

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”

ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане

на образователната и научна степен „доктор“

на тема:

„Деконструкцията в съвременния дизайн на ученето на литература в училище“

Докторант: Даниела Михайлова Стракова

Научен ръководител: проф. дпн Адриана
Дамянова

София, 2016 г.

Дисертационният текст е обсъден и предложен за публична защита на заседание на Катедрата по методика към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ от 28. 06. 2016 г.

Публичната защита на труда е насрочена за 12. 09. 2016 г. от 13:00 ч. в Конферентна зала на СУ „Св. Климент Охридски“.

Дисертационният текст **„Деконструкцията в съвременния дизайн на ученето на литература в училище“** се състои от увод, две глави, заключение, приносни моменти и библиография. Обемът му е 204 страници, от тях 8 страници са библиография, съставена от 106 заглавия, от които – 66 на кирилица и 40 на латиница.

Научно жури:

Вътрешни членове:

1. Проф. дпн Адриана Емилова Симеонова-Дамянова, научен ръководител на докторант Даниела Стракова и член по право, СУ „Св. Климент Охридски“, ПН 1. 3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)
2. Проф. д-р Амелия Веселинова Личева, СУ „Св. Климент Охридски“, ПН 2.1. Филология (Теория на литературата) - рецензент

Резервен член: проф. дпн Ангел Мартинов Петров, СУ „Св. Климент Охридски“, ПН 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по български език)

Външни членове:

1. Проф. дпн Мария Димитрова Герджикова, пенсиониран преподавател, СУ „Св. Климент Охридски“, ПН 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература) - рецензент
2. Проф. д-р Радослав Димитров Радев, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“, ПН 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

3. Доц. д-р Теменужка Ганчева Тенева ШУ „Епископ Константин Преславски“, ПН 1. 3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

Резервен член: доц. д-р Огняна Атанасова Георгиева-Тенева, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“ – Филиал Враца, ПН 1.3. Педагогика на обучението по... (Методика на обучението по литература)

Съдържание на автореферата

Съдържание	4
I. Увод	5
I. 1. Мотивация за избор на темата	5
I. 2. Обект и предмет на изследването	7
I. 3. Цели и задачи на изследването	7
I. 4. Изследователски процедури	8
II. Един опит за реконструиране на деконструкцията	10
II. 1. „И още няколко думи по повод контекста...“	10
II. 2. Какво деконструкцията „не е“?	11
II. 3. Какво деконструкцията „е“?	11
II. 4. Събитието на деконструкцията и мястото на литературата	13
III. Деконструкция в/на литературата в съвременния дизайн на ученето ѝ в училище	15
III. 1. „Тази странна институция, наречена литература...“	16
III. 2. (Де-конструкционно) четене – конструиране на смисъл	18
III. 3. Деконструкцията като „стил на критическо мислене“ (О. Вайнщайн) в съвременния дизайн на учене на литературата в училище	23
III. 4. Когато говорим за другия (в образованието по литература)... ..	28
Приносни моменти в труда	32
V. Библиография на използваните в автореферата източници	33
VI. Публикации по темата на дисертацията	35

I. Увод

I. 1. Мотивация за избор на темата

Мотивацията за избор на темата произхожда най-вече от убеждението ни, че да преподаваме и/или учим литература, означава най-вече да преподаваме и/или учим това, как да четем. Съвременният дизайн на ученето на литература в училище все повече „би трябвало“ да се свързва с идеите за това, как да забележим „неща“ в текста, на които културата на „бързото четене“ не обръща внимание, пренебрегва или премахва като „несъществени“; как да „четем“ какво ни казва езикът, а не да се опитваме да разгадаем какво е искал да ни каже авторът; как да използваме аргументи от текста, а не да очакваме да ги получим от реалността. Смятаме, че това е единственото литературно образование, което си струва, а всичко останало е по-скоро история на идеи, биография, психология, етика, или „лоша философия“¹.

Убедеността ни, че литературата сама по себе си „не е прозрачно послание, което може да се приеме за дадено“², ни кара да си поставим задача да докажем, че „изучаването на литературни текстове е по необходимост зависещо от акта на четене“³.

Разглеждаме четенето на текста като внимателно разнищване на конфликтните сили в значението, които работят в езика. Това предполага, че литературата може да говори по повече от един начин, че може да означава нещо повече, по-малко или нещо друго от това, което твърди. Смисълът на деконструкцията в литературното образование се състои в това, че тя е преди всичко начин да видим какво „прави“ текстът, и не само какво, а и как. Според Б. Джонсън в тези случаи учениците отговарят спрямо това, което виждат пред себе си изписано на страницата – така могат да „изработват сами“ логиката

¹ Johnson, B. Teaching deconstructively. – In: Deconstruction. Critical Concepts in Literary and Cultural Studies. Edited by Jonathan Culler. Volume II. London and New York., Routledge, 2003, p. 204.

² Де Ман, П. Съпротивата срещу теорията. – Литературата, 2002, №16, 103–134, с. 123. Цит. превод по Д. Камбуров.

³ Пак там, с. 123.

на четенето, а не да отстъпват пред превъзходството/властта на „готовото познание“. Деконструкцията „призовава“ към другото учене – това, което конструира нови светове, в които ученикът да пре-открива себе си.

Другият стимул за избор на темата на дисертационния си труд откриваме в разбирането на деконструкцията за литературата, която е и предмет на училищното образование. Според деконструкционните разбирания „тази странна институция, която позволява да се каже всичко“ – литературата, всъщност успява да надхвърли себе си и именно това провокира нашия интерес към отваряне на нови пространства на разбирането – „премахването“ на линиите на забраната, считаме, не я правят безотговорна (дори и да бъде възприета така, Дерида неслучайно откроява нашата „отговорност към безотговорността“).

Основополагащата постановка на Пол де Ман за **литературата като деконструкция** или като методология на четене се оказва водеща идея в нашето разглеждане на проблематиката за интегрирането на деридианските стратегии в часовете по литература в (средното) училище, защото отрежда на деконструкцията отчетливо място в методическата практика.

Следващият мотивационен ред за избор на темата ни е свързан с идеята за разглеждането на **деконструкцията като „стил на критическо мислене“** (О. Вайнщайн), „присвояването“ на който може да развива критически умения у учениците.

Част от подтиците ни за написването на този труд изначално са свързани с търсене на начини, какъвто е деконструкцията, за подриване, проблематизиране, поставяне под въпрос на предразсъдъците (у учениците) и даване свобода на разсъдъка. Считаме, че политиките на „догмата“ са пряко свързани с идеята за другостта и другия, както и че те самите могат да имат роля на **другото** спрямо мислещия човек. Надяваме се, че разбирането и приемането на деконструкционното възприятие за другостта ще направи *по-гостоприемно* към него образователното пространство, в което се случва литературата.

I. 2. Обект и предмет на изследването

Обектът на изследването ни е събитието на деконструкцията (възможно, но и неизбежно – винаги вече случващо се) в литературата като предмет на училищното образование.

Предметът на изследването ни са възможни действия на учещите (и/или събития на ученето на) литературата, които „отварят нов път“ към „Истината“, „Ценността“, „Историята“, „Системата“... Дисертацията търси пътища, отвеждащи ученика като читател към „проглеждане“ за тяхната неестественост и за симулативния характер на от-само-себе-си-разбираемостта. Трудът прави опити и за „отваряне на нов поглед“ към ситуациите и/или контекстите, в които могат да се случват тези действия/събития/прочити.

