

Маргарита ХРИСТОВА

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“,

Колеж – Добрич, България

РАЗВИТИЕ НА КРИТИЧЕСКОТО, КОНЦЕПТУАЛНОТО И ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ ЧРЕЗ УРОЦИТЕ ПО ЛИТЕРАТУРА В ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП

Margarita HRISTOVA

Konstantin Preslavski University of Shumen, College – Dodrich, Bulgaria

HOW TO DEVELOP CRITICAL, CONCEPTUAL AND CREATIVE THINKING THROUGH LITERATURE LESSONS IN THE SECONDARY SCHOOL STAGE

Резюме: Текстът мотивира необходимостта от прилагането на работещи технологии и методи, чрез които се развива критическото, концептуалното и творческото мислене на учениците от гимназиалния етап на българското училище. Зацитава се тезата, че целенасочените занимания по литература, изграждащи модели на мислене, дават богати възможности за многостранно личностно израстване, а това осмисля образованието на младите хора. Вниманието е съсредоточено както върху теоретичния аспект на темата, така и върху конкретни идеи, приложими в практиката. Приведени са аргументи в полза на виждането, че оптимални резултати могат да бъдат постигнати, когато се приложи цялостна програма за развитие на критическото, концептуалното и творческото мислене от 8. до 12. клас.

Abstract: The text highlights the need for implementing effective technologies and methods to develop the critical, conceptual, and creative thinking of high school students in Bulgarian schools. It supports the thesis that purposeful literature activities, which build thinking models, provide rich opportunities for multifaceted personal growth, thus giving greater meaning to the education of young people. The focus is on both the theoretical aspect of the topic and specific practical ideas. Arguments are presented in favor of the view that optimal results can be achieved by applying a comprehensive program for the development of critical, conceptual, and creative thinking from grades 8 to 12.

Ключови думи: развитие, мислене, критика, концепт, творчество, литература

Keywords: development, thinking, critique, concept, creativity, literature

Заниманията по литература в гимназиалния етап на българското училище са все по-голямо предизвикателство, от една страна, заради разнообразието от методи, техники и технологии, които биха могли да се приложат, за да бъде постигнато личностно развитие, а от друга – заради стеснения кръг от четящи млади хора. Във всеки случай литературните занимания са усилие, което предполага от страна на субектите на образователния процес посветеност, нагласа за духовно търсене и откривателство, способност за самостоятелно изследване, развити умения за мислене, творческа стремежи, ангажиращо отношение към света в неговата разноликост. В този смисъл всяка една активност на учителя по литература се осмисля, ако цели развиващо обучение, намиращо израз в краен резултат като сила на духа, на интелекта, емоциите и волята за живот.

Желанието на учителя да придаде смисъл на времето, прекарано в досег с литературата и творческите личности, се сблъсква с поредица от дефекти на системата. Науката отдавна коментира деструктивното влияние на минимализма и разпокъсаността в учебния процес върху развитието на обучаваните. Факт е и кризата на класно-урочната система, която често ограничава интерактивността и проектно базираното обучение. Работата с големи групи ученици, при това със специфични поколенчески характеристики и нужди, както и достигането на „образователен минимум“ са парадокси, синтезирани в „образователно неслучване“, недъзи на целеполагането, пораждащи демотивация. Образователният максимум е с пожелателен характер и преимущество на малцина, реализирали личен избор. Факт е, че влияние върху него могат да окажат както външни – извънучилищни, фактори, така и усилията на учителите по литература.

Изключително рядко се говори за достигане на максимум на възможностите за всеки отделен ученик, което предполага индивидуален подход, трудно реализуем в условията на традиционната класно-урочна система. За да се постигне индивидуално развитие, е необходимо съобразяване на целия образователен процес с конкретните потребности и възможности на обучавания, а когато този процес обхваща достатъчно много деца или младежи с различни потребности и възможности, резултатът е слаба ефективност.

О-смислянето на образователния процес може да се реализира чрез развитие на мисленето – образно, логическо, концептуално, критическо, продуктивно, което превръща в крайна сметка човека в творец – образ и подобие на Абсолюта – Създател на всемира, а това означава разгръщане на всички потенци на индивида.

Макар да се осъществява процес на преход от обучение, основано на разбирането за ученика като реципиент, който основно репродуцира, към обучение, стимулиращо продуктивността на учениците, все още се залага твърде много на усвояването на предоставени наготово знания и отношения и това е

опаковано като мислене. Би било научно неиздържано да се твърди, че репродуктивното мислене е ненужно и безвъзвратно остаряло, но то е само начална стъпка към продуктивното творческо мислене, превръщащо човека в необходим, а не в излишен и заменим от машина.

