

Борба за време, борба с времето

Любка Славова

Нов български университет, България

Съвременното развитие на науките, технологиите и критериите за висше образование в условията на динамична трансформация на средното образование и изискванията на практиката поставят преподавателите пред трудни задачи за непрекъснато усъвършенстване, научно развитие и конкурентоспособност в надпреварата за вниманието на студентите. Но главната трудност се състои в това да излезем от стария образ на лектори, които влизат с папката си в аудиторията, прочитат си лекцията и излизат, за огромно облекчение на студентите, без да смущават кротката им дрямка.

Всичко започна през 1999 година в Болоня, когато се създадоха общеевропейски основи на висшето образование, въведе се тристепенно обучение на нива бакалавър, магистър и доктор и се възприе кредитната система. Още преди официалното присъединяване на България към ЕС в университетите се направиха първи стъпки към приемане на новите изисквания и се разработиха и продължават да се разработват различни методики на преподаване, които, някога по-успешно, друг път не толкова, се стремят да следват динамиката на социалните промени.

Една от основните дилеми, възникнали в резултат на кредитната система, е противоречието между намаляването на хорариумите на курсовете и изискването за подобряване на качеството така, че подготовката във всяка от трите степени да осигурява безпроблемен преход към по-висока степен в условията на студентска мобилност.

Това поставя преподавателите в битка с времето и битка за време. Съкратените срокове се компенсират от университетските администрации с повишени изисквания към квалификацията на преподавателите.

Съществува една особеност обаче, на която искам специално да се спра. Става дума за условното разделяне на студентите на „специалисти“ и „неспециалисти“. С други думи, когато обучаваме студент по дисциплини от пряката му специалност, тогава той се явява „специалист“. Когато изучава допълнителни, общообразователни и избираеми дисциплини, тогава е „неспециалист“. Обръщам внимание на това, защото методиката на преподаване в двата случая се различава съществено.

Чуждоезиковото обучение по същество е обучение на „неспециалисти“. Методиките на преподаване, макар и понякога да имат слабости, са поставени на научни основи и бележат позитивно развитие. Не така обаче стоят нещата с преподаването на „специалисти“. На практика се оказва, че съществува едно огромно неизследвано петно в методиката, което е оставено на личната преценка, желание и подход на преподавателите.

Това е така в почти всички университети в света. За да не правя толкова широки обобщения, ще говоря конкретно за преподаването на литература, но не на родна литература, а на испанска литература на испански език. Тези уточнения

свиват полето на моите издирвания на несъществуваща методика до едни „бутикови“ размери, за които явно се оказва безинтересно да се правят проучвания поради малкия брой обучаеми.

В Испания, а и у нас съществуват разработки по методика на преподаването на испанска литература в рамките на чуждоезиковото обучение, т.е. на „неспециалисти“.

Накратко те имат следните цели:

- да създадат навици и умения за четене;
- да създадат умения за аналитично четене;
- да създадат оценъчни умения за стойността на дадено произведение или автор;
- да създадат обобщаващи умения за глобалните литературни процеси;
- и не на последно място – да създадат умение за наслада от литературата;
- при изучаването на чужди литератури – да създадат представа за приноса на дадена национална литература към световната литературна и културна съкровищница и т.н.

Ако университетският преподавател следва само и единствено тези цели, той никога няма да надхвърли „средношколското“ ниво. Той е длъжен да направи нещо много повече за своите студенти, които са бъдещи преподаватели, учени, специалисти, способни да боравят с литературна терминология, да излагат не само литературни идеи, но и да градят литературни хипотези и теории, да взимат отношения в литературни полемки и да отстояват приноса и постиженията на изучаваната от тях литература.

Всеки модерен университет с амбиции да бъде лидер в обучението на конкурентоспособни кадри би трябвало да разработи методика за обучение на специалисти в областта на чуждите литератури на чужд език като теоретична интердисциплинарна област, свързваща знанията със способността за критична оценка на художествени и идеологически ценности.

