

БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ
ИНСТИТУТ ЗА ЛИТЕРАТУРА

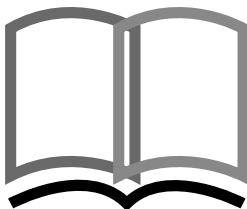
**КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД
ПРИ ПРЕПОДАВАНЕТО
НА ЛИТЕРАТУРА В УЧИЛИЩЕ**

Сборник с материали от едноименната конференция



София, 2020

**Издаването на настоящия том се осъществява в рамките
на националната научна програма КИННПОР**



Съставителство и редакция

Александър Панов, Елена Борисова, Андриана Спасова

Executive editors

Alexander Panov, Elena Borisova, Andriana Spasova

- © Alexander Panov, *editor*, 2020
- © Elena Borisova, *editor*, 2020
- © Andriana Spasova, *editor*, 2020
- © Ognyan Iliev, *book designer*, 2020
- © Institute of Literature, *editorial institution*, 2020
- © The copyrights of the articles belong to their authors

ISBN: 978-619-7372-33-5

СЪДЪРЖАНИЕ

Александър Панов, Институт за литература при БАН Компетентностният подход при преподаване на литература в училище. Цели, задачи, проблеми	7
Ангел Ангелов, Институт за литература при БАН Модерност, модернизъм, антимодерност.	85
Андриана Спасова, Институт за литература при БАН Преподавателският подход на Найден Геров: припознат или забравен?	107
Лидия Михова, Институт за литература при БАН, Българско училище в гр. Страсбург – Франция Българската литература и изграждането на национално самоопределяне сред младите българи в чужбина. <i>Из практиката на българското училище в Страсбург</i>	129
Елеонора Николова, СУХНИ „Константин Преславски“ – Варна Традиционно и модерно в практиката на фолклорната експедиция в Аспарухово	145
Екатерина Петкова, ТУ-София, ДКПРУ – Сливен Литературноисторически vs. тематичен принцип за преподаване на литература	157
Здравка Бакалска, СУ „Д-р Петър Берон“ – Пазарджик Художествената литература като инструмент за формиране на чувства, убеждения и нагласи	175
Цветелина Драганова, ЕГ „Пловдив“ – Пловдив Жанрът – проблематизиране на ключа	212

Малина Топова, Американски колеж – София Преподаване на литература по време на криза	222
Борислава Стефанова, ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград Обучението по литература на възрастни – проблеми и предизвикателства.	234
Наташа Христемова, НЕГ „Проф. Константин Гълъбов“ – София Техники за развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците в гимназиален етап на средното образование.	243
Лиляна Йонкова, Иновативно ЧСУ по изкуства и чужди езици „Артис“ Изграждане на умения за възприемане, разбиране и тълкуване на художествена творба: Обзорен урок на тема „Трите лица у Яворов“	281
Дияна Боева, ЕГ „Гео Милев“ – Добрич Творческа лаборатория: Текстът Георги Марков (срещата на писателя със своите най-млади читатели)	294
Георги Стаматов, VII СУ „Найден Геров“ – Варна Контекстово възприемане на пасивна лексика	332
Румен Горанов, МГ „Баба Тонка“ – Русе Творческо писане	337
Радея Гешева, СУ „Св. Климент Охридски“ Наблюдения върху държавния зрелостен изпит в Италия: компетентностният подход	348
Елена Борисова, Институт за литература при БАН Румънското средно образование и формирането на ключови компетентности	374
Елена Панова, НБУ А-нивата и развиването на компетентностите във Великобритания	402

CONTENTS

Alexander Panov, Institute for Literature at the Bulgarian Academy of Sciences

The competence-oriented Approach in school-level literature Instruction. Goals, Tasks and Problems 8

Angel Angelov, Institute for Literature at the Bulgarian Academy of Sciences

Modernity, Modernism, Anti-Modernity 86

Andriana Spassova, Institute for Literature at the Bulgarian Academy of Sciences

The teaching Approach of Naiden Gerov: recognized or forgotten? 108

Lidia Mihova, Institute for Literature at the Bulgarian Academy of Sciences

Bulgarian Literature and its Role in the Formation of national Identity amongs young Bulgarians living Abroad.
Based on the practice of the Bulgarian School in Strasbourg 130

Eleonora Nikolova, SUHNI „Konstantin Preslavski“ – Varna

Traditional and modern in the practice of the folklore Expedition in Asparuhovo 146

Ekaterina Petkova, TU-Sofia, Department of Teacher Qualification and Professional Development – Sliven

Literary historical vs. thematic Principle for teaching Literature 158

Zdravka Bakalska, High School „Dr. Petar Beron“ – Pazardjik

The Literature as Instrument of creating of Feelings 176

Tsvetelina Draganova, Langage Hight School „Plovdiv“

The Genre – problematizing the Key 213

Malina Tonova, American College in Sofia Teaching Literature in Times of Crisis	223
Borislava Stefanova, South-West University „Neofit Rilski“ of Blagoevgrad Adult literature Education – Problems and Challenges.	235
Natasha Hristemova, 91. German Language High School „Prof. Konstantin Galabov“ – Sofia Techniques for developing Skills for critical Reading and critical Writing in Students in High School of secondary Education	244
Lilyana Yonkova, „Artis“ – Private schools of Arts and Foreign Languages Development of Skills for Comprehension, Understanding and Analysis of a Fiction Work: Revision Lessons on the Subject of the three Personas of Yavorov	282
Diyana Boeva, EG „Geo Milev“ – Dobrich The creative Laboratory: Georgi Markov as Text (The Writer Meeting his youngest Readers)	295
Georgi Stamatov, 7 SU – Varna Understanding the Context of the passive Vocabulary	332
Rumen Ivanov Goranov, MG „Baba Tonka“ – Rousse Creative Writing.	338
Radeya Gesheva, Sofia University „St Kliment Ohridski“ Observations on the State Matriculation Examination in Italy: The competence Approach	349
Elena Borisova, Institute for Literature at the Bulgarian Academy of Sciences Romanian Secondary Education and the Formation of Key Competencies.	374
Elena Panova, NBU A-Levels and Developing of the Competencies in United Kingdom	402

**КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД
ПРИ ПРЕПОДАВАНЕТО НА ЛИТЕРАТУРА В УЧИЛИЩЕ.
ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ПРОБЛЕМИ**

Александър Панов

Институт за литература при Българската академия на науките
E-mail: lapnisharan@hotmail.com

Резюме: Статията си поставя за цел да представи всички аспекти на проблема с въвеждането на компетентностния подход при преподаване на литература в училище. Най-напред е изяснено самото понятие „компетентност“, неговото значение и вътрешно съдържание, както и съставлящите го елементи. След това са описани двата основни образователни модела – този на готовия отговор и този на компетентностите, а след това е показана връзката между тях и различните обществени фактори, обуславящи прилагането на единия или другия модел. Основната част от изложението е посветена на въпроса какви са задачите на литературното образование при изграждане на трите основни вида компетентности – социокултурни, литературни и комуникативни. Посочени са основните проблеми, възникващи в процеса на преминаване от образование на готовия отговор към образование на компетентностите. Накрая е поставен и въпросът за измерването и оценяването на постигнатите при литературното образование компетентности – кои компетентности подлежат на измерване и оценяване, както и какви методи са най-ефективни в това отношение. Това се прави, защото без адекватен модел за измерване и оценяване, не е възможно постигането на истински компетентностен подход.

Ключови думи: компетентност, образователен модел, методика на преподаването на литература, измерване и оценяване

**THE COMPETENCE-ORIENTED APPROACH
IN SCHOOL-LEVEL LITERATURE INSTRUCTION.
GOALS, TASKS AND PROBLEMS**

Alexander Panov

Institute for Literature – Bulgarian Academy of Sciences

E-mail: lapnisharan@hotmail.com

Abstract: This article's main goal is to present all aspects of the problem of implementing the competence-oriented approach in the teaching of literature at school level in Bulgaria. Initially, the author discusses the meaning of the term "competence", its significance and inherent content, as well as its building elements. Next, the two main teaching models are described – the model of predefined answers and the competencies-oriented approach. The relation between them and the various societal factors that preclude the implementation of each model is also discussed. The main presentational section of the article is dedicated to the question what are the goals of literary instruction when one aims to develop the three main types of competence – socio-cultural, literary, and communicative. The author points out the main problems that arise when we transition from the instructional model of the predefined answer to the competence-oriented approach. In conclusion, the article addresses the matter of measuring and grading the competences that are achieved via the literary education. It discusses which competences can be measured and graded and what methods have proven to be the most effective in that regard. This is necessary because without an adequate measurement and grading model, a true competence-oriented approach is impossible.

Keywords: competence, educational model, methods of literary instruction, measurement and grading

I. ОБЩИ ПОЛОЖЕНИЯ

„Онзи, който иска да разкаже за себе си, най-често започва с разказ за съвсем други хора. За хора, които никога не е виждал, нито е можел да види. За хора, които никога не е срещал, а и не би могъл да срещне. За хора, които отдавна са си отишли от този свят и за които не знае почти нищо. Този, който иска да разкаже за себе си, най-често започва със своите предшественици.“ Така немският писател Ерих Кестнер започва автобиографичната си книга „Когато бях малко момче“. Тези изречения съдържат един изключително важен за всяко познание принцип: ***Този, който иска да разбере някакъв проблем, трябва да започне със съвсем други проблеми, които са породили проблема, от които се интересуваме.*** Затова, ако искаме да разберем същността на компетентностния подход при преподаването на литература в училище, ще трябва да намерим отговорите на два други въпроса:

1. Каква е социалната функция на литературното образование?
2. Какъв е образователният модел, който да направи възможен компетентностния подход, както и каква е представата за ролята на образованието при функционирането на обществото, която този модел реализира?

1. Социални функции на литературното образование

Още в зората на образованието като специфична човешка практика се натъкваме на факта, че именно литературата се оказва основният инструмент, помагач на младите поколения да овладеят и пренесат натрупаното до момента знание. Както знаем, границата между общност и общество минава през организирането на институционализирано образование – в общностите, чиято спойка се крепи на устно предавани ценности, унаследеният опит се предава основно чрез подражание. Когато обаче от архаичната община започва да се формира организирано общество, чийто инструмент е държавата, възниква нуждата и от институционализирано образование. Така в края на VI век пр.Хр. атинският реформатор Солон поставя основните на Атинската държава чрез създаването на закони и институции, а заедно с това повелява, че младите поколения задължително трябва да изучават „Илиада“, за да получат и предадат съдържашото се в нея знание.

Времето минава, обществата и принципите, върху които те се организират, се променят, но връзката между литература и образование си остава,

макар че причините да се чете и изучава литература също се променят. Но нека пропуснем историческия преглед и да се съсредоточим върху функциите, които литературното образование изпълнява в наше време.

Първото нещо, което трябва да се отбележи, е, че социалната функция на литературното образование е породена от функцията, която самата литература изпълнява в живота на човека и неговите общности и общества. И тук се налага да започнем от яйцето, т.е. от прословутия израз „В началото бе Словото“.

Освен факта, че без словото човекът не може да осъзнае съществуването на света – именно думите му дават възможност да назове и мисли за нещата от света, Словото винаги е било нужно, за да изгради това, което наричаме „култура“. Тя е онази духовна дейност на човека, която не се наследява биологически, а се предава от поколение на поколение, създавайки онази система на убеждения, чувства и модели за поведение, които помагат на човека да оцелее в дадена среда (Крейпо 2000). И основен инструмент за формиране на тази система от убеждения е именно словото в неговите три основни проявления – мит, фолклор и литература.

