

Методика

За икономията на власт и словото на съмнението в урока по литература⁷⁹

Галина Лечева

"...това, което ние избираме да наричаме
знание, е консенсус от вярвания, консенсус,
отворен за по-нататъшни преговори"

Дъфи и Канингам

A Training Model of a Microprogramming Unit for Operation Control: *The facilitator helps to the learners to build themselves instructive modules that can be followed. This prevents the conglomeration between the rules and "the right things", between the discourse etiquette and "correctly said things". Thus is practiced the economy of the knowledge's power.*

The teacher constructivist authorizes part of the learner's responsibility supporting strained balance between his leading part and the learner's initiative.

Through the main characters literary education have to hold out worldly models of behavior. This models have to train positive thinking through the economy of the knowledge's power in the lesson in literature. In this way we can learn the pupils how to get what they want and at the same time how to be helpful in the society they live.

Key words: *knowledge as power, action learning, facilitator, positive thinking.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Ревизираната през 2005 г. ЛИСАБОНСКА СТРАТЕГИЯ поставя като приоритети за целия ЕС през следващите 5 години растежа и заетостта – за което малките и средните предприятия ще играят ключова роля. **Тя се фокусира върху изграждането на общество, основано на знанието**, призовава към увеличаване на финансирането за изследователска дейност, залага идеята за създаване на Европейски технологичен институт и като цяло Лисабонската стратегия подтиква да насочим усилията си към това да направим Европа още по-привлекателно място за работа и инвестиции. Тези условия и критерии поставят рамката, в която икономиките на страните от Съюза ще се развиват така, че да бъдат конкурентоспособни.

Програмите и инициативите на Съвета на Европа оказват значително влияние върху оформянето на националната политика в областта на образованието с цел възприемане на образованието като ИНВЕСТИЦИЯ В БЪДЕЩЕТО НА ЕВРОПА.

Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка⁸⁰ дефинира образованието „**като една от темите с най-голямо обществено значение**”. В съзнанието на повечето български граждани то се оформя като **нов национален приоритет**. Все повече преобладава мнението за необходимостта от **редефиниране на целите** на българското образование, с оглед новите изисквания на **динамичната глобална икономика** и предизвикателствата на **висококонкурентния пазар на труда** в рамките на Европейския съюз. Споделя се и разбирането, че днес **само една образована нация може да бъде богата и просперираща нация**.

⁷⁹ Размишления, породени от дискурсивния текст на А. Дамянова „Конструктивизмът – новата образователна палатидима?” и педагогическата ми практика

⁸⁰ www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/documents/programa_obrazovanie.pdf

ИЗЛОЖЕНИЕ

Обществото признава, че ЗНАНИЕТО Е ВЛАСТ - така, както е било от древността до наши дни. Тъкмо на владението си върху Знанието обучаващият дължи своя безпрекословен авторитет, който изхожда от и се крепи на претенцията учителят да е персонафицирана хипостаза на образователната институция. В информационната ера, в епохата на INTERNET, в общество, основано на знанието, е бреме да изглежда, че притежаваш "цялото" знание, дори в собствената си експертна област. В наше време липсва абсолютната истина, която учителят от миналото владее. Знанието е въпрос на договаряне и е множествено. Учителят се освобождава от ролята си на верификатор и гарант на Истината. Онова, което учениците конструират като значения, онова, което осмислят и обясняват Те излагат не пред учителя (за да научат така ли е, или не), а пред и заради съучениците си - от екипа или групата, в които са работили. Целта не е репродуктивният диалог на класическото изпитване, проверяващо количеството и качеството запазена информация, а надеждното осмисляне в акта на рефлексивната презентация, за да могат и другите да го разберат и евентуално приемат на основата на дискурсивна проверка.

