетентност у учениците в началния етап чрез литература за деца“, София. file:///C:/Users/user/Downloads/Avtoreferat_LyubaDimitrova.pdf
4. ИХАБ ХАСАН – Към понятието за постмодернизъм, 2000, <https://liternet.bg/publish1/ihassan/hassan.htm>, София

ЛИТЕРАТУРА

- БИЖКОВ, Г.; СТОЯНОВА, Ф. & ЕВГЕНИЕВА, Е., 2005. Четене за удоволствие и четене за информация. *Език и култура*, pp. 229 – 246.
- БОДРИЯР, Ж., 2013. *Симулация и симулакрум*. София.
- ДОЙНОВ, П., 2010. *Четене на Другия*. София: Литер. вестник.
- КЮНГ, Х., 2003. *Проект за световен етос, критика и хуманизъм*. София: Сиела.
- ЛИОТАР, Ж., 1996. *Постмодерната ситуация*. София: Наука и изкуство.
- ПОУП, М., 2003. *Преподаването на литература в епохата на хипертекстуална и мрежова комуникация. Стратегии за постигане на интерактивна критическа педагогика*. София.
- САПУНДЖИЕВА, КЛ., 2005. *Педагогическият дискурс на постмодернизма*, София: Веда-Словена.
- ФУКО, М., 2016. *Генеалогия на модерността*. София: УИ.

REFERENCES

- BIZHKOV, G.; STOYANOVA, F. & EVGENIEVA, E., 2005. Chetene za udovolstvie i chetene za informatsiya. *Ezik i kultura*, pp. 229 – 246 [in Bulgarian].
- BODRIYAR, ZH., 2013. *Simulatsiya i simulakrum*. Sofia [in Bulgarian].
- DOYNOV, P., 2010. *Chetene na Drugiya*. Sofia: Liter. Vestnik [in Bulgarian].
- FUKO, M., 2016. *Genealogiya na modernostta*. Sofia: UI [in Bulgarian].
- JAMESON, F., 1997. Marxism and Dualism in Deleuze. *South Atlantic Quarterly*, Vol. 96.
- KYUNG, H., 2003. *Proekt za svetoven etos, kritika i humaniza*. Sofia [in Bulgarian].
- LIOTAR, ZH., 1996. *Postmodernata situatsiya*. Sofia: Nauka i izkustvo [in Bulgarian].
- MILLS, C., 1951. *White Collar*. New York: Oxford University Press.
- POUP, M., 2003. *Prepodavaneto na Literatura v epohata na hipertekstualna i mrezhova komunikatsiya. Strategii za postigane na interaktivna kriticheska pedagogika*. Sofia [in Bulgarian].
- SAPUNDZHIEVA, KL., 2005. *Pedagogicheskiyat diskurs na Postmodernizma*, Sofia: Veda-Slovena [in Bulgarian].
- STUBBS, M., 1983. *Discourse analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.

POSTMODERN ARTISTIC DISCOURSE IN THE TRAINING OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Abstract. This text puts the primary emphasis on the relationship of postmodern time and artistic discourses in the context of the Higher School. It attempts to analyse the advantages and disadvantages of postmodernism in relation to artistic texts that can be used in pedagogues' training. Postmodernism is a whole movement of ideas that changes perspectives on both learning and teaching, and it is up to us to use them successfully. Particular attention has been paid to reading as a cultural and pedagogical phenomenon, which significantly determines the direction in understanding and interpreting artistic texts for instructional purposes. The message of this study is that the artistic pedagogical discourse and texts of postmodernism have new characteristics and issues that are to be known and applied correctly by teachers in their professional thinking

Keywords: higher school; training; pedagogues; artistic discourse; postmodernism; difference; rhizome; deconstruction; intersubjectivity

✉ **Dr. Veska Gyuyiska, Assoc. Prof.**
South-West University "Neofit Rilski"
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: v_guyiska@swu.bg