

БЪЛГАРИТЕ В СЕВЕРНОТО ПРИЧЕРНОМОРИЕ

ИЗСЛЕДВАНИЯ И МАТЕРИАЛИ

ТОМ ДЕВЕТИ

ОБРАЗОВАТЕЛЕН ДИСКУРС И ЛИТЕРАТУРНО ОБУЧЕНИЕ СРЕД БЪЛГАРСКАТА ОБЩНОСТ В Р. МОЛДОВА

Марияна Георгиева

В последните 15 години българската държава полага целенасочени усилия, за да подпомага и стимулира духовното възраждане на бесарабските българи в Молдова и Украйна. Част от тези усилия неслучайно са насочени към овладяване на книжовния български език и изучаване на създадената на него художествена литература. Защото точно езикът на художествената творба и изразените чрез него послания съхраняват онзи **образ на българското, който е така необходим на човека за етническата му** идентификация. И макар да е известно, че в глобализиращия се свят все повече се проблематизира понятието «родина, отечество» (като единно пространство на територия, език, съзнание за общо минало и принадлежност към общо бъдеще) за младия бесарабски българин въпросът «**Кой съм аз?**» не е реторичен, а остроконфликтен, от чийто отговор зависи личностната идентификация, а погледнато обобщено — съдбата на задграничните общности в бъдеще. Защото в родовата памет на ученика и студента липсва **емоционалното познание за българския свят**, от който той и прадедите му отсъстват от 200 години. Това познание може да му даде само българската художествена литература. В този смисъл преподаването на българския език и литература сред тези общности е изключителна отговорност и предизвикателство. Чрез художествената литературата не просто трябва да се формират личности, припознаващи себе си като принадлежащи към българския етнос в друга държава. Литературата трябва внуши гордостта, красотата, сложността и противоречивостта на българския свят по един вдъхновяващ начин. Противоположното би означавало непростима загуба на време и усилия.

За всички присъстващи е ясно, колко по-конфликтен и проблемен е литературнообразователният процес сред бесарабските ученици и студенти, който протича в **условия на полилингвизъм, диглосия** и езикова интерференция.

Тригодишната ми работа сред бесарабските ученици и студенти ме изправи пред специфични задачи. Наблюденията и изследванията ми показаха, че 73% от учениците изпитват затруднение при възприемане на устен текст, а 80% при четене. Така особеният учебен дискурс в Молдова и полугането в неговия контекст на художествения поражда сериозни методически проблеми. Те се усложняват от създадените вредни нагласи на псевдолитературно обучение в предходните училищни периоди — 5-9 клас, когато т.н. конспекти под диктовка създават устойчиви стереотипи на повърхностност и нежелание за пълноценно четене.

При условията на диглосия, билингвизъм и езикова интерференция и посоченият по-горе вреден стереотип, комуникация с текста не може да се осъществи. Напълно прав е Лотман да твърди, че при литературното образование, не са важни толкова качествата на художествения текст, който е ценен сам по себе, а сътворбата — резултат от възприемането на текста от читателя ученик. Това е и основната цел на съвременното литературно образование на всички езици, което все повече залага на рецептивния подход — създаване на **сътворба** в съзнанието на ученика. Големият въпрос, който трябва да стои пред преподавателя по литература е какви са качествата на «сътворбата», създадена от съзнанието на бесарабския ученик. Ще посоча само един елементарен пример за тези «качества» и то в последния лицеен клас: изучава се разказът «Шибил» на Йордан Йовков. Предварително е поставена задача за самостоятелен прочит на текста. Разказът се чете и от учителя в час. Искане се от ученик да направи устен кратък сюжетен преразказ. Той има приблизително следният вид: *«Великият кехай имал една хубава дъщеря. За нея искал да се ожени Шибил. Той обаче бил много лош човек — хайдут»*. Примери за подобни «преразкази» има много. Парадоксално, но е факт, че колкото повече езици се употребяват, толкова по-проблематично е разбирането; текстът се разгръща на ширина и това възпрепятства задълбочаването.

