

КОНЦЕПТЪТ ЛИТЕРАТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ЛИТЕРАТУРНООБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС В СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Людмила Берковска

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Нормативните документи, регулиращи ученето и преподаването на литература в средното училище, а така също учебно-изпитните формати за външните оценявания в VII и XII клас, оперират с термина литературна компетентност. Анализите на нормативните документи – ДОИ за УС, учебни програми и учебно-изпитни програми – ни дават основание да твърдим, че неговото същинско конципиране и моделиране не се е случило. Цел на статията е да предложи концепт литературна компетентност върху основата на гъвкав, холистичен модел на компетентност¹⁾.

Keywords: competence, literary competence, reading literacy, literary competence debate

Концептуалните и оценителските рамки на PIRLS и PISA със своята международна легитимност, постигната в резултат от експертна дейност и консенсус на многобройни интердисциплинарни екипи, набавят концепти за компетентност при работа с нехудожествени текстове²⁾, каквито се включват и в учебната дисциплина литература. Предлагаме за тези текстове да се използва концептът *читателска грамотност*. За да се оразличи художественият текст със своята изключително сложна специфика от информационните текстове, предлагаме концепта *литературна компетентност*. Мислим я като интегративно качество на ученика читател, резултат от овладяването на компетенции³⁾, които обаче трябва да бъдат обект на разписана образователна политика, т.е. на нови ДОИ за УС, на нова рамка. Нашата задача не е да направим избор на литературни компетенции, защото за тях е необходимо експертно съгласие в национален мащаб с оглед на епистемологическите, теоретическите, методологическите основания на литературното образование в средното училище. Ще предложим концепт *литературна компетентност* върху основата на гъвкав, холистичен концепт компетентност. Преди това ще проблематизираме самата възможност да се говори за *литературни компетенции*.

Най-напред даваме глас на критиците на компетентностния подход, които се усъмняват във възможността компетентности да бъдат развивани в сред-

ното училище. Не са ли те приложими по-скоро в университета? Този въпрос има основания, доколкото компетентностите наистина са сложни интегративни качества на личността, които мобилизират и ангажират изцяло, осъзнато нейния личностен потенциал. Нали средното училище няма за задача да подготвя компетентни филолози? Тази критика безспорно е важна, но в същото време дискриминираща правата на ученика да получи възможност да изгражда себе си като мотивиран, разбиращ читател. Противопоставя ѝ се идеята за учене през целия живот. Средното училище изключено ли е от живота? Петрова⁴⁾ убедено твърди, че „училищата са институции с по-силна власт заради по-стегнато оплетената решетка“. Те имат власт да филтрират начините на учене и моделите за развиване на компетентности в ранна възраст, с което да поставят залог за овладяване на набор от компетентности, необходими за успешен живот в XXI век. И още нещо, **компетенциите се конструират за определен контекст, за работа с определени обекти**. Едни ще бъдат литературните компетенции и техните дескриптори в средното училище, други – в университета.

С основание можем да поставим въпроса дали компетентностният подход със своята характерна насоченост към конкретни измерими резултати проявява съзнание за имплицитните значения, заложили в конкретните формулировки на търсените компетенции и техните дескриптори. Всяко разписване вече очертава дискурсивно поле, в което неизбежно със своето разчитане на разписаното се включва и съответният адресат (литературен изследовател, експерт, оценител, учител, ученик, читателско съобщество...). **Както е множествен в своите значения художественият текст, чието осмисляне е в пряка зависимост от читателската компетентност на адресата, така и всеки писан текст не може сам по себе си да гарантира еднозначна определеност**. Какво стои зад дескриптора „умее да анализира художествен текст“ например? Въпросът може да има различни отговори в зависимост от парадигмите, в които мисли адресатът, безотносително спрямо интенцията на адресанта. Джерис и Джонсън⁵⁾ също се усъмняват във възможността за обективно измерване на перформативните компетенции, защото тяхната оценка зависи от дескрипторите, които оценителите налагат в съответствие със своята ценностна система и критерии.