Типологията на постмодерната реалност предполага множество противоречия, които засягат всички сфери на социалния живот, в това число и образованието. В сблъсък влизат традиционното разбиране за обучението като формиране на култура, усвояване на минало, памет, цивилизационен опит и неолибералното разбиране за образованието като предоставяне на услуга и продуцирането на хора, чиято екзистенциална реализация е свързана с вливането в икономическите структури. Последното гледа на учениците като на обекти, които „би следвало да бъдат снабдени най-вече с определени измерими, изчислими компетентности, които да им позволят гъвкаво да се адаптират и безотказно да се саморециклират“ (Христова 2017: 257). Според Наталия Христова мислен по аналогия на стоката като бързо изхвърляем от пазара на труда предмет, трудещият се би следвало да е изпразнен от знания, памет, идентичност, да е сведен до временен изпълнител на определени задачи, да бъде проектиран като един интелигентен автомат, снабден с опции за многократно саморециклиране, перфидно наричани „учене през целия живот“.

В завихрянето на това противоречие учителят стои пред изключително важен избор – да се подчини на налаганите неолиберални стратегии за образование и да работи по посока дехуманизация (изкушения идват и по посока на трансхуманизацията) на младите хора или да се отдаде на развитието на когнитивните способности на ученика, да трансмисира универсалния ценностен регистър, около който той да формира своята нравствена скала, опазвайки метафизичния човешки корен, т.е. духовността. Защото нито икономическото включване, нито потреблението са максимумът на човешкото достойнство.

Гимназиалният етап е образователен хронотоп, в който може да се реализира програма за развитие на мисленето, тъй като чисто невробиологично мозъкът на младите хора е в готовност да започне формирането и на концептуално, и на задълбочено критическо мислене – стъпки към творческа самостоятелна себerealизация, намираща израз в интелектуална и духовна продукция с лична значимост, но и с потенциал за социална такава.

Заниманията по литература в рамките на урок или поредица от такива дават изключително много възможности за изграждане на продуктивно мислене при наличие на подходяща среда и мотивация на субектите на образователния процес. В началото стои аналитичността и способността за достигане до важни въпроси, поставени от автора на художествения текст. Блокът от знания и аналитичното мислене ще дадат възможност на ученика да определи ценности и норми, проблеми и конфликти, заложи в интерпретацията на общочовешки теми в художествени творби, и да ги съотнесе помежду им (това залагат

като цел учебните програми по литература за гимназиален етап). Сравнението, синтезът, евристичността, интертекстуалността предполагат рефлексията – обвързана с интерпретацията на художествения текст. Когато ученикът е осъществил подаден от учителя или свой интерпретационен проект задълбочено, той може да постигне и заложената в държавните образователни изисквания цел да съпоставя интерпретации на една и съща общочовешка тема в творби на различни автори от една или различни епохи. Ще може да се постигне и друга заложена цел – оценката на ценности и норми, проблеми и конфликти, интерпретирани в художествени творби, при тяхна съпоставка с личния и с обществения опит (който, трябва да се признае, не е нито голям, нито осмислен). Именно в преследването на последното намират израз в своята пълнота и критическото, и концептуалното мислене.

Наблюденията ни показват, че прилагането на цялостна програма за развитие на критическото, концептуалното и творческото мислене чрез уроците по литература в гимназиален етап дава очаквано много добри резултати в класове от конвенционалната образователна система и отлични резултати при ученици, разпределени в малки класове с образователни маршрути според интереса и възможностите на обучаваните да се занимават с литература.

Разглежданата програма включва двата гимназиални етапа – първи (8. – 10. клас) и втори (11. и 12. клас). Основната ѝ цел е личностното развитие, а съпътстващата – подготовката за Държавния зрелостен изпит, който дава възможност за демонстрация на развитите способности за критическо, концептуално и творческо мислене не само чрез 41. задача, но и чрез задачите за аналитичност и съпоставка на интерпретациите от втората част на формата.

Тук ще представим основните методи, чрез които се развиват критическото, концептуалното и творческото мислене в споменатата цялостна програма за гимназиалния етап.

КРИТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ

Стремежът за развитие на естествения интелект в училище влиза в пряк сблъсък с актуалната към момента тенденция към използване на изкуствен интелект в обучението. Немалко научни изследвания са посветени на влиянието на ИИ (AI) върху способностите на учащите, а натрупаният емпиричен опит вече ясно дефинира пораженията – недостатъчно развити умения за самостоятелно решаване на проблеми; слабо усвояване на основни концепции; неразвити умения за анализ, съпоставка, синтез; затруднено развитие на уменията за критическо мислене; демотивация; липса на самостоятелност. И ако неконтролираното използване на изкуствения интелект не способства за постигането на зрялост, то логичният избор е създаване на образователен дизайн, който да работи за способността на младите хора сами да конструират смисъл.

Традиционното определение на училището е свързано със знанието, но то си остава ненужно или нетрайно, ако не се превърне в личен опит, който

ще подготви гимназистите за живота. „Благодарение на критическото мислене традиционното учене се превръща в лично, смислено, полезно и постоянно познание“ (Кластер 2002). Това се постига чрез подкрепа на когнитивното израстване, чрез създаването на модели за мислене на базата на натрупани знания и на основата на способността да се откриват проблеми (Радев 2015: 6). Редица изследователи смятат, че началото на критическото мислене е свързано със събуждането на учениците за съществуването на проблемите около тях. Според Джон Дюи проблемите стимулират естественото любопитство на учениците и ги насърчават към критическо мислене. „Само борейки се с условията на проблема, търсейки и намирайки собствено решение, той, ученикът, мисли“ (Дюи 1916: 188). На същите наблюдения стъпва и Радослав Радев, предлагайки мотивирана технология на методите, позволяващи да се открояват проблеми (Радев 2015). Тук ще обърнем внимание на още подходи за развитие на критическото мислене.