Доколкото става дума за система от убеждения, изразяващи споделения от общността образ на света, и системата от ценности, които тя следва, словесността принципно може да изпълнява две функции: *адаптивна* и *контраадаптивна*.

Основната задача на адаптивната функция е да *приобщи* човека към съществуващата култура, т.е. към споделените от общността представи за космически ред, господстващите ценности и препоръчителните модели за поведение. При изпълняване на тази функция основополагаща е ролята на *мита*. Митовете буквално създават онази вселена на разум, свобода и сигурност, от която човекът е изпитвал нужда, за да оцелее духовно и физически в един напълно чужд свят, страшен и заплашителен заради своята непознаваемост (Hankis 1999). За да опознае този чужд и непознат свят, човекът е започнал да си задава въпроси. Какви са тези светили, които се виждат на небето? Как са се създали и как се наричат? Как е създаден човекът и защо неговата земна участ е такава? И още хиляди други подобни въпроси. И кой му отговаря? Бог? Но Бог също е част от митологичния разказ. Как в такъв случай може да отговори на човека? Не, отговора го дава самият свят – той излиза пред човека, за да му се представи (Jolles 1956).

Много сходна е и ролята на фолклора. Според определението на Т. Ив. Живков фолклорът е част от социалната активност на етноса, при която между членовете на общността се актуализира идеологическата спойка между тях, временно изтласкана в условията на делника, и се препотвърждават основните ценности, управляващи живота на общността (Живков 1981). Това, което е най-характерно за фолклора е липсата на намерение да се преобразува средата (Богатырев 1971). За разлика от мита обаче, чиято задача е да покаже и обясни космическия ред чрез разказ за неговото създаване и история, фолклорът изпълнява своята адаптивна функция по друг начин – като показва какво би се случило, ако космическият ред, утвърдената ценностна система и препоръчителните модели за поведение се нарушат. По този начин адаптацията към заварената култура се осъществява чрез **проблематизиране** на отношението между човека и божествения ред. Принцип, който преминава и в ранните прояви на литературата, която все още не е загубила своя колективен характер. Най-красноречивият пример за това е принципът на катарзиса. В началото зрителят е принуден да постави божествения ред под съмнение и да изпита състрадание и страх пред лицето на незаслуженото страдание на трагическия герой. Постепенно обаче се узнава, че героят не е невинен, че с нещо е нарушил – волно или неволно – божествения ред и затова страда. В този момент зрителят се очиства от „неуместните“ чувства на състрадание и страх, установява, че божественият ред е правилен, а виновни за страданията са само несъвършенствата на хората, които не го спазват достатъчно ревностно. Така адаптивната функция на словесността се усилва още повече, защото е минала през изпитанието на проблематизацията, погрешното мнение и съмнението.

Истиската проблематизация обаче идва тогава, когато започне да се проблематизира не поведението на човека, а самите **принципи**, по които е устроен светът. Очевидно е, че с развитието на обществото много от културните правила, ценности и модели за поведение се превръщат по-скоро в спирачка, отколкото в стимул. Именно литературата е тази, която със своите сюжети поставя тези принципи под съмнение и проблематизация, с което се осъществява **контраадаптивната** функция на словесността (виж повече в Натев 1988).

Тези две функции винаги са съществували заедно, ако изключим митологичните времена. Дори и в условията на традиционното общество, в което съобразяването с установения ред е издигнато в основополагащ принцип,

функционира приказката, утвърждаваща индивидуалната справедливост. По сполучливия израз на Атанас Натев словесността поставя своя възприемател на кръстопътя, в който се пресичат обществената мяра на индивида и човешката мяра на обществото. Именно взаимодействието между адаптивна и котраадаптивна функция на изкуството го е направило толкова необходима част от живота на човешките общности и общества. Дотолкова важни, че да залегнат в основата на приобщаването на младите поколения към завареното знание. С други думи, на образованието.

Изучаването на литература в училище се дължи на желанието да се реализират нейните социални функции. Но за да се случи това, трябва да се постигне и още нещо – да се формира адекватен възприемател, защото обществената функция на литературата може да се осъществи само тогава, когато този, който възприема литературната творба, е в състояние да го направи по подходящия начин – да познава принципите на художествената условност, да е в състояние да разбира и тълкува смисъла на текста, да се ориентира в принципите на художествения език и т.н. С други думи, освен само да използва възможностите на словесността да влияе върху човека и неговите общности, училището има и още една задача – да **формира адекватен читател**. Така стигаме до извода, че изучаването на литература в училище трябва да изпълни следните социални функции:

- Консолидираща функция;
- Социализираща функция;
- Личностно развитие;
- Формиране на ключови компетентности.

Консолидиращата функция на образованието, за осъществяване на която литературата играе много важна роля, е причината в епохата на националното строителство да се въведе всеобщо и задължително образование. Както показват изследванията на историците (виж напр. Хобсбаум 1997), в момента, в който започват да се формират нациите и националните държави, на съответните територии живеят общности с най-различни етнически корени, говорещи на различни езици, споделящи различни образи на света. Само за пример може да се посочи, че при създаването на модерната френска нация само 14 процента от населението използва френски език като основно средство за общуване. В този смисъл основните задачи на консолидиращата функция на литературното

образование са свързани със създаването на един споделен от цялата общност образ на света, със създаване на единен разказ за общото минало, на национален пантеон на героите, на единен език и вяра, на единна ценностна система и морални принципи. Освен това не бива да се забравя, че в съвременните общества задължително съжителстват четири вида общности – родова, етническа, национална и общочовешка. Отношенията между тях не винаги са безпроблемни. Важна задача на литературното образование е да помогне на бъдещите граждани да осмислят ценностните системи на всяка от тези общности, както и да очертаят възможните конфликти между тях и евентуалните пътища за решаването им. Само така отделните индивиди наистина ще бъдат консолидирани в общност, а няма да се разкъсват между своите различни принадлежности.

И докато консолидиращата функция на литературното образование излиза на преден план основно в епохата на формиране на националните държави, *социализиращата му функция* е водеща още от момента, в който човекът започва да се осъзнава като такъв и с помощта на Словото да си изработва правила за съвместно живеене. В различните исторически епохи социализиращата (адаптивната) функция на словесността се е проявявала по различен начин, в зависимост от различните етапи на обществено развитие, от господстващите идеологии, от различните системи на убеждения, чувства, нагласи и ценности (Крейпо 2000: 26 – 31). В модерната и постмодерната епоха задачите на социализиращата функция са свързани с изграждане на препоръчителни, респ. на нежелани модели на поведение, с формиране на гражданско съзнание, със спазване на обществения договор и със създаване на нагласи за активно участие в обществения живот. В този смисъл, в условията на модерността социализиращата функция на литературата и литературното образование се проявява не само като адаптивна, т.е. присъединяваща индивида към съществуващия ред, а и като контраадаптивна, т.е. подлагаща същия този ред на проблематизация, преосмисляне и преоценка.

В пряка връзка със социализиращата функция на литературното образование е и неговата функция да подпомага *личностното развитие*. То е особено важно именно в епохата на модерността и постмодерността, доколкото реализирането на контраадаптивната функция на литературата е възможно само при активното участие на индивида. А това активно участие на свой ред зависи от възможностите на човека да се ориентира в различни конфликтни

ситуации, да анализира техните причини и следствия, да намира решения, както и да убеждава другите в ефективността на намерените решения. В този смисъл задачите на литературното образование, изпълняващо функцията за личностно развитие, са свързани с придобиване на знания и умения за общото развитие на личността, с придобиване на специфични знания и умения, необходими за реализация в света на труда, с придобиване на знания и умения, необходими за активно участие в обществения живот, а не на последно място и с придобиване на комуникативни умения. В последно време именно последната задача стана много актуална, доколкото господството на визуалните образи ерозира уменията за възприемане и създаване на писмени текстове и то в условията на една цивилизация, доминирана от писмения текст. Тази ерозия на уменията за боравене с писмени текстове в много случаи води до социално аутсайдерство и до изпадане от обществения живот.

В този смисъл подкрепата за личностното развитие е в пряка зависимост от **формирането на ключови образователни компетентности**. Реализирането на тази функция изисква придобиване на потребности, нагласи и умения за възприемане на писмен текст; придобиване на знания и умения за създаване на устни изказвания и писмени текстове; изграждане на нагласи и компетентности за учене през целия живот. Ролята на езиковото и литературното образование при реализирането на тази функция е изключително важна.

2. Компетентностният подход и образователните модели

Както вече се каза, нуждата от предаване на натрупаното знание се основава върху фундаменталната потребност на човека да опознае заобикалящия го свят, а така също и себе си при своето взаимодействие със света, за да си изгради една вселена на разум, свобода и сигурност, освобождавайки се от ужаса на живота сред стихии на един чужд и неразбираем свят. В някакъв смисъл човекът непрекъснато решава загадката „свят“. Не е случаен фактът, че загадката като културен механизъм предполага агонично състезание на живот и смърт. Разрешаването на загадката и присъединяването към общността на „мъдреците“ гарантира запазване и подобряване на живота, докато несправянето със загадката означава сигурна смърт. Проблемът е в това обаче, че в историята на човешката култура са известни два типа загадки, чието разрешаване дава два много различни резултата. Нека си ги припомним.

Първият тип е т.нар. Едипова загадка. Според древния мит Едип се изправя пред чудовището Сфинкса (женско същество, т.е. в някакъв смисъл символ на хтоноса, съдържащо едновременно в себе си както плодовитостта на земята и водата, така и ужаса на смъртта), за да разреши поставената загадка. Намирането на решение означава не само лично оцеляване на запитания, който в противен случай би бил погълнат от чудовището, но и спасение за цялата общност, страдаща до този момент от терора на Сфинкса. Едип успешно решава загадката и за награда не само запазва живота си, но е и избран да стане цар на Тива, придобивайки това право чрез женитба с вдовицата на изчезналия Лай.¹ Историята е известна – макар и никой да не подозира, включително и самият Едип, че е син на убития от него Лай и на царицата, за която се оженва, Йокаста, то той е именно такъв и убивайки баща си и оженвайки се за майка си, сериозно нарушава божествения ред. Заради което е наказан. Но не само той – чумата напада целия град Тива и не изчезва, докато истината не се разкрие и редът не бъде възстановен, а нарушителят наказан. Тук въпросът е: Как се случва така, че мъдрецът Едип, който не само решава загадката на Сфинкса, но и повече от двайсет години успешно управлява държавата, не е „видял“ нарушаването на божествен ред, заради което наказва именно очите си, самоослепявайки се? У него ли е вината? Ако изхождаме от космогоничните представи на древните, да, Едип е виновен. Защото нарушаването на божествения ред е налице, независимо от това дали е извършено волно или неволно. От една друга гледна точка обаче, вината би трябвало да се носи не от нещо друго, а от самия начин по който се определя принадлежността към общността на мъдреците. С други думи, от същината на самата загадка.

