

УЧЕНОТО НА ЛИТЕРАТУРНО ПИСАНЕ В ТРАДИЦИОННО И В ЕЛЕКТРОННО АТЕЛИЕ ПО ПИСАНЕ

Наталия Христова-Пеева

Анотация: Текстът проследява историята, разновидностите и функциите на ателиетата по писане с оглед на практическото учене на литература. Като разглежда традиционния дизайн на ателието и спецификите на определени негови електронни версии, статията разкрива техния потенциал в процеса на ученето на литературно писане.

LEARNING ELECTRONIC WRITING IN A TRADITIONAL AND ELECTRONIC WRITING ATELIER

Nataliya Hristova-Peeva

Abstract: This paper discusses the history, variety and functions of writing ateliers from the viewpoint of the practical learning of literature. Presenting the traditional design of writing ateliers and the specifics of some electronic versions, the article reveals the writing ateliers' potential in the process of learning literature writing.

Реализирането на литературнообразователния процес не само като процес на преподаване на знания за литературата, но и като обучение в нейното правене (писане) е широко разпространена практика в европейски и световен мащаб. То е обусловено, от една страна, от съвременните естетически теории и практики, които разколебават наследените представи за изкуството като привилегия на гениалния, изключителен творец, и от друга, от преориентирането на приоритетите в образователната парадигма на конструктивизма от обяснителното преподаване на знания към ученето чрез действие, правене и участие. Образователният потенциал на съвременните практики на обучение в/на литературно писане, реализиращи се най-вече като трансформиране, пренаписване на вече съществуващи текстове, е свързан с факта, че те явяват акта на писане като неразривно свързан с този на четене, че подчертават съществената роля на знанието за литературата в практическия опит за/на нейното писане.

Подобно осъществяване на литературнообразователния процес допринася за приобщаване на учениците към словесното изкуство, съдейства за преодоляване на пасивната, консуматорска нагласа на съвременния ученик към културната продукция и не на последно място е особено продуктивен начин за осмисляне на направеността на литературата не по пътя на обяснението, умозрението и теорията, а посредством действието, чрез самото ѝ правене. Като обучението в литературно писане не е прицелено в създаването на писатели, а в осигуряването на възможност за случването на една скриптурална практика, съответстваща на съществуващото желание за литературно писане у учениците. Защото, както изтъква Амор Сеу в “За една дидактика на литературата” (Seoud 1997:162), това желание е по-разпространено, отколкото предполагаме (“кой би твърдял, че никога не го е изпитвал”) и ще се изрази без съмнение по-силно, ако се погрижим да осигурим институционална възможност за неговото сбъждане. Да учим на писане следователно най-напред, настоява Сеу, в името на правото на всеки ученик за достъп до удоволствието от текста, мислено не само като удоволствие от четенето на литература, но и от опита за/на нейното писане.

Българското средно училище от своя страна в последните няколко години прави определени опити да включи практическото учене на литература в обучителния процес. Парадоксално обаче интегрирането и разгръщането на литературното писане в образователното поле бе изпреварено от превръщането му в инструмент за училищна селекция (дидактическата задача „трансформиращ преразказ” в изпитите след седми клас). Без наличието на значителен практически опит и достатъчен брой теоретични и научноприложни разработки у нас, интертекстуалните практики на писане се оказаха натоварени с мощни институционални, социални и субективни залози.

Като надеждна опора за изграждането на дизайн на учене на литературно писане, който би обезпечил ефективното осъществяване на едно практическо обучение по литература, струва ни се, може да послужи опитът в тази насока на ателиетата по писане, както в техния традиционен вариант, така и най-новата им електронна версия.

Първите ателиета по писане се сформират през 70-години във Франция като следствие от майските събития от 1968, от недоволството от традиционното преподаване и учене на литература. Те целят да гарантират достъп до опита за/на литературно писане на всички, които имат желание за това, и така да преодолеят наследения предразсъдък за писането като привилегирована дейност на един елит, като мистериозен резултат от дарба и вдъхновение.