Съществена роля за началното изграждане на критическото мислене има рефлексията на цивилизационния опит – познанията на човечеството, утвърждаващи ценности и перспективи. Многовековният опит отсява доброто от злото, моралното от порочното, правилното от неправилното, полезното от вредното за хората. Той е пъстрота от модели за подражание, както и от образи, от които се отласкваме заради избори, дефинирани като пагубни. Познаването на този опит изгражда не само представа за един подреден и устойчив свят (към който модерното общество винаги се връща във време на сериозни кризи), но и дава критериите за оценка на отношения, поведение, личности. Учебната програма по литература в 8. и 9. клас представлява синтез на цивилизационния опит, дава знания за универсалните ценности и базисни хуманитарни понятия. Запознава с корените на индоевропейската цивилизация, с кодовите системи на библейския текст като изначален свод от мъдрост и на старогръцката митология. Не на последно място чрез изучаването на литературата от Античността до Модерното време учениците разсъждават върху различни морални модели, част от които са в сериозно противоречие, а това вече предполага оценка.

Способността за оценяване може да бъде постигната чрез развити умения за анализ, съпоставка и синтез на информацията, която е събрана чрез наблюдение, опит, размишление с цел разрешаване на проблеми. Според Наташа Христева, ако учителят съумее да формира критичен подход у учениците при анализиране на литературните текстове, той би могъл да провокира у тях не само евристичните им нагласи за изява, но и тяхната саморефлексия. „При критическото мислене информацията не е краен пункт, а е отправна точка, а това е един от възможните пътища, за да се постигне качествено преподаване на учебния материал“ (Крумова-Христева 2017: 261). Затова работата върху художествени текстове в часовете по литература включва:

- задачи за аналитично четене;
- задачи, ориентирани към откриването и решаването на проблеми;
- упражнения по рефлексия (осмисляне на проблемите и идеите);
- формулиране на тези и аргументи;
- задачи, свързани със синтезиране на знанията;
- дискусии, които предполагат оценка на избор.

Смислените литературни занимания с класически текстове имат задачата да дооформят критериите за оценка, но все по-често и да ги формират изначално поради дефицит на духовно възпитание и културни устои. В условията на постмодерност и властващ релативизъм обаче именно способността за обективност при оценяването на избор, поведение, въздействие се оказва проблематична. Парадоксално се приема, че личната оценка е неоспорима и обективна само защото човек е свободен да изрече такава. И това сякаш анулира нуждата от доказателства за позицията. Упражняването на правото да се приемат или отхвърлят чужди идеи и ценности, да се коментират норми, не бива да се приема като завършеност на процеса по оценяване. Оценяването без аргументи би било безсмислено. Адекватността на аргументацията при изразяване на позиция и даване на оценка са пряко зависими от наличието на задълбочена представа по тема или проблем. Тя гарантира и обективността на оценяването.

Колкото и претенциозно да звучи, учениците трябва да развиват аксиологичните си способности и уроците по литература са благодатно поле за това. Оценката на норми, ценности, избори, конфликти предполага изграждането на аргументативна верига, а тя, от своя страна – наличието на знания и способност за концептуално и критическо мислене.

Формирането на съждение, идея или модел на мислене започва често с възприемането на интелектуален, духовен или творчески продукт, който някой друг вече е създал. Затова според Дейвид Клуър „първата фаза на нашата мисловна дейност е пасивна“ (Клуър 2002). Традиционно художествените произведения в литературните уроци се превръщат във възможност за развитие на мисленето. Възприемането на информацията от учебници или от други източници е само начална, а не крайна цел в процеса на формиране на критическото мислене. За да бъдат развити сложни мисли, обучаваните се нуждаят от доста „суров материал“ – факти, идеи, текстове, теории, данни, концепции. Добрият дизайн на литературните уроци предоставя такива възможности.

Когато ученикът разбере, приеме или отхвърли идеи от изкуството, в частност литературата, или пък съпоставя личната си гледна точка с тази на авторите, тогава той работи върху развитието на критическото си мислене. Учителят има нелеката, но вълнуваща задача да помогне за развитието на способността да се съпоставят интерпретации, ценности, норми, проблеми и конфликти, характерни за българската или чуждата литература, с личния опит

и да се приведат аргументи; да бъдат открити светогледни идеи, както и да бъдат съпоставени с личните представи за свят. И всичко това със съзнанието, че младите хора са в процес на изграждане, а не са завършени личности.