Кои са основните препятствия пред **пълноценното възприемане** на художествения текст? Направените от мен проучвания показват следното:

Оказва се, че 82,5% от учениците смятат, че затрудненията им при възприемането на художествен текст се дължат на неразбиране на значението на отделни думи, 10% разбират **значението на отделната дума**, но не схващат смисъла на цялото и едва 5% посочват като основна причина за неразбирането преносната употреба на някои думи и изрази, което смятах за основна причина за затрудненията. Неразбирането дори на отделното конкретно значение на отделната дума може да саботира и изкриви възприемането на целия текст. При това положение на пръв поглед парадоксално за посочената училищна степен се задействат други нетипични за възрастта модели на «възприемане и пресъздаване» на художествения текст — тези, **близки до възприемането на фолклорната приказка при малкото дете**. Ясно

е, че при тези обстоятелства голямата цел на литературното образование сред най-голямата задгранична общност — **българската художествена творба** (особено в горен курс) да запълни «белите полета» в етническата историческа и емоционална родова памет не може да бъде изпълнена. **Необходимо е** откриване и решаване на основните проблеми пред пълноценното четене на бесарабските ученици и разработване на специален инструментариум и модел за **усвояване на емоционално-образното значение на думата**, за да бъде възприет художественият образ, а впоследствие да се открият и тълкуват неговите послания. И макар проблемът да е комплексен, наблюденията ми и проучванията доказват необходимостта работата върху **художествения текст да се насочи с предимство към обогатяване на речника чрез дейности за усвояване както на лексикалното, така и на емоционално-образното значение на думата в словосъчетанието, изречението и цялостният контекст и чрез тях проникване в смислообразуващите структури на художествения текст**. Важно е да създадем условия, възприемащото емоционално съзнание на ученика да създаде колкото е възможно по-богата **сътворба, която да обогатява и оживява образният му емоционален свят**.

Всеки, който е преподавал сред бесарабските ученици знае, че утвърдените в българското литературно съзнание метафори и символи често не казват нищо на тези деца. Необходимата за пълноценното изживяване на литературата като изкуство емоционална и естетическа наслада се оказва недостъпна на пръв поглед. Необходимото за пълноценното разбиране свързване с личния опит (и като преживян и като косвенопознавателен) е трудно. А Курикулума на Р. Молдова изисква **българският художествен текст като дискурс (текстова ситуация, познание за миналото, настоящето и бъдещето на българския народ и българския човек, създаден при определени обществени и културни обстоятелства, носител на национални и общочовешки ценности) да съдейства за личностната идентификация на ученика и да го възпитава да се «себеизразява чрез богатството на българското слово» (Курикулум по БЕЛ за Република Молдова — стр.37)**. Как да стане това, когато семантиката на българското слово е ограничена в ученическото съзнание, а прочитът — истинската среща с художествения текст — несигурен?! Трябва да вземем предвид и сложните социални условия, в които се формира бесарабският ученик и фактът, че езиковата система на книжовния език, която искаме да изградим и на която е създадена художествената литература всъщност е чужда, друга, дори и за учениците от горната училищна степен. Езикът на художествената литература не е език на неговото ежедневно общуване. Трябва смело да си го признаем, независимо от небезуспешните ни усилия да превърнем книжовния език в език на ежедневното общуване. Трябва да признаем открито и че в 90% от случаите не можем да разчитаме

на самоподготовка. При така съществуващата езикова, социална и психологическа ситуация професионално подготвеният и амбициозен Курикулум по българска литература в Р.Молдова планира трудно постижими цели. За 70 учебни часа са предвидени за изучаване около 50 творби годишно. **Ще бъдат верни думите на Огнян Сапарев от книгата му «Литературната комуникация» (Пловдив 1994, с. 60): казани по повод българската програма «... творбите наблъскани една до друга, се самоунищожават взаимно, претоварвайки шоково нашата чувствителност, която започва само да констатира....»**

Проблемът с «наблъсканите една до друга творби», които ученическото съзнание отказва да възприеме стои още по-остро в бесарабския контекст. Затова тук е необходимо преди всичко да се използват ефективно възможностите на урока за решаването на въпроса с **пълноценността на четенето и разбирането на художествения текст**. Четенето е онова необходимо и задължително условие за осъществяване на комуникацията с художествения текст, което се оказва **големият проблем за учениците**.