Отнасянето на компетентностния подход към литературното образование очертава цялата сложност на процедурата по конкретно идентифициране и разписване на дескрипторите. В отговор на тази изключително важна и основателна критика и с оглед на традиционността на българската образователна система, която, както опитът показва, не допуска модернизация, нашата статия-изследване предлага **компетентностният подход да не се мисли единствено в своята насоченост към измерване на постигнатите резултати на „изхода“, а като холистичен, конвергентен модел. В него всички елементи – „входът“ и цялостният литературнообразователен процес, организиран**

в съответствие с конструктивизма като епистемология и теория на ученето – са промислени като необходими условия, гарантиращи „изхода“. Оценителският инструментариум на международните изследвания PIRLS и PISA е пример за разрешаване на напреженията в процедурата по конкретно идентифициране и разписване на компетенции с техните дескриптори. Възникващите проблеми се разрешават в съгласувано експертно операционализиране на концептите. Аналогично, експертите, разработващи национални образователни политики (стандарты, учебни и учебно-изпитни програми, оценителски инструменти), трябва да постигнат предварителен консенсус за нови цели на средното образование и за ново учебно съдържание⁶⁾ с оглед на изискванията на компетентностния подход, за да е възможно и изработването на идеален модел на очакваните резултати и на ученика читател.

Осъзнавайки сложната проблематика на компетентностния подход в литературното образование в средното училище, избираме да я експлицираме чрез поредица от въпроси.

– Как литературата да участва в образованието в КОО БЕЛ? Ефективно ли е, с оглед на съвременните образователни тенденции и постиженията на науките за текста и дискурса, тя да се мисли отделно от изучаването на българския език?

В чуждите образователни практики (напр. в много от държавите, постигнали резултати над средните за читателска грамотност по PISA, като Финландия, Канада, Нова Зеландия, Австралия, Швейцария, САЩ, Швеция, Германия, Великобритания и т.н.) език и литература се изучават в рамките на една учебна дисциплина, защото разделянето им предполага прекалено тясно функционалистско разбиране за езика. У нас *литература* и *български език* се изучават в отделни учебни часове, по отделни учебници и програми, макар да са включени в една културно-образователна област. Мислим литературата като език, при това език в неговите най-сложни проявления, с многопластови нюанси в значенията. Осмисляме като непродуктивно с оглед на постигането на значими образователни резултати формалното разделяне на двете учебни дисциплини. Компетентностите на ученика в дисциплинарното поле *литература* са немислими отвъд компетентностите, които той развива в дисциплинарното поле *български език*. В този контекст смятаме, че развиването на компетентности в КОО БЕЛ трябва да има за общ холистичен резултат дискурсивната личност на ученика.

– Как е възможно да се конципират литературни компетенции при отсъствието на единна концепция за това „що е литература“?

„Ще опитаме да се усъмним в правомерността на самото понятие литература: нали заради това, че съществува самата дума, и заради това, че тази дума е заложена в основата на университетските курсове, самото съществуване на

литературата все още не е очевидно⁷). Гласът на Тодоров е само един от гласовете в дебата за същността на литературата⁸). За нестабилността на самото понятие литература пише Тинянов още в 1924 г. в статията си „Литературният факт“. Според Фарбер⁹) литературата няма „стабилна, трансисторическа идентичност“. Множество „литературни“ категории се преплитат в мрежа от взаимовръзки, без да могат да бъдат ясно отграничени. Няма ясно, еднозначно разбиране за това що е литература и кои текстове могат да бъдат отнесени към литературното поле и според Йовева. При едно по-широко разбиране за литературата някои философски текстове, есета, фолклорът и дори някои песни (например баладите) могат да се мислят като литература, обединени под шапката на „наратива“¹⁰). Дерида отказва да разграничи категорично литературни и философски текстове.

– Как се отнасят читателска грамотност (имаме предвид грамотност за четене на нефикционални текстове) и литературна компетентност?

Терминът *литература* традиционно се свързва с трите литературни рода – лирика, епос, драма. Но в ДОО и УП по литература вече се включват и нехудожествени текстове като мултимедийни текстове и дигитални текстове. Международното изследване PIRLS също работи с широк жанров обхват от изпитни текстове – включват се традиционни писмени формати като книги, списания, документи и вестници, както и ИКТ формати като интернет сайтове, имейли, кратки текстови съобщения (SMS) и т.н. Международното изследване PISA представя различни формати на изпитен текст като например: „непрекъснат текст: проза (разказ, изложение, аргументация и др.)“, „прекъснат текст: графика, формуляр, списък и др.“, „смесен текст, който включва както непрекъснат, така и прекъснат текст“, и „съставен текст, който се състои от отделни независими текстове, събрани с конкретна цел“¹¹). Конципирането на компетентност, развивана в рамките на учебните часове по *литература*, изисква внимателното промисляне на естеството на изучаваните текстове.

– Какво е истински ценно в ученето и преподаването на литература в средното училище? Осмислянето на художествен текст или познаването на съдържанието и възможността да се разпознават отделни похвати в него?