Това, което характеризира загадката на Сфинкса, е наличието на *готов отговор, скрит* в алегоричния език на въпроса. Очевидно е, че тук понятията *сутрин, пладне и вечер*, не са използвани в тяхното пряко значение, а *иносказателно* (алегорично), назовавайки трите периода в развитието на човешкия живот – *детство, зрелост, старост*. Изпитващият *владее* знанието, докато задачата на изпитвания е да *отгатне* отговора, който вече е

¹ В традиционното общество тронът и държавата са възприемани като семейно притежание на властващия род и по тази причина човек, който не е част от него, не може да властва. Оттук и нуждата т.нар. избрани царе, издигнати от общността заради техните заслуги, да се сродят с властващата династия. (Ср. Jolles 1956: 63 – 66)

наличен, за докаже, че е достоен да бъде посветен в групата на мъдреците, респ. да загине, ако не се справи (Jolles 1956: 108 – 115).

Другият тип загадка е тази, която решава старозаветният цар Соломон, наречена още *загадката на съдията*. Историята също е известна. Пред царския съд се изправят две блудници, живеещи в една къща, всяка от които била родила дете. Но не щеш ли детето на едната се задушило в съня си. Двете жени спорят чие е оцелялото дете. Задачата на царя е да отсъди справедливо. Тогава той нарежда да разсекат детето на две равни части и да дадат по една половина на всяка от спорещите страни. В този момент обаче истинската майка се отказва от претенцията си само и само да спаси живота на детето. Така мъдрият цар (а мъдростта е единственото нещо, което той поисква от Бога след възкачването си на престола, заради което Бог го възнаграждава) стига до истината. Има ли тук готов отговор? Може да се предположи, че двете жени знаят истината, но едната я крие, защитавайки интересите си. Но може би това не е така, защото майчинският инстинкт може да накара претендентката искрено да си вярва. Така че обективна истина очевидно съществува, но никой не я владее като готово знание, за да постави на изпитание способността на съдията да го отгатне. Тук отговорът не е скрит в иноказателния език на въпроса, а задачата на съдията не е да го отгатне, а да го *намери*. В този смисъл пред него стои не *скрито знание*, а *открит проблем*.

Никак не е трудно да открием в тези две истории основните принципи на двата образователни модела – този на *готовия отговор* и този на *компетентностите*. Основната задача на първия образователен модел е да *приобщи* личността към *съществуващата култура* чрез поставяне в агоничната ситуация на допускане, респ. отхвърляне (различните видове изпити). Най-характерната форма на този образователен модел е т.нар. *катехизис* – списък с въпроси и задължителни отговори при вероучението. От вероучението обаче принципът на катехизиса лесно преминава и в останалите образователни дисциплини. Основната задача на втория образователен модел е придобиване на ключови знания, умения и навици за поддържане и развитие на определен начин на живот. Най-характерна форма на този образователен модел е преминаването през етапите на чирак, калфа и майстор като признаването на майсторство се извършва чрез доказване готовността на кандидата да реши определена професионална задача, изработвайки *шедьовър*.

Първият образователен модел – този на готовия отговор – дълго време е почти единственият в системата на всеобщото и задължително образование. И тук е важно да отбележим, че той не е по дефиниция лош модел. В определени етапи от общественото развитие приобщаването към установения ред и овладяването на унаследеното знание са изключително важни условия за формиране и поддържане на общността, както и за успешното функциониране на обществените механизми, както в социалната, така и в професионалната сфера. Проблемът е в това, че този образователен модел е приложим в епохи, в които обществените, научните, технологичните и икономическите условия се променят относително бавно. Активната част от човешкия живот в епохата на модерността е около 35 – 40 години. През това време един човек, овладял определена професия, е в състояние да я упражнява по време на целия си активен живот. А ако се случат някои промени, то това ще е най-много един-два пъти в живота и тези промени ще се възприемат като недопустимо революционни. Нека си припомним навлизането на фабричните листове бакър, описано в „Преспанските камбани“ – за Стоян Глаушев това е пряко посегателство към хляба на десетки нискоквалифицирани работници от казанджийската чаршия. В епохите на тоталитарни режими пък образованието на готовия отговор беше гаранция за устойчивостта и непроменяемостта на идеологическата догма, около която е организиран целият обществен живот.

Днес обаче обществените, научните и икономическите процеси са изключително динамични. Някои изследвания твърдят, че на всеки дванайсет години (други казват осем години), цялото научно и технологично знание на човечеството се обновява на сто процента. Възможно ли е в такъв случай човек да овладее една професия и да я упражнява почти непроменена през целия си активен живот? Отрицателният отговор е очевиден. Ето защо образователният модел на готовия отговор е неприложим в днешните условия. Тук искам да подчертая, че този извод не означава отричане на нуждата от знание. Знанията са необходими, доколкото само те дават възможност да се осмислят и решават възникналите проблеми. Проблемът е в това, че знанието не бива да се възприема като *самоцел*, като *готов отговор*, който трябва да се *отгатне*. Така стигаме до извода, че за съвременните условия единственият възможен модел е образованието на компетентностите.

3. Какво означава да си компетентен?

От отговора на този въпрос на практика зависи цялостният подход към съвременното образование: неговото съдържание, методическите му инструменти, както и очакваните образователни резултати с всички начини и методи за тяхното измерване и оценяване. И така, да бъдеш компетентен в съвременната ситуация означава:

– Да осъзнаеш проблема за разрешаване, неговата същност и обществената необходимост от намиране на решение.

– Да осъзнаеш какво е породило този проблем, което ще подскаже и какви са възможните пътища за търсене на решение.

– Да имаш цялостен образ на света и на реда в него – космически и обществен – за да осъзнаеш мястото на този проблем в световния ред.

– Да избереш най-адекватния начин за решаване на проблема.

– Да активизиращ в съзнанието си точно тези знания, умения и отношения, които ще ти помогнат да решиш проблема.

– Да осъзнаеш какви знания и информация не ти достигат, за да решиш проблема, както и да знаеш как и откъде да ги получиш.

– Да си способен да съставиш точен алгоритъм на действията, необходими за решаването на проблема.

– Да решиш проблема, прилагайки знания, умения и отношения.

– Да наложиш решението в социалното пространство.

4. Същност на компетентностния подход

А) Понятието компетентност

Понятието „компетентност“ в образователния смисъл на думата се появява сравнително скоро – през 60-те години на XX век. За пръв път американският лингвист Ноам Чомски употребява понятието „езикова компетентност“, за да означа с него онова равнище на владееене на езика, което и двамата участници трябва да притежават, за да се осъществи пълноценно общуване (виж Chomsky 1980). Малко по-късно Дейвид Хаймс въвежда понятието „комуникативна компетентност“, която е резултат от взаимодействието на индивида със социалната среда, в която се осъществява общуването (Hymes 1971). През седемдесетте години понятието „компетентност“

излиза извън рамките на лингвистиката, когато Д. Макелънд предлага на проверка да се подлагат компетентностите на човека, а не неговата интелигентност (McClelland 1973). А през 80-те години Джон Рейвън представя и първата класификацията на компетентностите (Raven 1984).

От този момент нататък понятието „компетентност“ започва да се употребява системно, за да се определят средствата за измерване на различни по вид способности на човека, както и на постигнати образователни резултати. Най-значими в това отношение са:

– **Европейската езикова рамка**, определяща различните равнища на владеене на чужд език на базата на унифициран списък от компетентности, задължителни за покриването на определено ниво.

– **Международното изследване PISA**, организирано от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие, измерващо способностите на петнайсетгодишните ученици да се справят с практически проблеми в трите ключови области на човешката активност – езикова комуникация (четивна компетентност), числови отношения (математическа компетентност) и способност да се решават проблеми, свързани с опознаването и управлението на физическата среда (компетентности в областта на природните науки).

Понятието „компетентност“ етимологически произхожда от сегашното деятелно причастие *competens* на латинския глагол *competere*, който означава „изисквам“, „опитвам се да постигна“, „длъжен съм“, „полага ми се“, но също така и „съпернича“, „състезавам се“. Последното значение откриваме и в съвременния английски глагол *compete*, означаващ именно „съревновавам се“, „състезавам се“.

От своя страна глаголът *competere* е съставен от представката *cum-*, означаваща „с“, „заедно с“ и корена *peto*, означаващ „искам“, „изисквам“, „опитвам се да получа“.

Така в значението на понятието „компетентност“ съжителстват идеите: „способен съм“, „длъжен съм“, „полага ми се“, „съревновавам се“, „съответствам“.

Съчетавайки тези толкова разнородни идеи, получаваме следното значение на понятието „компетентност“:

Способен съм да победея в житейското състезание, съответствайки на изискванията, поставени от проблема, който трябва да се реши, показвайки, че съм способен да го реша.

Б) Компетенция vs. компетентност

В съвременната езикова практика често се употребяват две различни думи за означаване на едно и също понятие – компетенция и компетентност. Причината за това очевидно се крие във факта, че на английски думата е една – *competence*, но с нея се означават различни неща. Според Чомски езиковата компетентност (*competence*) е: „абстрактна система, стояща в основата на поведението, система, изградена от правила, които във взаимодействието си определят формата и потенциалното значение на едно потенциално множество от изречения“, т.е. това е „вродената способност на човек да произвежда граматически правилни изречения“ (Comsky 1980: 80). Преведено на малко по-разбираем език, това определение иска да каже, че понятието „езиковата компетентност“ назовава способността на човека да построява неограничено число правилни в езиково отношение изречения с помощта на усвоените езикови знания и правилата за тяхното съчетаване.

В това определение ключовите идеи са две:

- най-важният елемент от езиковата дейност на човека е **изречението**;
- граматически правилното построяване на изречението се определя от степента на овладяност на **знания** за езика, както и на **правилата** за съчетаване на елементи от неговите основни равнища – фонетично, морфологично, синтактично и лексикално.

Идеята, че изречението е основна единица на езиковата дейност на човека беше оспорена от М. М. Бахтин, според когото не изречението, а **изказването** трябва да се възприеме като такава основна единица (Бахтин 1979). Според него хората **общуват** не с изречения, а с изказвания, като овладяването на нормите за тяхното построяване върви заедно с овладяването на думите в езика и правилата за тяхното съчетаване. Но тъй като изказването трябва да се съобразява с множество фактори, произлизащи от социалната среда, в която протича общуването, от смисловата завършеност на изказването, от комуникативната цел и очакваната ответна реакция, способността да се построят правилни изказвания далеч не зависи само от владенето на езиковите правила.

Ето защо в последно време се наложи практиката единното понятие *competence* да се раздели на две: **компетенция** и **компетентност**. По този начин става възможно да се преодолее противоречието между задължението

да се овладе определен обем от знания (думи и правила, т.е. езикова компетентност) и субективната способност на човека правилно да построява изказвания, съобразени с обществената ситуация на общуване, смисловата интенция, комуникативното намерение и очакваната ответна реакция, т.е. комуникативната компетентност. В този смисъл с понятията *компетенция* и *компетентност* трябва да се означават:

– **Компетенция:** *обективно* съществуващи *изисквания* (знания, умения и способности), които са необходими за осъществяване на някаква дейност.

– **Компетентност:** *субективната* способност на човека да извършва на базата на овладени знания и умения някаква дейност, за да постига *резултати*.

Това разграничаване е много важно, защото позволява ясно да се отделят *обемът от знания*, който трябва да се овладее при изучаване на определен учебен предмет, от една страна, а от друга – какви *способности* трябва да се развиват у учениците в процеса на обучение, за да могат те *ефективно* да използват придобитите знания в личната, обществената и професионалната си практика, както и за общо развитие на личността. Само така знанието ще се превърне във *функционална необходимост* и ще престане да бъде самоцел. На практика това означава цялостна трансформация на педагогическите методики, на образователните практики, както и на използваните образователни ресурси.