Според специалистите обаче това не се случва почти никъде. Структурите, функциите, целите, методите и стратегиите на текущата практика в университетите не отговарят напълно на изискванията, които обществото поставя пред тях. Кой би трябвало да се справи с тази ситуация? Малкото научни капацитети в тази област са единодушни, че самите ние трябва да намерим начин да се спасим и да спасим младите хора от духовното им обедняване.

Все пак съществуват доста компетентни мнения в областта, която ме интересува – преподаване на чужда литература на чужд език, за краткост наричана „преподаване на чужда литература на специалисти“. Основните изводи са следните:

1. Най-многобройната група от научни трудове и разработки по методика на преподаването на литература декларират интерес към университетските методики, но отклоняват вниманието си към преподаването в средния курс, т.е. на „неспециалисти“;

2. В друга група разработки преобладава анализ на слабостите, а именно:

- Прекомерно търсене на непосредствен успех – студентите се стремят към високи оценки; преподавателите се стремят към лично израстване;

- Нежелание за отклоняване от „типовото“ поведение на студента поради страх от излагане, допускане на грешка или критични коментари, а на преподавателя – поради липса на по-добри решения;

- Липса на диалог: студентите се страхуват да задават въпроси, преподавателите също се въздържат от задаване на въпроси и предпочитат да наложат определено мнение. Това блокира критично-оценъчните способности на студентите;

- Конформизъм на студентите с наложената от преподавателя дисциплина, а на преподавателя – с определени административни норми и ограничения;

- Липса на време за дискусии и анализи, ограничаване само в запаметяване на материята, без реалното ѝ осмисляне и творческо анализиране;

- Авторитарно обучение, едностранчивост на теории и твърдения;

- Отживялост и закостенялост на мисленето, придържане към неактуални системи;

- Трудности при идентифициране на проблемите и при разделяне на важното от неважното.

Мигел Анхел Гаридо Галярдо, изтъкнат испански учен, университетски преподавател, член на националните Академии по литература на Аржентина, Чили и Уругвай, член на Висшия съвет за научни изследвания в Мадрид, първи председател на Испанската асоциация по семиотика, член на Изпълнителния комитет на Международната асоциация за семиотични изследвания, се опитва да опрости пътя към решаването на тези дилеми като формулира три основни въпроса: Защо да преподаваме?, Какво да преподаваме? и Как да преподаваме?

Защо да преподаваме?

Нерядко се чува мнението, че изучаването на литературата е отживелица, нямаща никакво практическо приложение, че тя не е точна наука и не подлежи на количествени и качествени оценки, че за младите хора е много по-полезно да изучават дисциплини с по-голяма практическа насоченост. Повечето от тези мнения гравитират около небезизвестното изказване на ексцентричната Натали Сарот, че анализът на едно произведение го убива. Не бих искала да се впускам в полемики, по този въпрос са казани много неща. Само искам да добавя един личен довод, който може да бъде приет или отхвърлен, но не може да бъде игнориран. Във времена, когато „търговците“ са завладели „храма“, литературата е единствената духовна сфера, която дава последно убежище на морала. Загубим ли интереса към литературата, сме загубили всяка надежда за морал и етика в обществото.

По въпроса защо да преподаваме има съществено разминаване на мненията. Това е логично, защото различните университети си поставят различни образователни цели. Някои си поставят като главна задача да формират добри читатели, други – да породят интерес към по-подробни проучвания, други – да развият у студентите специфични умения (за структурален, херменевтичен анализ или интердисциплинарни съпоставителни проучвания) или просто да формират една по-широка хуманитарна култура у младите хора. Подготовката на преподаватели остава леко встрани от тези цели, защото обикновено това се извършва в специализирани педагогически институти или факултети.