И макар в настоящия си етап значително да се оттласкват от американските университетски курсове по творческо писане, ателиетата във Франция прохождат, опирайки се именно на американския опит. Така например от 1968 г. Ан Рош ръководи в университета в Екс-ан-Прованс занятия от подобен вид, а Кенет Кох публикува редица статии по този въпрос в специализирания печат¹. През 80-те години ателиетата са вече установена практика, а един от традиционните колоквиуми в Серизи по проблемите на образованието (1983 г.) е посветен именно на тях. И тъкмо в Серизи става ясно, че под общото название “ателиета по писане” се крият твърде различни разбирания за целите и теоретичните основи на тази социална и педагогическа практика. Мненията се поляризират около становищата на Жан Рикарду, от една страна, и Елизабет Бенг, от друга. Според Рикарду приоритет на писането в ателие би следвало да бъде работата върху текста, разбираан в духа на структуралистката и формалистката традиция като двуизмерен феномен, съдържащ един материален (този на означаващите) и един идеален план (този на означаемите). Според автора целта на ателиетата по писане е да стимулират продуцирането на такива текстове, които да изтъкват максимум от отношения между тези две измерения на писмото. За това съществен принос имат подходящо формулираните от аниматора правила и условия на изпълнение на задачата за писане, като най-често те са заети от практиката на сюрреалистите и авангардните текстове на УЛИПО (Работилница за потенциална литература).

От своя страна Елизабет Бенг настоява в центъра на вниманието да се ситуира не текстуалният генезис, а пишещият субект и неговите психо-афективни преживявания и инвестиции. Стартирането на ръководените от нея ателиета в специфичния институционален контекст на медико-педагогически институт за деца със специални нужди обуславя стремежа към постигане на един по-скоро терапевтичен ефект в акта на писането. От съществено значение за нея е постигането на доверие в собствените способности на участниците посредством психологическата подкрепа на групата и аниматора, стимулиране на себеизразяването чрез игрови техники и интегриране на други изкуства.

¹ Тук се позоваваме на изследването на Lecarme *et al.* 1999.

Въпреки базисните си различия тези две направления оказват съществено влияние върху настоящите практики на писане в ателие. От Рикарду се усвоява най-вече организирането на работата около едно първоначално правило, условие или отправна точка. Усъмнявайки се в наследената от Селестен Френе идея за “свободното”, неограничено от правила писане, от което се очаква да деблокира въображението и себеизразяването, ателиетата по писане по-скоро се придържат към становището на Р. Барт, според когото всяко спонтанно писане неизбежно резултира в стереотипа и клишето. Докато придържането към едно гъвкаво, “меко” условие или правило позволява да се удържа въображението и паметта в определена посока, улеснява структурирането на текста, задава насоките при груповото обсъждане на написаното, направлява пренаписването на първоначалния вариант.

В настоящия си етап ателиетата по писане остават верни и на някои от постулатите на Елизабет Бенг, фаворизирайки благоприятния климат на работа, добронамереното слушане, стимулирането на себеизразяването. Същевременно обаче те непрестанно разработват нови механизми за писмено производство с оглед на специфичните цели, които си поставят, и на различните контексти, в които се вписват. Така например според изследователите могат да бъдат разграничени между пет и седем актуално съществуващи направления в зависимост от това, дали се реализират в институционалната рамка на училището или вън от нея, дали аниматорът е професионален писател или педагог, дали участниците са деца или възрастни.

Въпреки това разнообразие и хетерогенност можем да открием и някои общи черти на ателиетата по писане, които биха ни послужили като опора при конструирането на един дизайн на обучението в литературно писане.

Самият избор на названието “ателие по писане” вече поставя акцента върху изработването, фабрикуването на писмената продукция, като по този начин дестабилизира наследените представи за акта на писане като резултат от дарба и вдъхновение. Демистифицирайки и десакрализирайки писателската дейност, ателиетата по писане целят да редуцират разпространеното усещане у “обикновените” пишещи за нелегитимността на собствения им опит или желание за писане на литература.

Същевременно те дестабилизируют и установената в училище йерархия между четенето и писането на литература. Ако образователната институция фаворизира четенето, интерпретацията и анализа на литературни текстове, редуцирайки и измествайки опита за/на литературно писане, то ателиетата по писане се стремят да конструират такива интегративни практики на четене–писане, които да обезпечат преодоляването на “парадоксалния хиатус” между знанието за литературата и опита за/на нейното правене. Те изместват приоритетите от процеса на четене към акта на писане, в който знанието за литературата служи като ресурс и опора за нейното производство. Четенето в контекста на ателието е винаги ориентирано към писането, целта е да се предлагат на вниманието само онези текстове, които Барт определя като *scriptibles*, т.е. като пораждащи желание за писане.