В) Съдържание на понятието „компетентност“

Изхождайки от идеята, че да бъде определен като компетентен един човек, той трябва да може ефективно да решава проблеми от личния, обществения и професионалния си живот, постигайки конкретни резултати, трябва да разберем при какви условия това може да се случи.

На първо място, разбира се, е нуждата от специфично *знание*. Няма как да бъде решен един проблем, ако този, който трябва да го реши, не знае как. Отгук и важноста на това, което наричаме „ноу хау“ – буквално „знам как“.

На второ място идва *умението* да се използва знанието за решаване на конкретни задачи. Дори и да знаеш в най-дребни детайли устройството на автомобилния мотор, ако никога в живота си не си държал монтьорски инструменти, няма как да си поправиш колата.

На трето място идва *отношението* към проблема, подлежащ на разрешаване. Културната антропология, определяйки културата като набор от правила и норми, позволяващи на човека да оцелее в дадена среда, разграничава две основни системи, съставляващи този набор от правила и норми – системата на убежденията и системата на чувствата (Крейпо 2000: 26 – 30). *Убежденията* са резултат от усвояване на наследеното знание, позволяващо на хората да осмислят нещата около себе си, определяйки идеите, които те смятат за истина, за факт или реалност. От другата страна обаче са *нагласите*, определящи това, което харесваме или не харесваме, в което вярваме или не вярваме, което искаме да следваме и на кое се противопоставяме. Именно нагласите са онова, което определя *ценностите*, управляващи живота на едно общество. Решаването на който и да е проблем не може да мине без съобразяване с господстващите в обществото нагласи и ценности, колкото и добре да владеем знанието и да развиваме уменията си да го решаваме.

В резултат на тези размишления стигаме до следния извод за съдържанието на понятието „компетентност“. То задължително трябва да съдържа съвкупността от следните три елемента:

- **Знания**, които са резултат от образованието на личността.
- **Умения и навици**, които са резултат от практическия опит на личността.
- **Отношения и нагласи**, резултат на ценностни ориентации и съждения.

От своя страна, *знанията* включват следните основни елементи:

- *Ключови* проблеми и идеи.
- Не само готови знания, но и знания за *познавателния процес*.
- Знания, позволяващи *активно търсене и обработване на информация* (оперативно знание).

Уменията и навиците пък се класифицират като:

– *интелектуални*: умения за *разпознаване*, определяне на *источника*, *класифициране*, *описание*, обяснение на *причини и следствия*, *оценяване* чрез прилагане на критерии за оценка, поставяне на *цел*, избор на *средства*, *аргументиране* на позиция.

– *практически*: умения за ефективно използване на знанията при решаване на конкретни задачи.

Отношенията, от своя страна, предполагат проява на *отговорност*, *толерантност*, *нравствени задължения*, *солидарност* и др. под.

Едно образование, ориентирано към придобиване на компетентности, трябва да въведе съответните методики, образователни ресурси, методи за измерване и оценяване, които *едновременно* и във функционално *взаимодействие* да изграждат *съвкупността* от знания, умения и отношения. Без наличието на такива методики, образователни ресурси и методи за измерване и оценка, а дори и при липсата на само на един от тези компоненти, ефективна работа за формиране на компетентности не е възможна.

Г) Равнища на компетентност

Тъй като компетентността е субективно качество, за да бъде ефективно прилагането на компетентностния подход в образователния процес, трябва да се *осъзнае* доколко личността осъзнава своята способност да извършва дадена дейност и да постига нужните резултати. В това отношение могат да се отделят следните четири нива на компетентност:

– **Неосъзната некомпетентност.** В този случай личността не само не притежава нужните знания, умения и отношения, но и не осъзнава тази липса, както и последиците от нея. В резултат от тази неосъзнатост се появява *липса на образователна мотивация*, която в съвременното общество е изключително важен фактор на развитието.

– **Осъзната некомпетентност.** В този случай идва убеждението, че трябва да се научиш, т.е. появява се образователна *мотивация*. Развитието на съвременното образование в много голяма степен зависи от намирането на ефективни инструменти за формиране на такава мотивация, практически показвайки на личността, че тя не може да решава конкретни проблеми от собствения си личен, обществен и професионален живот заради липсата на нужните компетенции и компетентности.

– **Осъзната компетентност.** В този случай личността прави *пряка връзка* между проблемите, с които се сблъсква в живота си, и нужните за тяхното решаване компетенции и компетентности. Дори и в момента да не ги притежава, тя вече *знае как* да ги придобие. Това е най-ефикасният път за изграждане на образователни мотивации, навици и потребности. В чисто практически план, добре е още в предучилищното и в ранното училищно

образование целенасочено да се работи в тази посока чрез използване на специфични методики, образователни ресурси и мотивиращи практики.

– **Неосъзната компетентност.** Това е най-високото равнище на образованост на личността, при което дори и човек да се сблъска с непознат до този момент проблем, вече притежава нужната за неговото решаване компетентност. В нормалния случай това е компетентността на *учения*, който по определение трябва да решава нерешени до момента проблеми, но е в състояние да постигне конкретни резултати.

Д) Видове компетентности

От момента, в който понятието „компетентност“ доби значение за образователния процес, са правени многобройни опити за класифициране на различните видове компетентности. Най-простата система за класификация разграничава *общи* (или *ключови*) компетентности, от една страна, както и *специфични* компетентности, от друга. Тук е нужно да се подчертае, че между тези две групи съществува пряка връзка и те се предполагат една друга. Особено ярко се проявява тази тенденция при предмети като изучаване на роден език и литература, чиято задача е да формират голяма част от ключовите компетентности. Разликата в този случай трябва да се търси най-вече в *степента на детайлизация* – ключовите компетентности дават обща представа за това какво трябва да може личността, а специфичните компетентности описват подробно всички знания, умения и отношения, чието овладяване ще доведе до постигане на ключовата компетентност.

В резултат на много обсъждания и анализи се стига до идеята, че съвременното образование трябва да изгради у всеки човек следните осем групи ключови компетентности, формулирани от приетата от Европейския съвет и Европейския парламент **Рамка за ключовите компетентности** (последно изменение и осъвременяване – 22 май 2018 г.):

– **езикова грамотност**, свързана основно с общуването на *роден език* и с уменията в областта на четенето (*функционална грамотност*);

– **комуникативна компетентност**, частично покриваща се с езиковата грамотност, но поставяща акцента върху способността за общуване на *чужд език*;

- **математическа компетентност** и компетентност в областта на **природните науки**, технологиите и инженерството;
- **дигитална компетентност**;
- **личностна компетентност**, **социална компетентност** и компетентност за **учене**;
- **гражданска компетентност**;
- **предприемаческа компетентност**;
- компетентност за **културна осведоменост и изява**.

Както се вижда, към формирането на тези осем групи ключови компетентности отношение имат всички изучавани в училище предмети. Ролята на родния език и литература обаче е наистина много специална, защото този предмет има отношение към всички изброени групи. Участва дори и при изграждането на математически и технологични компетентности, защото тяхното овладяване е невъзможно без фундаменталната способност да се чете, разбира, осмисля и използва писмен текст, което е основна задача на този предмет. Когато описваме знанията, уменията и отношенията, които трябва да се формират в процеса на литературното образование, трябва да изхождаме именно от тази рамка на ключовите компетентности. Същото важи и за изработването на методики за измерване и оценяване на изградените в процеса на литературното образование компетентности.

5. Компетентностният подход в образованието

В резултат на изложените предпоставки стигаме до извода, че образованието трябва да изгради следните основни компетентности у учениците:

- **Познавателни.** Това означава, че личността владее и практически може да приложи теории, идеи и алгоритми за придобиване и развитие на знание, както и че притежава неформално знание, придобито чрез опит.
- **Функционални.** Това са нещата, които човек трябва да умее, извършвайки определена професионална, образователна или социална дейност.
- **Персонални.** Това са знания и умения на личността за поведение в разнообразни житейски, професионални, образователни и обществени ситуации.
- **Нравствени.** Те предполагат наличие и спазване на ценностната система на общността, в която личността живее и се развива.

А) Основни принципи на компетентностния подход

Организацията на съвременното образование трябва да се основава на следните два основни принципа:

– **Целта** на обучението е да се развият у обучаемите способности за решаване на познавателни, философски, морални, политически и други проблеми чрез използване на техния социален опит, придобит при взаимодействието на образователния процес с реалния обществен живот.

– **Оценката** на резултатите трябва да се основава на анализ на постигнатата степен на способност за решаване на разнообразни проблеми в социалната практика.

Б) Пирамида на ученето

Опитите да се създадат методики, способстващи придобиването на компетентности в процеса на обучение, стигат до извода, че различните образователни практики имат следната ефективност:

Лекция – 5%

Четене – 10%

Аудио-визия – 20%

Демонстрация – 30%

Обсъждане – 50%

Изготвяне на презентация – 75%

Правене – 90%

Тази класификация обаче не означава, че образователните практики със сравнително нисък коефициент на ефективност трябва да бъдат отречени. Да вземем например четенето – то показва едва 10% ефективност. Това обаче е ефективността на неангажираното четене. Ако обаче предположим, че човекът чете, за да намери нужната информация, която ще му помогне да реши важен за себе си проблем, тогава ефективността на четенето ще скочи много. Ако четящият има висока функционална грамотност, тя би могла да достигне дори 100%. Ето защо е нужно при изготвянето на образователни методики и ресурси да се има предвид тази, т.нар. пирамида на ученето, за да се мотивира придобиването на знания и умения чрез поставянето и решаването на конкретни практически ориентирани задачи.

Впрочем този извод прилича малко на поредното откриване на колелото и топлата вода – още средновековните занаятчийски практики са били основани на практическо обучение в реалния процес на работа, както и на високата образователна мотивация на обучаващия се. Известна е поговорката, че занаят не се учи, а се краде. Тя е възникнала от съзнанието, че знанията и уменията, които един човек притежава, му дават конкурентно предимство в житейското състезание, и затова повечето майстори са предпочитали да ги запазят за себе си, а не да ги споделят дори и със собствените си ученици. В средновековните градове изнасянето на занаятчийски технологии се е смятало за тежко престъпление, а самите знания, умения и технологии са се разглеждали като държавна тайна и ценно притежание на града. Така че пак стигаме до заключението, че всяко ново знание всъщност е добре забравено старо.

II. КОМПЕТЕНТНОСТИ, ФОРМИРАНИ В ПРОЦЕСА НА ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Още през 2000 г., когато в България за пръв път се изработваха Държавни образователни изисквания към резултатите от образованието, компетентностите, постигнати при обучението по предмета български език и литература бяха групирани в четири ядра: социокултурни компетентности; литературни, респ. езикови, компетентности; социокултурни и литературни (езикови) компетентности за възприемане на изказвания и текстове; социокултурни и литературни (езикови) компетентности, за създаване на изказвания и текстове. С това беше поставено началото на компетентностния подход в българското образование. Факт, който бе отбелязан от изследователите (виж Вацов 2012). В сега действащите Държавни образователни изисквания по български език и литература това групиране беше запазено, като последните две групи компетентности – възприемане и създаване на текст – бяха обединени в групата на комуникативните компетентности. Нека видим какво съдържание може да се вложи в тези три основни групи компетентности.