Хипотеза на изследването ни е допускането, че деконструкцията, доколкото е другото (като вписано в същото) на литературата, „е“ винаги вече в училищните занимания с литературата, но е заставяна да остане не-четлива, за да се предотврати критическото (и) четене, респективно – че отварянето достъп до рефлексията над не-четливостта (на каноничните/„програмните“ текстове) дава шанс на случването на едно „Просвещение без идеализъм“ (Дж. Брунс).

I. 3. Цели и задачи на изследването

Основни цели на дисертацията ни са конструиране и описване предмета на изследването, обосноваване на необходимостта от неговото експлицитно (рефлексивно, съзнателно) интегриране в училищното образование, както и предлагане на начало на „възможни“ деконструкционни прочити на литературата/езика/писмото.

Тези цели се постигат чрез изпълнението на следната серия от **задачи**:

- „опит“ за уточняване, доколкото това е възможно, на семантичния обем на понятието „деконструкция“ – чрез това какво „не е“ да достигнем до това, което „е“ тя;
- изграждане на теоретична рамка, в която да бъде вписана представата ни за „философията на събитието“ и изясняване на мястото на литературата спрямо/в него;
- обосноваване на деконструкционния концепт, разглеждащ литературата като идиом и институция;
- философско и литературнотеоретично осмисляне на идеята за деконструкционното четене като конструиране на значения и открояване на неговата значност за литературното образование;
- очертаване на параметрите на разбирането за „деконструкцията като стил на критическо мислене“, развиващ и граждански умения у учениците;
- представяне и осмисляне на деконструкционното конципиране (в съпоставка с други) на другостта, гостоприемството и отварянето към другия с оглед и на межкултурната компетентност;
- изработване на варианти за начало на „възможни“ прочити на текстове от различни деконструкционни гледни точки.

I. 4. Изследователски процедури

Методите на изследване в дисертационния труд са съобразени с обекта и предмета му, тоест мислят „деконструкцията“ и литературното образование преди всичко чрез конструиране на възможен друг/нов прочит.

Използвани са:

Проучване на източници: основно философски, литературоведски и методически източници на български и английски език. Методологията ни на работа не е историко-хронологична, а типологична и структурна.

Теоретично моделиране: на контекста на постмодернизма, в който откриваме условията за поява на деконструкцията; на деконструкционния дискурс, доколкото той може да бъде описан; на умения за критическо мислене и на граждански умения;

Конструиране: на значения на теоретични постановки, на възможни прочити (критически визии) на текстове от българската литература.

II. Един опит за реконструиране на деконструкцията

Втора глава от дисертацията, разделена на четири части, „реконструира“ контекста, в който деконструкцията се появява; прави „опит“ да уточни, доколкото това е възможно, семантичният обем на понятието „деконструкция“ – чрез това какво „не е“ да достига до това, което „е“ тя; защитава идеята, че в пространството на текста, в неговия прочит, или в литературата като текст могат да бъдат открити деконструкционните стратегии.

II. 1. „И още няколко думи по повод контекста...“

Тази част от труда обглежда появата на деконструкцията, как нейната поява (до)оформя постмодернистичния профил или как тя се вписва в него. Най-съществената постмодернистична черта и особена стойност на деконструкцията, можем да обобщим, е нейната идея *да се пише по друг начин*. За Дерида това означава отдалечаване от утвърдените форми (на научния дискурс), практическа критика на институционализираните начини на писане, много често и нарушаване на собствения изказ; легитимиране разноречието/разноезичието, което най-вече се свързва с оттеглянето от Проекта за (търсене на) Истината, Де-финицията, Системата, Безспорното/Непротиворечивото. Деконструкцията като част от постмодернистичните практики „търси“ критическата перспектива, дистанцирането от/подозрението към всяко статукво. Тук, ако трябва да се обърнем още по-конкретно и към мястото на литературата в изложения контекст (който очевидно е контекст на „другостта“), ще кажем с думите на Дерида, че „литературата трябва да се чете по друг начин и да се конструира друга аксиоматика. [...] [И] именно това се старая да правя в почти всички мои текстове“⁴.

⁴ Derrida, J. Une „folie“ doit veiller sur la pensee (1990). Цит по: Марковски. М. П. Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата. С., Сонм, 2002, с. 27.

II. 2. Какво деконструкцията „не е“?

От различните определения на това какво деконструкцията „не е“ правим извода за нетематизируемостта на деридианския дискурс. Той не може да бъде присвоен, ситуиран във времето и пространството просто защото ги надхвърля чрез своята особеност. А като че ли именно особеността е искал да проблематизира Дерида. Тя е само едно, допълнено от нас, непретендиращо за изчерпателност като другите наименования на това, което се случва (с/в текста). За нас тя е специфичен опит, чиято отговорност поемаме... и въпреки това обаче „тя трябва да записва нещо, нещо, което в крайна сметка може да бъде разпознато в действието или ефектите му“⁵.

II. 3. Какво деконструкцията „е“?

Даваме си сметка, че за деконструкцията не може да се говори еднозначно, на един кохерентен (може би и консистентен) език, подчинен на онтологията, срещу която яростно се борят нейните текстове. Но не може и да се мълчи за нея, защото всеки път тя се случва и всеки път по различен начин, или „не съществува една-единствена деконструкция“⁶. Това е и другата причина, поради която не можем да определим проекта на Дерида, приписвайки му онтологичен модус („е“). Самият той твърди, че „всякакви изречения от типа „Деконструкцията е X“ или „Деконструкцията не е X“ губят *a priori* значението си, което в крайна сметка означава, че са погрешни. Както знаем, една от основите цели на това, което в моите текстове се определя с името „деконструкция“, е преди всичко ограничението на онтологията, особено пък изявителната конструкция в 3 л. „S е P“⁷. Въобще деконструкцията опонира на западната метафизика, която определя като „логоцентрична“. Стигаме до една от традиционните за изследователите на Дерида апории

⁵ Bennington, G. Deconstruction is not what you think. – In: Deconstruction: Omnibus Volume. Edited by A. Papadakis, C. Cooke, A. Benjamin. London., Academy Editions, 1989, p. 73.

⁶ Derrida, J. Limited Inc. Edited by Gerald Graff. Translated by S. Weber, J. Mehlman. Evanston, Northwestern University Press, 1988, p. 141.

⁷ Дерида, Ж. Писмо до един японски приятел. Цит по: Марковски, М. П. Ефектът на..., с. 82.

– нетематизируемостта на неговия проект. Именно тази неопределеност ни ангажира с говорене за нея, с опитване да разберем как-ставането, конструирането на (различните от „трансценденталното означаемо“) значения. Затова приемаме, че съществуват разнообразни деконструкционни стратегии, прилагани в различни (текстови) контексти, чрез които се опитваме да откриваме (не)присъствието на деконструкцията в тях.

Усещането за референция към структурата е неминуемо за всеки, правещ опити върху деконструкцията. Въпреки че е определена двояко като „анти-структуралистичен жест“, самият Дерида отново в прочутото писмо до проф. Изуцу дава потвърждение, че „става дума за разглобяване [*defaire*], разчленяване [*decomposer*], разслояване [*desedimenter*] на структурите (всякакви структури: езикови, „логоцентрични“, „фоноцентрични“ [...]) Все пак разглобяването, разчленяването и разслояването на структурите, движение – в известен смисъл – доста по-историческо, отколкото „структуралистичното“ движение [...] не е негативна операция. В нея става дума не толкова за деструкция, колкото за това да се разбере как даден сбор е конструиран и с тази цел да се реконструира, колкото и трудно да е било създаването му (-*de*)...“⁸. Именно от тук се произвежда една от основните тези на нашия труд, че това, което френският учен създава, **няма** никаква връзка с разрушаването и най-вече стратегията, наречена деконструкция, осъществява процесите на разчленяване, разглобяване и разслояване, но **без** регресия към елементарното или „произхода“.