«Четенето е вече интерпретация» — с основание твърди Пол Рикъор. И допълва, че в акта на четенето се осъществява **«принципът на стълкновение с другостта»**. Този принцип, открит от френския изследовател ми се струва много важен при изследване на проблема за четенето и възприятието на художествения текст на български език от бесарабските (извънграничните) български ученици. Желаям или не, трябва да признаем, че бесарабският ученик е друг, различен от българския. В неговото съзнание има различни от нашите записи или по-скоро липсват необходимите записи, които личностно идентифицират човека като принадлежащ към една или друга култура. Оттук можем да изведем **първия** значим проблем при четенето и разбирането на българския художествен текст: **липсващият културен и исторически контекст в съзнанието на ученика**. Вторият е **разбирането на контекста на самата творба**. Само за пример ще посоча, че 92% от учениците не разбират от контекста на разказа «Шибил» основното събитие, което движи сюжета — заложеният за разбойника Шибил капан. Това препятствие се оказва свързано и с проблема за **разбиране на художествената условност**. И все пак в центъра на проблема с четенето **стои кодът на творбата — значенията на думите в техния контекст**. Ако отделната дума или словосъчетание се окажат непознатите могат да саботират възприятието на целия текст и **четвъртото основно** препятствие пред пълноценната комуникация се оказва често **блокираната възможност за осъществяване на контакта с творбата**. Решаването на **посочените проблеми в процеса на четенето изисква от учителите да разглеждат литературния текст като дискурс**, където художественият образ фокусира в себе си контакта между автор и читател. А читателят при посочената ситуация на специфичния учебен дискурс просто липсва. Всеки

преподавател следва да отчита факта, че творбите на модерната българска литература като художествен дискурс са създавани от своя адресант (авторите) за адресат-читател, който е ставал такъв едновременно със «ставането «на книжовния български език». Писателят, създал творбата, е имал предвид читател, който е роден, формирал се е в границите на новата българска държава, т. е. той е част от самия български художествен дискурс. Ученикът не е част от него. За да се превърне в такъв т.е. в пълноценен читател, учителят следва да потърси в самия художествен текст онези негови потенцици, способни да включат ученика като потенциален участник в художествената ситуация, зададена от образа, който творбата изгражда. Точно художественият образ чрез думите, които го изграждат фокусира в себе си срещата между текста и читателя. Думите, би следвало да се осъзнават като знаци, способни да отключат различни прочити на текста. Наблюденията над функционирането им като тропи и като обикновени думи, назоваващи предметите, признаците и обстоятелствата, изграждащи литературни герои и пространства — могат да станат ключ към необходимата пълноценна рецепция. Ето защо, ако в модела на учебен анализ, неотменна част от който е четенето, се създадат условия ученикът да овладее умения да разчита посланията на думата, да търси семантичните ядра, на основата на асоциативното и емоционално-образното си и логическо мислене, то това ще доведе до обогатяване на речника му и изразните му възможности на български език. В създаването на тези условия трябва да обучим и местните учители.

Така залагаме възможности за обогатяване на активния и пасивния речник на ученика в текстовия анализ, и за постигане на необходимата филологическа насоченост на обучението сред задграничните общности. Чрез усилието си да разкрием богатия емоционално-образен потенциал на българската дума, ние работим и за «приобщаване към красотата на родното слово и за постигане на национално съзнание» както е записано в Курикулума по български език и литература за Р. Молдова. Освен това подобен модел за четене и анализ формира и познание за знаковия характер на литературата и културата и постига осмисляне на езика като «феномен, свързан с етноса, нацията, историята и културата» (Учебни програми, първа част. Културно-образователна област «Български език и литература»).