Ако обучаващият преподава предмета в институционално предписани стандартизирани контексти (планове, програми, "очаквани нови понятия по теми"), иновативният учител конструира значими за учениците контексти. Ако обучаващият дава инструкции, които учениците са длъжни да "абсорбират", **фасилитаторът** помага на учещите сами да конструират инструктивни модули, които да следват. Това предотвратява слепването между правилата и "правилното", между дискурсивната етика и "правилно казаното". Ако обучаващият налага "правилното" знание безвъпросно, назидвайки, фасилитаторът организира речевата активност около концептуално обединени проблеми и противоречиви ситуации, провокиращи - чрез интелектуалното напрежение - по-скоро разпობяване, отколкото безропотно приспособяване към "истината". Фасилитаторът „пеговаря“ с учениците върху приетите – като споделени от тях значения. Така се упражнява **аскеза на властта на знанието. При икономията на власт е възможна неговата диверсификация в "мрежи" от значения.**

В теоретичен план с тази проблематика се занимава **конструктивисткият дизайн на ученето**, който бележи по незаличим начин педагогическия дискурс. Докато обучаващият по правило не назовава мисловно-познавателните процедури, поставяйки "учебните задачи", учителят конструктивист ползва когнитивна терминология, защото обучителният проект апелира (повече) към поведението и разчита на резултата от диалога, на осмислянето - затова дискурсът му разчита на реципрочността на менталните интенции. "Традиционният" учител задава въпроси, свързани с паметта. Конструктивистът задава въпроси, свързани с разсъдъка, и настоява за **ясна словесна екстериоризация на речевото намерение**, защото тя е единственият надежден симптом на разбирането. Ако в традиционно организираното обучение учителят е преди всичко този, който пита, то конструктивисткият проект за ученето разпознава своя смислов хоризонт в усвояването на **умението да се задават смислени въпроси от ученика.**

В традиционно организирания урок учителят не само преди всичко пита - той прави всичко - предпоставя целите и резултатите от урока, предопределя неговия ход чрез предварителния си план, фиксиращ неговите действия и изцяло поема отговорността за ставащото в урока, управлявайки го. **Учителят конструктивист делегира част от отговорността на учениците, поддържайки напрегнато равновесие между водачеството си и ученическата инициативност.** Той ползва емпиричния и интелектуалния опит на учещите, интересите и мисловните им търсения, за да управлява урока.

В съответствие с всичко това, докато обучаващият владее монопола върху оценяването в конструктивисткия дизайн на ученето, учениците разполагат безусловно с отчетливи оценителски критерии и винаги могат сами да оценят собствените си постижения, непрекъснато трябва да са в течение на собственото си развитие. Така на мястото на образователната институция, персонифицирана от учителя, застава **"фасилитаторът" - учителят, който помага на своите ученици да се справят с предизвикателствата на необятното.**

Ако трябва да обобщя, ще кажа, че **конструктивисткият дизайн на ученето въвежда в нов режим "икономиката на насилието", "Как е възможно да въздействаш с външно влияние на човека така, че той да не се оставя да му се въздейства с външно влияние?"⁸¹. В сравнение с традиционния, в неговия проект "икономията на власт" е по-ефективна, остатъкът от насилие - по-малък, а реципрочната му добавка от вяра – т.е. критически приетото признание на учителя - по-голяма.**

Конструктивистката етика разбира диалога като дискурсивно взаимодействие между събеседници, връзките между които са симетрични, солидарни, а не йерархични. Диалогът изключва манипулацията, логическия формализъм, неприкосновените за съмнение догми. Диалогът - същностната структура на дискурса - предполага разбиране, не сляпо следване на "важщото без основания". Оттук - изискването на конструктивистката етика за **безусловно утвърждаване на човешкото достойнство на ученика, осъществяващо се чрез уважение към неговите интереси, мотиви, идеи, инициативи - към неговите действия.**⁸² без оглед на постигнатия резултат. Защото като такива човешките действия са безпределни, незавършени, а резултатът от тях - непредсказуем и необратим.