С оглед на литературното образование и четенията на текстове е важно, че деконструкцията е по-скоро насочена към „откриването“ на произхода и намиране начина (т.е. задаваме си въпроса „Как?“) на конструиране на значенията в текста. Тя се случва (това е като основно условие, за да съществува деконструкцията според М. П. Марковски) като постоянно разделение между критическия акт (дискурс над произведението) и творческата сила (самото произведение), както и между силата (упражнявана над произведението) и неговата форма. В този смисъл Дерида формулира още една основна позиция, която защитаваме в труда си във връзка с четенето на литература в училище и свързаните с нея „наложени“ от институциите формализирани образователни изисквания, а именно, че налагането на Властта (на институцията) води неминуемо до

⁸ Дерида, Ж. Писмо до..., цит. съч.

неутрализацията на творческия потенциал у учениците и ги поставя на отсрещната/грешната страна на познавателния процес. Нашият труд съзнателно цели да постави въпроса дали на подвластния на формата полюс непоклатимо не стоят и стандартът, програмата, учебникът...

II. 4. Събитието на деконструкцията и мястото на литературата

В тази част разглеждаме деконструкционният статус като междинен – ситуиран (не)сигурно между философията и литературата. Самият Дерида никога не поставя под въпрос философското измерение на своя проект, но търсейки мястото на литературата в него или него в литературата, трябва да обърнем внимание, че и самите текстове на френския изследовател са нееднозначни. Той налага своите стратегии върху художествени произведения, тъй като според него литературата по-добре от философията се поддава на различаване. Когато чете (деконструира) текстове на Бланшо, Дерида споделя многократно, че пред него „се отваря някакво пространство“, което не може да бъде определено нито като философия, нито като литература. Бихме могли да се запитаме дали именно там не „застава“ деконструкционният дискурс. Това е отново т.нар. „двоен жест“ на деридианския проект. „Да не се забележи, че Дерида изработва ново пространство на прочит, означава да не бъде разбран действителният призив и очарованието на творчеството му.“⁹ Т.е. деконструкционните текстове са прочити, но и събития. Те са събитие-прочит, защото деконструкцията „не съществува никъде в чисто, безотносително състояние“¹⁰, тя е „анализ, който не е просто теоретичен анализ, а едновременно и друг начин за писане на въпроса за съществуването или смисъла. Деконструкцията е също така и (някакъв) начин за писане и създаване на друг текст“.¹¹

⁹ Wood, D. Derrida: A Critical Reader. Oxford/ Cambridge University Press, 1992, p. 3.

¹⁰ Derrida, J. Limited..., p. 141.

¹¹ Derrida, J. Some Questions and Responses. –In: The Linguistics of Writing: Arguments between Language and Literature. N. Fabb, D. Attridge, C. Mac Cabe. Edited by A. Durant. Manchester, Manchester University Press, 1987, p. 226.

Обобщаваме разсъжденията си с извода, че доколкото не е (теоретичен) модел (на четене), НЕ е затворена в себе си система от оперативни понятия, деконструкцията съвпада с акта на прочита – всеки път различен/сингуларен, бдителен за всяко ставане-друго-на-същото, за всяко противоречие (между „е“ и „значи“, между граматически значения и тетични смисли...), за всяка несъгласуваност, двусмислица, за „несъзнаваното“ на писмото – все „сцени на писмото“; такъв – прочитът е събитие, а деконструкцията – прочит-събитие. Насочвайки се към полето на литературното образование, е важно да представим и мнението на един от най-авторитетните интелектуалци в американското литературознание – Пол де Ман. Според него „литература“ е другото име на деконструкционния дискурс. Той заявява, че **„Деконструкцията не е нещо, което сме прибавили към текста; тя конституира текста по начало“**¹².

Събитийността на прочита (в литературното образование), която се свързва с непредсказуемостта, или (поне) недокрай предсказуемостта, и управляемостта му ни задължава към въздържане от утопизъм/идеализъм (при формулиране на образователни цели, при репрезентиране образи на безконфликтни общности, на стремежа към изчерпателност...), и към приемане на реалната среда и обстоятелства като водещи при конструирането на методически идеи за интегрирането на деконструкцията в съвременния дизайн на учене на литература в средното училище като негова дименсия. За такава посока на разсъждаване ни подтиква и Властта на Стандарта в българското образователно пространство – споровете, доколкото изобщо се водят такива, не са около това, дали да има или да няма стандарт, а само около това какъв точно да е той.

Приемаме, че интегрирането и реализацията в часовете по литература на нови измерения като деконструкцията може да се случи, ако в учебния час се създаде така аранжирана **диалогична** учебна ситуация, която безкомпромисно да утвърждава солидарните, симетричните, нейерархичните взаимоотношения, с други думи – взаимоотношенията на доверие и коопериране. Трудът ни възприема учителя като помощник на ученика в неутрализацията на страховете да „види“ „какво прави“ литературният текст, тоест чрез „хладнокръвното“ обяснение на направата (поетиката) на текста (в т.ч. и на критическия) да „посмее“ да създава нови пространство на четенето-

¹² Де Ман, П. Алгоритми на четенето. С., Критика и хуманизъм, 2000, с. 32.

събитие. Разглеждаме образователната парадигма на конструктивизма – едно от сравнително новите направления в психологията и педагогиката, като оказваща се особено продуктивна по отношение на интегрирането на деконструкцията в литературното образование.

Достигахме до извода, че при деконструирането на литературен текст в училище в смисъла на търсенето на това, което той „прави“ („играта“ на словото му), учениците разучават системата от отношения и о-позиции в него, използват неговите възможности. Така те конструират собствени нови пространства на четенето, пътища и средства за търсене на под-сказаното в него. Случването на *разбирането* на текста като негово „разбиване“ на елементи и „сглобяването“ (на смисъла) му в неповторим прочит – мрежа от връзки, ражда ново цяло, всеки път и за всеки ученик различно. По този начин избират, откриват своя начин и развиват умения за независимо мислене в борба против постулираните истини.

III. Деконструкция в/на литературата в съвременния дизайн на ученето ѝ в училище

Третата глава от труда, съставена от четири части, обосновава деконструкционния концепт, разглеждащ литературата като идиом и институция; изработва варианти за „възможни“ деконструкционни прочити на (мета)текстове от българската литература, като по този начин доказва разбирането за деконструкционното четене като конструиране на значение и очертава параметрите на възприемането на деконструкцията като „стил на критическо мислене“ (О. Вайнщайн). Четвъртата част осмисля деконструкционното конципиране на другостта, гостоприемството и отварянето към другия с оглед на межкултурната компетентност.

Ш. 1. „Тази странна институция, наречена литература...“

Като съществена за нашето изследване определяме (с оглед литературния текст като предмет на литературното образование) следната деконструкционна теория, изведена в интервюто с Жак Дерида „Тази странна институция, наречена литература“, а именно: „Съществуването на такова нещо като литературна действителност само по себе си остава завинаги проблематично. Литературното събитие е може би повече събитие, отколкото което и да било друго (и това по причина на своята неестественост), но от същата гледна точка то става по-неправдоподобно, трудно за определяне. Нито един вътрешен критерий не може да гарантира същността „литературност“ на текста. Литературата няма нито установена същност, нито съществуване“¹³. Нашето убеждение, разгърнато и в дискурса на работата, е, че преди всичко литературността на даден текст се определя от неговия читател, но също така тя е и резултат от зависимостта на литературата от нейното прагматично обвързване¹⁴ (в очертаните от което територии естествено функционира деконструкцията). Същият текст или изречение могат да се появят в различни дискурсивни полета – философско, литературно, дори във всекидневната реч.