1. Социокултурни компетентности

Социокултурните компетентности, изграждани по време на обучението по литература произхождат пряко от социалната функция на литературата като

обществено явление. Много от проблемите, с които се сблъсква преподаването на литература, са предмет и на други учебни предмети – преди всичко история, философия, психология, етика и право, гражданско образование, изкуства. Каква обаче е разликата? Всички изброени области на знанието изучават феномени, касаещи устройството на човешките общности и общества, или описващи начините, по които човекът възприема себе си във взаимодействието си с околния свят. Всички тези явления – морални ценностни системи, закони и институции, устройство на обществото и държавата, имат една обща цел – да организират така съвместното живеене, че то да се подчинява на устойчиви правила, обуславящи безпроблемното съжителство на хората. В никакъв случай обаче не може да се каже, че тези правила се възприемат напълно непринудено. Известен елемент на принуда – по-мек, или по-твърд – винаги съществува при тяхното прилагане (Ср. напр. Фуко 1998). От друга страна е науката, изучаваща същите явления, както и цялостното устройство на света. При нея принудата отсъства, но самата ѝ природа е такава, че полученото чрез нея знание е опосредствано и абстрактно. Единствената човешка дейност, при която човекът може **едновременно** и **непосредствено** (човешкият живот, изобразен във формите на самия живот), и **непринудено** (човешките проблеми, представени във формата на условност и игра) да постави своите конфликти, ценности, норми и препоръчителни модели на поведение на проблематизиране и преоценка, е изкуството (Ср. Натев 1961).

Ето защо социокултурните компетентности, формирани по време на обучението по литература, до известна степен ще повтарят компетентностите, формирани по други предмети, но в същото време ще се различават от тях, защото ще изграждат у учениците умения да разпознават, анализират и разрешават различни морални, обществени, светогледни и ценностни конфликти, изправяйки ги пред тях в момента на тяхното разразяване в живота. Макар и условна, литературата дава възможност на човека да събира житейски *опит*, който, независимо че е получен вследствие на естетическо съждение, играе съществена роля в развитието на личността и подготовката ѝ за обществения живот (Ср. напр. Jauss 1978). В известен смисъл социокултурните компетентности, изградени в процеса на литературното образование, са неговата най-важна цел. Литературните и комуникативните компетентности играят по-скоро функционалната роля на инструменти, осигуряващи постигането на тази цел.

А) Знания

1. Човек, общност, общество

Както вече нееднократно беше подчертано, основната социална функция на словесността (мит, фолклор, литература) е да играе първостепенна роля при изграждане на човешкия образ на света, при формиране на човешката ценностна система, при създаване на убеждения, нагласи и ценности, при култивиране на определени образци на препоръчително, респ. нежелателно социално поведение. Жан Франсоа Лиотар раздели тази функция на словесността на два големи дяла:

- формиране на споделен образ на света (функция на митовете);
- даване на примери – положителни или отрицателни – за регулиране на човешките отношения (функция на легендите и приказките) (Лиотар 1996: 78).

Проблемът е в това, че различните човешки общности изграждат свои специфични ценностни системи. Освен това начините, по които се регулират отношенията на хората в рамките на общностите и в тези на обществата, са различни. Ето защо се налага да се изгради ясна представа за това кое може и трябва да се нарича *общност* и кое – *общество*.

Основния принцип за разграничаване на тези понятия е формулиран още в края на XIX век от Фердинад Тьонис. Според него общностите се формират на базата на негласно споделени, но строго спазвани ценности и нагласи, докато обществата изискват писани закони и институции, които да организират съвместния живот на хората и да следят за спазването на правилата (Тьонис 1998: 137 – 148). В този смисъл ролята на словесността във всеки от тези контексти ще бъде различна. Докато при общностите тя ще се насочва основно към *формиране* на ценностите на основните видове общности, при обществата нейната роля ще се свързва основно с *проблематизиране* на отношенията между човека и социума.

На базата на разграничението между общност и общество се де определят и техните *видове*:

Общностите се разделят на:

- а) *естествени*, при които връзките между хората и убежденията, нагласите и ценностите, които ги регулират, са базирани на естествени фактори:

– **родова** общност, при която основните ценности са свързани с *кръвната връзка, брачната връзка и родовото имуществото*;

– **етническа** общност, при която основните ценности са свързани с *общата кръв, общата земя и общтата вяра* (включваща и езика).

б) **идеологически** (въобразени) общности, при които връзките между хората и ценностите, които ги регулират, са базирани на идеологически фактори, които обаче се представят за естествени, за да се осигури възприемането им именно като общности, а не като общества, базирани върху формални норми и институции:

– **национална** общност, при която основните ценности са свързани с националното *пространство*, националния *език*, националната *история* и *култура*, националния *пантеон на героите* и националния *идеал*;

– **универсална** (общочовешка) общност, при която основните ценности са свързани с появили си в различно време принципи като *любов* (християнство), *отговорност* и *търпимост* (Ренесанс), *свобода*, *братство*, *равенство* и *разум* (Просвещение).

От своя страна **обществата** се разделят на:

а) **традиционно** (затворено) общество, чийто основен принцип на организация е свързан със спазването на утвърдените убеждения, нагласи и ценности, охранявани чрез **разграничаване** от Другия;

б) **модерно** (отворено) общество, при което основен принцип на организация е всеобщото благо, постигано чрез спазване на основополагащи принципи като човешки и граждански *права*, *свобода* на *предприемчивостта*, равенство пред *законите* и *институциите*, реализирани чрез **взаимодействие** с Другия.

2. Основни човешки ценности

Въпросът за ценностите е централен в рамките на литературното образование. Не във всички негови етапи обаче той трябва и може да бъде поставян по един и същи начин. В началния етап, а така също и в прогимназиалния етап, проблемът с утвърждаването на проблематизирани от изучаваните художествени произведения ценности по необходимост се поставя на разглеждане основно в неговия функционален смисъл. Учениците се научават да разпознават проявленията на различните ценности, около които се

организират общностите и обществата, както и да проблематизират тяхното евентуално нарушаване – какви са последиците от неспазването на една или друга норма, как човекът и неговите общности могат да избягват или противодействат на нарушенията, кои са препоръчителните модели за поведение, за да не случват тези нарушения.

В двата гимназиални етапа обаче въпросът за ценностите по необходимост трябва да се историзира и теоретизира. В първия гимназиален етап, когато последователно се представят светогледните идеи на различните културноисторически епохи – Античност, Средновековия, Ренесанс, Просвещение, романтизъм, реализъм, модернизъм и съвременност, една от главните задачи е да се представи ценностната система на общността, както и факторите, обуславящи появата на една или друга основополагаща ценност, която ние днес възприемаме като универсална, но на практика тя има исторически характер. Така стигаме до три много важни етапа в развитието на човешката култура.

– **Християнство.** Това е първият опит за преодоляване на затворения характер на човешките общества и установяване на някакъв универсален принцип, обединяващ всички хора. Така се появява идеята за *любовта* към ближния, изведена като задължително условие на човешкото.

– **Ренесанс.** Основната светогледна идея на Ренесанса е антропоцентризмът, т.е. поставянето на човека в центъра на света. На това място обаче той се оказва равноотдалечен както от Бога, така и от животните. В тази своя позиция човекът е едновременно по-слаб (от Бога) и по-силен (от животните). И тази негова двойка същност го задължава от една страна да бъде *търпим* към чуждите слабости, защото и той е слаб, но също така трябва да е и *отговорен* към по-слабите, защото се намира в по-силна позиция. От този момент принципите *отговорност* и *търпимост* се нареждат редом до утвърдената от християнството любов в редицата на универсалните човешки ценности.

– **Просвещение.** Стройната философска програма на Просвещението възниква като следствие от усилието да се преодолеят недостатъците в общественото устройство, почиващи в традиционните общества върху принципа на строгата йерархия и неизменността на социалния ред, представян като божествено творение. За да се преодолеят ограниченията на заварения ред и да

се освободи човешката предприемчивост, както и жаждата за познание и развитие, се стига до основополагащия принцип, който постановява, че всички хора се раждат равни и затова притежават естествени права. Оттук и основополагащите ценности, които Просвещението добавя към списъка на универсалната ценностна система – *свобода, равенство, братство* и *разум*.

Във втория гимназиален етап обаче представата за тези основополагащи ценности на човешкото, както и някои други негови основни проблеми, трябва да се задълбочи и детайлизира. Освен да се покаже и обоснове техният исторически характер, ще е нужно да се проблематизира и тяхната вътрешна структура и многоаспектност. На това обаче ще се спрем след малко.

3. Ролята на културата и изкуството за създаване на човешкия свят

Както вече нееднократно беше подчертано, словесността играе изключително важна роля при създаване на човешкия свят. Съвременната културна антропология изхожда от идеята, че културата, разглеждана като система от правила за препоръчително поведение, не може да се предава и наследява биологически, следователно трябва да се овладява целенасочено. Това овладяване се осъществява по два основни канала:

– Чрез *подражаване* на предходните поколения и *присъединяване* към заварения ред.

– Чрез обсъждане и проблематизиране на заварения ред, предавано чрез натрупания в произведенията на *словесността* човешки *опит*.

Именно този съхраняван и предаван през поколенията опит има за задача да изгради цялостната вселена, в която човекът да се чувства сигурно вписан в един разумен свят. В този смисъл основните задачи, които словесността трябва да изпълни, се определят като:

– Създаване *образ* на света. Само един разумно устроен свят подлежи на обхващане, осъзнаване и евентуално подобряване. Затова още от митологични времена основната задача на словесността е да изгради образа на един такъв разумно устроен свят. Тази идея си остава неизменна, независимо от факта, че различните времена използват различни инструменти за обяснение на световното устройство – от митологичните истории за Сътворението до съвременните опити за откриване тайните на мирозданието с инструментите на науката.

– Създаване и поддържане на **ценностна система**. В процеса на обучението по литература трябва да стане ясно, че ценностите, които управляват нашия живот, не са метафизични, а са плод на човешките усилия. Същото важи и за поддържането на вече създадената ценностна система. Чрез представяне на различни положителни и отрицателни примери човешките ценности непрекъснато се подлагат на преосмисляне и преоценка, за да се види, че те не са някакви абстрактни пожелания, а реален и действен механизъм за направляване на човешкото поведение и ориентир в решаването на непрекъснато възникващите конфликтни ситуации.

– Създаване на **убеждения, чувства и нагласи**. В процеса на литературното образование трябва да стане очевидна ролята на словесността да създава активно отношение на човека към света, изразяващо се в неговите убеждения, чувства и нагласи, както и в тяхното евентуално преосмисляне, когато те започнат да се осъзнават като неадекватни на обективната реалност. Последната функция много ясно личи в периоди на големи социални трансформации, каквата например е преминаването от живот в традиционно общество към живот в модерно общество – един процес, който във всички страни по света преминава много драматично.

– Създаване и налагане на препоръчителни **модели на поведение**. Това е фундаментална задача на словесността, която обаче се реализира по различни начини – от задължителното присъединяване към престижния пример, препоръчвано от митовете и легендите, до свободното морално съждение, което модерната литература се стреми да култивира.

4. Основни начини за въздействие на литературата върху човека и неговите общности

В процеса на литературното образование учениците трябва да осъзнаят, че изкуството използва различни начини за въздействие, изискващи различен тип читателско поведение и различна реакция на прочетеното. Би било не просто неправилно, но и сериозно изкривяващо читателските реакции, да се възприемат всички изучавани художествени творби по един и същи начин. Учебните програми, поради факта, че съдържат творби от различни културни епохи, дават възможност на учениците да осъзнаят, че словесността може да въздейства, въвличайки своя възприемател в някои от следнит пет основни типа идентификация:

– *Присъединяване* към утвърдения образ на света. Макар и този начин за идентификация да е характерен основно за древните ритуали, той продължава да функционира и до днес, осъществявайки се при реализирането на художествения акт в някакъв вид ритуално действие и преди всичко в акта на пеенето.