Всяко номиниране на компетенции неизбежно разкрива литературнотеоретичните пристрастия на техните автори – дали те са привърженици на затвореното четене, структурализма, семиотиката, херменевтиката, рецептивната естетика, интертекстуалността... Един привърженик на структурализма ще положи като дескриптор на литературна компетентност идентифицирането и анализирането на структурите, пораждащи значения. В същото време понятието интертекстуалност е несъвместимо със структуралистката парадигма. Един семиотик

ще настоява да се изследва връзката между знака и означаващото. Привърженик на херменевтиката ще очаква от читателя да разбира „първоначалния“ текстов смисъл като „истинен/истински, доколкото се идентифицира с вложения (имания предвид) от автора“¹²⁾, на рецептивната естетика – ще търси лично участие, активна въвлеченост на ученика читател в комуникативния акт...

– Какъв е наборът от литературнотеоретични знания, които набавят на ученика читател необходими и достатъчни инструменти за четенето на текста?

Този въпрос е в пряка връзка с предишния. Отделни експерти могат да акцентират формалните аспекти в текста, да поставят емфатично ударение на аналитичните умения и знания, необходими за откриване на авторовата интенция и на смисъла в текста. При такава теоретична основа може да се очаква, че компетентният читател разпознава жанрови конвенции, определя елементи на композицията, открива фигури на речта и т.н. Необходима е съгласуваност в решенията на последните два въпроса. Набор от литературнотеоретични знания без конципирането им като инструменти на изследването на художествен текст в определена литературнотеоретична парадигма е неефективен – проблем, който дискутирахме при анализа на ДОИ, УП и анкетите.

– До каква степен развиването на знание за социално-исторически контексти е важно за изграждането на компетентен читател?

Различните литературнотеоретически перспективи предполагат различни отговори. Експертите биха могли да зложат като ценност и образователна цел четенето на самия текст, а не търсенето на авторовата интенция или на паралелите със социално-историческия контекст. Възможно е обаче и обратното разбиране – че развиването на широки контекстуални знания е желан и търсен ефект в литературнообразователния процес. То предполага конструирането на знания и умения за разпознаване на промените в литературните езици в диахронен и в синхронен план, за идентифициране на основни художествени направления, за взаимодействието на литературата с извънлитературни редове на културата и социума.

– Дали е възможно да се развият литературни компетентности отвъд автономното продуциране на текстове – различни интерпретативни съчинения¹³⁾, „литературно писане“¹⁴⁾?

Холистичният подход към литературнообразователен процес, в който се развиват компетентности, изисква интегриране на четене, писане, говорене и слушане. Това предполага включването на ученика в различни роли: читател – анализатор – интерпретатор – критик; творец – автор на различни, личностно значими текстове (писмен, устен, мултимедиен); автономен участ-

ник в различни комуникативни ситуации като автор на устен дискурс и адресат. Овлабяването на тези роли изисква планирането и организирането на специфични учебни задачи, в които ученикът е деятел.

– Кой е идеалният модел на ученика – езикова личност или дискурсивна личност?

Езикова личност е модел, в който способностите и качества на човека обуславят създаването и възприемането на речеви произведения (текстове)¹⁵⁾.

За изясняването на идеалния модел *дискурсивна личност* имаме опора в концептуализацията на Йовева¹⁶⁾: „Приемаме дискурса като специфичен начин на обговаряне на нещата. Речево действие, което задължава отправителя да се съобрази с другия, да адресира посланието си към него. Дискурсът е събитие, което се разбира като смисъл, според Рикъор. Той винаги е в полето на социума, но никога не сменя изцяло неговите характеристики“¹⁷⁾. Ако литературното образование се мисли като дискурс, то имаме основание да предложим като идеален модел *дискурсивна личност*. Дискурсивната личност конструира слоеве от своята личностна идентичност в литературнообразователния дискурс. За този резултат художественият текст сам по себе си не е достатъчен. Дискурсът е немислим без взаимоотносянето с Другия.

– Как се обвързват литературните компетенции с художествените текстове?

Ако развиването на литературни компетентности е образователна цел, то с какви художествени текстове е възможно това? Компетентностният подход, както вече отбелязахме, предполага компетентностите, а не учебното съдържание. В традицията на литературното образование в средното училище учебното съдържание се организира с грижа за „входа“ – най-важно е кои автори, с кои техни текстове да бъдат включени; как е възможно разполагането им в учебния план. При такова конструиране на учебното съдържание, всички други негови елементи са следствие – литературна теория, литературна история, учебни писмени жанрове и т.н. Какви са негативите при такова процедиране? Съобразяването на спецификата на изучаваните текстове с възрастовите особености – читателски възможности, нагласи, потребности – остава само методически постулат. Така се губи читателят, мотивиран да чете за удоволствие. Наблюденията в класната стая сочат, че четенето не може да бъде принуда. Оттук и нечетенето на задължителните текстове.