В предлагания от мен модел за работа в часовете по литература структурирането, характерът на задачите, алгоритмизацията на тяхното изпълнение са съобразени с разбирането за сложността на взаимодействието на литературата като дискурс и учебния дискурс, чийто резултат е ученическият текст — устен и писмен.

Практическа стойност при изграждане на препоръчваният модел на обучение имаше наблюдението ми над учениковата неспособност **да се възприема цялостен текст**. То намери научно обяснение в постановката на У. Чейф, че във всеки момент човек осъзнава само тесен кръг явления и за да възприеме информация се нуждае от **стимул - дума** в нейния контекст. Например при изучаването на разказа «Шибил» на Й. Йовков работата започва с установяване разбирането на цялостния текст — разказа, чрез въпроси, които проверяват умението на ученика да се ориентира в художествения дискурс. Също се поставя задача за кратък преразказ на епизод от разказа. Според Чейф (подобен възглед споделят и наши учени — М. Васева, Ст. Вълкова) възприемането и продуцирането на текста минават през сходни етапи: 1. Разчленява се големият епизод на малки части. 2. Избира се пропозиционна структура-ситуативен модел, който определя различни роли на обектите, участващи в епизода. 3. Подбират се подходящите думи и фрази за предаване на идеите за обектите и събитията. Методическият модел също разчита на работа с малки смислови части, като учениците се обучават да разделят целия разказ на епизоди, а епизода на микротекстове:

1. Във варианта на обучение се разчита и на пълноценното използване на семантичната свързаност между думите в абзаца, чрез която се осъществява т.н кохезия — повърхностно свързване и кохеренция — взаимна и дълбинна (вътрешносмислова, метафорична и несъседна.)

Това става: **1. Чрез задачи за откриване на синонимни и антонимни отношения между думи, изрази и по-големи синтактични цялости като абзаца.**

— Напр. «Да се посочат синонимите на думата **пременена** — нагиздена, нагласена, издокарана, наконтена.» Обясняват се ситуациите на употреба.

2. Задачи за откриване на семантична свързаност между думи и изрази в текста, за намиране на обобщаваща дума.

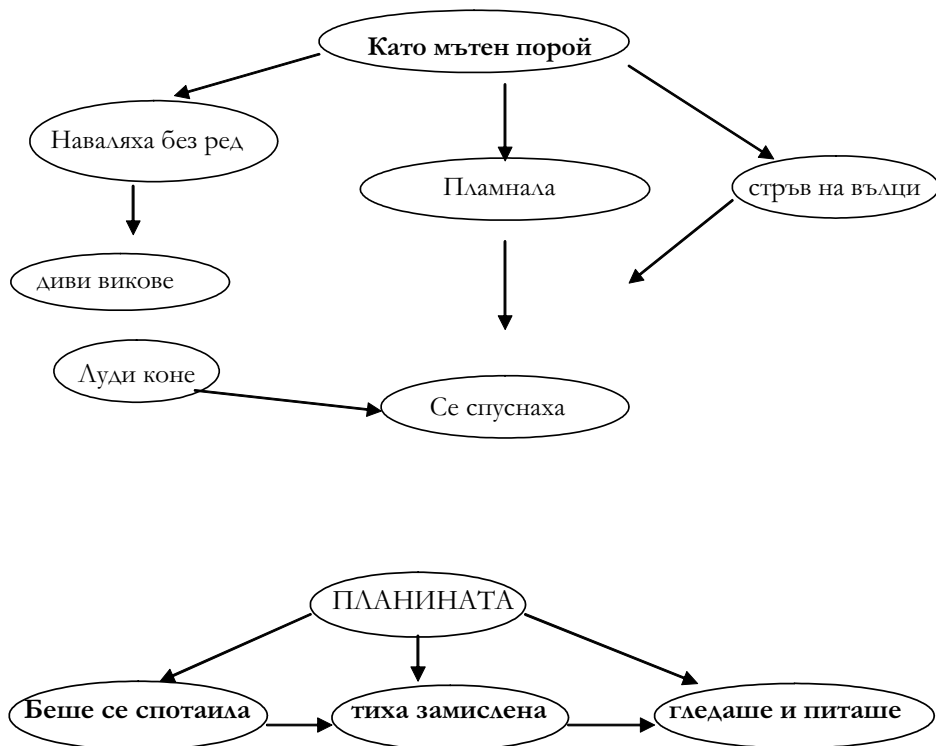
— За духовна характеристика: «... момата беше се разсмяла с глас», «Как беше приятно да я гледа човек», «...очите ѝ го заливаха с мека и сладка светлина» и т.н.