– *Подражаване* на престижния *пример*, даден от действията на един *образцов герой*. Принципът на *имитацио* е основа на културния механизъм *легенда*. В отделните културни епохи тази механизъм обаче се реализира чрез различни литературни жанрове – от средновековните жития на светците, до легендарните героични образи, създадени от Вазовата „Епопея на забравените“.

– *Катарзис*. Както е известно, катарзисът е специфичният начин за въздействие на древногръцката трагедия, която поставя съществуващия ред на съмнение и проблематизация, за да се стигне след поредица от перипетии и узнавания до убеждението, че светът все пак е устроен правилно, а причина за нещастията, сполетели човека, се крият в неговата неспособност да се впише подобаващо в съществуващия ред. Така принципът на катарзиса става основен за всяка проява на словесността, чиято задача е да формира активно отношение на човека към света.

– *Симпатизираща идентификация*. Това е принципът, на който основно разчита литературата от Новото време. Всички предходни начини на въздействие се свързват с действията на някакви висшестоящи същества – божества, герои, царе. Новото време обръща погледа си към живота на обикновените хора, които не са нито божества, нито образцови герои, нито водачи на общността. Обикновеният човек има и положителни, и отрицателни качества. Именно затова неговата съдба дава възможност на също така обикновения читател да се постави на мястото на героя и така да провери собствената си готовност да приеме, осъзнае и реазреша различни житейски изпитания и конфликти.

– *Иронична идентификация*. Този тип възприемателско поведение е характерен за литературата на модернизма, която поставя на изпитание и преоценка всички заварени ценности, модели на поведение и идеологически догми.

5. Основни проблеми на човешкото

Както вече стана ясно, човешките ценности имат исторически характер и възникват като опит за решаване на фундаментални проблеми, стоящи пред човека и неговите общности. Освен това обаче тези ценности разкриват различни аспекти на човешкия живот и различни начини, по които хората се опитват да ги овладеят. Това е задачата, която литературното образование трябва да реализира във втория гимназиален етап. В него последователно се въвеждат девет възлови теми, представящи най-важните аспекти на човешкото усилие да се овладее взаимодействието между човека и света. Тези основополагащи теми са:

– Отношението *свое – чуждо*. Съвременната културна антропология разглежда въпроса за отношението към Другия като фундаментален за развитието на културата (Ср. Тодоров 1998). В този смисъл много важно е да се разбере как тази основополагаща опозиция формира различните видове общности и отношенията между тях, проблематизирайки различните позиции, които те заемат една спрямо друга.

– Ролята на *паметта и историята* при формиране и съхраняване на различните човешки общности. Тази роля е била осъзнавана още в древните митологични времена и винаги е свързвана със социалната функция на словесността. Ненапрасно една от най-важните фигури на всеки вид общност, стояща непосредствено до водача (владетеля) е била фигурата на дружинния певец. По-късно историята и паметта започват да се осъзнават и във функцията им да осмислят индивидуалния човешки живот с оглед на следата, която той оставя във времето. В този смисъл историята на паметта не просто създава образ на миналото, а изгражда фундамента на общностната и личностната идентичност.

– Проблемът за *обществото и властта*. От една страна институционализирането на човешките отношения е необходимост на съвместното живеене, но от друга – представлява сериозен проблем, доколкото всяка власт има склонността да защитава преди всичко собствените си интереси. Ролята на словесността тук е също много противоречива. От една страна тя е използвана, за да създаде идеологическа основа на властовите амбиции. От друга страна обаче, именно словесността е тази, която проблема-

тизира и преоценява идеологическите принципи, върху които властта се крепи, както и изкушенията, които тя изправя пред всеки човек.

– Проблемът за отношението между *живота и смъртта*. Това е екзистенциален проблем на човешкото битие, който още от древни времена е бил поставян в основата на световния ред. Основният проблем тук е къде е мястото на смъртта в човешкия живот и по какъв начин тя може да осмисли живота.

– Отношението между *човек и природа*. Тук основният проблем се крие в противоречието между факта, че природата е създателка на всички неща, включително и човека, от една страна, а от друга – стремежът на човека да подчини природата или да проникне в нейните тайни. Както показва хилядолетното човешко развитие, тези отношения винаги са били заредени с драматизъм, разпъващ човека между съзнанието за неговата всесилност (често пъти мнима) и съзнанието за пълната му безпомощност пред природните стихии.

– *Любовта* като ценност и проблем. Проблемът идва от факта, че любовта е сложно и многоаспектно чувство, в което се проявяват най-разнообразни аспекти. От една страна е любовта Ерос, противопоставяща се на любовта Филия, на които пък противоречи любовта Строге. Всички те пък се разграничават от любовта Агапе, проповядвана от християнството. На базата на тези разнопосочни стихии се оформят различни проявления на любовното чувство в зависимост от това коя стихия доминира и коя се намира в подчинено положение или напълно липсва. А опознаването на всички тези разнообразни проявления води до овладяването на изкуството да се обича като едно от най-важните умения, които човекът трябва да развие у себе си.

– Нуждата от *вяра и надежда*. Основният проблем тук е свързан с въпроса кое поражда нуждата от вяра и как вярата се съчетава с разума. Дали вярата трябва да е абсолютна и безусловна, или напротив, трябва да е осмислена и рационална. Същото се отнася и до надеждата. Дали тя представлява „надежди голи“, или играе основополагаща роля в хармонизирането на човешкия свят и спасяването на човека от неговите страхове, безпътица и объркване?

– Ролята на **труда и творчеството** за осмисляне на човешкия живот. Тази роля също е проблематична и заредена с вътрешен драматизъм. От една страна трудът и творчеството в прекия смисъл на думата създават човека – в усилието си да преработи даровете на природата човекът създава своя чисто човешки свят. От друга страна обаче, трудът винаги е възприеман и като някакъв вид наказание – човекът, който е принуден да работи, винаги е стоял доста ниско в социалната йерархия. От трета страна обаче, трудът има и свойството да ни накара да се огледаме в плодовете на собствените си ръце, т.е. изпълнява функцията на инструмент за самопознание на човека. Особено значима е тази негова роля в онзи вид труд, който сме свикнали да наричаме „творчество“ – създаване не на утилитарни, а на духовни продукти. Колкото по-силна е тази духовна същност на труда, толкова по-ярко тя ще изразява същността на човека, неговата божествена природа.

– Проблемът за **избора и раздвоението**. Същината на този проблем се съдържа в един от най-старите въпроси, които човекът си задава: Кой съм аз? Този въпрос е сложен, защото човекът не просто битува – битуват всички материални неща; той не просто живее – живеят всички биологични същества; той освен това и съществува, т.е. осъзнава своето присъствие в света. Но какво означава това? От една отговорът на въпроса „кой съм аз?“ трябва да съдържа всички обстоятелства, определили моята принадлежност – род, народност, религия, професия, предпочитания. Принадлежността обаче не определя какъв съм аз самият, а по-скоро общностите, от които съм част. Оpozнаването на себе си като уникална същност започва от разграничаването спрямо Другия, но по необходимост преминава през погледа на Другия, защото само чрез неговите очи човекът може да види себе си. Именно нуждата да се съобразяваме с Другия непрекъснато изправя човека пред необходимостта да избира. Да избира между задълженията към Другия и задължението да бъде верен на себе си. Много често този избор води до появата на чувство за вина, независимо от това какво точно сме избрали – Другия или себе си. А вината от своя страна е изключително мощен инструмент за организация на човешките общности. Заедно с това обаче е и много удобно средство за манипулация. Оттук и сериозността на поставения проблем и нуждата всеки човек да се ориентира в неговите разнопосочни изисквания.

Б) Умения и навици

Овладяването на социокултурните компетентности изисква сериозни знания от различен характер – философски, психологически, исторически, граждански. Без тези знания човекът не може да се ориентира в твърде сложната съвременна ситуация, заредена с множество хуманитарни, социални и екзистенциални проблеми. Ориентирането обаче е **практическа дейност**. С други думи, тя изисква изграждането на определени умения и навици, формирани в резултат на практическия **опит** на личността. Всъщност това е и основната социална функция, която изпълнява словесността още от зората на своето съществуване – да дава възможност на човека да придобие разнообразен социален опит, условно преживявайки неизмеримо повече човешки съдби, конфликти, чувства и страсти, отколкото е в състояние да изпита в сравнително краткия си индивидуален живот. С други думи, четенето и тълкуването на литературни произведения, размишляването върху повдигнатите от тях разнообразни проблеми, дискутирането в търсене на адекватни решения, изпълнява функцията на своеобразен опит в усилията на човека да се впише в света и в различните видове общности и общества. Затова и обучението по литература трябва да формира следните умения и навици:

1. Способност да се определят ценности и норми, проблеми и конфликти, характерни за различните общности, или възникващи в отношенията между тях.

Тези умения са изключително важни, защото човек трябва да е в състояние да осъзнава ценностите на различните видове общности – родова, етническа, национална и универсална – към които, иска или не иска, принадлежи, както и да ги разпознава в различни конфликтни ситуации. Само когато човекът е в състояние да осъзнава вътрешната сложност на отношенията между ценностите и нормите, които човекът трябва да спазва, той ще е в състояние да намира и най-подходящите решения.

2. Способност да се осъзнават причините за конфликти, възникващи заради нарушаване на различни елементи от човешката ценностна система.

Тези умения са естествено следствие от уменията, съдържащи се в предходната точка. Когато човекът е в състояние да определи кои ценности и норми

са влезли в противоречие при възникването на някакъв конфликт, той ще е в състояние да определи и конкретните причини, които са го породили. В много случаи конфликтните ситуации възникват на базата на разнопосочни интереси, но не са малко и сблъсъците, предизвикани от разминаване в принципите, определящи и мотивиращи поведението на хората, влизащи във взаимодействие. Способността да се определи причината и природата на конфликта е най-важната предпоставка за намиране на неговото най-подходящо решение.

3. Способност да се осъзнава ролята на словесността за създаване на чувства, убеждения и нагласи.

Тези умения са важни за изграждане на трайни читателски навици и потребности. Когато човек осъзнае, че литературата съдържа ако не готови рецепти, то поне аналогични казуси на тези, с които се сблъсква в собствения си живот, той постепенно ще започне да цени литературата като неocenним помощник в изкуството да се живее и да търси нейните произведения, за да развива вътрешната си готовност да се справя с проблемите в собствения си живот. Но и да осъзнава, че внушените от литературните образи, убеждения, чувства и нагласи може да се използват като инструмент за манипулация и некоректни обществени практики.

4. Способност да осъзнават различните начини, по които изкуството въздейства върху човека и неговите общности.

Това също е изключително важно умение, изграждащо основата на читателската компетентност. Защото различните видове словесност влияят по различен начин на човека, използвайки различни културни механизми. Освен, че читателят трябва да осъзнава тази разлика, той трябва да има и практически навици да възприема различни по вид словесни структури, за да бъде адекватен на въздействената стратегия на творбата. Ако тя разчита, че читателят е в състояние да осъзнае едно алегорично иносказателно послание, а той не е в състояние да го направи, читателският акт ще бъде напълно провален и творбата няма да изпълни своята социална функция. Същото важи за всички останали начини за осмисляне и въздействие – присъединяване към определена роля, възприемане и следване на образцово поведение, катарзис, симпатизираща самоидентификация, иронично разколебаване на житейските стереотипи и т.н.