Тъй като критическото мислене е индивидуално, т.е. то е израз на самостоятелност, образователните модели, които е необходимо да се предложат, са средство за развитие на този тип мислене чрез задачи, предполагащи самостоятелна подготовка, понякога и публична изява. Добрият учител по литература създава условия за откривателство, предоставя възможност на учениците да намерят свое изследователско поле във връзка с изучавана творба, той стимулира поставянето на въпроси, дефиниране на проблеми и търсене на пътища за тяхното решаване. Когато гимназистите споделят своите идеи или решения, те развиват и социалните си умения и така излизат извън училищната среда, доближавайки се до житейската реалност.

Да не забравяме, че критическото мислене се осъществява не само чрез говорене, но и чрез писане. Крайната цел на критическото мислене е конструктивна (Колева 2009: 59). Именно писането прави мисловния процес видим и достъпен. В интерпретацията и есеистичния текст освен критическо мислене, посредством което се осъществява процес на преформулиране на авторските идеи, се демонстрира и творческото такова. Писмените продукти са показател за това дали обучението е било развиващо, или не.

Критическото мислене е рефлексивно мислене. В създадената от нас програма, предназначена за гимназисти, са включени упражнения по рефлексия, които дават възможности за многоаспектно осмисляне на тема или проблем; запознаване с дефиниции, тези, коментари; дискусия по формулирани от учителя или възникващи в съзнанието на обучаваните по време на рефлексията въпроси. Пряка роля за повишаване на социокултурната компетентност на младите хора имат точно тези упражнения. Предложили сме интригуващи теми за рефлексия. Ето няколко от програмата за 8. и 11. клас: „Съвременна имитация на древната инициация“ във връзка с митологичния модел на мислене; „Модерност и културна памет“ – по повод на конкретни митологични сюжети; „Отхвърлянето на моралния закон и постмодерната криза на идентичността“ в контекста на библейските текстове; „Семейството като ценност“ във връзка с темата за родното и чуждото в „Железният светилник“; „Модерност и памет“ в контекста на тематичния кръг „Миналото и паметта“; „Идеологията като властова интерпретация на реалността“ във връзка с тематичния кръг „Обществото и властта“; „Природните закони в човешките взаимоотношения“ при уроците, посветени на природата. Упражненията са структурирани така, че да дават възможност новите, вече разбрани идеи, да се проверяват, оценяват, развиват и прилагат. Те са част от образователната стратегия за изграждане и на концептуално мислене.

КОНЦЕПТУАЛНО МИСЛЕНЕ

Концептът като мисловна и познавателна същност има езиково изражение и отразява културнонационалната представа на човека за определен фрагмент от действителността, или казано с други думи – това е цялостна идея за някакво понятие и начина, по който то присъства в човешката култура. Ако младите хора осъзнаят, че светът и животът произлизат от чудо и представляват велика тайна, те ще искат да разберат какво великата човешка култура е казала за тази тайна, какво е мислила, какво е произнесла. Рефлексията би могла да се осъществи чрез целенасочената работа на учители с богата културологична памет.

Развитието на концептуално мислене в уроците по литература изисква на първо място нагласа за изследване на текста като част от културния диалог на човечеството. Това е още едно важно основание да се изследва цивилизационният опит. Според Пауло Фрейри „човек не може да прочете и една дума, без да се основава на предишен опит на общуване със света“ (Freire 1972). И само ако стане активен комуникативен и критичен процес, четенето може да доставя радост. Твърдим, че именно отвореният прочит развива концептуалното мислене. Мария Корти пише, че всяка епоха прилага свои прочитни кодове и гледна точка, като по този начин привежда всеки един текст в състояние на комуникативна достатъчност, респективно – недостатъчност (Корти 1991). За да бъде преодоляна тази недостатъчност, четящият от една епоха трябва да познава кода на времето, в което е създадена дадена творба. Това е културно пътешествие от типа „игра на кодове“ и поднесено интригуващо на учениците, би работило за целите на образованието и възпитанието.

Всяка художествена творба е свързана със свод от текстове, към които целенасочено или не гради смислови мостове. Някои текстове явно предполагат да бъдат четени в контекста на други, ала има и такива, които имплицитно залагат образи и идеи, реализирайки една интелектуална игра на откривателство. Затова и концептуалното мислене се развива, като се проектира учебна среда за: изследване на творческата история на художествения текст; отнасянето му към значима универсална или национална тема; коментар на авторовата интерпретация на поставени проблеми; изследване на историческия, културния и социалния контекст, в който се ражда творбата; прилагане на алгоритъм за изследване на междутекстовия диалог, ако бъде открит такъв. Дизайнът на литературните уроци включва комплекси от взаимносвързани дейности на учителя и учениците, насочени към достигане на конкретни учебно-възпитателни цели – ясно дефинирани и задължително имащи отношение към конструирането на собствено знание, базирано на наличния опит и познание. На свой ред знанието трябва да е инструмент за личностно и социално усъвършенстване, за да не бъде лишено от смисленост.