Ролята на семантичния аспект на езиковата способност за възприемане и продуциране на текст намира израз и в:

3. Задачите за изграждане на номинативни вериги и тематични лексикални мрежи около преценените за важни за художествения замисъл предмети на текста (герои, време, пространство и други) и за определяне темата на смисловата част.

— Запишете веригата от думи, с които са названи предметите на текста:

— Запишете лексикалната мрежа от думи и изрази, с която са названи важни за смисъла на текста предмети, събития, признаци и обстоятелства.

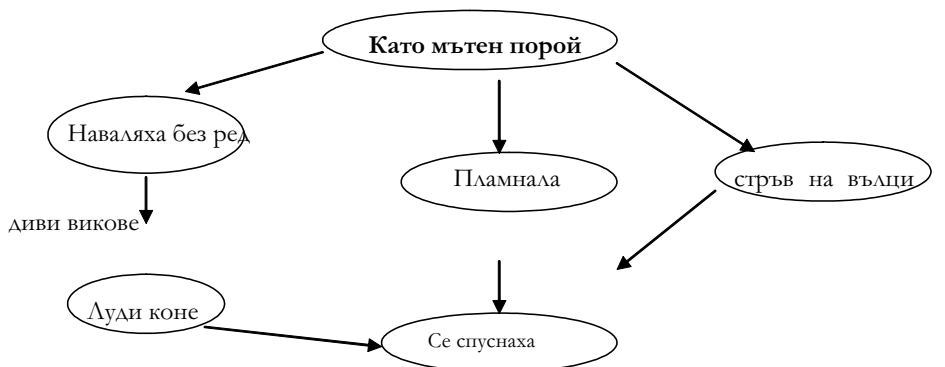


Специално внимание се обръща на синтаксиса и семантиката на изречението в абзаца и ролята на думата в него за създаването на микрообраза.

Като цяло предлаганият от мен вариант на обучение по литература сред българската общност в Бесарабия представлява модел за учебен анализ на епически (може да се използва с някои промени и при лирически) текст, който се състои от 3 основни части:

1 част Самостоятелен и от учителя прочит на текста, въпроси и задачи за установяване на първоначалната рецепция.

2 част Коментирано четене на епизодите на разказа с решаване на следните типове задачи: а) за разбиране на лексикалното и семантично значение на думите; б) за разбиране на синонимните и антонимните отношения между думи и изрази; в) задачи за разбиране на значенията на думи и изрази, използвани за характеристика на литературен герой, природно описание и др.; г) задачи за разбиране



Специално внимание се обръща на синтаксиса и семантиката на изречението в абзаца и ролята на думата в него за създаването на микрообраза.

Като цяло предлаганият от мен вариант на обучение по литература сред българската общност в Бесарабия представлява модел за учебен анализ на епически (може да се използва с някои промени и при лирически) текст, който се състои от 3 основни части:

1 част Самостоятелен и от учителя прочит на текста, въпроси и задачи за установяване на първоначалната рецепция.