Определяйки концептуалното си ядро като **"учене чрез действие"**, конструктивизмът в образованието **признава ограничена предсказуемост на резултатите от удържаното в неговия дизайн учене.** Нещо повече, призовава към елиминиране на стандартизираното оценяване, също както и на стандартизираните учебни планове и програми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В този контекст обсъждането на конструктивистката епистема не би следвало да премълчи факта, че конструктивизмът търси нов аранжирмент на отношението между "функционалното" и "критичното" познание.⁸³ **"Функционалното" познание представя епистемологичната версия на общество, което мисли себе си като функционално цяло. То е власт и целта му е да легитимира властта чрез минимализиране на риска, непредсказуемостта и сложността. Без да отрича обществената целерационалност и акцентирайки свързаността му със социалния опит, конструктивизмът дава предимство на "критичното" познание, което "е в служба на субекта" - помага му да се сдобие с възможности и права.** "То не се стреми да улесни работоспособността на апарата, а да подкрепи по-нататъшното самоформиране на човечеството. Не иска да намали сложността, а да създаде свят, в който помиреното човечество се самоутвърждава."⁸⁴

Конструктивисткият концептуален проект за знанието и съответстващият му дизайн на ученето, дистанциращи се от надценяваната досега функция на преподаването, налагат радикално преосмисляне и смяна на ролята на учителя – от

⁸¹ Нелсон, Л. Сократовият метод. София, 1993, с. 44.

⁸² Арент, Х. Човешката ситуация. София, 1997, с. 31.

⁸³ вж. Бенхабиб, Ш. Феминизмът и въпросът за постмодернизма. - Във: Времето на жените (съст. П. Дамянова, Д. Камбуров, К. Мерджанска, Р. Мухарска, М. Николчина). София, 1997, с. 337-378.

⁸⁴ Бенхабиб, Ш. Цит. съч., с. 339.

владетел на Знанието във фасилитатор, споделящ с тях как да овладеят Силите, управляващи живота.

Лисабонската стратегия и пригласящата ѝ Национална програма за развитие на училищното образование, смее да твърдя, надценяват значението на чуждоезиковото и компютърно **обучение**. Динамичността на глобалната икономика и предизвикателствата на пазара определено изискват владението на езици и много добра компютърна грамотност с цел ефективна комуникация, която в съвременния свят е екзистенц минимумът на живота, но целта на училището не би трябвало да е обучението, а образованието. Педагозите трябва да помагат на децата да **се справят с предизвикателствата на необятното, т.е. да живеят така, че да бъдат полезни на себе си и на другите, да се харесват, да се обичат, да бъдат обичани**. Литературното образование, чрез образите на литературните герои, трябва да предлага житейски модели на поведение, които чрез „икономията на власт“ в урока по литература да възпитават у учениците позитивно мислене и да научим децата си как да получават това, което искат⁸⁵, бидейки полезни на обществото, в което живеят.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аристотел. Политика. София, 1995..
- [2] Барт, Р. Встъпителна лекция по литературна семиология в Колеж дьо Франс - 7 януари 1997 г. - В: Барт, Р. Разделението на езиците (съст. Стоян Атанасов). София, 1995.
- [3] Стамболова, А. Метис: хитрият разум или способността за справяне. - В: Пътища тук. София, 2005, с. 215-231, 215]
- [4] Арент, Х. Човешката ситуация. София, 1997, с. 31.
- [5] Рикьор, П. От Валанс до Хантер. - В: Рикьор, П. Езикът на желанията (съст. М. Неделчев, М. Огойска). София, 1997
- [6] Кант, И. Логика. София, 1994.
- [7] Витгенщайн, Л. Философски изследвания. - Във: Витгенщайн, Л. Избрани съчинения (съст. Е. Панова). София, 1988.
- [8] Рикьор, П. История и истина. София, 1993.
- [9] Дерида, Ж. Писмеността и различието. София, 1998.
- [10] Рикьор, П. Теория на интерпретацията: нарастващият смисъл. - В: Бюлетин на Съюза на българските писатели. София, 1988, № 5.
- [11] Кант, И. Педагогика. Спорът на факултетите. София, 1994.
- [12] Барт, Р. Встъпителна лекция ...

За контакти

Гл. ас. Галина Лечева, Русенски университет “Ангел Кънчев”, Филиал Силистра, Катедра по филологически науки, e-mail: LechevaG@gmail.com. 086 / 821 521, вѣтр. 130

Докладът е рецензиран

⁸⁵ Виж по-подробно Алдер, Х. НЛП – нов път към самоукъвършенстване.С., 2003