В актуалните към днешна дата учебници по литература в първа гимназиална степен израз на концептуалността са въвеждащите урочни статии към културноисторическите епохи, а в 11. и 12. клас – обзорните изложения за писатели и творби към всеки от деветте тематични кръга. Статиите са изява на компетентния изследователски опит на авторите, който създава концептуална представа у учениците. Поради липсата на опит и лично изследване усвояването предполага предимно репродуктивност. Смяната на образователните доминанти изисква да се търси нещо повече – друга технология, залагаща на продуктивността.

Смятаме, че основен инструмент за изграждане на концептуалното мислене в гимназиална степен е мисловната карта. По своята същност генерирането ѝ е технология за изграждане на логическо и творческо мислене. Тя е съчетание между графика и слово, чрез което се представят логическите зависимости между понятия и факти. Информацията се организира по принципа *център – периферия*, проектиращ многопосочното, триизмерно мислене. Чрез изготвянето на мисловни парадигми възприетата информация се излага като цялостна представа, наречена концепция.

Мисловните карти развиват още: логиката, причинно-следствените връзки между факти и явления, уменията за подреждане, за извличане и синтезиране на информация, уменията за илюстрация, графичните умения. При генерирането на мисловни карти се борави със символи и с опозиции, като чрез извличането на противопоставяния се стига и до формулирането на значими проблеми, поставени чрез художествените текстове.

Считаме на база лични изследвания, че ефективността на мисловната карта е в самия процес на създаване. Открили сме няколко етапа в развитието на концептуалното мислене чрез мисловни карти:

I етап (училищен, първи гимназиален етап) – Работа с готова мисловна карта (обсъждане и рефлексия). Създава се общ модел. Учениците се запознават с вариативността при генерирането.

II етап (училищен, първи и втори гимназиален етап) – Групово/екипно генериране на мисловна карта. Всеки от класа/групата/екипа дава идеи за генерирането на картата. Продуктът е общ.

III етап (училищен, втори гимназиален етап/академичен) – При предоставени ресурси от учителя/преподавателя ученикът/студентът самостоятелно генерира мисловна карта, като използва и допълва ресурсите.

IV етап (академичен) – Студентът сам събира материали, проучва ресурси и на тяхна база генерира свой вариант на мисловната карта.

Тъй като този модел е израз на индивидуалното мислене, е допустимо според особеностите на психиката и специфичните начини на възприятие обучаващите се да използват и пиктограми, знаци, символи и пр.

Ключова роля тук има паметта, а нейната основна функция е „концептуализация на информацията“ (Бескова 1993). Културата се гради на паметта за миналото и в този смисъл няма как да бъде изградено концептуално мислене без памет за традицията. Безпаметството създава идеални условия за липсата на култура, лишава човека от способността да надскочи фрагментарността, прави го склонен към евтини заменки на всеки и всичко, обръква стойностите. А „какво ще съхраним в паметта си от безкрайното човешко пътуване, е нравствен въпрос“ (Жечев 1989). Това е още едно доказателство, че и критическото, и концептуалното мислене са свързани с нравствената страна на литературното образование. Запаметените и записани ценности са индикация за приети нравствени модели.

Технологията „генериране на мисловна карта“ даде забележителни резултати в часовете по литература в 11. клас във връзка с тематичния принцип на изучаване на литературата. Поставената задача за генериране на мисловна карта по темата „Обществото и властта“ бе изпълнена самостоятелно. На учениците бе предоставен списък с ресурси, които да използват и този списък съдържа статии, откъси от книги, анимационни филми, клипове, рисунки и карикатури, приказка, коментари, стихотворения, есета и сентенции.

Видеоресурси: Оруел за властта (откъс от интервю); Люк Монтание за властта и истината; „Консервфилм“ – анимационен филм; „Изпържването на властника“ – клип; „Матрицата“ – филм; „Лабиринтът“ – филм.

Художествени текстове: „Новите дрехи на царя“ – приказка; „Най-големият порок“ – стихотворение от Христо Радевски; творби на Радой Ралин; „Пътеводител за България – пътища и безпътие“ – сатирична статия от Райко Алексиев.

Презентации (представящи самостоятелни проучвания на учениците): Власт и трон; Упражняване на власт; Прозорецът на Овертон; Технологии за контрол – Дейвид Айк; Жажда за власт в литературата.

Резюмета и цитати: резюме на романа „1984“; резюме на романа „451 градуса по Фаренхайт“; цитати на Оруел, Кисинджър, Алън Дълес.

Всички публично представени продукти имат подчертано творчески характер и включват освен вербална схема и множество изображения и символи. При създаването на мисловните карти гимназистите са илюстрирали идеите и образите с други, изключително разнообразни, но адекватни на темата и аспектите ресурси извън посочения списък. От мисловните карти личат индивидуалните читателски предпочитания.