2 част Коментирано четене на епизодите на разказа с решаване на следните типове задачи: а) за разбиране на лексикалното и семантично значение на думите; б) за разбиране на синонимните и антонимните отношения между думи и изрази; в) задачи за разбиране на значенията на думи и изрази, използвани за характеристика на литературен герой, природно описание и др.; г) задачи за разбиране

на преносната (метафорична употреба на думи и изрази).

Текстът е разделен на епизоди и всеки епизод се разглежда с решаването на горните типове задачи.

3 част Един от епизодите, съзнателно избран, се предлага за обучение в анализ на епизод от епически текст, с елементи на интерпретация, достъпни за учениците, с помощта на учителя. Разработен е алгоритъм, със съответните типове задачи за наблюдение както над вътрешнотекстовите връзки в самия епизод, така и над външнотекстовите му.

След зададения модел, работата продължава с коментирано четене и задачи върху останалите епизоди, където са включени и задачи за изследване на диалози за стилистичната употреба на някои граматични форми.

Последният епизод от разказа се оставя за самостоятелен анализ по вече зададения образец. Резултатността на този модел се проверява с помощта на индивидуални карти, съдържащи посочените вече типове задачи върху непознат за учениците текст.

Моите изследвания на резултатите от прилагането на този вариант на обучение ми дават основание да направя следните изводи:

— В резултат на експерименталния вариант учениците усвояват определен обем от знания за спецификата на художественото слово като изкуство, за ролята на думата в създаването и възприемането на художествения образ.

— Обогаत्या се активният и пасивният им речник.

— По-добре разбират особеностите на епоса като литературен род, който съхранява емоционалната история на света и човека.

— Вариантът на обучение подобрява читателската култура на учениците, като им предлага модел за пълноценно четене.

— Постига се задължителното свързване на езиково и литературно обучение.

— Не на последно място учениците развиват изразните си възможности на роден език и засилват интересите си към българската художествена литература.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелова, Т. Диглосията и обучението по български език (като роден или като първи език Е1) — нови отговори на стари въпроси. — В: проблеми на социолингвистиката. Билингвизъм и диглосия — съвременни проблеми. Т. 7. Международно социолингвистично дружество. С., 2002.

2. Атанасов, Владимир. Символни полета в българската литература С. 1995 г.

3. Бард, Роланд — «Въображението на знака», С. 1991г.
4. Бахтин, Михаил. «(Вопросы литературы и эстетики)», М. 1975 г., стр. 72).
5. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Москва, 1989.
6. Васева, М. и Михайлова В. Учебно помагало по български език за 9 и 10 клас, 2000.
7. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика, М., 1963.
8. Велева, Мая — стилистичният анализ на художествения текст.
9. Виготски, Л. Психология на изкуството. София, 1978.
10. Виденов, М. Увод в социолингвистиката С. 2000).
11. Виденов, М. Социолингвистика, С., 1982, с. 147.).
12. Вълкова, С. Формиране на комуникативно-речеви умения в началното училище С, 1996. С.31).
13. Георгиева, М. Обучение по български език в условие на двуезичие. — В: Интеркултурното образование в България — идеал и реалност. С., 1999, с. 172-186. Изд.: АКСЕС (ИПИС). Под редакцията на Пламен Макариев.
14. Георгиев, Н. Анализ на лирическа творба. София, 1985.
15. Димчев, К. Обучението по български език като система. 1998.
16. Добрева Е. и И. Савова. Проблеми на изграждането на текста. 1994.
17. Елиаде, М. Митът за вечното завръщане. София, 1994.
18. Елиаде, М. Образи и символи. С. 1998.
19. Ернст Касирер. Есе за човека. С., 1996.
20. Жечев, Т. Литература и история. 1989.
21. Илиев, Марко- Любовните отношения в някои творби на Йовков.
22. Йовева, Р. Методика на литературното образование, Шумен, 2000.
23. Казанджиев, Спиридон. Среци и разговори с Йордан Йовков. С., 1960.
24. Калашев, Асен. Теоретически знания и литературно възприемане.
25. Касирер, Ернст, «Изследване на човека» С., 1995.
26. Кирова, Милена. Йордан Йовков. Митове и митология. С., 2001.
27. Корти, М. Принципи на литературната комуникация. Семиотика. Съст. Иван Младенов. София, 1991.
28. Косериу, Е. Теми към темата «Език и поезия». Сб. Семиотика. Съст. Иван Младенов. София, 1991.).
29. Котова, Искра. Литературата в средното училище. Методика за учителя. София, 1986.
30. Кръстев, Боримир «Грамматика на комуникацията», Университетско издателство С. 1990.
31. Кръстев, Емил. Художествената литература в съвременното училище.
32. Курикулум по БЕЛ за Република Молдова.
33. Кювлиева, Веса. Сравнението като стилистичен похват в «Старопланински лигенти» и «Песента на колелетата».
34. Ликова, Розалия. Йордан Йовков. — В: Ликова, Р. Българската литература между двете войни. С., 1978.
35. Лотман, Ю. («Култура и информация», С., 1992).