Обучението по литература на чужд език за специалисти следва да се разглежда като неделима част от филологическите специалности и като абсолютно

необходимо за академичната подготовка на бъдещи преподаватели по език и литература, способни да въведат възпитаниците си в света на съответните национални литератури и техния общокултурен принос. За тази цел нашите студенти се нуждаят не само от исторически обзор на литературата, но и от фундаментални знания по теория на литературата, съвременни начини за литературен анализ и литературна критика в чуждоезикова социокултурна среда. Когато записват курс по история на испанската литература, те не разполагат с такава предуниверситетска и университетска подготовка. Причините оставям без коментар. Факт е, че липсата на задължителен цялостен цикъл на изучаване на литературознанието, макар и да не е фатален, краде много от полезното време в часовете.

Какво да преподаваме?

Курсът по история на испанската литература предвижда обзор на един национален литературен процес, продължаващ повече от десет века, през които Испания формира свой национален език, развива литературни жанрове, някои от които са типични само за нейната литература, оформя се като нация, решава бурни религиозни и международни сблъсъци, усвоява най-ценното, създадено от няколко културни етноса, и дава на света шедьоври, за каквито много други нации не са и мечтали, обогатявайки световното културно и литературно наследство. За 30 учебни часа поне това трябва да стане ясно.

Наред с това студентите трябва да се запознаят с творчеството на десетки автори от първостепенна величина. И тук възниква още един въпрос, граничещ с абсурда: кои автори да бъдат преподавани и кои да отпаднат, т. е. налага се да се

вземе решение кой да живее и кой да умре, след като е заслужил няколко века литературно безсмъртие, защото в 30 часа могат да оцелеят малцина. Кой да бъдат те?

Мнозина смятат, че Нобеловата награда е най-висшето признание в литературната област. След първото връчване на тази награда през 1901 година Испания има петима литературни нобелисти, а Латинска Америка шестима. (По колко минути им се падат?) А преди тях има явления като епическата поема „Песен за моя Сид“, има „Романсеро“, има Златен век на испанския театър, има титани на словото като Сервантес, Лопе де Вега, Калдерон де ла Барка, Тирсо де Молина, Кеведо, Гонгора, има роман-пикареска, има пламенни поети на романтизма като Еспронседа и лирични и мистериозни като Бекер, има велики реалисти като Галдос, Кларин и Бласко Ибанес, има модернисти и философи като Унамуно, Асорин и Валие-Инклан, Ортега и Гасет, братята Мачадо. Тук е и Лорка, който не е нобелист, но как можем да го пренебрегнем? (По колко минути им се падат?)

Как да преподаваме?

Въпросите „Защо да преподаваме?“ и „Какво да преподаваме?“, вместо да получат съответните си отговори, пораждаат нови още по трудни дилеми и превръщат третия въпрос, „Как да преподаваме?“, в „мисия невъзможна“. Но именно в това се състои най-голямото предизвикателство пред преподавателя.

Принципи на моето преподаване

Картър и Лонг разграничават две понятия при преподаването на литература: „литературата като познание“ (literature for study) и „литературата като средство“

(literature as a resource). Тези две понятия в комбинация определят същността на обучението на „специалисти“ и съответно предполагат успоредно изучаване на история на литературата и на теория на литературата. Ако допуснем, че студентите още в училище са придобили някакви знания по теория на литературата, то тогава трябва да се отдели макар и малко, но достатъчно време, за да се уточни тази терминология на чуждия език, за да бъде ползвана от тях „като средство“.

Но ако по теория на литературата все пак е възможно да имат входни знания, по история на испанската литература това е невъзможно. Единственото произведение, включено в учебните програми на доуниверситетското им обучение, е „Дон Кихот“, което те обикновено са чели в адаптирани издания и за което имат напълно погрешна представа. Това прави трудно приложим принципа за **надграждане на знанията**, така полезен по други дисциплини.