– Трябва ли да се изучават единствено текстове от българския литературен канон?

Всяка национална литература ревниво пази „своя“ списък с канонични автори и текстове и това е обяснимо. Литературата е институция. Институциона-

лизирането на канона обаче в литературното образование в средното училище води до две взаимосвързани негативни следствия. От една страна, нечетенето на каноничните текстове (възможна причина дискутирахме в предишния въпрос) проблематизира тяхното присъствие. Ако те остават непрочетени, непрочувани, неразбрани, обяснени през нечий метатекстове¹⁸⁾ (на учебника, на учителя, на учебно помагало...), то образователната институция сама подрива телеологичността на канона. От друга страна, учениците, дори тези, които четат канона, са лишени от възможността да си набавят съответен на своята собствена актуална ситуация духовен и естетически опит в акта на четенето. „Съвременната“ литература, която се изучава в училище, отстои на повече от половин век от ученика, гражданин на информационния свят. Много чужди литературнообразователни програми допускат свободен избор на текстове – от учителя с неговите ученици. В много чужди образователни системи *художествените текстове са ранжирани на различни нива по обем и степен на трудност*. Учителите разполагат със списък на текстове (по нива), от които могат да избират. Равнищата на литературна компетентност нарастват с нарастването на сложността на изучаваните текстове.

Поставените тук въпроси не изчерпват комплексната проблематика на компетентностно ориентирания подход по литература в средното училище. Но дори и те могат да получат дотолкова различни експертни отговори, че да затруднят постигането на консенсус за създаването на рамка на литературните компетенции. Поле за сговаряне обаче има. Ефективна би била такава рамка, която съумее да интегрира в себе си противоречията на различните епистемологични и теоретични основания на своите автори. Виждаме три възможни посоки за експертно съгласие:

- номинирането на търсени компетенции на „изхода“ да бъде съобразено с холистичното разбиране за литературнообразователния процес;
- литературните компетенции да бъдат разписани достатъчно подробно и ясно, но въпреки това да нямат претенция за абсолютна обективност, прозрачност и измеримост, защото те са изказани с езика, а езикът никога не е абсолютно обективен, осмислян по един и същи начин от всички адресати;
- развитието на компетентностни рамки и образователни политики е задача за мултидисциплинарни екипи от експерти, които имат воля за участие в открит дебат и мотивация за постигане на консенсус.

Приключваме дискусиата в рамките на тази статия, убедени, че статусът на компетентностния подход в българското образование и в частност на компетентностния подход по литература в средното училище настоява най-напред за експертно обсъждане; убедени, в резултат на нашето задълбочено интердисциплинарно проучване, че иницирането на този подход е въпрос на

консенсусна образователна политика. Виждаме своята задача в друга посока – да конструираме концепт *литературна компетентност* в съответствие с гъвкавия, холистичен концепт *компетентност*.

Нашето проучване откри, че за първи път този термин се появява при Кълър¹⁹⁾. Повлиян от изследванията на Сосюр и Дерида, както и от Чомски с неговата теория за трансформационните граматика и лингвистичната компетентност, Кълър развива теорията за граматика на литературата и структуралистка поетика и въвежда термина *литературна компетентност*. Според Кълър структурализмът се основава на разбирането, че съществуват невидими структури от правила и конвенции, които правят възможно литературното четене и разбиране, придаването на значение, т.е. литературните творби придобиват значение само и единствено в контекста на предварително съществуващите и социално договорените структури от правила и конвенции на литературното четене и разбиране. Структуралистският подход към литературата води до идеята за литературната компетентност като разбиране на структурите и владееене на набора от конвенции, които ръководят читателя и му помагат да идентифицира особеностите на литературната творба, съответстващи на социално-приемливите и подходящите интерпретации. Според Кълър всяка литературна творба има характерна структура, наричана още граматика на литературата, която подсказва на компетентния читател как да я разбира. Некомпетентният читател не би разпознал зададената структура и не би разбрал смисъла на творбата.