35. Майстори на разказа. С., 1988.
36. Мешеков, Иван. Йордан Йовков, романтик-реалист. — В: Мешеков, Ив. Избрани съчинения. С., 1989.
37. Мешеков, Иван. Йордан Йовков — романтик реалист (Екстазът: ужас или възторг, Патриархален поет, не писател интелектуалец).
38. Михайлов, Д. Анализи. Класически творби на българската литература. Изд. Слово, Велико Търново, 2000.
39. Ницше, Фр. Раждането на трагедията. София, 1990.
40. Павлова, Елена. Метонимията като стилно езиково средство.
41. Панова, Искра. Вазов, Елин Пелин, Йовков.
42. Панов, Ал. Теория на литературата. 1995-2000. — като второ помагало за учениците от девети и десети клас.
43. Паси, И. Метафората « «Наука и изкуство» С. 1983, стр.78).
44. Паси, И. Метафората. София, 1988.
45. Петров, А. Дискурсният анализ в обучението по български език 5.-8. клас.
46. Попиванов, И. Въпроси на литературната теория, С., 1973.
47. Рикьор, П. Живата метафора. София, 1994.
48. Рикьор, Пол. Проблемът за многозначността като херменевтичен и като семантичен проблем, сп. Философски преглед, бр.4.
49. Филосовски преглед, бр. 4-5, Рикьор, Пол. «Теория на интерпретацията», сп. 2002.)
50. Русева, Виолета. Мистичният Йовков. В. Търново, 1998.
51. Сапарев, Огнян «Литературната комуникация» (Пловдив 1994, с. 60).
52. Станков, Иван. Йовковото творчество. В. Търново, 1999.
53. Стефанов, Валери. Йовковите герои четат знаци. — В: Стефанов, В.: Творбата — безкраен диалог. С., 1994.
54. Тиханов, Галин. Диалог за вярата. — В: Текст и смисъл. С., 1992.
55. Тодоров, Цветан. Поетика на прозата. София, Народна култура, 1985. стр.20.
56. Учебни програми за задължителната и профилирана подготовка в Културно-образователната област «Български език и литература. С, 2003.
57. Фрейзър, Д. Фолклорът в стария завет. С., 1989.
58. Чейф, У. (Память и вербализация прошлого опыта.-В: Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XII, Москва, 1983).
59. Червенков, Н., Грек, И, Българите от Украйна и Молдова-минало и настояще. С., 1993.
60. Чернокожев, Николай. Йовковите герои в рамката на «Старопланински легенди». — В: Нови прочити на класиката. С., 1998.
61. Шунанов, Т. Художественият образ в обучението по литература. С., 1983.
62. Якобсон, Роман (Якобсон Р. Работы по поетике. М., 1987.)
63. Янко Янков, Списание «Златорог» год. XV, 1934, кн.6.