Испанските литературни източници, а и не само те, пропускат, съзнателно или не, да представят литературните явления като част от един глобален социокултурен процес, в който Испания участва едновременно с други страни и национални култури и си взаимодейства с тях по ясен и доказуем начин. Съпоставянето на всяко литературно явление със сходни явления в съседни култури и региони по обективни признаци и без прекален шовинизъм позволява възприемане по аналогия на явленията в истинските му глобални измерения. Този **съпоставителен принцип** прилагам безусловно, дори и с риск в определени периоди литературният процес в Испания да попадне в сянката на по-значими постижения на други култури. Така например се опитвам да обясня, че след неоспоримата хегемония на Барока в испанската литература настъпва спад. Това е времето, когато Франция гори от

еуфорията на Просвещението, а Испания само се грее в нейната отразена светлина. Да твърдя нещо друго би било проява на фалшив шовинизъм и нелоялност към истината. Разбира се, ролята на преподавателя в този случай трябва да се осъществи ненатрапчиво, като се даде възможност на студентите чрез съпоставителни анализи да достигнат до заключения по свой собствен път.

Друг принцип, който убедено следвам в работата си, е **историческият принцип** в два основни негови аспекта. На първо място, считам, че е особено важно да се установи строга хронология на литературните явления в съпоставителен план. От скромните ми познания по представянето на Западноевропейската литература в българските източници съм установила, че има сериозни разминавания в периодизацията и терминологията на литературните явления. Ето защо отделям специално време за синхронизиране на критериите за периодизация. Обикновено възлагам задачи за самостоятелна работа с източници от различни западноевропейски литератури, оставям студентите тотално да се объркат в хронологията и се намесвам с исторически аргументи за изясняване на периодизационните схеми.

Вторият аспект на историческия принцип има чисто естетически измерения. От естетическа гледна точка едно средновековно произведение може да изглежда на днешните читатели наивно и дори глупаво, но с оглед на ценностната система на средновековния човек то би могло да има неизмерима стойност и дори определящо значение за бъдещото литературно развитие.

В условията на крайно ограничено полезно учебно време се налага да се прилага активно **принципът на приоритетите**, т.е. приоритетно да се отдели повече

внимание на онези явления и личности, които са оставили най-дълбоки следи в историята на испанската литература, не толкова с оглед на писателския им талант, колкото с оглед на идейните им и естетически послания. Херменевтиката е онова направление в литературознанието, което помага за откриване на идейните и естетически послания на литературните творби. Херменевтичният анализ в комбинация със семиотичния и структуралния анализ помагат да се разкрие истинската непреходна стойност на великите шедьоври и на значимите произведения.

Съществуват обаче значителни трудности за прилагането на тези наглед така прости принципи. Повечето студенти не са боравили никога с подобни понятия и техники и дори не са чували за тях, а и не биха чули дори след дипломирането си, ако преподавателят не се опита да „отвоюва“ малко време, за да им ги представи. Това може да се окаже фактор, забавящ изпълнението на основната задача по усвояване на учебното съдържание. При това положение следва да се намери оптималната комбинация между пасивни, активни и интерактивни методи на преподаване, т.е. между лекционно преподаване, самостоятелна работа на студентите и комуникация преподавател-студенти.

Моите методически средства

Когато се налага да преподаваме огромна по обем информация в ограничено време, се налага да я представим като ясна и обозрима структура. Изчитането на цялата испанска литературна класика в оригинал и на многобройните критични разработки е непосилна за студентите задача в рамките на един семестър и с езиковото им ниво на подготовка. Ето защо е от първостепенна важност те да

разполагат с някакъв филтър за синтезиране на най-важната част от изучаваната материя. Такава функция изпълнява тяхното **учебно помагало**, което е изцяло съобразено с образователните цели на курса и представя в оптимален вид не само фактичeskото съдържание по история на испанската литература, но и различни гледни точки и оценъчни разработки на най-авторитетните и актуални литературни специалисти. Така студентите имат възможност самостоятелно да усвоят монолитна енциклопедична информация, без да губят време за подбора и структурирането ѝ.

Както справедливо твърдят изтъкнати учени като Кантеро Сентера и Мендоса Фийола, а и практиката го потвърждава, „монолитното поднасяне на сериозен обем фундаментални знания може да се окаже неподходящо, дори нежелано от студентите“. В този случай **интерактивното обучение** с цялото многообразие от прийоми, които предлага, се оказва изключително мотивиращо и резултатно. В това отношение съществуват много сериозни разработки и на български език.