5. Способност да съпоставя личния и обществения си опит с интерпретираните в литературата ценности и норми, проблеми и конфликти, за да ги превърне в част от собствения миروглед.

Това е най-важното умение, което обучението по литература трябва да изгради у учениците, защото само така литературата ще изпълни своята социална функция. Както вече казахме, литературата поставя човека на един кръстопът, където се пресичат обществената мяра на личността и човешката мяра на обществото. Стойки на този кръстопът, човекът трябва да може да се ориентира в разнопосочните изисквания, които светът предявява към него, както и сам да е в състояние да осмисли своята роля в света, оценявайки доколко обществените норми се съчетават с неговите индивидуални нужди и желания. Само така човекът ще развие своята личност и ще е способен сам да решава конфликтите, възникващи в различни житейски ситуации. Неспособният в това отношение много често се оказва в ролята на насилник или жертва, което в повечето случаи е едно и също.

В) Отношения и нагласи

Доколкото самата същност на литературата е свързана с изграждане на отношения и нагласи, тази функция естествено застава като основна цел на обучението по литература. По-конкретно в резултат на това обучение учениците трябва да:

– Изградят у себе си и да развият естетическа, нравствена и мисловна култура, която да ръководи начина им на живот в различни обществени ситуации и при решаването на разнородни хуманитарни проблеми.

– Формират отношения на отговорност и търпимост, толерантност към различието и да осъзнават ролята на Другия за правилното протичане на собствения им живот.

– Формират чувство за лична отговорност в отношенията си със света, общността, обществото, другите, както и към собствените си задължения в света на труда.

– Формират готовност и стремеж за учене през целия живот, доколкото натрупаният опит никога не е достатъчен за осъзнаване и разрешаване на непрекъснато възникващите конфликти и хуманитарни проблеми.

– Развиват способности за използване на разнообразни средства за общуване.

2. Литературни компетентности

Макар и да изглеждат като главна задача на обучението по литература, литературните компетентности не бива да се разглеждат като основна негово цел. Все пак повечето от учениците няма да изберат професията на филолога. Обучението по литература обаче трябва да изгради у тях **читателя** – да формира нагласи, умения и потребности за четене, които ще им позволят да общуват с книгата през целия си живот. За целта обаче те трябва да получат необходимите инструменти – да познават специфичния начин, по който са построени и функционират различните по вид произведения на човешката словесност, за да могат да подхождат към тях адекватно. А освен това да познават историческото развитие на човешката култура, за да се ориентират правилно в различните идеи за човека и неговите ценности. За да се постигне това обаче в процеса на училищното образование учениците ще трябва да възприемат съответните специфични знания, да развият специфични умения, както и да изградят съответните отношения и нагласи.

А) Знания

Както казахме току-що, необходимите за адекватното възприемане на различни по вид произведения на човешката словесност знания, се свеждат до два големи дяла:

– знания за **строежа** и **функционирането** на художествените произведения;

– знания за развитието на литературния **процес** – предпоставки, механизми, обществени условия, светогледни идеи, изобразителни принципи, специфични начини за присъствие на словото в обществения живот.

Тези две необходими разграничават знанията, получени в процеса на обучението по литература, на два основни дяла: литературна **теория** и литературна **история**.

1. Литературна теория

Най-често знанията по литературна теория се възприемат като набор от речникови понятия, чието значение учениците трябва да познават, за да разбират написаното в урочните статии. В действителност обаче, макар и в

програмите тези знания да се представени в раздела „нови понятия“ те в никакъв случай не бива да се разглеждат като случаен набор от енциклопедични сведения за значението на специфични „литературни термини“. За да бъдат успешно постигнати целите на литературното образование, в процеса на неговото протичане учениците ще трябва да добият една, макар и схематична, но достатъчно пълна и системна представа за това как се изгражда и как въздейства художественото произведение. А това се осъществява на следните равнища:

– **Комуникативна** структура на художествения **дискурс**. Обикновено в последните десетилетия в часовете по литература се говори за **текстове**, но това е недостатъчно. Текстът притежава кохерентност, т.е. структуриран е по определен начин, но не и комуникативна идентичност. А художественият акт е особен вид комуникация, в която участват различни субекти, поставени в различни условия. Ето защо литературното произведение трябва да се разглежда като особен вид **изказване**, т.е. дискурс, чийто основни елементи са: **автор** и **читател** с техните културни и социални характеристики, **разказвач** и **лирически говорител** (герой) с техните разновидности, **гледна точка**, вид **комуникативно действие** – нарация, перформативен речеви акт, мимезис.

– **Съдържателна** структура на художествения акт. Основните елементи, изграждащи тази структура, са: история, фабула и сюжет, събитие, мотив, основен модел на действието.

– **Персонажна** система на художественото произведение. В повечето случаи действащите лица се класифицират по различни признаци: по **функция** (главен герой, вредител, помагач, арбитър и др.); по **роля** в повествованието (главен герой, второстепенен герой); по морална **оценка** (положителен герой, отрицателен герой); по **отношение** на автора към героя (протагонист и антагонист).

– Литературни **жанрове**. Литературният жанр представлява цялостен модел за организация на художествения дискурс, включващ неговата комуникативна структура, съдържанието на изображения свят, отношение към традицията, начин на въздействие и обществена функция. Ето защо адекватното възприемане на литературния текст е невъзможно, ако не се съблюдава жанровата парадигма, към която той принадлежи. В този смисъл „новите по-

нятия“ като „разказ“, „повест“, „роман“, „ода“, „елегия“ и др. под. трябва да се разглеждат като парадигми на възприемателско поведение, което изисква много ясни и систематични обяснения за същността на жанра, илюстрирани с примери от изучавания текст. Само така в процеса на обучението по литература учениците ще добият систематична представа за **повествователните**, **лирическите** и **драматургичните** жанрове на литературата, които ще са им необходими през целия живот, ако искат да са адекватни читатели.

– **Художествен език**. В процеса на обучението по литература учениците ще трябва да си изградят стройна и систематична представа за **изразните средства**, които използва литературното произведение, за да постигне своето въздействие. В този смисъл основните съставки на художествения език, каквито са **тропите** (*метафора, метонимия, символ и алегория*), **фигурите** (фигури на мисълта като *сравнение, епитет и хипербола* и фигури на речта като *повторение, паралелизъм, градация и инверсия*), **стихосложението** (*ритъм, стъпки, строфи, римуване*) трябва да се възприемат като средства за постигане на определена функция, а не просто да се разпознават като такива.

2. Литературна история

Обикновено знанията по литературна история се възприемат като възможност за добиване от страна на учениците на възможно по-широка и по-задълбочена представа за различните културни епохи, през които е минало човечеството, за художествените специфики на тези епохи, за техните най-ярки представители, както и за най-важните им произведения. На тази база в обществото непрекъснато се водят дискусии защо в учебните програми са влезли точно тези произведения, а не са включени други. Трябва да признаем обаче, че в рамките на училищното образование една такава свръхзадача е трудно изпълнима. Задължително е обаче обучението по литература да:

– Изгради системна представа за историческото развитие на литературния **процес**.

– Запознае учениците с основните **светогледни идеи** на различните културни епохи.

– Представи различните **решения**, давани на сходни хуманитарни и социални проблеми, стоящи пред човека и неговите общности.

– Запознае учениците с различните начини, по които словесността изпълнява своята **социална функция**, формирайки убеждения, чувства и нагласи, както и препоръчителни модели за поведение.

Изхождайки от тази своя основна цел, обучението по литература ще трябва да проследи основните етапи в развитието на световната литература като *Античност, Средновековие, Ренесанс, Просвещение, Романтизъм, реализъм и модернизъм*. В този процес органично трябва да влезе и историята на българската литература, въпреки някои специфики на нейното историческо развитие. Нашата литература е част от един универсален културен процес и той трябва да бъде проследен в нейното историческо развитие.

Б) Умения и навици

В резултат от запознаването с основните начини за изграждане и функциониране на художествените произведения, на движещите сили на литературния процес, както и в резултат от четенето и тълкуването на различни по начин на постройка и функциониране произведения на словесността, учениците ще трябва да изградят следните умения и навици:

– Да осъзнават ролята на различните участници в комуникативната структура на художествения дискурс за осъществяване въздействието на творбата.

– Да осъзнават ролята на различните елементи в съдържателната структура на творбата за изграждане специфичен образ на света и за внушаване на определени идеи за човека и обществото.

– Да осъзнава ролята на различните типове герои при изграждане на различни модели за препоръчително социално поведение.

– Да осъзнава ролята на жанра за реализиране на специфичната социална функция на художественото произведение и да следва жанровата парадигма при четене, за да постигне един възможно най-адекватен прочит.

– Да осъзнава ролята на художествения език и неговите основни изразни средства за постигане на специфичното въздействие на художествената творба.

– Да разбира различните хуманитарни, обществени и художествени задачи на словесността в различните етапи от нейното развитие и ги съпоставя със собствения си опит.

В) Отношения и нагласи

В резултат от запознаването с основните начини за изграждане и функциониране на художествените произведения, с основните светогледни принципи, характерни за различните литературни епохи, както и в резултат от четенето и тълкуването на различни по начин на постройка и функциониране произведения на словесността, учениците ще трябва да изградят следните отношения и нагласи:

– Да изградят способност за емоционално и оценъчно отношение към интерпретираните в художественото произведение проблеми и конфликти, както и да ги съотнасят към своя личен и социален опит, изграждайки по този начин едно по-задълбочено и разностранно светоотношение.

– Да изградят у себе си способност за изразяване на активно нравствено отношение към повдигнатите в творбата проблеми и конфликти.

– Да осъзнаят и да реализират различни типове идентификация спрямо разработваните в творбата човешки съдби и проблеми.

– Да формират у себе си способност за изразяване на собствена гледна точка към разработваните в творбата проблеми, както и да са в състояние да съпоставят своята гледна точка с тази на автора и на героите, за да могат по този начин да оценяват валидността на внушаваните от творбата идеи и препоръчителни модели на поведение.

– Да развият у себе си способност за критическо мислене.

3. Комуникативни компетентности

Развитието на комуникативни компетентности у учениците е една от основните задачи на предмета български език и литература. От нейното успешно изпълнение зависят не само всички останали предмети в учебната програма, защото уменията за възприемане и осмисляне на писмени текстове са задължително условие за успешното овладяване на знания и умения във всички области на знанието, но и цялостната социална реализация на личността.

В същото време тази задача системно се подценява, доколкото се смята, че учениците владеят спонтанно основните начини за изразяване, а що се отнася до възприемането на писмен текст, се смята, че техническото умение да се разчитат буквените знаци е достатъчно. А когато стане дума за

спецификите на различните видове съчинения, които учениците трябва да пишат по време на своето училищно образование, основният въпрос е **какво** трябва да **съдържа** всеки вид съчинение, а не **как** до да бъде построено с оглед на максимално ефективното изпълнение на неговата комуникативна и социална **задача**. Стига се дори до комични ситуации от рода на препоръките за най-подходящата дължина на увода, рецепти за универсален увод, типови схеми за изграждане на теза и аргументация, модели за универсални заключения и т.н. Всичко това на практика показва практическото безсилие на образователната система да подходи правилно към изграждането на действителни комуникативни компетентности у учениците.