Работата в ателие се отгласква от традиционния тип литературно обучение и по отношение на условията и ситуациите на писмено продуциране. Ако в обичайния вариант писането на съчинение най-често бива зададено за домашна работа и ученикът сам трябва да определи колко време да му отдели, самостоятелно да се справи с възникващите трудности, без винаги да е снабден с ресурси за това, то в ателието всички участници пишат едновременно, от момента, в който задачата е поставена. При това срокът за първоначалната продукция обичайно е кратък – от 15 минути до 1 час. Този подход на квазиимпровизирано писане, което не предоставя възможност за детайлно планиране, осмисляне, за сериозни корекции или колебания, цели преодоляването на безспорно най-трудния момент в процеса на писане –

преминаването към действие. Оставени сами на себе си, в обичайната си домашна среда, изкушенията от писането най-често се осланят на намерението да започнат да пишат някой ден, но твърде често се оказва, че този ден така и не настъпва. Прицелени в превъзможването на отключващите се в различните моменти на процеса на писане съпротиви и блокажи, ателиетата по писане разработват и изпробват и множество други стимулиращи и улесняващи процедури и механизми, които биха били релевантни и в училищната образователна среда.

В най-разпространения си вариант като “институционализирано време-пространство, в което група от индивиди, под ръководството на “експерт”, произвежда текстове, разсъждавайки върху теориите и практиките, организиращи това производство, с цел развиване на компетентностите на писане на всеки един член на групата” (Reuter 1996:35), ателието по писане е изградено от четири основни етапи с различно времетраене според конкретните цели и условия: предложение от страна на аниматора за написване на текст; индивидуален или групов процес на писане; четене и обсъждане на създадените текстове; пренаписване на първоначалните варианти.

При всеки един от тези етапи се разчита на интегративната практика на четене-писане, на продуктивния трансфер и взаимодействие между тези дейности. Така например условието, правилото или отправната точка за писане винаги са свързани с определена хипертекстуална или архитекстуална практика, те предполагат съобразяване с жанрови конвенции или стилистика, реинвестирането на вече придобитото знание за литературата в опита за/на нейното правене. А самият процес на писане неизбежно се опира на миналия или актуалния читателски опит на участниците. В етапа на обсъждането аниматорът може да инициира четенето и на други текстове, като същевременно снабдява пишещите с необходимото за пренаписването на текстовете теоретично знание.

За успешната реализация на писането в ателие от съществено значение е присъствието на аниматора, който организира, стимулира и подкрепя индивидуалната и груповата работа на участниците. Подобно на учителя в конструктивисткия дизайн на ученето, аниматорът е този, който дефинира дългосрочните и краткосрочните цели на работа, задава условията, отправните точки и правилата на писане, подпомага индивидуалния или групов процес на текстово производство, диагностицира дисфункциите и снабдява пишещите с ресурси за преодоляването им. Негова е задачата да ръководи дискусиите, осигурявайки благоприятен и стимулиращ климат на работа. Същевременно обаче аниматорът е и вдъхващият доверие “експерт”, който не само посочва възможните, но несигурни маршрути на сингуларния опит за/на литературно писане, но и сам е готов да ги извърви. В този смисъл ръководните принципи на неговата работа би следвало да бъдат: да предоставя варианти за избор измежду повече условия, задачи, правила, осигурявайки и възможност за тяхното продуктивно трансгресиране; да изнамира и предлага ресурси, стимули и опори за писане във вече наличните, канонични или съвременни, литературни текстове; да снабдява пишещите с необходимото им теоретично знание за литературата, което те да реинвестират в текстуалната си продукция.

Функциите и ролята на аниматора обаче значително се променят в най-новата версия на ателиетата по писане, а именно електронната. Електронните ателиета по писане представляват уебсайтове или програми, предназначени за формално или неформално учене, като онези от тях, които са специално разработени за нуждите на училището, могат да се използват и в процеса на смесено обучение.