Това разбиране за литературната компетентност днес изглежда прекалено ограничено, ригидно. Идеята за литературната компетентност по Кълър предполага, че съществуват ограничен брой приемливи, т.е. правилни, интерпретации на литературния текст и кръг от читатели, които са некомпетентни. Това разбиране е в разрез с деконструктивистката концепция за езика, в чиято основа е идеята за неговата многосмисленост/неопределеност, за липсата на ясни, логични структури, които предопределят смисъла. Интерпретацията на литературния текст не може да бъде редуцирана единствено до идентификацията на бинарни логични структури. Конструктивизмът също отхвърля детерминизма и приема, че различните аспекти на художествения текст изграждат многобройни пластове от значения и всеки един читател би могъл сам за себе си да осмисли значещите елементи, които изграждат неговото разбиране. Литературният смисъл не е резултат от читателското разбиране на условните знаци/имплицираното от автора, а функция от/на социално договорените литературни конвенции²⁰⁾.

Дефинициите за литературна компетентност на МакРей, на Брумфит и Картър са в по-голяма степен обвързани с преподаването на литература в средното училище. Посочваме дескрипторите, с които те описват литературната компетентност (интересно е за българския опит как англоезични специалисти в областта на литературното образование представят литературната компетентност).

Дескриптори на литературната компетентност според МакРей²¹⁾:

- способност да се правят връзки и интертекстуални препратки;
- способност да се цитира и обобщава конструктивно;
- способност да се балансират аргументи и да се достигат заключения;
- способност да се заема субективна позиция и да се свързва с обективни критерии;
- способност за контекстуализация.

Дескриптори на литературната компетентност според Брумфит и Кар-тър²²⁾:

- възможност да се разбират имплицитните и експлицитните значения на думите в литературния текст;
- възможност да се демонстрира знание, като се цитира и преразказва;
- възможност да се разпознават ценностите и отношенията, изразени в литературния текст;
- възможност да се правят съпоставки между литературния текст и външната рамка на историята и на обществото;
- възможност да се развиват лингвистичните умения, креативността и чувствителността на учениците;
- възможност да се разпознават различните компоненти на литературния текст, т.е. основните теми, сюжетът и връзките между основните теми и сюжета.

Тези дескриптори не представят свръхочаквания, тяхна основа са конкретни емпирични наблюдения в класната стая и в този смисъл описанието на *литературна компетентност* не е обвързано с концептуален модел, няма задачата да бъде инструмент за измерване на образователни резултати на „изхода“. Не намираме опора за наше предложение в посочените дефиниции за литературна компетентност.

Ще конструираме концепта литературна компетентност чрез две операции²³⁾.

Ще идентифицираме разликата между концепта *литературна компетентност* и близкия до него концепт *читателска грамотност*.

Ще опишем обема на концепта *литературна компетентност* „отвътре“, като установим какво се включва в него върху основата на гъвкавия холистичен концепт *компетентност*.

Разграничаваме *читателска грамотност* и *литературна компетентност*. Необходима ни е по-сериозна аргументация на това разграничаване, макар, разбира се, литературната компетентност да е читателска. Приемаме концептуализацията на PISA 2009²⁴⁾ за *читателска грамотност*, защото има експертна и обществена легитимност.

Читателска грамотност е: *разбиране, използване, рефлексивно над и ангажиране с писмени текстове (от читателя – к. м.), за да постига свои цели, да развива свои знания и потенциал и да участва в обществото.*

Четенето на информативни текстове е целенасочено. Придобитото в акта на четене знание служи за последващи цели, прилага се в решаване на личностно и социално значими проблеми. Знанието, което може да бъде конструирано в диалога с художествен текст обаче, е от друг порядък, има друга функция. Според Кант например в основата на естетическите съждения на вкуса стоят „безкористност“ и „незаинтересованост“. В лингвистиката и в семиотиката елиминирането на референтната функция позволява да се открие поетическата или естетическата функция на езика („насоченост... на съобщението като такова“²⁵). Знанието в художествения дискурс не е истинно, то е във взаимовръзка с понятието художествена фикция, която според Сърл²⁶ разкъсва връзката между думите и света. Фикцията е възможна заради набора от извънезикови, несемантични конвенции²⁷. „Между литература и нелитература не само няма отчетливи граници, но въобще едва ли има някаква граница“²⁸. Дали едно или друго произведение се отнася към литературата, решават читателите. Отнася ли се то към художествената фикция, решава авторът. Тук се отваря пролука, в която се провиждат значимостта и функционалността на концепта литературна компетентност. Литературно компетентният читател има съзнание за художествената фикция, осъзнава, че художественият свят е измислен, въобразен дори когато изглежда като истински. Качеството „литературност“ е заложено в референцията на художествения език към света на измисленото и въобразеното²⁹.