Вече стана дума, че в полза на концептуалността е и интертекстуалният диалог. Интертекстуалността е явление, което надхвърля рамките на художествената литература. То обхваща и митологичните, и фолклорните, и всякакви други видове текстове и форми на изразяване. Според Юлия Кръстева всеки текст възниква на основата на друг текст и ако веригата се проследи до началото, ще се стигне до Библията (Kristeva 1969). Изследването на интертекстуал-

ността е залегнало в образователните изисквания за втора гимназиална степен, но ние считаме, че е подходящо въвеждането му още в началото на първа гимназиална степен с оглед на изучаването на двете кодови системи – библейската и старогръцката. Предполага го интензивният диалог на изучаваните творби, чиито сюжети, образи, теми, послания отправят към редица старозаветни и новозаветни сюжети, както и към митовете на древните гърци. Цитати, перифрази, алюзии, пък дори и полемика с основополагащите за европейската култура текстове откриваме в голяма част от изучаваните творби в 8. – 10. клас. Затова считаме, че още в 8. клас учителите биха могли да запознаят учениците със същността на интертекстуалността, с формите на диалог и с алгоритъма за изследване на междутекстовите връзки. Откривайки препращанията, учениците развиват умения за пренос на смисли – основополагащи за продуктивното мислене.

Изграждането на концептуално мислене се постига и чрез създаването на аргументативни текстове като есето и интерпретативното съчинение. Чрез подготовката и генерирането на писмени текстове в тези два жанра учениците могат да изложат знанията си за интерпретацията на важна тема в родната или чуждата литература или пък през личния си опит да пресъздадат гледна точка към важен за тях проблем. При изясняването на тема или проблем се предполага както съпоставка на различни авторови интерпретации, така и тълкуване на междутекстовия диалог.

Есето е жанр, отразяващ три аспекта на опита: личния (преживяното), усвоения чужд (чутото, прочетеното от съвременници) и цивилизационния опит (синтезираната човешка мъдрост, функционираща като кодова система, а това означава, че подлежи на декодиране). Съвкупността от сюжети, образи и символи е инструментариум, чрез който младите хора ще могат да открият смисъла и да демаскират безсмислието на битието във всяка една епоха, ала за целта им е нужна способност за конструиране на относително пълна картина.

Считаме, че ефективен начин за развитие на концептуално мислене е и *валидирането на идея, теория, сентенция* чрез художествени текстове и културен опит. Това е оригинално методическо откритие заради начина, по който се прилага. В уроците за преговор и обобщение във втора гимназиална степен предложихме на учениците да направят преценка на валидността на теорията „Триъгълник на драмата“ на психиатъра Стивън Карпман. Според него хората имат три роли – жертва, спасител и агресор (насилник и преследвач). Единадесетокласниците проверяват дали тази теория може да бъде отнесена към изучените творби от петте тематични кръга: *Родното и чуждото, Миналото и паметта, Обществото и властта, Животът и смъртта, Природата*. Задачата бе приета с интерес, провокира активност и чрез метода на мозъчната атака даде бързи резултати, на базата на които учениците заключиха, че теорията е приложима. Позоваването на конкретни литературни творби изгради аргументацията на екипите. В процеса на изложение на доказателствената ве-

рига тя бе допълвана, бяха открити и други съпътстващи роли на героите, дори скрити, неподозирани прояви при първоначалното генериране на идеи. Особен интерес представляваха герои като Султана от романа „Железният светилник“, която бе видяна и като жертва (на съдбата, на вуйко Тасе, на бедността и самостата), и като спасител (за изпадналия в безизходица Стоян), и като насилник (спрямо дъщеря си Катерина).

На дванадесетокласниците предложихме да валидират сентенция на социолога Андрей Райчев: „В човешката история винаги е имало два вида борба – борба светът да бъде различен от това, което е, и борба светът да бъде запазен такъв, какъвто е.“ В рамките на зададеното време учениците успяха да приведат аргументи за това чрез примери от изучените творби във връзка с темите за *любовта, вярата и надеждата, труда и творчеството, избора и раздвоението*. Тук концептуалното мислене намира израз в представяне на теза и аргументи, а творческото мислене – в преобразуването и в преноса на значения.

Водещата цел за развиване на разностранно мислене може да се постигне и чрез *бинарните уроци*, при които тема или проблем се разглеждат през призмата на две научни дисциплини с помощта на техния инструментариум.

Ето някои идеи за бинарни уроци в гимназиалния етап като част от програмата за развитие на критическото, концептуалното и творческото мислене:

- Човекът – божествено създание или звяр. Психология на насието и отхвърлянето.

(в контекста на изучаването на романа „Ноев Ковчег“ на Йордан Радичков).

- Власт и трон. Борбите за жезъл и корона в историята и литературата. (Урокът е ситуиран преди работата с художествените текстове от раздел „Обществото и властта“).

- Бизнес план и маркетингово проучване по байганьовски (в контекста на Алековия фейлетон „Бай Ганьо журналист“).

- Памет за смъртта – съвременни и древни проявления на архетипа на грамадата. (Урокът е ситуиран преди работата по Вазовата творба „Новото гробище над Сливница“).

- Лексикология на зооморфизма (в контекста на темата за природата).

Всеки един от бинарните уроци е и демонстрация на творческото мислене чрез нестандартен дизайн. Литературното обучение в този случай се стреми и към изграждане на важна двупосочна връзка – познавателният интерес стимулира творческата дейност, а тя от своя страна предопределя пораждането на нов познавателен интерес. Като резултат се постига и обогатяване на цялостната представа за значими теми, проблеми, явления – цел и на концептуалното мислене.