В разсъжденията си достигахме до извода, че деридианската деконструкция разглежда в (литературното) произведение институционалност (повторяемост, универсалност, закон и правило), която е вписана по начало в неговата структура като един от конституитивните елементи, но същото (което е „друго“) може да бъде отнесено и

¹³ Пак там, с. 73.

¹⁴ Именно това убеждение кара Дерида да говори за деконструкцията като „прагматология“, създадена на границата между прагматиката и граматологията: „това, което има място, което днес се развива под знака на „прагматиката“, заинтересовано от ситуациите, в които дискурсивният елемент не е ограничаващ елемент, такава прагматика, извън някакви метафизични убеждения, се покрива с това, което някога нарекох „граматология“. Същото се отнася за неделимостта: „Бих искал да припомня, че неделимостта винаги е присъщо колебание между възможностите (например значения, но без актове). Самите възможности до голяма степен са определени за точно определени ситуации (например дискурсивните) – синтактически или риторични, – но също и политически, етнически и т.н. Те са прагматично ограничени“. Цит. по Марковски, М. П. Ефектът на..., с. 275.

към неговата идиоматичност. Това, което възприемаме с най-голяма важност за (възможното) вписване на деконструкцията в съвременния дизайн на ученето на литературата, е, че всеки път произведението се появява като събитие на границата на сингуларността и общото, там, където се пресичат идиомът и институцията, текстът и законът, и че всеки път литературата е пре-прочетена, моделирана наново, очертана другояче от преди.

Литературните критици, които приемат за практически цели идеите на Дерида, неговите преки последователи, както и нашият труд, разглеждат литературата като език, като текст, който се състои от безкрайна верига от „отложени” връзки между означаемото и означаващото. В изследването си достигаме до заключението, че Дерида не гледа на писмото (следователно на езика) като на графично записване, а натоварва термина с преносно значение. Затова го въвежда в своя терминологичен корпус с понятието „археписмо“ и го определя като лишено от присъствие, център – то не е обект на мисълта, а неин „произход“, модус на различаващото мислене.

Изясняването на семантизирането на литературата в деконструкционния дискурс правим, за да стигнем до начина, по който я разглеждаме в труда си – литературата като нещо, което е индивидуално, самобитно, изключително, неповторимо, което „не може да се присвои“, но в същото време – нещо достъпно, делимо, несамобитно, поддаващо се на правилата. Литературата е колкото неизненадваща ни като институция, толкова и „странна“, предизвикваща постоянното любопитство на читателя. Така нейният текст може да се окаже и идиоматична институция или институционализиран идиом. Откриването ѝ като тази двойственост (вместо преподаване „граматика на аграматичното“, т.е. на идиома, от една страна, от друга – преподаване на „суха теория“, т.е. на правилото) училището дължи на учещите литература. Идиом-и-институция, събитие-и-правило и т.н. задължава към постструктуралистично обяснение: търсене на някакви пресечни точки (позиции) на възможни отношения (между лингвистични и дискурсивни/пропозиционални единици) като отправни точки за про-следяване отклоненията на конкретен текст от тези „следи“.

Във възможни опити за деконструкционно четене разглеждаме няколко случая на отношения между жанр и текст. „Моята молитва” на Ботев считаме за един от най-ярките примери на отклоняване на текста от следата, която сам е завявил. Стихотворението се

оказва интересно за нашата проблематика и по още една своя обвързаност с деконструкционния дискурс – обезвластяването на гласа (на говорещия/ Logos-а, който в християнската парадигма се свързва с Отеца, за разлика от Сина – Слово) в *писмото*. „Елегия“ на Ботев интерпретираме в сходен модус – „гласът за свобода“ и тук осъществява ставането-различен (ставането-смълчан, глух). Осъществяваме интерпретативен опит и върху друга елегия – „Да се завърнеш...“ на Д. Дебелянов. Изследвайки „какво прави“ текстът на символиста, можем да определим неговото отношение към парадигмата на елегичния жанр като опит да се прежали нещо, което е уж-изгубено, тоест което никога не е било.

Представените съвсем скромни примери приемаме като демонстрации на възможни подходи и към други текстове на българската литература. Върху уменията, които учениците могат да развиват във и чрез деконструкционното (което бихме могли да наречем критическо) четене, се фокусираме и в следващата част на изследването си.

III. 2. (Де-конструкционно) четене – конструиране на смисъл

В тази част на труда обосноваваме протезата, че ако действително се стремим да постигнем такива високи образователни цели като грамотност по четене, литературна компетентност, съпричастност към ценностите на гражданското общество и под., в четенето на литература и в литературното образование като цяло трябва да се опитваме да конструираме ново пространство от въпроси, един от които е – какво е това да се чете?, пространство, в което наново да откриваме другостта на текста, в което е възможно събитието на текста, в което съществува деконструкцията. Такава амбициозна задача си поставя и нашият труд...

Опитваме се да защитим идеята, че деконструкцията има място в образованието по литература, е продиктувана от деконструкционната представа, че **не аз чета, а произведението чете чрез мене...** моят прочит прави възможно съществуването на произведението, позволява му да бъде това, което е. Четенето не е „простото действие

разбиране¹⁵. В този смисъл, ако приемем, че разбирането предполага наличието на сигурно знание (към което се стремят ДОИ например), то дейността четене е насочена изцяло към **конструиране на смисъл**.

Процесът на конструиране на значения е пряко свързан с представата, която добиваме от текстовете на Де Ман, че всяко (тематично) изказване може да бъде взривено от собствените си изразни средства и ние никога не можем да се подсигурием от това случване. Всеки текст има изразни средства, един „металингвистичен“ или „метапоетичен“ статут, което означава, че те могат да си противоречат. Според изследователя парадигмата на всички текстове представлява реторична фигура и нейната деконструкция. И тъй като де-конструкцията всеки път създава пространство на смисъла чрез своето действие – в случая деконструира реторични фигури, но същевременно конструира нови значения.

Стигаме до извода, че това, което можем да търсим, четейки текстове с ученици в училище например, е свързано на първо място с търсенето на не-казаното в писмото (разбирано като литературен текст), подсказаното, недоизказаното, „скритото“, маргиналното или дума с „нулево“ значение, която остава неартикулирана, но е вписана в смислите на текста. Други проявления на различията могат да бъдат провокирани от „скритото“, от свободни асоциации и езикови каламбури, значенията на омонимите и полисемията, ключовите думи, етимологичните значения и анаграмите, прозодията и графиката на текста, разминаванията между произход и произношение, между казване и правене, сюжетните несъгласуваности и антитетичните твърдения, смяна на повествователните маски в текста и неговите автокоментари, отместване на границите на текста, анализ на терминологията, метаезика и по-специално служебните думи... казано с други думи – цялата „игра“ на езика, случваща се на „сцената на писмото“.

Не на последно място по значение разглеждаме ролята на читателя, в нашия случай – ученика. Адаптирането на херменевтичните и рецептивните концепции за текста към образователния дискурс по литература мотивира и промените в педагогическите постановки за **ролята на ученика** не просто като *обект* на образователно въздействие, а

¹⁵ Пак там, с. 261.

като активен *субект*, съучастник в дейностите учене, обучаване, образование. Защото както в едно семейство не само детето се учи от своите родители, но и те се учат от него (най-малкото – да бъдат родители), така и в училище учители и ученици се предизвикват едни други по пътя на своето формиране, развитие – културно, човешко, лично.