Разбира се, фикционалността не е единствена характеристика на художествения текст. За нас тя е само аргумент за необходимостта от разграничаване на читателска грамотност и литературна компетентност. След разграничението обаче ни е необходима още една стъпка – полагаме двата концепта в континуум, без да ги противопоставяме или йерархизираме. Тъкмо в своята континуалност те очертават интегративното качество грамотност/компетентност на ученика читател, който има право да чете еферентно или естетически, да чете различно от всеки друг.

Към по-широкия *нелинеен* континуум, в който включваме *читателска грамотност* и *литературна компетентност*, отнасяме също така полето на *културата* и на *образоваността*. За да проявява една личност литературна компетентност, е необходимо да конструира знанията си в контекста на *културата*, да твори себе си, собствения си образ в интердисциплинарно *образователно* пространство. Това обаче не е достатъчно. Културата и образоваността задават широтата на знанията, а литературната компетентност – дълбочината, специализираното осъзнато действие/акт на четенето. В рамките на средното училище обемите на литературна култура, литературна образованост и литературна компетентност се задават от нормативните документи и литературнообразователния дискурс.

С понятията литературна култура и литературна образованост холистично се представя литературнообразователно развитие. Посочваме два примера от Герджикова и Йовева, в които намираме основание на нашия аргумент за широк нелинеен континуум:

„Колкото по-широка литературна култура бъде изградена у учениците, толкова по-богати възможности се откриват, за да бъдат възпитани и изградени едни по-широко образовани читатели, едни по-високо извисени духовно и интелектуално личности“³⁰.

„Да си образован, значи да измерваш своите лични цели и интереси с целите и интересите на обществото; значи да си способен да се абстрахираш: от частното и особеното да стигаш до общото. Да добавим – и да носиш морална и социална отговорност (подобна отговорност Гадамер вмениява на философията). Образованата личност е идеал, осъществим в училище, респективно в заниманията с литература“³¹.

Втората операция по конструирането на концепта *литературна компетентност* изисква да опишем обема на концепта „отвътре“ – какво се включва в него върху основата на гъвкавия холистичен концепт *компетентност*.

Литературна компетентност е интегративно качество на (учениковата) личността, която:

– *владее системни, релевантни, интериоризирани знания, конструирани в литературнообразователния дискурс;*

– *действа чрез знанията си, инструменти на анализа и интерпретацията, т.е. владее дейности, чрез които разбира и осмисля художествени текстове;*

– *чете мотивирано, с доминация на естетическото четене; чете, за да се включи в съобществото на читатели (в класната стая и извън нея) и за да се социализира;*

– *продуцира устни и писмени дискурси, с оглед на своите личностни и на социокултурни цели и потребности; осъзнава четенето и писането като дейности по изграждане на собствената идентичност.*

Литературна компетентност е индивидуална степен на постигнатост на нормативно зададени компетенции за учебната дисциплина литература в средното училище. Тя е образователен резултат от интегрирането на четирите измерения в гъвкавия холистичен модел на компетентност. Литературната компетентност се развива в учебни дейности като разбиране, осмисляне и интерпретиране на художествени текстове; манифестира се в продуциране на устен, писмен и мултимедиен дискурс, т.е. литературно-компетентният ученик е дискурсивна личност. Компетентностите могат

да бъдат измервани само чрез продукта, който ги определя – персонално продуцирани текстове. Всички измерения в гъвкавия холистичен модел на компетентност „работят“ за развиването на компетентности, но някои от техните конституенти, като например отношенията, нагласите, мотивацията, не могат да бъдат наблюдавани и измервани обективистки. В този смисъл процедури и критерии за оценяване (задължително плод на експертен консенсус) могат да се прилагат само към продуцирани текстове. Компетентностите наистина са образователен резултат на „изхода“.

Във финала на тази статия ще отбележим, че компетентностите като проблем на постмодерната образователна ситуация настояват за:

– развиване на актуални компетентности (и от ученика, и от учителя) с оглед на динамичните промени в съвременния литературнонаучен и социокултурен дискурс;

– изследователската позиция към компетентностите също трябва да бъде динамична.

Нормативни документи и учебни програми, които остават непроменени повече от 14 г., застопоряват развитието на литературнообразователния процес в средното училище и откъсват учениците от динамиката на научното дирене във все по-мощното интердисциплинарно научно поле за текста, дискурса и литературата.

Интердисциплинарният научен дискурс за компетентностите трябва да бъде „отворен“, особено чувствителен към интензивните промени в обществото и науката, за да реагира своевременно, да деконструира собствените си концептуализации и да моделира *образователни резултати* на „изхода“, чието постигане да гарантира успешна и удовлетворителна за учения се социализация.

БЕЛЕЖКИ

1. Този модел е представен в статията: Берковска, Л. (2014) Компетентността като гъвкав холистичен конструкт. Модел на компетентност с оглед на литературнообразователния процес. Български език и литература, книжка 4, година LVI.
2. Не забравяме, че PIRLS уравнива художествени и нехудожествени текстове, но проактивността на рамката се простира до VI клас. А акцентът на PISA не са все пак художествените текстове.
3. Приемаме предложенията на Велде и на Хуторски за разликата между концептите компетенция и компетентност като проактивни. Велде диференцира двете понятия по следния начин: компетенциите са отчуждени, предварително зададени изисквания към образователната подготовка на ученика, единици на учебната програма, а компетентностите са личностни качества

– степен на постигнатост на зададените в стандартите компетенции. Според Хуторски образователна компетенция е предварително зададено изискване (норма) към образователната подготовка на ученика. Изразява се в съвкупност от взаимосвързани смислови ориентации, знания, умения, навици и дейностен опит на ученика по отношение на определен кръг обекти от действителността, необходими за осъществяване на личностно и социално значима продуктивна дейност. Компетенциите се разписват в стандартите. Компетентност е личностно качество на ученика (ценностно-смислови ориентации, знания, умения, навици и способности), обусловено от неговия дейностен опит в определена социална и личностно значима сфера.

- Velde, C. (1997) Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence. Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. pp. 27 – 35;
- Хуторской, А. В. (2005) Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Эйдос. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
4. Петрова, В. (ръкопис) Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование, стр. 30.
 5. Jeris, L. & Johnson, K. (2004) Speaking of competence, Academy of Human Resource Development Annual Conference, Austin, Vol. 2, pp. 1103 – 1110.
 6. Компетентностният подход изисква деконструкция на концепта учебно съдържание и свързаните с него учебни цели. Това е най-радикалното, от гледна точка на традиционната знаниева парадигма, необходимо условие за реализирането на компетентностен подход, защото конципира учебното съдържание като система от образователни компетенции, а не като знания, още по-малко като набор от канонични текстове на националната литература.
 7. Тодоров, Ц. (1983) Семиотика. Москва: Радуга. стр. 335.
 8. Тынянов Ю.Н. (1924) Литературный факт.
 9. Farber, G. (2005) What is Literature? What is Art? Integrating Essence and History. Journal of Aesthetic Education, 39, 3, pp. 1 – 21.
 10. Йочева, Р. (2000) Методика на литературното образование. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски.
 11. Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (2013). Предизвикателства пред училищното образование: Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf, стр. 18.
 12. Дамянова, А. (2012) Херемевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище. София: УИ Св. Климент Охридски, стр. 21.
 13. Йочева, Р. (2003) Писмени ученически текстове. Трета част: Съчинения интерпретации. София: Кръгзор.

14. Христова-Пеева, Н. (2012). Литературното писане в училище. София: УИ Св. Климент Охридски.
15. Караулов, Ю.Н. (1989) Язык и личность. Москва, стр. 3 – 8.
16. Йовева, Р. (2000) Методика на литературното образование. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, стр. 14.
17. Пак там, стр. 14.
18. Явление, което е изследвала и: Георгиева-Тенева, О. (2005) (Не)четене и качество на литературното образование. Български език и литература, № 3.
19. Culler, J. (1975) *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge.
20. Glasersfeld, E. v. (1983) Learning as a Constructive Activity. In *Proceedings of PME-NA, Montreal, Canada*. pp. 41 – 101.
21. McRae, J. (1996) *Representational Language Learning: From Language Awareness to Text Awareness*. In R. Carter & J. McRae (Eds.) *Language, Literature and the Learner*. Harlow: Addison Wesley Longman.
22. Brumfit, C. & Carter, R. (Eds.) (2000). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
23. Тук работим в съответствие с конструктивистки „граничен“ подход за изграждане на концепти.
24. OECD (2009) *PISA 2009 Assessment Framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>, p. 23.
25. Якобсон, Р. (1975) Лингвистика и поезика. Структурализъм: „за“ и „против“. Москва: Прогресс.
26. Сърль, Дж. Р. (1999) Логическият статус художественото дискурс, *Логос*, 3, стр. 34 – 47.
27. Пак там, стр. 34 – 47.
28. Пак там, стр. 34 – 47.
29. Уэллек, Р. & Уоррен, О. (1978) *Теория на литературата*. Москва: Прогресс, стр. 39 – 43.
30. Герджикова, М. (1986) Мястото и ролята на старогръцката литература в обучението по литература. София: УИ Климент Охридски, стр. 6.
31. Йовева, Р. (2000) Методика на литературното образование. Шумен: УИ Епископ Константин Преславски, стр. 8

ЛИТЕРАТУРА

- Берковска, Л. (2014). Компетентността като гъвкав холистичен конструкт. Модел на компетентност с оглед на литературно-образователния процес. *Български език и литература*, 4, LVI.
- Дамянова, А. (2012). *Херемевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*.

- София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Йовева, Р. (2000). *Методика на литературното образование*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.
- Караулов, Ю.Н. (1989). *Язык и личность*. Москва
- Петрова, В. (ръкопис) Интеркултурната парадигма и българският литературен канон в средното образование, стр. 30.
- Тодоров, Ц. (1983). *Семиотика*. Москва: Радуга
- Тынянов, Ю.Н. (1924). *Литературный факт*.
- Център за контрол и оценка на качеството на училищното образование (2013) *Предизвикателства пред училищното образование: Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2012*. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf.
- Христова-Пеева, Н. (2012). *Литературното писане в училище*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Хуторской, А. В. (2005). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Эйдос*. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
- Farber, G. (2005). What is Literature? What is Art? Integrating Essence and History. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 3, pp. 1 – 21.
- Jeris, L. & Johnson, K. (2004). Speaking of competence, Academy of Human Resource Development Annual Conference, Austin, Vol. 2, pp. 1103 – 1110.
- Velde, C. (1997). *Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence*. Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. pp. 27 – 35.

REFERENCES

- Berkovska, L. (2014). Kompetentnostta kato gavkav holistichen konstrukt. Model na kompetentnost s ogled na literaturnoobrazovatelniya protses. *Balgarski ezik i literatura*, 4, LVI.
- Damyanova, A. (2012). Heremevtika, dekonstruktsiya, konstruktivizam v obrazovaniето po literatura v srednoto uchilishte. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Yoveva, R. (2000). *Metodika na literaturnoto obrazovanie*. Shumen: UI „Episkop Konstantin Preslavski“.
- Karaulov, Yu.N. (1989). *Yazayk i lichnosty*. Moskva
- Petrova, V. (rakopis) *Interkulturnata paradigma i balgarskiyat literaturnen kanon v srednoto obrazovanie*, str. 30.
- Todorov, Ts. (1983). *Semiotika*. Moskva: Raduga
- Taynyanov, Yu.N. (1924). *Literaturnayy fakt*.

- Tsentar za kontrol i otsenka na kachestvoto na uchilishtnoto obrazovanie (2013) Predizvikatelstva pred uchilishtnoto obrazovanie: Rezultati ot uchastieto na Bulgariya v Programata za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsite PISA 2012. http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA_2012.pdf.
- Hristova-Peeva, N. (2012). Literaturnoto pisane v uchilishte. Sofiya: UI „Sv. Kliment Ohridski“.
- Hutorskoy, A. V. (2005). Tehnologiya proektirovaniya klyuchevayh i predmetnayh kompetentsiy. Eydos. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
- Farber, G. (2005). What is Literature? What is Art? Integrating Essence and History. *Journal of Aesthetic Education*, 39, 3, pp. 1 – 21.
- Jeris, L. & Johnson, K. (2004). Speaking of competence, *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Austin, Vol. 2, pp. 1103 – 1110.
- Velde, C. (1997). Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence. *Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference*. pp. 27 – 35.

THE CONCEPT OF LITERARY COMPETENCE IN THE LITERARY EDUCATION PROCESS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The formal documents that regulate learning and teaching, as well as the Exam Formats for the examinations in 7th and 12th grade use the term “literary competence”. The analysis of the documents – including the Bulgarian National Standards for Language and Literary Education, Literature Curriculums and Exam Programs – reveal that the “literary competence” has not yet been conceptualised adequately. The aim of this article is to propose a conceptualisation of literary competence based on a flexible, holistic model of competence presented by the author.

✉ **Dr. Lyudmila Berkovska Assist. Prof.**
Faculty of Slavic Studies
University of Sofia
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, Bulgaria
E-mail: lberkovska@gmail.com