Така модерното и широко разпространено използване в часовете на Интернет и мултимедия за показване на текстове, графики, снимки и аудиовизуални материали само по себе си не представлява интерактивно обучение, макар че го предполага и подпомага. Истинското интерактивно обучение се базира върху диалога, комуникацията между студенти и преподавател.

Най-новите публикации по въпроса доказват, че в основата на прилагането на интерактивното обучение са залегнали прийоми, свързани с решаването на проблеми, а както се убедихме, такива изобщо не липсват. Ако преподавателят успее да увлече студентите в решаването на някои от въпросите, то тогава те проявяват

креативност, това ги мотивира за самостоятелна изява и им дава самочувствие да продължат напред към решаването на други практически задачи.

Диалогът със студентите, проведен по неправилен начин, би погубил част от така ценното учебно време. Въпроси от рода „От кого е бременна Кармен?“ нямат релевантна стойност в условията на борба с времето. Диалогът със студентите следва да бъде **проблемно-базиран**. Поставянето на изненадващ и нестандартен, но съществен въпрос за обща дискусия често събужда допълнителен интерес, помага за развиване на абстрактното им мислене и за умението им да разграничават важното от неважното.

Като пример от личната си практика мога да посоча проблемното обсъждане на ролята на парите в четири нарочно подбрани от мен произведения: „Легенди“ на Густаво Адолфо Бекер (романтик), „Пепита Хименес“ на Хуан Валера (ранен реалист), „Доня Перфекта“ от Бенито Перес Галдос (късен реалист) и „Барака“ от Висенте Бласко Ибанес (натуралист). Първата реакция на студентите е със заучени шаблонни фрази, съвсем безразборно, да доказват, че парите са важни, че един или друг герой прави разни неща за пари. В процеса на обсъждане преподавателят може да разбере кой как се е справил с аналитичния прочит на произведенията. Но моята цел е различна и за жалост твърде рядко, само в единични случаи успявам да я постигна. Бих искала да чуя просто, че у Бекер темата за парите не присъства, защото е романтик. Следващите произведения са романи на реализма и в тях темата за парите набира постепенно сила, докато при натурализма достига до степен на пълно разрушаване на човешките и морални ценности. Тези прости заключения произтичат от общите характеристики на литературните направления, но се оказва,

че за студентите е трудно да ги усвоят теоретично. Ако обаче достигнат до тях въз основа на конкретни произведения, те завинаги запомнят, че единствената тема на реализма са парите и тяхното гибелно отражение върху живота на хората.

Отново в борба с времето, обикновено избирам различни прийоми за прилагане на проблемно-базирано обучение. Понякога прилагам **метода „Аквариум“** – разпределям произведенията между няколко групи и давам възможност на всяка от тях да „поплува“ в литературната проблематика, а останалите ги „наблюдават“ и съответно накрая изказват мнението си.

Но безспорно най-мотивиращият за студентите метод е **мозъчната атака (брейнсторминг)**. Тя най-бързо покачва „емоционалната температура“, при нея желанието за обсъждане и намиране на решения продължава дори след часа, по коридорите, в кафенетата или в домовете на студентите. Подобни ситуации се пораждат в моята практика например при въпроса съществува ли Дулсиenea. Лесният отговор е положителен, може би под влияние на киното, където тя придобива реален облик и активно участва в действието. Внимателният прочит на романа „Дон Кихот“ обаче показва, че няма нито едно пряко доказателство за нейното съществуване, тя не е отъждествена с нито една от реалните героини в книгата. Особеност на мозъчната атака е, че за разлика от метода „Аквариум“, студентите не могат да достигнат до крайно решение сами. То трябва да дойде от преподавателя – мениджър, фасилитатор и медиатор на експеримента, който в същото време трябва да бъде много внимателен, за да не допусне високата емоционална температура да прерасне в конфликт или забавление.