Очертаваме параметрите на деконструкционното виждане, че читателят не е само емпиричен такъв, но той е и другият (от диалога), към който текстът винаги препраща, отваряйки се едновременно за него и стремейки се да получи от него потвърждение. Това „отваряне“ на текста (сигнатурата) представлява едновременно покана за читателя (да участва в диалога) и осигуряване на пълна свобода, но не е нещо предвидимо. По тази причина деконструкцията се различава от феноменологичната проблематика за „хоризонта на очакванията“ или структуралистичната за „виртуалния адресат“.

Деконструкцията полага „смъртта на автора“ като конститутивно условие на четенето: за нея отсъствието е крайно необходимо: смъртта на писателя и/или изчезването на обектите, които е могъл да описва – не пречи на един текст да „иска да каже“. Обратно, тази възможност поражда искането-да-се-каже като такова.

Нашата убеденост за множествеността на имплементациите на проекта на Дерида в ученето на литературата в училище непрекъснато ни провокира да правим опити с нови посоки на мислене върху проблематиката. С оглед на предмета на изследването ни – възможните действия на учещите литературата чрез деконструкционни стратегии да „отварят нов път“ към Истината, Ценността, Историята... в тази част предлагаме „други“ начини да „учим“ учениците на деконструкция.

Един „възможен“ дизайн в контекста на изложението ни в горния абзац предполага използването на критически постановки, които, смятаме, ще „учат“ учениците на деконструкция, но и ще им помогнат да познаят в дълбочина догматичната критика. В този смисъл ще разгледаме как може на учениците да бъде предложен/*подложен* текстът на Радосвет Коларов, който анализира последното Ботево стихотворение „Обесването на Васил Левски“.

Избирането на този текст с оглед на целта, която излагаме, се мотивира от това, че той се оказва интересен чрез посоките на разсъждаване, които задава. Текстът на изследователя заявява, че ще търси „замаскирани зад суровия реализъм на стиховете“¹⁶ семантични системи. След това формулира тезата си, че преди всичко „Обесването на Васил Левски“ е трансформация на семантичната система на „Хаджи Димитър“ (и не само). Разглеждаме накратко какво има предвид под това твърдение, за да видим с каква идея този метатекст (или части от него) може да бъде предложен на учениците.

Посоката, в която смятаме анализа за ценен, е не само неговата стойност като интерпретаторски умения и разсъждения, но и защото считаме, че опитът на изследователя да ни представи Ботевото стихотворение води до представата, до която могат да стигнат и учениците, а именно, че критикът „чете“ не точно утвърдения като „истинския“ вариант на текста, а едно несъществуващо стихотворение, събиращо в себе си редакционни версии на различните строфи.

С посочени примери от анализа на Р. Коларов защитаваме тезата си, че „Обесването на Васил Левски“ пре-написва други стихотворения чрез различни писателски практики. Това твърдение потвърждаваме и с думите на самия автор на анализа. Той твърди, че „образът на Апостола е конструиран с „антисредства“, носи „антипризнаците“ на Хаджи Димитър и от друга страна, излъчва неговото величие, очевидно се касае не просто за отсъствието на употребения в баладата модел на възвеличаване, а за присъствието на *друг модел на възвеличаване*“¹⁷. Следователно образът на Апостола е създаден със средствата и носи признаците на Хаджи Димитър. Ботев е наречен „великият преобразител [...] (най-голямо завоевание на способността му да заимства и асимилира явлението в орбитата на своята собствена система е художественото усвояване и преработване поетиката на народната песен) неведнъж проявява склонността към апострофиране...“¹⁸. Освен това анализът настоятелно твърди в първите си страници, че в „Обесването“ за разлика от „Хаджи Димитър“ няма митологичен модел, но на по-

¹⁶ Коларов, Р. Обесването на Васил Левски. – В: Литературни анализи. С., АРИАДНА, 1999, 11–65.

¹⁷ Пак там, с. 24.

¹⁸ Пак там, с. 25.

късен етап установява „присъствието на митологичен (!) модел“¹⁹, като уточнява по-късно, че става дума за липса на директна митологизация, но такава може да бъде открита в „скритите резерви“ на текста“²⁰.

В тази част от дисертацията предлагаме още един възможен прочит на литературни текстове в „стила“ на деконструкцията, който може да за-даде нови пространства за конструиране на значения в литературнообразователното пространство. Той е свързан с проследяване на „произвеждането“ на националния идиом „текста-Ботев“ – „гения на българската литература“, от неговите следовници, т.е. търсене на следите му в пре-прочитането на произведения от българската литература. Най-силната си мотивация за задачата се основава на две посоки, взаимосвързани и както се оказва, вписани една в друга. Първата, разбира се, е заложена в деконструкционния дискурс и е едно от неговите най-важни разбирания, а именно, че актът на писането, разбиран като опит за писане, означава всъщност **оставянето на следа**, която е определена да бъде прекрачвана, а това дава друга възможност за премисляне на настоящето и произхода, на смъртта, живота и надживяването (*sur-vie*). Втората посока е свързана с идеята за про-следяването на цитирания (не всички, разбира се) на Ботеви поетически текстове в други и формулиране на едно „ново“ възможно виждане на неговия поетически дискурс като Национален Идиом, който присъства трайно в българската литературна традиция **и я произвежда в същата степен, в която тя произвежда него.**

Ботевите пре-написвания са проследени в редица текстове от българската литература – „Новонагласената гусла“ (Ив. Вазов), „Немили-недраги“ (Иван Вазов), „Бай Ганьо. Невероятни разкази за един съвременен българин“ (А. Константинов), „На Балкана“ (П. П. Славейков), „На нивата“ (П. Яворов), „Угасна слънце“ (П. Яворов), „Индже“ (Й. Йовков), „Ботев“ (Н. Вапцаров).

Приложената деконструкционна идея за пре-прочитане на произведения от българската литература и откриването на Ботеви препрочити/пренаписвани в тях, предполага едно кратко проучване, което показва как тези цитирания произвеждат

¹⁹ Пак там, с. 26.

²⁰ Пак там, с. 28.

поетическия дискурс на „гения“ като Национален Идиом. Можем да заключим, че проследяването на следовниците показва, че „идиомът не е някаква същност, а процес, ефект на процеса на отнемане правото на собственост, „създаващ единствено перспективи“. Можем да стигнем и по-далеч в разсъжденията си – (цитирането на) Ботевият поетически дискурс функционира като закон в писателската практика на тези след него, защото деконструкцията ще каже, че „законът не се появява иначе освен чрез идиом“²¹.

III. 3. Деконструкцията като „стил на критическо мислене“ (О. Вайнщайн) в съвременния дизайн на учене на литературата в училище

В тази част възприемаме деконструкционното четене на текстове като изначално вписано в текста и „чакащо“ своето откриване. Дерида твърди, че някои текстове са поподатливи на неговите стратегии от други. Нашата цел не е задаване модели на четене, а само да представим някакъв възможен дизайн (в случая за развиване на критическо мислене), от който може най-малкото да се тръгне по пътя на противоречието – какво текстът заявява и какво осъществява. Уменията на учениците да подлагат на съмнение това, което четат, е необходим и безценен опит за критическото им самосъзнание и попълноценното им живеене в съвременността.

Предлагаме „възможен“ и съвсем не претендиращ за изчерпателност поглед върху текста на Константин Преславски „Азбучна молитва“ като пре-прочитане на характерната за Дерида линия на деконструиране на логоцентричната традиция. Как да бъде предаден, ако не бъде написан.