Ако всички пътища водят до Рим, то всички модели на мислене водят до творческо мислене.

ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ

То е способност да се твори чрез мисъл, т.е. да се генерират светове, които съдържат смисъл, идея, послание, свързани с развитието на личността и обществото.

Ключова роля за формирането на творческото мислене има въображението, а то идва чрез четенето. Авторите изграждат свят чрез думи, които рисуват картини в съзнанието на читателя. Въображението представлява умението да изградиш в съзнанието си свят от словото на автора. Това е възможност да видиш думите в образи.

Като илюстрация на това в 12. клас може да бъде реализиран урок с условното заглавие „Колелото на прозрението“ в рамките на заниманията върху разказа „Песента на колелетата“. Когато предложим нетрадиционен прочит на литературна творба, изпращаме учениците в територията на непознатото. Така провокираме мисленето по посока на нещо повече от това, което е близко до ума и традиционната интерпретация.

Урокът предполага изследователска дейност на гимназистите като читатели. Учителят ги изправя пред естетическа провокация – да открият нарисувания със слово образ на каруцата в разказа „Песента на колелетата“. На когнитивно ниво се пораждат въпроси, а на емоционално ниво се стига до удивление.

Преобразуването на Йовковото слово в образи генерира изображение на каруца с четири колела – колелото на пространството, организирано по принципа център – периферия (Добрев, 1989) – „...град, който беше в средата на безкрайна равнина, от който излизаха пътища по всички посоки като лучите на звезда“; колелото на времето, съдържащо идеята за цикличността на времевите отрязъци („Йовковите разкази налагат идеята за постоянен кръговрат чрез определителите за време: „всяка вечер“, „всяка събота“, „всяка година“. Така се правят внушения за цикличност и устойчивост на времето.“); колелото на страдащата душа, обърната навътре към себе си („някаква болка... гложди сърцето“, „обръщаше мислите си към себе си“), и колелото на себапа – мъчната задача, на която Сали Яшар не може да намери решение. Централната ос, около която са поставени четирите колелета, е сюжетното развитие, заключено между първата и последната дума в разказа – *славата и съзвучие*.

Проблемният въпрос: Кое от колелетата може да се смени, за да тръгне „каруцата на Сали Яшар“, предполага интерес, а художествената логика води до смяна на четвъртото колело (нерешимата задача) с колелото на прозрението: „Каруци трябва да правя аз, каруци“. Силното впечатление, родено по време на урока, се създава чрез изградения условен и стилизиран образ на каруцата, която има ярка символна стойност.

Творческото мислене предполага работа със символи. Зад всеки символ стои идея, история. Да разчетеш историята чрез символа или да създадеш символ, който да отключи история, е умение на творческото мислене. Жан Ше-

валие определя символа като продукт на интерпретацията, който играе чрез менталните структури и мобилизира цялата психика (Шевалие 1995: 14). И понеже раздвижва психиката, символът се превръща в център. Предполага разчупване на плана и преминаване към друг порядък. Нещо повече – подтиква към участие, т.е. дава живот и стимулира развитието.

Включените в учебната програма художествени тестове са благодатни по отношение на възможностите, които дават за преобразуване на знаци от едно изкуство в знаци на друго изкуство – слово в образ, образ в слово, образ в музика, музика в образ, слово в танц и прочее. Литературно обучение, организирано на тази основа, работи за себепознанието на учениците. Това какво успяват да отключат в творбата и в себе си чрез творбата, е свързано и с идентичността им.

Намерихме и друг метод за развитие на творческото мислене. Това е своеобразна игра на преобразуването, която разчита на семиотиката, алюзиите и образното мислене, наречена „Picta Scripta“. Представлява тълкуване на изображение – снимка, картина, карикатура, рисунка, шарж – по ключови думи, съотносими с изучаваните творби. Превръщането на *образ в слово* е индивидуална игра на приближаване на далечното и отдалечаване на близкото. Когато се работи с образна информация, се стимулират откривателските възможности на учениците. Интерпретацията на композиция, образи, цветове и светлосенки, перспективи, размери, техники може да създаде серия от предположения за авторския концепт, както и нова серия от рефлексии на реципиента. Крайната цел на преобразуването е създаването на коментарен текст, който е изява на мисленето и блока от спомени у всеки ученик. В тази индивидуална дейност се проектира цялата скала на креативността: преобразуване, разширяване, перифразирание, прогнозиране, дефиниране, сравняване, откриване, променяне, разработване, комбиниране, създаване, модифициране, преподреждане, реконструиране, ревизиране, критикуване, доказване, интерпретация, оспорване, оценяване. Коментарът изисква терминологична компетентност – познаване на ключови понятия за другите изкуства, като изобразително изкуство, музика, танц, кино, което кореспондира с широка култура.

Преобразуването като творческа проява има и друга форма – учениците да направят прочит на творба или образ през призмата на друга творба или друга област на познанието. При прилагането на тази техника се родиха: „Ветрената мелница“ като приказка; „Гераците и златната ябълка“; Патология на характера в „Гераците“; Йордан Геракът и сляпата Вайша; Мисловните маршрути на Елисавета; Първото пришествие на Георг Хених.