Така например програмата *Story Write 32* е предназначена най-вече за малките ученици, които се нуждаят от подкрепа в началните етапи на процеса на писане. Използвайки различни визуални опори и спазвайки зададените условия, ученикът е

воден към конструирането на сюжет по определена наративна схема. След като озаглави текста си и именува главния герой, може да избере или да остави програмата да го направи десет картини, които ще му служат за опора в процеса на съставяне на историята. Последователността на появата на картините обаче не може да се контролира от децата, тъй като тя съответства на следната наративна схема – начална ситуация, трансформация на началната ситуация, първо препятствие, второ препятствие, разрешаване на проблема, финална ситуация. Придържането към тази схема се гарантира и от последователните задачи, които пишещият трябва да изпълни (опиши героя, неговите навици, неговото жилище, характер...; той можеше да бъде щастлив, но му липсваше...; един информатор му дава сведения за мястото, където се намира това, което търси; героят среща първото си препятствие; помощник му помага да го преодолее; героят пристига на мястото, където се намира това, което търси; неприятел обитава това място и му желае злото; героят е сразен, но накрая излиза победител).

На всеки от тези етапи ученикът може да избере дали сам да изпълни задачата, или да поиска помощ. Тази помощ има обаче различен характер в зависимост от конкретното условие. При описанието на героя например се появява поле, в което пишещият трябва да избере страната, в която живее героят, географските особености, заниманията на героя и пр., след което програмата конструира първата част на повествованието. Ученикът разполага също така с ресурси от теми, списъци с думи и части от изречения, които може да използва при изграждането на текста си. Ако се затруднява да изпълни и това, той може първоначално да проследи конструирането от програмата сюжет и едва след това да пробва сам. На пишещия се предоставя възможност да се връща към предходните етапи и да променя написаното, да решава дали да запази създадения текст, дали да го отпечата, или изтрие. В случай че *Story Write 32* се използва в училищна среда, учителят може да смени последователността на визуалните опори, да добави или модифицира теми, да вмъкне текст, които да предложи за пренаписване.

Подобни възможности за литературно писане предоставя и програмата *Conte 3*, предназначена за съставяне на приказки. В зависимост от готовността и желанието си ученикът може просто да бъде свидетел на пораздащия се без негово участие цялостен наративен текст, да остави програмата да генерира повествованието параграф по параграф, като запази правото си да се включи, когато реши, или да участва в конструирането на приказка стъпка по стъпка, като осъществява определени избори. В последния случай при писането на началото на текста ученикът трябва да избира от полетата със списъци тип главен герой (принц, ловец, цар, царица и т.н.), външност, характер, качества, недостатъци, степен на сила, ниво на интелигентност, място, където живее персонажът, и т.н. или да въведе свои, различни от предложените му варианти. Изхождайки от зададените характеристики, *Conte 3* генерира първия абзац от текста. Подобно на предходната програма, следващите параграфи са посветени на търсеня обект, на пътуването и перипетиите, на помощника и противника, на борбата и финалната победа на героя.

Много по-разнообразни и детайлни опори, условия и задачи за писане предлага програмата *Ателието по писане (L'Atelier d'écriture)*. Тя е предназначена за учениците от горен курс и представлява особено надежден инструмент за едно практическо обучение по литература. В своята „кутия с инструменти“ програмата съдържа множество стимули, отправни точки и ресурси за скриптуралния опит на ученика. Идеите за герои, сюжети, начало и край на разказ, разясненията относно структурата на разказа, жанровите конвенции, наративните инстанции позволяват на пишещия да превъзмогне както характерните за началния момент на писменото производство

притеснения и блокажи, така и срещаните в процеса на писане трудности. От друга страна обаче те съдействат за задълбочаването на наративната компетентност, за разгръщането на продуктивния трансфер между теорията и практика, между знанието за литературата и опита за нейното писане.