С този пример подкрепяме деконструкционната идея, че логоцентричната култура винаги се е старала да създаде свой мит за творението: в началото бе словото, била е устната мъдрост, бил е Учителят, който всичко може да разкаже. Тази „първа“ ситуация се възпроизвежда носталгично (бихме казали, много чувствително в старобългарската литература) с редица жанрови и повествователни условности, когато

²¹ Марковски, М. П. Ефектът на..., с. 140.

авторът с всички сили се старае да създаде алюзия за своето присъствие. Критичният поглед върху тези тенденции ни навежда на мисълта, че писмото като особен дикурс и свои правила не е забелязвано или е репресирано. Критическото, или реторически компетентното, четене тъкмо на „класически“ текст от Старата литература би отнело (от) „ореола на светостта“ му, но пък – проблематизиран и сроден по линия на вътрешната си неразрешима напрегнатост с (пост)модерността – в перспективата на това четене той би могъл да бъде припознат от учениците като (винаги вече) съвременен и интелектуално „изкусителен“. От друга страна, тази перспектива съучаства в обезпечаването на здравословна дистанция от „своето“ вероизповедание и на превенция на предразсъдъчното, основано на ловко експлоатирани стереотипи и страхове отношение към етно-религиозния Друг.

Чрез метатекста на Н. Георгиев върху стихотворението – „Раздвоеният и единният Яворов“, поставящ акцента си върху „играта на словото“, разглеждаме стихотворението „Две хубави очи“. Достигаме до извода, че Яворовият текст показва **мълчанието** чрез застиването в огледалната вгледаност на двете противоположни части една в друга. Защото и това е начин да „мълчиш“, да не кажеш нищо... а това иска символизъмът – **да изкаже онова, което мълчанието изпълва** („мълчание в очите ти царува“ – Яворов, „Вълшебница“). В сходство с изложения опит върху „Две хубави очи“ полагаме интерпретирането и на елегията „Да се завърнеш...“ на Д. Дебелянов, която „иска“ да изкаже премълчаното... Достигаме до извода, че и тук скритите вопли в поантата се опитват да „смълчат“ текста, да го „пренапишат“ като скритост и нечленоразделност (като не-артикулиран „дискурс“).

С оглед разглеждането на деконструкцията като „стил на критическо мислене“ изложените подходи биха били полезни с интегрирането си в литературнообразователното пространство, защото показват **противоречията** в текста и какво той „прави“, а не (какво) казва, тоест обратно на идеалистичното наивно четене, на което е свикнал ученикът в училище (дълбоко сме убедени, че то премахва удоволствието от образоването).

Другата съществена посока на разсъждения върху образователните залози, инвестирани в деконструкцията като „стил на критическо мислене“, е свързана с

гражданското образование. Деридианските стратегии, мислени от нас като „стил на критическо мислене“, задължават към формиране и развиване на гражданско самосъзнание и умения. Това те успяват да направят чрез разкрепостяване на съзнанието от Властта на Езика чрез средствата на самия език. В това отношение „деконструкцията сработва като истинско взривно устройство по отношение на застиналите форми на идеологията, твърдо формулираните концепции, регламентирани от обществените институции. Като анализира функционирането на ключови специфични обороти, просмукали духа на системата, деконструктивизмът разкрива недостатъчността и несъгласуваността на базовите предпоставки и по този начин разголява „несъзнателното“ в системата, това, което се промъква незабелязано през логическите ходове и фигури на речта“²².

Откриваме и друг важен принос на деконструкцията в модуса, в който я разглеждаме в тази част от работата, а именно на „първо“ място тя поставя уважението към сложността на съзнанието на другия – невъзможността да бъдат приведени различни гледни точки под общ знаменател. Това има изключителна важност, защото приемането на изначалната множественост и хетерогенност на света въобще намалява риска от манипулирането на съзнанието (оттук и от развиавнето на агресивност у учениците поради бедна интелектуална среда, както и от усещането, че „нямат право“ да контролират нищо около себе си), изисква и мобилизира упражняването на разсъдък, което пък редуцира предразсъдъците.

Книгата „Археология на знанието“ на Мишел Фуко, който подчертава, че неговият анализ не съвпада с деконструкционния, приемаме за важна с оглед на проблематиката, която разглеждаме за поствяне на съвременните ученици в саморефлексивна, „бдителна“ към Единствеността (на нещата и произхода) позиция.

Чрез бдителността си към „Произхода“ „археологията на знанието“ на изследователя се приближава изключително до деконструкцията – те се опитват да „разберат“ „как“ дискурсите „правят“, тоест общата им точка е критичността към

²² Вайнщайн, О. Дерида и Платон: Деконструкция на логоса. – Литературата, 2002, №16, 26–29, с. 32.

познанието, „подозрителността“ към Истината, Ценността, Системата, Историята, Стандарта. Начинът, по който ние интерпретираме „археологията“ и преди всичко деконструкцията в труда си, ги полага като „възможни“ пътища, които биха отворили пространства на „нов маршрут“ към разбирането на Безспорността от учениците. В този смисъл е важно учещите (се) да бъдат изправени пред въпроси като: защо учим един автор или произведение, а не друг?; с други думи, насърчени към разбирането (**саморефлексията на разбирането**) на подбора на учебното съдържание и канона на литературните произведения, които се изучават в училище.

Преди да предложим пример за различното четене на един автор в зависимост от времето, в което се разглежда, правим „бегъл“ поглед върху Стандарта и програмите по български език и литература преди и след 1989 г. Проследявайки промените в институционалните регламенти назад във времето, не е трудно да се установи стремежът на държавата да утвърди и популяризира високия престиж на родните литературни произведения, както и на техните автори. Създаването на образователната документация е диктувано от политическата воля на официалната власт да „формира“ мисленето на учещите чрез внушения за „полезни“ (съответно съществуват и „неполезни“) текстове. Или „важното“ в смисъла на „идеологически правоверно“ влиза в учебниците, а другото, „неправоверното“ – не.

Съзнавайки, че доста разлики очертават възприемането на творчеството на Хр. Смирненски, е релевантно да направим съпоставка и да илюстрираме „как“ е изучаван той преди и след 10 ноември 1989 г. За тази цел си служим с една съвременен „урок“ за неговото творчество от учебник по литература от 2002 г.²³ (12. клас) и учебник със същия урок от 1955 г.²⁴ (8. клас). Другата причина за сравняването е деконструкционното радикално противопоставяне на това текстът да се разглежда единствено като въздействие (както е преди 1989 г.), защото приемаме, че той не „завършва“ в прочита на читателя, а може да продължава да „действа“, въпреки че се разбира като смисъл.

²³ Учебник по литература за XII клас с автори А. Дамянова, А. Личева, В. Тивидошева, В. Арнаудов, В. Петрова, М. Христова, М. Янакиева. С., СИЕЛА, 2002.

²⁴ Христоматия. Учебник за осми клас на средните политехнически училища с автори Лозан Ницолов, Невена Донева, Христо Джамбазки. С., Народна просвета, 1955.

Поезията на Смирненски (и не само неговата) се оказва подходящ пример, чрез който можем да покажем как се оказваме „уловени“ в предразсъдъци, повлияни от идеологии, подчинени на Властта, ако не бъдем бдителни към „събитието на дискурса“, ако не поставяме текстовете – „правоверни“ или „не“ – като обекти на рефлексия от страна на учениците.