Добрата техническа база и наличието на постоянна Интернет връзка позволява използването в аудиторното и извънаудиторното обучение на така широко използваните напоследък „**мисловни карти**” – предимно визуални средства за представяне на явления с логическа връзка помежду им на базата на естествените психични процеси на потребителите, в случая студентите. Подредена в линейни или пространствени структури, оформена в различни цветове, информацията по-пряко и комплексно успява да достигне до съответните мозъчни рецептори, което според специалистите увеличава с около 15 % успеваемостта на обучението. Така мисловните карти във вид на таблици, диаграми и пространствени модели, изготвени от преподавателя, от студентите при самостоятелна работа или взети наготово от чужди източници, се оказват изключително полезни при представяне на исторически литературни процеси, направления и школи и на съществуващите между тях взаимовръзки и влияния. С помощта на мисловните карти анализът на литературните структури става много по-разбираем, а семиотичният подход - много по-достъпен с оглед интензивността на урочната дейност.

Моят интуитивен метод

Решенията и методическите разработки, произтичащи от процеса от Болоня, поставят пред образованието една безусловна тенденция - всички дейности да бъдат стандартизирани в алгоритми и да подлежат на диагностициране – прекрасни способности за осигуряване на минимално качество, но не и на максимално в условията на „дайтнот”. Ето защо, след цели тридесет години в системата на висшето образование, си позволявам да комбинирам задължителните алгоритми и системи за

диагностициране с прилагане на собствен интуитивен метод, който прилагам в няколко насоки.

Преподавателският опит ми позволява да „чета“ и най-малките детайли в ответната реакция на студентите, благодарение на което мога на момента да сменям темпа си на работа, да съкращавам едни елементи на съдържанието за сметка на други, да „предчувствам“ и да предизвиквам определени, желани от мен ответни реакции. По интуитивен начин определям психичния тип на студентите и съобразявам методите си с него. Опитвам се да търся компенсационни механизми за студенти със затруднения в комуникацията или със забавени или потиснати емоционални реакции. На пръв поглед това са сложни психологически въпроси, но благодарение на така наречения от мен интуитивен метод почти винаги успявам да „сканирам“ групата почти мигновено и мигновено да взема решение за конкретни методи на преподаване – нещо, което излиза извън рамките на урочното планиране и носи печалби в борбата за време.

Успоредно с това обаче винаги се опитвам да събудя интуитивни механизми и у студентите. Една от най-силните мотивации на техния интерес е личността на преподавателя. Ако те интуитивно усетят неговата позитивна нагласа, няма начин да проявят негативизъм към обучението. Студентите вече не са деца, а оформени личности, способни също да „сканират“ човека пред тях. И ако доловят неувереност в знанията или подготовката му, ако доловят макар и сянка от досада или скука, високомерност, самовлюбеност или презрение, всички алгоритми на интерактивното обучение са обречени на неуспех. За да избегна това, аз имам една проста рецепта – любовта, с която преподавам. Опитвам се с всяка своя дума, с всеки

жест да излъчвам любов към литературата, наслада от досега с тази „божествена“ материя и се опитвам да превърна това в най-важното послание от часовете по история на испанската литература. Признавам, че не винаги оставам вътрешно удовлетворена от диагностичните резултати, но винаги спечелвам у студентите си съюзници в борбата за време и в борбата с времето.

Библиография:

- Garrido, Miguel Ángel, (2001) *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura (319-320)*, Madrid, Síntesis.
- Luis A. Lira A. (2006). *Didáctica universitaria*.
<http://www.monografias.com/trabajos40/didactica-universitaria/didactica-universitaria.shtml>
- Mendoza Fillola, A. (2003). *Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, en Mendoza Fillola, A. (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Prentice Hall
- Ronald A. Carter, Michael N. Long (1991). *Teaching literature Distributed in U.S.A.*, Longman Pub
- Slavova, L. (2008). *Apuntes de historia de la literatura española*; изд. Колибри. София
- Тодорина, Д. Л. (2010) „Създаване на интерактивна образователна среда (теоретични и приложни аспекти)“ в сб. „Интерактивните методи в съвременното образование“, УИ „Н.Рилски“ Благоевград,
http://pedagogy.swu.bg/wp-content/uploads/2012/04/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf