

Innovative Educational Technology for Personal Development through Art Creative Activities
Иновативни педагогически технологии за личностно развитие чрез художественотворчески дейности

ИСТОРИЧЕСКИ ОПИТ И СЪВРЕМЕННИ ПРАКТИКИ В ПРЕПОДАВАНЕТО НА ЛИТЕРАТУРА. ПОГЛЕД КЪМ ИСТОРИЯТА НА ИЗРАЗИТЕЛНОТО ЧЕТЕНЕ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

Ивана Петкова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Текстът представлява кратък критически прочит на книгата на Никола Станев „Изразително четене“ – първото у нас теоретическо съчинение по художествено слово. Позовавайки се на един далечен опит и като изважда от забравата една класическа естетическа практика, авторът на настоящия текст се стреми да насочи вниманието към една с десетилетия пропускана възможност за изучаване на художествения текст в училище – целенасочените занимания с художествено слово, разбирано като художественотворческа дейност, която реализира практическия, а не металитературния дискурс в образованието по литература. Анализът на Станевото съчинение е фокусиран върху образователния потенциал на изразителното четене и върху неговата естетическа същност.

Keywords: expressive reading, teaching literature, literary text, interactive methods

През 1893 г. в Пловдив печатницата на Хр. Г. Данов издава книгата на Никола Станев *Изразително четене. Помагало за учители, родители и любители на изящната словесност*. Съчинението се състои от 10 глави и е компилативно по своя характер (авторът е използвал руски и френски източници – основно съчиненията на Е. В. Легуве *Petit traité à lecture à haute voix* (1878) и *L'art de la lecture* (1878), „Выразительное чтение“ на Острогорски, съчиненията на Елницки („Теория словесности“) и Коровянков. Трудът на Станев е посветен, както ще каже в рецензията си за книгата Л. Милетич, на един проблем от „практико-педагогическо значение“ – лошото, безизразно четене и говорене в българското училище. Подзаглавието ясно показва практикоприложната насоченост на съчинението, а IV, V, VI, VII, VIII и IX глава по същността си представят поетапната работа на едно истинско обучение по художествено слово, което включва гласовотехническа тренировка, изучаване на изразните средства на звучащата реч (ударения, паузи, темпо-ритъм, интонация и мелодика на речта), анализ на текста и паралингвистичните средства, указания за изпълнението. Главите „Релефно четене“, „Колоритно четене“, „Мелодично чете-

не“ и „Частни упътвания“ съдържат освен изясняване на понятията и многобройни примери, главно от българската литература и фолклор – текстове, разнообразни по метрически строеж и ритъм и по идейно-тематично съдържание.

Поради ограниченията на жанра, в който пиша, ще представя само първите три глави, тъй като идеите, изложени в тях, са съотносими със съвременни литературнообразователни концепции (които, като имаме предвид годината на създаване на първото у нас теоретико-приложно съчинение по художествено слово, ще се окажат по-скоро стара история, отколкото оригинални прозрения с днешна дата). Тези части на съчинението са по-общи, изясняват концепцията на автора и огласяват мотивите му да се захване с подобен труд.

Станев започва направо и без уговорки, с ясното съзнание къде се прицелва неговият труд. Че това е училищното образование, личи както от заглавието на първа глава – „Как стои въпросът с изразителното четене в нашата литература? Изразителното четене в нашите основни и класни училища и вън от тях. Как гледат чуждите педагози на него?“, така и от първите ѝ редове: „В нашата педагогическа литература [...] не е ставало даже дума за изразителното четене и за неговото поставяне като предмет на основното обучение. Залисани във формалното изучаване на учебните предмети, ние често, да не кажа свършено, изоставяме без надлежно внимание такива страни на началното образование, които имат не само голямо значение за умственият развитие на учащите се, но се отразяват право и решително върху хуманитарното и естетическото възпитание на децата“ (Stanev, 1893: 1).

Идеята на изразителното четене да бъде даден статут на учебен предмет в началните и в класните училища, Станев аргументира с чуждия педагогически опит: „...тоя въпрос в чуждите педагогически литератури е достатъчно разискван, обяснен и дори турен в числото на онези елементи, които имат най-важно значение в общественото образование. [...] Най-добрите педагози в Германия са обърнали сериозно внимание върху изразителното четене; дори Америка, която се счита за практическа страна, не е останала назад в това отношение. В руската литература тоя въпрос се разисква с всичката подробност и сериозност, каквато той заслужава“ (Stanev, 1893: 4). Авторът привежда аргументи за това, че на изразителното четене трябва да се гледа не само като на „форма на артистическа деятелност, като отделни случаи на природна талантливост... но и като на *и з к у с т в о*, което заслужава изучаване, и като на предмет, *д о с т ъ п е н н а о б у ч е н и е т о*“ (Stanev, 1893: 3) (разредките са на Н.С.).

Станев не отминава и възраженията против изразителното четене. Така и озаглавява II глава на своето съчинение, в която коментира острите реплики на някои писатели, които твърдят, че изразителното четене е нещо, с което се занимават „празните, истънчените и фантазираните хора“, че то „...довежда до отвращение от сериозните и мъчните умствени занятия [...] до фразьорство и надутост“ (Stanev, 1893: 4), на което Станев отговаря, като обяснява, че изкуството, за което той радее, няма нищо общо със стила, който, наследен от класическия театър на френския

XVIII век, „и до днес е поддържан от декламационните и ораторските практики“. Самият Станев се обявява срещу „...манията да се изговарят високомерни, надути и лишени от всяка сериозна мисъл тиради“. На обвиненията, че това е изкуство, което не може да се изучи, а е вроден талант на „...някои личности, които имат природно силен и благозвучен глас“ (Stanev, 1893: 5), Станев противопоставя твърдението, че има резултатни начини, познати на компетентните педагози, „...да се вдъхне интерес и любов към едно четене, което не е нищо друго освен четене *съзнателно, ясно, свободно и благозвучно*, при което не само да се разберат всичките намерения на автора, но и да се достига до известно *приятно и естетическо наслаждение*“ (к.м. Ив. К.). Настоявайки на естетическия характер, Станев се обявява против „всяка фразеология, праздно декламиране, монотонно, еднообразно, сухо и безсмислено дърдорание“. Ако съпоставим разбирането на Н. Станев с учението на Станиславски за словесната изразност, разработено от големия руски театрален педагог в края на творческия му път, ще видим много прилики. Станиславски говори за *органичност*, Станев настоява за търсенето преди всичко на една „...естественост (курсивът е на Станев), сир. да се чете тъй, както човек си приказва, без никакви прекачулки и преправки, в различните обстоятелства и при различните... душевни движения и настроения“. Тук разсъжденията на Станев звучат в духа на най-съвременните практики за постигане на словесна изразителност в театъра. Разбирането, че „душевните движения и настроения“ са в основата на мелодиката на речта като паралингвистично средство, ще срещнем по-късно, изложени в съчинението на К. С. Станиславски „Работата на актьора върху себе си“, където големият руски театрален педагог търси аргументите си в законите, по които се поражда спонтанната човешка реч. Разсъжденията на Станев са резултат не само на неговата ерудиция (както вече отбелязахме, той познава руски и френски съчинения по теория на словесността и театрално изкуство), но и на собствените му наблюдения и интуициите му за художественост.

Важно е да отбележим, че Н. Станев, освен че счита изразителното четене за изкуство, също така счита, че е възможно чрез рационални усилия всеки достатъчно развит и грамотен човек да бъде обучен да чете „ясно, отчетливо, разделно и с разбор (критика)“ (под „разбор“ Станев разбира литературния анализ на художествения текст). „...Четенето е изкуство – твърди авторът, – което, като музиката и рисованието, в голяма степен може да се изучава [...] Особенното, изключителното умение да се изразяват искусно душевните явления чрез гласовите промени, които са твърде разнообразни по височината, силата и характера на тона“, Станев счита за достойние на малцина. Този свой възглед той подкрепя с факти от биографиите на велики актьори и оратори, откъдето става ясно колко „дълъг и упорен труд е необходимо да се положи за достигането на велики резултати“. Според Станев само талантът не е достатъчен, за да се „въздейства магически върху слушателите“, че е невъзможно да се разчита на едно „постоянно въодушевление“ (идеята, че не може да се разчита на чувствата, виждаме завладяващо и остроумно разгърната в

„Парадокс за актьора“ на Дидро, по-късно Станиславски ще заяви не без ирония на своите актьори: „Вдохновение приходить лишь только по праздникам“), особено когато става дума за произнасянето на големи монолози, речи, изобщо на „по-дължки произведения“. Тук, както е добре известно на всеки професионален актьор, не може да се разчита на успех без съзнателни рационални усилия, положени при това в определена дисциплинираща последователност.

Станев говори и за това, което в театъра се нарича *„перспектива на изпълнението“*, а именно тоналното композиране на звучащия текст, полагането на мелодическите акценти в него, което е свързано със *„съразмерването на гласа“* и с *„разхарчването“* на *„запаса на глас“* (гласовата енергия – бел. моя, Ив. К.), което пък, от своя страна, зависи от разбирането на изпълнителя за смисловата важност на различните композиционни елементи на авторския текст. В разсъжденията на Станев личи разбирането за единството на природната надареност и рационалния подход към изразителното четене като художествена дейност. „Ето тука дохожда на помощ знанието, изучаването на известни общи необходими *правила в произношението и управлението на гласа* (курсивът – Ив.К.), та по този начин талантът, въоръжен със знанието, достига чудесни резултати“ (Stanev, 1983). В тази глава има едно особено хубаво място, свързано с четенето на драматургични текстове: „Актьорът има само една роля, която и играе; четецът играе всичките роли [...]. По думите на Легове, актьорът е солист, който свири в оркестъра, а четецът е целият оркестър“ (Stanev, 1893). Станев ни демонстрира и разбиране за този тип актьорско майсторство (днес наричано „театър за един актьор“, „монотеатър“, „литературен театър“, където четецът „...трябва да фигурира във всички възрасти, да възпроизвежда всевъзможни чувства, да си изменява във всяка минута гласът, и понеже впечатлението, което той иска да произведе, трябва да бъде преди всичко впечатление на цялото, то му става необходимо да дава на всяка личност нейното истинско значение, да я туря на надлежното място – нещо, което не е твърде лесно“. И отново подчертава внимателното изучаване на текста и многото най-разнообразни, целенасочени и добре промислени в своята последователност упражнения.

В края на II глава авторът утвърждава: „Може училището да не създаде все велики актьори и четци, както не е създало все велики живописци и певци, ала то може да извади четци, съзнателни и вразумителни. И училището е длъжно да направи това (к.м. Ив. К.), защото педагогията, която се стреми към пълното хармоническо развитие на всички човешки способности, не трябва да игнорира развитието на такъв орган, като човешкия глас – този чуден инструмент за изражение не само на нашата собствена, лична душа, но и на душата на великите поети“.

В заключение Н. Станев подчертава три важни неща:

- изразителното четене *„е изкуство“*;
- изразителното четене *„заслужава изучаване“*;
- изразителното четене е *„предмет, достъпен на обучение“* (курсивът е на автора).

Навсякъде текстът е проникнат от идеята за естетическия характер на изразителното четене и до края на съчинението си Станев ще настоява на неговата художественотворческа природа. На много места ще срещнем неоспорими аргументи на идеята за многостранното влияние на изкуството на живото художествено слово върху формирането на личността на ученика – идея, считана днес за модерна, а всъщност, както и следходни текстове и критически анализи на „езикообучението“ и обучението по „словесност“ ни разкриват, принадлежаща на една (съзнателно?) забравена традиция. (Оставяме настрана въпроса защо десетилетията след 1989-а година сполучливо унищожиха тази традиция въпреки многократно заявяваната в методически разработки подкрепа на разбирането за изучаване на литературата като изкуство и после като наука; за връзката ѝ с пресъздаващите изкуства, към които изразителното четене безспорно принадлежи; за „интерпретаторските творчески задачи“ и театралноигровите подходи при изучаването на художествения текст и пр.). Едно от достоинства на изразителното четене според Станев е, че то „...помага за доброто разбиране на уроците, за доброто разказване, за правилната устна реч, за избягването на оная нетърпима монотонност (на говоренето), която просто е оскърбителна за здравия разум“ (Stanev, 893: 9). Станев не пропуска да отбележи и както бихме казали днес, комуникативния потенциал на изразителното четене („изразителното четене не се ограничава само в тесния кръг на егоистическите лични наслади на чтеца“, „...освен дето доставя лично удоволствие на читателите, то докарва и силно наслаждение в слушателите“ (Stanev, 1893: 10)). Разбирането е, че в изразителното четене, като творческа дейност, насочеността към себеизразяване предполага непременно и присъствието на Другия като обект на естетическото въздействие, което, от своя страна, означава и създаване на активно поле на естетическо общуване. Искам да подчертая следното: в цялото съчинение Станев мисли изразителното четене като изкуство (независимо как днес ще го наречем – художествено слово, рецитация, декламация, словесноизпълнителско изкуство – известни са в литературата разни безплодни терминологични прения). Отстоявайки идеята за целенасоченото му изучаване и за присъствието му в учебните програми на основните и класните училища, Станев ясно си дава сметка, че настоява за *занимания на учениците именно с изкуство* (курс. – Ив. К.). И неслучайно – той е наясно с неговата природа на претворяващо изкуство, на живо битие на художествения текст, от което пряко произтича възможността да бъдат повлияни положително литературната и общата художествена култура и познаването на изразните възможности на родния език, както и цялостното личностно развитие. В разсъжденията на Станев срещаме разбирането за един, казано в термините на съвременната педагогика, *креативен интерактивен подход*, на който литературното образование може да се опре в стремежа си да приобщи младите души към художествената литература. Станев бърза да конкретизира и значението на заниманията с изразително четене: овладяване на гласа и усъвършенстване на произношението; вглеждане „...във всичките подробности на читаемото произведение,

на всяка дума и предложение... откриване на най-тънките отсенки и отношения на авторовите помисли, както и на външните и вътрешните красоти“ (Stanev, 1893: 8). Под „вътрешни красоти“ авторът разбира кръга на авторовите идеи за човека и света; под „външни“ – мелодиката на живата реч, пряко обвързана с ритмико-интонационната и със звукописната страна на текста, с темпо-ритъма и тембровите нюанси на човешкия глас. Известно е, че в мелодиката на човешкия глас се „изплисква“ емоционалното към това, за което се говори, тя събужда богатството от образни представи, чрез нея именно се проявява отношението на изпълнителя както към образите и картините, които рисува с думи, така и към неговите слушатели. Както е известно от естетиката на звучащия текст, „...целият рецепционен процес протича на фона на катализиращото въздействие на интонацията. Реципиентът изпитва нейното художествено-сугестивно въздействие“ (Borev, 1981). Един истински „театър на въображението“, както по-късно големите руски майстори на художественото слово ще нарекат роденото в руската култура „выразительное чтение“. Така краят на XIX век ни дава пример за функционален подход към текста, за стремеж ученикът да бъде ангажиран с продуктивна творческа дейност с комуникативна насоченост; същият този XIX век съзнава, че в живото звучене на художествения език, в творческата работа по „съживяването на мъртвия словопис“ (Sagaev, 1930) ученикът има шанс да разбере естетическата стойност и на най-малкия елемент на художествения изказ – от звука до извивките на синтаксиса. Говорейки за „вглеждането във всички подробности на читаемото произведение“ в акта на изпълнителската работа, Станев защитава разбирането, че това, което днес наричаме „предварителна изпълнителска работа над художествения текст“, потапяйки ученика/изпълнителя в художествения език, го съсредоточва върху всеки елемент на художествената структура: неговата важност и значимост, неговият смислоизграждащ потенциал се опознават именно в процеса на превръщането на „мъртвия словопис“ в живо слово. В присъщия си емоционално-метафоричен стил Станев ни убеждава, че „...при четението се намират тайни хубости, открити само за тогава, който се стреми да ги предаде с жива дума; звуковете на речта дават нов живот на мъртвите думи и някакси като да ги озаряват със светлина, под лъчите на която тъмните дотогава силуети изпъкват в светли, релефни образи“ (Stanev, 1893). Цитирайки един от своите автори – Коровянков, Станев слага акцент върху една интересна подробност от работата по изразително четене, която разкрива възможности текстът да упражни с по-голяма степен на надеждност въздействие върху ума и чувствата на възприемащия. При подготовката на текста за изпълнение „четецът“ (на руски „чтец“ означава изпълнител на художествено слово, а с термина „выразительное чтение“ се назовава изкуството на художественото слово, разбирано като специфично актьорско майсторство, при което със средствата на сценичната реч се претворяват в живо слово, лирика и епос) е под силното влияние на авторовия творчески дух и понеже „...в изкуството се достига само относително съвършенство, [...] то чтецът си осигурява безкраен ред от все нови и по-нови увлекателни открития, все по-нови

и увлекателни панорами по предстоящия му очарователен път“ (Stanev, 1893). Този тип творческо аналитично четене е свързано с оценка на различни – формални и съдържателни – страни на художествения текст и „...означава да се изучи критически самото произведение. [...] При такова четение се откриват незабелязаните по-напред недостатъци или достоинства, [...] изваждат се наяве несполучливите изказвания, надутите, високомерните или фалшивите образи“ (Stanev, 1893).

И така, главата „Значението на изразителното четене“ ни убеждава в следните негови ползи: познаване и владееене на гласа; усъвършенстване на книжовното произношение; съсредоточаване върху съдържателната страна на текста; по-добро разбиране на уроците; обогатяване на езика и разширяване на литературната култура; стимулиране на цялостното умствено развитие; развитие на риторически умения за публично общуване в сферата на общественния живот.

Станев прави интересно наблюдение – учителят, който владее изкуството на доброто говорене и на художественото четене, притежава „...една от най-могъществениите и дисциплиниращи сили“ и има по-силно влияние върху своите ученици и по-силна връзка с тях. Освен това неговите умения да обучава в изразително четене благотворно се отразяват и на заниманията по граматика „...някои по-сухички граматически правила се усвояват по-лесно и по-охотно, защото се свързват с четение, което докарва наслаждение (Stanev, 1893). В редица публикации на страниците на педагогическия печат, главно в официоза на Министерството на просвещението сп. „Училищен преглед“, въпросът за несгодите (откога датират!), свързани с езикобучението, се обсъжда с голяма загриженост и отговорност, и то главно от големите наши учени езиковеди, като Б. Цонев например, който твърди, че матерен език не се изучава с повтарянето на „...до зла бога мъчни правила...“, а преди всичко „...с упражнения по правилно четение и говорение [...] с правилен жив говор“ (Tzonev, 1893). Против прекомерното логизиране и съсредоточаване върху граматиката се обявява и Константин Величков, според когото езикът би останал сух и безжизнени правила, ако обучението по граматика не е пряко обвързано с литературата, написана на същия този език. Подход, центриран върху наизустяването на граматическите правила, Величков счита за малоценен, понеже лишава ученика от проникването във „всички ония тайни, които дават на езика прелестта му, когато служи като средство за обличане на мислите. Тук влиза всичката оная сложна и дълга работа, чрез която, като се занимават учениците по-полека с хубостите и тънкостите на речта (разр. моя, Ив.К.), се развива техний вкус...“. В бележка под линия на последната глава от книгата си самият Станев пише не без горчива ирония и разочарование: „Добрата цел, която се гонеше с нареждането на многото часове по български език, не можа пак да се достигне. Причината е, че повечето учители при толковато часове, като изчерпват набърже знанияето си по граматиката (к.м. Ив. К.), обръщат преподаването в досущ безинтересно, мъртво и машинално занятие, задоволявайки се вечно с писане на еднообразни изречения и с разбор (к. авт.) [...] Думите „подлежаще“ и „сказуемо“ така са вбити в детските

мозъци, че ако накарате някой ученик да си напише името и презимето на таблата и сетне го запитате какво е написал, той ще ви отговори с артистическа бързина, че е написал едно предложение, в което **Иван** е подлежаще, а **Стоянов** – сказуемо. До такава отъпяване са достигнали децата!“ (На това място аз си задавам въпроса каква полза принася на днешния седмокласник например разграничаването на подчиненото допълнително от подчиненото подложно изречение, колко функционално грамотен го прави това знание). Позволявам си горните дълги цитати като аргумент на моето мнение, че дори и в обучението по български език художественото слово, изразителното четене на художествени текстове има място, понеже съсредоточава ученика върху езиковите употреби в различните жанрове, създава възможност да се обясни и синтактичният строеж (на въпроса на Моканина „Ти май болно имаш?“ Гунчо отговаря не „Имам една болна мома“, а „Имам. Една момичка имам болна“; всеки що-годе подготвен филолог ще разбере как предпоставеното допълнение измества логическото и емфатичното ударение, какво принасят за емоционално-образната атмосфера на този епизод от разказа и едносъставното изречение, и умалителното съществително, и инверсираното определение). Разбира се (и това се осъзнава още в онази далечна епоха), това е занятие мъчно, което надхвърля тясната професионална квалификация, изисква специфични познания върху изкуството на художественото слово и специфична методическа сръчност да се обвърже конкретна литературна или езикова задача с работата по художественото изпълнение.

Любопитно в разглежданата глава е и това, че авторът вижда значението на изразителното четене в един по-широк социален и културен контекст (неслучайно подзаглавието адресира съчинението към по-широка публика). За него е крайно необходимо да се възпита у българина вкус към четенето на художествена литература като към по-висше, естетическо занимание. Ето защо Станев препоръчва не само в училище, а и в семействата и на семейните събирания да се практикува четене на образцови литературни текстове, което занимание той противопоставя на грубите битови забавления (Stanev, 1893: 12).

Главата „Значението на изразителното четене“ със същото заглавие е отпечатана на страниците на сп. „Училищен преглед“ през 1893 г. В нея Станев поставя въпроса не дали трябва да се четат книги, това е самоочевидно и не се нуждае от аргументация, а *к а к* да се чете, „щото четението да принася най-голяма полза“. Текстът изтъква някои специфики на изразителното четене, които имат литературнообразователен потенциал и благотворно повлияват естетическото развитие на личността.

Първата неоспорима полза е свързана с литературното произношение и развитието на гласовия потенциал. Авторът прави разлика между „недостатъци организационни, които изискват медицинско лекуване“ и недостатъци по „произношението на известни букви и слогове“, т.е. разграничава комуникативните отклонения, вкл. тези които имат физиологически причини, и нарушенията на правоговорната норма, която има определена артикулационна база. На трето място, изразителното четене съсредоточава вниманието върху цялото произведение.

Останалите глави са строго специализирани (за IV глава Станев под линия пише, че е почти изцяло заимствана от съчинението на Острогорски; в нея се обсъждат „гласът“, „диханието“ и „произношението“, като изразни средства на изкуството изразително четене). Прави впечатление детайлното познаване на специфичните особености на човешкия говорен глас – съвременните учебници по техника на говора нямат какво съществено да добавят по въпроса. Станев не пропуска да подчертае възможностите за личностно усъвършенстване, които принасят заниманията (в случая с гласови упражнения).

Книгата има широк и незабавен отглас сред българската културна общественост. Същата година – 1893, Любомир Милетич в кн. 3 на сп. „Български преглед“ пише рецензия на книгата, изтъквайки нейното главно значение: „...да накара мнозина по-сериозно да се замислят върху един голям недостатък в нашето школно обучение – върху небрежното отнасяние спрямо логическото и изразителното (релефното) четение, което е твърде важно за развитието на литературния вкус у младите“⁽³⁾. Милетич цитира автора, който още в предговора на своето съчинение подхваща темата за въвеждането на изразителното четене като учебен предмет в основните и в класните училища. Той коментира и източниците на Станевия труд – съчиненията на „младата славянска литература по този въпрос – Острогорски, Коровянков и Елницки“ и съчиненията на френския учен и поет Е. Легуве *Petit traité de lecture à haute voix* и *L'art de la lecture* от 1878 г. (второто преведено на руски през 1884 г. и познато у нас като „Чтение как искусство, сочинение Легува“). В анализа си Милетич подчертава ориентацията към „художество [...] към висше художническо становище“ в тях. Той високо оценява педагогическия акцент, с което трудът на Станев се поставя повече на „практическа, педагогическа почва“. Милетич дава висока оценка на тази част от съчинението на Н. Станев, която съдържа практически упражнения по правоговор, и изказва съжаление, че тя не е по-подробна, което би ползвало изучаването и утвърждаването на онова литературно, книжовно произношение, без което е немислимо всяко художествено изпълнение на литературен текст (нека припомним, че това е времето на усилено книжовноезиково строителство, с което са ангажирани големите наши езиковеди Беньо Цонев, Александър Теодоров-Балан, самият Л. Милетич, класици на българската литература като Иван Вазов и Константин Величков, Иван Шишманов и много други дейци на българската просвета и култура). Като безспорно достойнство на труда на Н. Станев Милетич изтъква акцента върху един масов дефект на училищното четене, а именно това, как „...у нас стиховете се пеят, вместо да се четат“ (Stanev, 1893: 84). По въпроса обаче как да се избегнат „пението“ и „скандовката на стиховете“, той препоръчва за училищната практика не сложните предписания, които Станев прави под влияние на Легуве и които включват познаване на стихосложението, на поетическите жанрове и пр. трудноразбираеми за учениците и нефункционални за изпълнението теоретични знания, а един прост, но изключително ефектен начин, който работи и в

съвременната актьорска практика и който всеки, занимавал се сериозно с търсенето на органична мелодика при четенето на стихове, открива. „Мое мнение е, че най-радикално средство против този недостатък е пак оня много разпространен метод [...], според който, като се стреми четецът да чете стиховете тъй, като че са нанизани редом едно до друго – като проза, той ще се избави най-напред от смешното пееие [...], а колкото до ритъма, той сам ще се покаже, ако го има³⁾. Според Милетич обаче въпросът за изразителното четене в теоретико-приложния план, даден от Станев, може да се разисква и изучава по-скоро в средните и педагогическите училища, отколкото в основните („*Правила и теории на децата не могат се да по този предмет*“) – там по-важно е изразителната устна реч да се усвоява по подражание, като, естествено, живият пример е добре подготвеният учител. И тук убеждението е, че „*който лошо чете, той и лошо говори*“, като второто е органическо следствие от първото. Рецензията завършва с категоричното съгласие на рецензента с автора, че трябва няколко часа в седмицата да се отделят „...за особни часове за четение, при което ще се постигне голяма полза, а при това ще се намалее и „много числените уроци по граматика, с които учителите задущават децата“.

За да направи идеите си достойни на широката учителска общественост и да я приобщи към един художествено-творчески по своята същност подход за изучаване на „словесността“, през 1897 г. Н. Станев публикува в две последователни книжки на „Училищен преглед“ части от книгата си със заглавия: „*Изразително четене*“ и „*Изразително четене (релефно четене)*“.

За основанията на този текст, или Защо изразително четене?

Започнах този текст с ясното съзнание, че на мнозина възкресяването на термина „изразително четене“ ще звучи не само немодерно, а направо старовремски. Настояването ми пък, че част от часовете по литература могат и трябва да бъдат посветени на него (понеже въвеждането му в учебните програми във време, когато Образователното министерство с прозрачен в идеологическите си намерения размах се опитва да ограничи присъствието на изкуствата в училище, е повече от утопия), ще се конфронтира с идеята за интерпретацията като доминираща методология и методика при изучаване на художествен текст в училище. Бързам да заявя компромисната позиция: в съвременната литературнообразователна парадигма трябва и може да се намери здравословен баланс между научното обследване на литературата и нейното удоволствено преживяване като естетически феномен. Ето защо този текст би искал да се гледа на него като на опит да се посочи и друга, алтернативна перспектива, която извежда художествения текст пред метатекста и намира начини за компенсация на дефицитите от все по-често провалияното в обучението четене на литературни текстове. Тази перспектива е театралнотворческата интерпретация на литературен текст, която го превръща в живовзвучащо *художествено слово* (десетилетия наричано изразително четене) – традиция, която, както става ясно от горното изложение, има дълбоки корени в националната ни литературнообразователна практика.

Да поясня: разсъжденията ми са импулсирани от драматичната неспособност на българското училище да формира читатели: учениците масово не познават собствения на литературното образование обект – художествени текстове, дори тези, които стоят като задължителни в учебните програми. На това отгоре, когато почти всички, които се занимават с преподаване на литература, имат в главата си поне един пример (последният от многото мои е, че двамата солунски братя и Паисий са съвременници) на отчайващо и непреодолимо ниска обща и литературна култура, говорим за формиране на/формирани(!) литературни и социокултурни компетентности (проучване, свързано с качеството на литературното образование, на О. Георгиева-Тенева показва, че „...повече от половината ученици в българското средно училище „постигат“ литературна компетентност, без да четат задължителните словесни художествени произведения“⁽¹⁾). Естетически подготвена млада литературна публика и литературно компетентен читател, способен на емоционално и естетическо съпреживяване на света чрез литературата и другите изкуства – тази задача на литературното образование става все по-непостижима, а тези, които трябва да я изпълнят – все по-беспомощни. Натрапливо видима реалност е ниската езикова, литературна и обща хуманитарна култура; ограничеността на художествените потребности; консумативно-развлекателният подход при възприемане на произведенията на изкуството; за четене с активно творческо внимание и аналитично-оценъчна мисъл и за концептуално възприятие и дума не може да се отваря, понеже масово учениците си пребивават извън четенето. За всички нас е ясно, че в общество на визуална култура, която агресивно формира нетрайни външни образи, към които индивидът се стреми, подмамен – често без да съзнава това поради собствената си незрялост – от лекота, с която те прикриват собствената му вътрешна, духовна недоимъчност, е естествено да има отлив от образователни дейности, изискващи дисциплинираност, инвестиция на време, постоянство, задълбоченост и самовглъбеност. Хиперактивният практицизъм на средата, в която се случва индивидуалното развитие на младите, културата на консумизма, която измества идеята за съзидателно участие в заобикалящото ни, измамната сигурност за информираност и образованост, които се набавят от Мрежата (разлика между едното и другото не се и прави в главите на сърфиращите в нея), както и редица други феномени на свръхтехнологизираното ни общество подриват феномена четене на художествена литература. Да прибавим към всичко разнообразия на мнения в обществените дебати за уж жадуваните и все (подозрително) неслучващи се промени в образованието; пречките пред свободата и инициативността на учителя, налагани от учебни програми, ДООИ и зле написани учебници (дали пък тази учебна година няма да посрещне учениците с нови учебни програми и стари учебници?), и ще получим изкривения образ на едно литературно образование, което беспомощно и хаотично следва моделите на съвременното развитие, без да концептуализира адекватна образователна парадигма.

Поразиите на масовата култура са ясни – те са изследвани задълбочено и отдавна, огласени са от културолози, психолози и социални антрополози. Неясно е какво прави в тази сложна социална реалност българското училище, как отговаря на предизвикателствата на времето, как се грижи за младите умове и сърца, с какво ги държи при себе си. Как например чете художествената литература? Като говори *за* нея – за нейната теория, история, критика, – а не *чрез* нея. Как решава нейното проблематизирано преподаване? Какво разбира под интерактивни методи на обучение в литературата – дали не просто повече картинки и по-малко текст, нещо като комикс на... „Една българка“ например? Защо съвременното българско училище не успява или не счита за нужно да опази националните образователни традиции и затрива литературнообразователни практики, като изкуството на живото художествено слово например, което разкрива уникални възможности не само за формиране на литературна култура и за издигане на художественото възприятие на концептуално равнище, а за цялостно личностно развитие. Часът по литература е доминиран от авторитетното говорене на литературната теория, история, критика, в него художественото слово е изгнаник, там се чуват всякакви гласове, само не и гласът на художествения текст. (В книгата си „Застрашената литература“ Цветан Тодоров пише: „[...] преподаването на литература в университета и в училището подтиква към осмисляне не на човешката природа, на индивида и обществото, на любовта и омразата, на радостта и безнадеждността, а на критически традиционни или модерни понятия. В училище се учи за какво говорят не творбите, а критиците“ (Todorov, 2007: 18). По мое мнение и от моите наблюдения в работата ми със студенти и ученици важна причина за отлива от книгата е не толкова отдалечеността на изучаваните текстове от техния живот, колкото нашата неспособност да ги направим интересни за тях, да разкрием пред младите хуманистичния и философския им потенциал, да ги убедим, че четенето, което изисква съзнателни и целенасочени усилия, дисциплина, постоянство и самовглъбеност, работи в полза на постигането на собствената идентичност и уникалност и в този смисъл е стратегия за духовно и интелектуално израстване, както и гаранция за успешен житейски проект. Такова четене развива критическото мислене, полага те в света като субект, трудно подвластен на идеологически, властови, социални, културни и прочее манипулации.

Една възможност за връщането на литературата към първичното ѝ битие на звучащ текст предлага т. нар. изразителното четене. По своята същност то е художественотворческа, театралноинтерпретативна дейност, която може да бъде причислена към интерактивните методи на обучение, концептуализирани в парадигмата на конструктивистката образователна философия. Това е реална естетическа дейност, подчертано диалогична и креативна. Нейната специфика предлага възможност да се осъществи задълбочено и неклиширано четене на художествения текст, в което ученикът осъзнава литературата като битие на езика в един непосредствен естетически опит, в който се изострят езиковите рефлексии, понеже е активизирано вни-

манието към звучащата реч. Учениците осъзнават функционалната значимост на езиковите средства, които конструират художествения образ – от звукописа до поетическия синтаксис. Преобразувани през дейността, осъзнати и осмислени чрез рефлексия, знанията за специфичните езикови употреби стават осъзнати и устойчиви, което е, от своя страна, основа на способността да се изпита естетическа наслада от художествения език като естетически феномен. В психолого-педагогически план, работата по изразително четене разкрива възможност за формиране на емоционална интелигентност, на личностна и диалогова рефлексия, на интерперсонална креативност.

Що се отнася до преподавателската ситуация, Ю. Йорданова, позовавайки се на Серж Дубровски в есето му „Гледната точка на преподавателя“, посочва една уникална възможност, която притежава учителят по литература: „лудическата перспектива в неговия хабитус“ му дава възможност да се превърне от преподавател на информация „...в интимен приятел на своята невръстна аудитория ...в екзистенциален посредник между човешки същества, духовни личности, уникални характери“⁽²⁾ именно защото литературата предлага нещо повече от интелектуално знание – предлага общуване на „афективно ниво (личностно открояващо ниво)“, разговор за човека и човешкото, за неговото присъствие в света – един „екзистенциален, чувствен диалог“⁽²⁾. Във времето на часа според Серж Дубровски най-ценното, което учителят може да покаже, са не толкова своите знания, колкото собствената си личност. Понеже, говорейки за литература, ти *й отстъпваш своя глас*, говориш чрез-себе-си, което означава неизменно да покажеш/разкриеш самия себе си, своето отношение към битието. В този смисъл, казва Дубровски, преподавателят е *актьор*, който чрез своята интерпретация (често различна), а аз бих добавила – и чрез своето *четене* на автентичния текст, изважда скрития негов смисъл, който винаги пита и отговаря по различни начини на „единствения въпрос: „какво означава да си човек, каква е неговата съдба?“ (Dubrovski, 1999: 49 – 51).

Остава въпросът как „да дадем шанс на литературата да съществува, преди да я преподадем“ (Dubrovski, 1999). Има много начини за това, един от тях, макар и скромнен, ни предлага националната ни литературнообразователна традиция от края на XIX век.

NOTES / БЕЛЕЖКИ

1. Georgieva-Teneva (2005). (Ne)chetene I kachestvo na literaturnoto obrazovanie// Bylgarski ezik literature (elektronna versia), 2005, № 3. [Георгиева-Тенева (2005) (Не)четене и качество на литературното образование//Български език и литература (електронна версия), 2005, № 3. <http://liternet.bg/publish4/ogteneva/ne.htm/21Yuni 2016>].

2. Yordanova (2003) Doklad, iznesen na 21.11.2003 g. na nauchna konferencia "Uchilishte i literatura", organizirana ot Kolegium po literature v Institut po literatura pri BAN https://juliajordan.wordpress.com/2014/04/03/uchitelskiat_habitus/ 21.06.2016. [Йорданова (2003) Доклад, изнесен на 21.11.2003 г. на научна конференция „Училище и литература“, организирана от Колегиум по литература при БАН, https://juliajordan.wordpress.com/2014/04/03/uchitelskiat_habitus/ 21 юни 2016].
3. Miletich, L. (1893). Retzenziya z aknigata na N. Stanev "Izrazitelno chetene. Pomagalo za uchiteli, roditeli i ljubiteli na izyashtnata slovesnost"/Bylgarski pregled, kn.3, str. 129 – 133 (podpisano s initiali) [Милетич, Л. (1893). Рецензия за книгата на Н. Станев „Изразително четене. Помагало за учители, родители и любители на изясната словесност. Пловдив: печ. „Хр. Г. Данов“ [Станев, Н. (1893). Изразително четене. Помагало за учители, родители и любители на изясната словесност. Пловдив: печ. „Хр. Г. Данов“].

REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Dubrovski, S. (1999). *Glednata tochka na prepodavatelya*. Sofia: Literatura i Obrazovanie [Дубровски, С. (1999). *Гледната точка на преподавателя*. София: Литература и образование].
- Todorov, Tz. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Stanev, N. (1893). *Izrazitelno chetene. Pomagalo za uchiteli, roditeli i ljubiteli na izyashtnata slovesnost*. Plovdiv: печ. "Hr. G. Danov" [Станев, Н. (1893). *Изразително четене. Помагало за учители, родители и любители на изясната словесност*. Пловдив: печ. „Хр. Г. Данов“].

PAST EXPERIENCES AND PRESENT PRACTICES IN TEACHING LITERATURE. THE HISTORY OF EXPRESSIVE READING IN BULGARIAN SCHOOLS

Abstract. The present article is a short review of Nicola Stanev's book "Expressive Reading", which is the first theoretical essay on reciting literature. Referring to past experiences and reviving this classical aesthetic practice, the author of the article highlights the opportunity to study literary texts at school through focused interactions with the texts, a kind of enacting, which discloses the practical rather than the metaliterary discourse in teaching literature. This opportunity, unfortunately, has been missed at schools the last decades. The analysis of Stanev's work focuses on the educational potential of expressive reading and its aesthetic character.

✉ **Ms. Ivana Petkova, Assist. Prof.**
University of Plovdiv "Paisii Hilendarski"
Plovdiv, Bulgaria
E-mail: petkova_iv@abv.bg