Достигахме до следните пет извода след направената съпоставка. Първо, показваме, че фикционалните дискурсивни практики не са част от реалността, но тяхното въздействие може да е „твърде мощно, за да е удобно“²⁵. И тъкмо критическото четене на литературата като „ставане-Друг“ на езика според Де Ман, припомняме, е надеждна „противоотрова“ срещу объркването между езиковата/идеологическата и природната реалност. Второ, очевидно учениците могат да бъдат поставени пред „две вътрешно съгласувани, ала изцяло несъвместими четения“²⁶, от които „задължително“ трябва да изберат едно, покорни на предразсъдъка за необходимостта да „извлекат художествения смисъл“, докато критическото, деконструкционното четене „постановява невъзможността за истинско разбиране“²⁷. Съгласявайки се с Пол де Ман, че те съществуват заедно и постоянно във всеки прочит, можем да заключим, че те са „ключ“ към отключване саморефлексията на учещия. Трето, показваме, че ученикът **не е свободен** да избира текстовете, които да чете, той дори не се изправя пред въпроса защо изучава едно произведение или автор, а не друг. Четвърто, деконструкцията има потенциал да усилва критичността на интерпретацията и така да отвори нови пространства на прочита, свързани със „свободата на разсъдъка“. Пето, на литературата, която „позволява да се каже всичко по всякакъв начин“²⁸, не ѝ се позволява да го направи. Споделяме мнението на Вл. Атанасов и В. Арнаудов, които определят учебника и като „редуктивна книга, неуспяваща да каже всичко, и в същото време проективна (в смисъла на Фройд), *желаеща да разпознава* не само своите примери, но и да разширява паметта на своите алегии

²⁵ Де Ман, Пол. Съпротивата срещу теорията..., с. 123.

²⁶ Де Ман, П. Алегии на..., с. 23.

²⁷ Пак там, с. 88.

²⁸ Дерида, Ж. Тази странна институция, наречена литература. – Литературата. С., 2002, 7–26.

*далеч отвъд себе си*²⁹. В нашия случай добавяме – книга, „не можеща да каже всичко“ в смисъла на непозволеността да каже всичко, подвластна на Институцията, която я контролира. Ако приемем „заклучението“ на двамата изследователи, че „учебникът е нещо, което е не просто за четене, а нещо, което самото чете“³⁰, то в неговите „прочити“ деконструкцията „открива“ подходящи „обекти“ за своята дейност.

III. 4. Когато говорим за другия (в образованието по литература)...

За написването на тази част от труда силно ни подтикват не само съвременните глобализационни промени и мигрантската криза, на която сме свидетели, а нашето убеждение, че от много по-далечни времена хората си задават натрапчивия въпрос за това кой е другият, чужденецът, и какво отношение трябва да имаме към него. В обществото ни, а и в нормативните документи за образование има опити за лансиране на идеята, че трябва да можем критически да диференцираме различните видове другост и същевременно да оставаме бдителни към тях. Нашите подтици за включването и на тази част изначалано са свързани с търсене на начини, какъвто е деконструкцията например, за преодоляване на предразсъдъците (у учениците) и даване свобода на разсъдка. Политиките на „догмата“ са пряко свързани с идеята за другостта и другия, както и че те самите имат роля на **другото** спрямо мислещия човек.

В тази част поставяме подробно въпроса за това как деконструкцията, която най ни интересува, разглежда проблема. От логиката на другостта Дерида се интересува системно (това стана ясно още в началото на труда ни, когато разглеждахме ефекта на вписването), като в по-късното си творчество той развива размисъла си по осезаемо различен в сравнение с по-ранните си произведения начин. Приемаме, че дори спокойно можем да

²⁹ Арнаудов, В., Атанасов, Вл. Образът на съседа в учебниците по литература и история. – В: *Специализиран портал LiterNet* [онлайн], 16. 06. 2001. ISSN 1312-2282 [12. 06. 2016]. <<http://litenet.bg/publish/vatanasov/syseda.htm>>

³⁰ Атанасов, Вл., Арнаудов, В. Цит. съч.

говорим за разгърнатата цялостна „**философия на другото**“. В нашия труд тази деконструкционна логика следва същия маршрут – гостоприемство на прочита към „други“, Аз самия като друг на себе си, гостоприемството и интеркултурната компетентност.

При внимателно вглеждане в историята на индо-европейските общества можем да установим, че съществува представата за благоразположения чужденец, който се превръща в гост, и за неприятелски настроен чужденец, който се превръща във враг.³¹ Дерида в този случай твърди, че залогът на гостоприемството (*hospitality*) се превръща в залог на враждата, и създава термина *hostipitality*. От тази етимологична игра на значенията можем да обобщим, че няма как едното да съществува без другото (гостоприемство, което не отчита враждебността, и обратно, т.е. удържайки идеята на деконструкцията, че нещо „е“, доколкото е вписано в това, което „не е“). Следователно тук стигаме до една от основните си тези – приемането на другия (гостоприемството по Дерида) никога не може да бъде „дадено“ – то е **предизвикателство и избор** на отделния човек.

Можем да обобщим, че да бъдеш абсолютно гостоприемен (по Дерида) към другия, означава да се прекратят всички условия, задаващи на това действие някакъв критерий – етичен или справедлив (спрямо закона/правото). И в такава недискриминираща отвореност към промяната откриваме, че сме неспособни да разделяме „добрия“ и „лошия“. В литературното образование тези идеи могат да бъдат изключително плодотворни за преодоляване на етнически предразсъдъци и ксенофобски настроения. За да „прегърнем“ другия истински (да приемем другия от художествения текст например), като „наш чужденец“, то на първо място трябва да се обезпечи де-централизация на егото, което ще ни „отвори“ към текста и към неочакваното.

След като разглеждаме проблематиката на „гостоприемството“ в съвременната хуманитаристика дотолкова, доколкото ни интересува с оглед на предмета и целите на труда ни, насочваме вниманието си към доизясняване на същността и на другия/другостта.

³¹ Kearney, R. –In: All changed? Culture and Identity in Contemporary Ireland. The Fifth Seamus Heaney Lectures Series, eds. Pádraig Ó Duibhir, Rory Mc Daid and Andrew O’Shea. Dublin: The Duras Press, 2011, p. 171.

Уточнихме отново, че другото би имало безкрайно много превъплъщения. Нашата цел е да зададем поне някаква посока на неговото мислене. Споделяме мнението на Р. Кърни, който смята, че „чужденците, боговете и чудовищата са основни образи в нашата история“³². Правим няколко уговорки. На първо място, трите фигури са основни и за литературата като част от културната ни история и с оглед на това им обръщаме внимание тук. Второ, приемаме да ги разглеждаме като разновидности на другостта, защото те в един или друг момент от нашата история и литература са били (са и днес) в позицията на другостта, но през различните периоди са се сменяли – например в митологията говорим за богове и чудовища, в средните векове – за един бог, Просвещението, Романтизмът и съвременната литература изобщо – за чужденеца. Трето, не претендираме ни най-малко за изчерпателност, но задаваме посока на разсъждаване.

Достигахме до следната водеща хипотеза, която определяме и като следващ ключов момент в разсъжденията си. Ние често проектираме върху другите неосъзнати страхове, които откриваме дълбоко в себе си. Вместо да отговаряме на промените, които ни предизвикват, ние изработваме всички видове стратегии за бягство. Основно зад това се крие опитът да опростим нашето съществуване и като изкупителна жертва да наречем другите „врагове“. По този начин другият може да бъде превърнат в чудовище или в бог, но най-важното е, че отказваме да го разпознаем като някой, който отговаря, като някой, който е сингуларната другост у всеки от нас. Можем да заключим, че отказваме да приемем **себе-си-като-друг**.