В тази връзка специално внимание заслужава програмата *Да пишем, четейки (Ecrire en lisant)*, прицелена в конструирането на такива интегративни практики на четене-писане, които в максимална степен да стимулират и обогатяват скриптуралния опит на учениците. Нейната „Библиотека” разполага с около 300 откъса от биографична и автобиографична проза, както и с резюмета на съответните произведения. Ученикът може да чете произведенията в случаен ред или избирателно по определени критерии - съобразно потребностите си, възникнали в процеса на писане. Ресурсите, които предлагат рубриците по критерии, имат значим образователен потенциал. Чрез тях ученикът може да се запознае например с различни наративни стратегии и стилистични регистри, да наблюдава как са изградени образи на главни и второстепенни герои, да съсредоточи вниманието си върху различни теми и пр.

За да улесни процеса на писане-четене, програмата предлага възможност за водене на бележник. Веднъж отворен, Бележникът остава видим, както в полето за писане, така и в това за четене. Ученикът може да си отбелязва думи, изрази, идеи, но не може да използва опцията „копирай – вмъкни”, тъй като целта е максимално пълноценно да възприема и осмисля предлаганите му ресурси. След приключването на записките обаче, при работата в модула за писане „копирай – вмъкни” се активира.

От своя страна, учителят има възможност да обогатява Библиотеката, да модифицира и прибавя критерии, да редактира текстове и насочва работата на учениците си.

С разнообразни библиографски източници разполага и сайтът *Любител на литературата: ателиета и курсове по писане онлайн (L'aimant littéraire: ateliers et cours d'écriture en ligne)*. Без да е разработен специално за ученици, той може да бъде използван и за училищни цели особено в частта си за начинаещи. Прицелени в стимулиране на креативността и подхранване на въображението, *ателиетата* предлагат различни отправни точки и стимули за писане – откъси от литературни текстове, задачи и условия, разработени от администратора на сайта. *Любител на литературата* предоставя възможност за публикуване на текстове и за обсъждане на продукциите на останалите участници, като при коментарите се спазва определен етичен кодекс.

Както е видно, описаните ателиета споделят преимуществата на електронното обучение - индивидуализация и гъвкавост на процеса на учене, независимост от мястото на обучение, предлагане на достъп до учебни ресурси с различни нива на сложност в удобно за учещия време. Същевременно обаче те в по-голяма степен от традиционните варианти се доближават до обичайната, автентична ситуация на писателската дейност – в самота и без наличието на група слушатели, коментатори и аниматор. По този начин и задействащите се в акта на писане съпротиви и блокажи се минимизират, а психологическият комфорт е по-голям. Ако пишеш обаче изпитва нужда от обратна връзка, читателски впечатления, препоръки или насърчения, той може да ги получи чрез имейли, във форуми или в условията на смесено обучение. Традиционната роля на аниматора тук все повече се модифицира и поема от разработения софтуерен продукт или от администратора на сайта. При всички случаи обаче тази най-нова версия на ателиетата по писане не само не дестабилизира, но напротив - усилва ефектите на традиционните варианти, тъй като в един игрови режим гарантира достъп на значително по-голям брой хора до литературното писане, като ги

снабдява с разнообразни стимули, отправни точки, инструменти за разгръщане на скриптуралния им опит.

ЛИТЕРАТУРА

- Lecarme et al. 1999:** Lecarme, P., Mas, M., Swiatly, F. *Ecrire au collège. L'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*, Lion, 1999.
Reuter 1996: Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, 1996.
Seoud 1997: Seoud, A. *Pour une didactique de la littérature*, Paris, 1997.

ИНТЕРНЕТ ИЗТОЧНИЦИ

- <http://www.ac-creteil.fr/lettres/tice/ecrire/logiciels/contes.htm>
<http://www.ac-creteil.fr/lettres/tice/ecrire/logiciels/story.htm>
http://www.ac-creteil.fr/lettres/tice/ecrire/logiciels/atelier_ecriture.htm
<http://www.ac-creteil.fr/lettres/tice/ecrire/logiciels/lisant.htm>
<http://www.cours-ecriture.org/>

Д-р Наталия Христова-Пеева е асистент по методика на обучението по литература в Катедрата по методика при ФСлФ, СУ "Св. Климент Охридски".

Благодарности

Тази статия е разработена с частичната финансова подкрепа на проект BG051PO001-3.3.04/52 (Оперативна програма "Развитие на човешките ресурси" 2007-2013, съфинансирана от "Европейския социален фонд" на Европейския съюз).