Генерирането на идеи е важен евристичен етап. Творческата способност предполага нещо да се види по нов начин. Например Бойчо Огнянов като имитация на Христос, рилският монах от „Железният светилник“ като подпалвач, Бай Ганьо като предприемач с ясен бизнес план, а събирането у него, за което се разказва в „Бай Ганьо журналист“, да се прочете като фирмено парти и про-

че. Комбинирането на съществуващи знания и елементи е процес на достигането до нова идея, индикация за осъществен творчески процес.

С оглед на изложението ще заключим, че в контекста на образованието критическото, концептуалното и творческото мислене могат да се видят като продуктивна за развитието на младите хора симбиоза. Всеки от моделите предполага другия и допринася за личностното изграждане на учениците, тъй като процесът на обучение цели ментално, нравствено, емоционално и социално развитие.

През призмата не само на литературното обучение, но глобално погледнато, критическото мислене създава жизненоважна сетивност, чрез която е възможно да се демаскира подменената реалност и да се изобличи налагането на фалшиви идентичности: и двете – прояви на постмодерния свят. От своя страна, концептуалното мислене е пресечна точка на колективните и индивидуални идентичности, даряваща човека с особено широко зрение – то обхваща времето и пространството по хоризонтала и вертикала. Открил за себе си и отвъд себе си нови връзки, ученикът/учещият човек изнамира и нови внушения и отношения. А това сам да отвори портал за генериране на смисъл и за изграждане на обективна интерпретация на света, е висок творчески резултат, съизмерим със сътворението, макар и да е само бледо отражение на изначалния божествен генезис.

БИБЛИОГРАФИЯ

Бескова 1993: Бескова, И. А. *Как възможно творческо мислене*. Москва: ИФРАН. // **Beskova 1993:** Beskova, I. A. *Kak vozmozhno tvorcheskoe myshlenie*. Moskva: IFRAN.

Добрев 1989: Добрев, Д. *Поетика на Йовковия разказ*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. // **Dobrev 1989:** Dobrev, D. *Poetika na Yovkovia razkaz*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.

Жечев 1989: Жечев, Т. *Мутът за Одисей*. София: Български писател. // **Zhechev 1989:** Zhechev, T. *Mitat za Odisey*. Sofia: Balgarski pisatel.

Клустер 2002: Клустер, Д. Какво представлява критическото мислене. – В: *Критическо мислене*, 2002/1. // **Kluster 2002:** Kluster, D. *Kakvo predstavlyava kriticheskoto mislene*. – In: *Kriticheskoto mislene*, 2002/1.

Колева 2009: Колева, В. *Литературно образование и творческо развитие*. Велико Търново: Ивис. // **Koleva 2009:** Koleva, V. *Literaturno obrazovanie i tvorchesko razvitie*. Veliko Tarnovo: Ivis.

Корти 1991: Корти, М. Принципи на литературната комуникация. – В: *Между нещата и думите*. Съставител Иван Младенов. София: Наука и изкуство. // **Korti 1991:** Korti, M. *Printsipi na literaturnata komunikatsia*. – In: *Mezhdu neshtata i dumite*. Sastavitel Ivan Mladenov. Sofia: Nauka i izkustvo.

Крумова-Христева 2017: Крумова – Христева, Н. Образованието по литература – криза на хуманитаристиката в XXI век и facebook обществото. – В: *Над-*

моцие и приспособяване. Сборник доклади от Международната научна конференция на Факултета по славянски филологии. София. // **Krumova-Hristemova 2017**: Krumova – Hristemova, N. *Образованието по литература – криза на humanitaristikata v XXI vek i facebook obshtestvoto*. – In: *Nadmoshtie i prisposobyavane*. Sbornik dokladi ot Mezhdunarodnata nauchna konferentsiya na Fakulteta po slavyanski filologii. Sofia.

Радев 2015: Радев, Р. *Технология на методите в обучението по литература*. Варна: Славена. // **Radev 2015**: Radev, R. *Tehnologia na metodite v obuchenieto po literatura*. Varna: Slavena.

Христова 2017: Христова, Н. Регулация и адаптация: неолибералното образование. – В: *Надмоцие и приспособяване*. Сборник доклади от Международната научна конференция на Факултета по славянски филологии. София. // **Hristova 2017**: Hristova, N. *Regulatsia i adaptatsia: neoliberalното образование*. – In: *Nadmoshtie i prisposobyavane*. Sbornik dokladi ot Mezhdunarodnata nauchna konferentsia na Fakulteta po slavyanski filologii. Sofia.

Шевалие 1995: Шевалие, Ж., А. Геербрант. *Речник на символите*. София: Петриков. // **Shevalie 1995**: Shevalie, Zh., A. Geerbrant. *Rechnik na simvolite*. Sofia: Petrikov.

Kristeva 1969: Kristeva, J. *Semiotiké: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

Freire 1972: Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.