Проблематиката на другостта ни насочва към промисляне наново на образователните механизми днес. Всички изложени концепции ни водят до заключението, че съвременното образование трябва да бъде „интеркултурно“. Ако в исторически план отношението идентичност – интеграция претърпява някаква еволюция, то развитието на българското (литературно) образование, за съжаление, остава (както ще покажем по-долу) на първата от трите стъпки по линията етноцентризъм – мултикултурализъм – интеркултурализъм. Нашата социална и гражданска ангажираност ни кара да приемем

³² Kearney, R. Strangers, Gods and Monsters. –In: *Budhi. A Journal of Ideas and Culture*. ISSN 0118-5942. Ateneo de Manila University, 2000, 83–101, p. 3.

констатирания от това твърдение факт не само като един от стимулите за написване на труда, но и като „заплаха“ за развиване на расистки нагласи и практики в обществото (в частност у учениците). Относно важността на проблематиката се опираме на три документа – *Конвенция на ЮНЕСКО против дискриминацията в образованието, Общата европейска езикова рамка и Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението (2020)*.

Литературата като „преживяване“ е необходимо да възпитава „отвореност“ към другия – съсед, приятел, чужденец или от друга етническа група. Нека пак повторим извода на Жак Дерида, който ни мотивира за написването на тази част – „едното е единствено отложено друго, едното е различаващото се от другото“³³. Въпросът е как да възпитаваме младите хора в намаляване напрежението между интеркултурното образование и „етноцентризма“, което откриваме немалко пъти.

По отношение на проблематиката за другостта в различните ѝ форми отправяме бегъл поглед върху действащите институционални регламенти, както и новите учебни програми за средно образование от 2016 г. (включително работните варианти, които все още са „проекти“). Достигаме до следните изводи. Първо, никъде в очакваните резултати или в междупредметните връзки в досега действащите програми не е посочено умение, което има отношение към интеркултурното образование и културното многообразие (приемането на другостта). Второ, погледът ни върху новите учебни програми успява да обоснове впечатлението, че те са преодолели в някаква степен проблемите, залегнали в действащите такива. По отношение на проблематиката за другостта те са по-гостоприемни най-вече към *субекта* ученик и не са толкова „други“ спрямо него.

Обобщаваме, че интеркултурният подход в литературното образование ще даде възможност на младите хора за по-дълбоко проникване в други култури и начин на живот, ще разшири хоризонта им, ще отвори пространството им към „другите“ и ще помогне за преодоляване на лични и глобални ограничения. А в епохата на глобализация това става все по-важно. Овладяването на умения за межкултурно/междуетническо посредничество, т.е. развиването на интеркултурна компетентност у учениците е задача – предизвикателство пред българското образование и перспектива за всяко едно образование в света.

³³ Марковски, М. П. Ефектът на..., с. 78.

Приносни моменти в труда

- Работата установява обосновано образователния потенциал на преднамереното интегриране на деконструкцията в съвременния дизайн на ученето на литература в (средното) училище.
- Предметът на изследването – възможни действия на учещите (и/или събития на ученето на) литературата, които „отварят нов път“ към „Истината“, „Ценността“, „Историята“, „Системата“ – е конструиран и описан от гледна точка на образователните залози на деконструкционното четене на литературни текстове в училище.
- Определен е семантичният обем на понятието деконструкция, с което текстът на дисертацията взема участие в немногото опити на българското литературознание сериозно да даде гласа си в дебата за дефинирането на деридианския дискурс.
- Експлициран е *специфичният* потенциал на деконструкцията като „стил на критическо мислене“, интегрирана в съвременния дизайн на литературното образование, за формиране и развиване на гражданско (само)съзнание и умения у учениците.
- Критически интерпретирани с оглед на постигането на межкултурна компетентност като актуалнозначима цел на литературното образование в училище са деконструкционните понятия за другостта, гостоприемството и отварянето към другия.
- Разработени са стратегии за инициране на „възможни“ в съвременния дизайн на учене на литература в училище деконструкционни прочити, „богати“ на подходи, практически приложения и варианти за критическа, саморефлексивна интерпретация.

V. Библиография на използваните в автореферата източници

Арnaudов, В., Атанасов. Вл. Образът на съседа в учебниците по литература и история. – В: *Специализиран портал LiterNet* [онлайн], 16. 06. 2001. ISSN 1312-2282 [12. 06. 2016]. <http://litenet.bg/publish/vatanasov/syseda.htm>

Вайншейн, О. Дерида и Платон: Деконструкция на логоса. – *Литературата*, 2002, №16, 26–29.

Де Ман, П. Съпротивата срещу теорията. – *Литературата*, 2002, №16, 103–132.

Де Ман, П. Алегории на четенето. С., Критика и хуманизъм, 2000.

Дерида, Ж. Писмо до един японски приятел. *Литературен вестник*”. 21. 06. 2013.

Дерида, Ж. Тази странна институция, наречена литература. – *Литературата. С.*, 2002, 7–26.

Коларов, Р. Обесването на Васил Левски. – В: *Литературни анализи. С.*, АРИАДНА, 1999, 11–65.

Марковски, М. П. Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата. С.: Сонм, 2002.

Учебник по литература за XII клас с автори А. Дамянова, А. Личева, В. Тивидошева, В. Арnaudов, В. Петрова, М. Христова, М. Янакиева. С., СИЕЛА, 2002.

Христоматия. Учебник за осми клас на средните политехнически училища с автори Лозан Ницолов, Невена Донева, Христо Джамбазки. С., Народна просвета, 1955.

Bennington, G. Deconstruction is not what you think. – In: *Deconstruction: Omnibus Volume*. Edited by A. Papadakis, C. Cooke, A. Benjamin. London.: Academy Editions, 1989.

Derrida, J. *Limited Inc.* Edited by Gerald Graff. Translated by S. Weber, J. Mehlman. Evanston.: Northwestern University Press, 1988.

Derrida, J. Some Questions and Responses. –In: *The Linguistics of Writing: Arguments between Language and Literature*. N. Fabb, D. Attridge, C. Mac Cabe. Edited by A. Durant. Manchester.: Manchester University Press, 1987.

Derrida, J. Une „folie“ doit veiller sur la pensee (1990). Цит по: Марковски. М. П. Ефектът на вписването. Жак Дерида и литературата. С.: Сонм, 2002.

Johnson, B. Teaching deconstructively. – In: Deconstruction. Critical Concepts in Literary and Cultural Studies. Edited by Jonathan Culler. Volume II. London and New York.: Routledge, 2003.

Wood, D. Derrida: A Critical Reader. Oxford/ Cambridge University Press, 1992.

Kearney, R. Strangers, Gods and Monsters. –In: *Budhi. A Journal of Ideas and Culture*. ISSN 0118-5942. Ateneo de Manila University, 2000, 83–101.

Kearney, R. Welcoming the Stranger – In: All changed? Culture and Identity in Contemporary Ireland. The Fifth Seamus Heany Lectures Series, eds. Pdraig O Duibhir, Rory Mc Daid and Andrew O’Shea. Dublin.: The Duras Press, 2011.

VI. Публикации по темата на дисертацията

Интеркултурната компетентност - предизвикателство пред съвременното образование по български език и литература. *Електронен портал LiterNet*, 22.03.2014, № 3 (172), София.

Интеркултурното образование – това изисква светът, в който живеем днес. ПУ „Паисий Хилендарски”, Паисиеви четения. Пловдив, 23-24 октомври 2014 г. Научни трудове. Том 25, кн. 1, сб. Б, 2014 г.

Събитието на деконструкцията и мястото на литературата

- *сп. Български език и литература*, № 8, 19-25 февруари 2015 г.
- *сп. Филологически форум – 19. 03. 2016*
<<http://philol-forum.uni-sofia.bg/event-of-deconstruction-literary-space/>>