Ето защо основната задача на обучението по български език и литература трябва да бъде изграждането на една систематична представа у учениците за закономерностите и условията на езиковата комуникация. В основата на тази системна представа трябва да залегнат както специфични знания, така и съответните умения и нагласи.

А) Знания

Както вече се каза, при изграждането на комуникативни компетентности е нужно учениците да разберат основните закономерности и условия, в които протича езиковата комуникация. На първо място това означава да се разграничават закономерностите на устния и писмения тип общуване. Систематично представени, характеристиките на двата основни типа общуване изглеждат така:

Устно общуване	Писмено общуване
<ul style="list-style-type: none"> – Осъществява се с помощта на <i>звукове</i>. – Използва <i>слухов канал, допълнен с визуален – жестове, мимики, илюстрации...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Осъществява се с помощта на <i>букви</i>. – Използва само <i>визуалния канал</i>.
<ul style="list-style-type: none"> – Устното общуване е <i>кратковременно и преходно: звуковете, изграждащи думите, траят само миг, докато се запазят в паметта на получателя.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Писменото общуване е <i>трайно</i>: писмените знаци траят във времето и преодоляват пространството. Затова казваме, че думите отлитат, а написаното остава.

Устно общуване	Писмено общуване
<p>– Целта на устното общуване е да предаде директни съобщения „лице в лице“ в конкретни моменти на всекидневния живот или при публичното общуване.</p>	<p>– Целта на писменото общуване е да предаде съобщения, за които е важно да траят във времето: договори, закони, писма, документи, книги, хроники, дневници и т.н. Някои са се запазили цели хилядолетия.</p>
<p>– Устното общуване е комплексно, то включва най-разнообразни езикови и неезикови средства, за да обогати и подсили въздействието си – мимики, жестове, погледи, паузи, различни тоналности на гласа, дори разиграване на отделни елементи на съобщението.</p>	<p>– Писменото общуване трябва да постигне своята цел без почти никакви помощи средства. То си служи само с вербални знаци и разчита само на съдържанието на своето съобщение. За да се компенсира донякъде невъзможността за очертаване на ситуацията на общуване, са въведени различни правописни правила – използване на малки и на главни букви, пунктуационни знаци, кавички и т.н.</p>
<p>– Устното общуване се осъществява в присъствието и на двамата участници. Затова:</p> <ul style="list-style-type: none"> – получателят може да прекъсне говорещия по всяко време, за да поиска разяснения, да възрази, да изрази своето мнение... – отправителят също може да се поправа, да променя темата, да се съобразява с реакциите на събеседника... 	<p>– Писменото общуване се осъществява в отсъствието на единия от участниците. Когато отправителят пише, получателят е на друго място и ще получи съобщението в различно време. Често е и непознат за пишещия. Когато получателят чете, авторът отсъства. По тази причина:</p> <ul style="list-style-type: none"> – съобщението трябва да съдържа всички сведения за ситуацията на общуване, така че да бъде разбрано правилно; – получателят не може да поиска допълнителни обяснения. – отправителят не може да следи реакциите на събеседника, може само донякъде да ги предвижда.

Устно общуване	Писмено общуване
<p>– При устното общуване <i>изразните средства са много по-свободни и неформални</i>:</p> <p>– често се използват думи, които нямат конкретно значение като „това“, „нещо“ и др. под.;</p> <p>– използват се разговорни, диалектни, а понякога и жаргонни изрази;</p> <p>– често се допускат повторения;</p> <p>– използват се много междуметия, както и паразитни изрази, усилващи въздействието като: <i>е, ами сега, наистина ли, следователно</i> и др.</p> <p>– важен инструмент за въздействие е промяната на интонацията;</p> <p>– използват се уточнения за време и пространство като „сега“, „днес“, „вчера“, „тук“, „вляво“ и т.н., които в конкретната ситуация означават точно определени моменти и места;</p> <p>– използваните местоимения като „аз“, „ти“, „той“ и т.н. в конкретната ситуация също имат точно определени значения (ясно е кои хора стоят зад тях);</p> <p>– изреченията са къси, прости, понякога дори и не съвсем завършени;</p> <p>– между отделните изречения няма добре очертани граници.</p>	<p>– При писменото общуване се използват <i>много по-формални, организирани и обработени изразни средства</i>.</p> <p>– не могат да се използват „празни“ думи, защото читателят не би могъл да разбере за какво става въпрос – всяко нещо трябва да бъде назовано точно и изчерпателно;</p> <p>– разговорните, диалектните и жаргонните изрази се избягват, освен ако чрез тях не искаме да направим речева характеристика на някой герой;</p> <p>– повторенията се избягват;</p> <p>– времето и пространството се уточняват много по-прецизно, защото думи от рода на „сега“, „тук“ и др. под. нямат никакъв смисъл, ако ситуацията не е изяснена;</p> <p>– местоименията също се използват само тогава, когато е изяснено за кого се отнасят;</p> <p>– изреченията са по-дълги, по-организирани, следват нормите за правилна употреба на езика;</p> <p>– границите между отделните изречения, както и между отделните параграфи и части на текста са ясно очертани.</p>

На второ място трябва да се направи ясно разграничение между двете основни единици на езиковата комуникация – изказването (дискурса) и текста. В системата на българското образование от последните десетилетия се говори главно за текст, а понятието „изказване“ се negliжира. В същото време трябва да стане ясно, че между тях съществува ясно определима разлика. В единия случай на преден план излиза знаковата природа на езика и текстът се определя като кохерентна система от знаци, комбинирани по някакъв принцип. Оттук и *основните белези* на текста се определят като:

- информативност;
- кохерентност;
- интенционалност;
- завършеност;
- кохезия (езикова и логическа свързаност на елементите);
- възможност за съотнасяне с други текстове (интертекстуалност);
- съответствие със ситуацията на общуване (отношение между текст и дискурс).

Както се вижда основните белези на текста имат основно езикова природа, което определя неговата основна разлика спрямо изказването (дискурса), при организирането на който се взимат предвид и множество извънезикови фактори като отношенията между участниците в общуването, тематиката, комуникативната цел и очакваната ответна реакция, сферата на общуването и т.н. Осъзнаването на *комуникативната структура* на изказването е основната предпоставка за неговото правилно изграждане и комуникативна ефективност.

Освен това в процеса на езиковото и литературното обучение трябва да стане ясно, че текстовете се различават по своя *формат*, по своята *структура*, по *сферата* на комуникация, както и по използвания *канал*.

На трето място в процеса на езиковото и литературното обучение трябва да се изясни природата на основните *речеви действия*: описание, повествование и разсъждение, както и на основните *речеви отношения*: обективно и субективно. Това е и основата върху която може да се построи цялостната система на речевите жанрове, изучавани в училище, съдържаща текстове *описания*, текстове *повествования* и текстове *разсъждения*. Само така комуникативното действие, било то възприемане на текст или създаване на текст ще бъде осъзнато като реализиране на специфична социална задача. За всеки жанр са характерни специфични фигури на отправителя и получателя, както и специфични отношения между тях. Всеки жанр има свой начин за разработване на типичната за него тематика, както и своя специфична комуникативна цел (какво и как иска да каже). Всеки жанр преследва и своя специфична ответна реакция и изпълнява специфична социална функция. А за да се осъзнае каква трябва да бъде комуникативната структура на съответното съчинение, преди да се пристъпи

към неговото структуриране, ученикът трябва да отговори на поредица въпроси, чиито отговори да го ориентират как да построи съдържателната, комуникативната и въздействената структура на своя текст. Това е единственият начин учениците да престанат да продуцират текстоиди, т.е. нещо, което само прилича на текст, но по същността си не е, и да започне да изгражда адекватни на комуникативната специфика на всеки речеви жанр устни изказвания и писмени текстове.

Б) Умения и навици

Комуникативните компетентности са онази цел на езиковото и литературното обучение, която изисква най-добре овладени умения и навици. Както вече се изясни, тяхното постигане зависи много от овладените специфични знания за природата на езиковата комуникация; за основните белези на текста и на изказването; за различните по формат, структура, канал и сфера на общуване изказвания и текстове; за основните видове речеви действия и речеви отношение; както и за цялостната система на речевите жанрове и техните структурни и комуникативни специфики. Всичко това ще си остане обаче само сива теория, ако не се превърне в автоматизирано умение за прилагането му в реалните комуникативни ситуации. На практика всеки човек владее езиковата комуникация на битово равнище, спазвайки, макар и безсъзнателно, всички изброени изисквания. При по-сложните изказвания и текстове, излизайки извън сферата на делничното общуване обаче, интуитивното владение на комуникативното поведение не е достатъчно. Нужно е провеждането на множество специализирани упражнения, за да се овладеят непротиворечиво и сигурно особеностите на всички предвидени в учебните програми жанрове, както и принципите, които обединяват тези жанрове в ясна и логична система, за да не се възприема всеки вид съчинение като нещо само за себе си.

И тъй като имаме работа с комуникативен процес, в който се осъществяват две основни роли – на отправител и на възприемател, уменията и навиците, които трябва да се овладеят, се групират в два големи дяла: умения и навици за **възприемане** на текст и умения и навици за **създаване** на текст. Какво включват те?

1. Умения и навици за възприемане на текст

Съгласно определението на PISA за четенето, адекватното възприемане на текст означава:

- извличане и организиране на *информацията*, съдържаща се в текста;
- осъзнаване и осмисляне на *структурата* и смисъла на текста като цяло, както и във всички негови части;
- *прилагане* на прочетеното в практиката и превръщането му в личен опит на четящия.

По отношение на първата група умения – работа с информация – ученикът трябва да се научи да различава информация от неинформация да разграничава истинската информация от дезинформацията, да определя критерия, спрямо който текстът дава информация и на тази база да разграничава информация, изпълняваща един критерии от информация, съответстваща на повече критерии; да различава конкуриращата информация; да разграничава информацията, съдържаща се в текста, от информацията, носена от контекста; да открива връзките между отделните единици информация в текста и в контекста.

По отношение на втората група умения – осъзнаване и осмисляне структурата и смисъла на текста – ученикът трябва да се научи да определя основната тема на текста като цяло, както и микротемите на всяка от неговите съдържателни части; да определя връзките между съдържанието на частите; да формира смисъл на текста, включващ и неговата социална функция; да оценява критично съдържащите се в текста твърдения, разграничавайки ги на обективни факти и субективни мнения; да преценява спепента на вероятност на съдържащите се в текста идеи, както и гледните точки, с които те са свързани; да заема критична позиция спрямо съдържащите се в текста идеи и да формира собствена гледна точка спрямо тях.

По отношение на третата група умения – прилагане на прочетеното в практиката и превръщането му в личен опит – ученикът трябва да се научи да прави връзка между поставения за разрешаване проблем и информацията, която му е необходима, за да го реши; да знае къде да търси и нами-

ра нужната информация; да осъзнава с каква информация вече разполага, както и каква все още му липсва; да знае къде да търси липсващата информация; да прилага правилно събраната информация, за да реши проблема; да наложи полученото решение в социалната практика.

За успешното овладяване на гореизложените умения ученикът трябва да познава техниките на различните видове четене: подборно, ориентиращо и задълбочено, както и основните читателски операции: първоначално четене на текста и разделянето му на смислови части; определяне на връзките между отделните смислови части и възстановяване на основната тема. Голяма помощ при постигането на тези умения играят упражненията за организиране и обобщаване на съдържащата се в текста информация, осъществявана чрез прилагане на различни инструменти като таблици, хронологични схеми, схема тип „паяжина“, схема тип „дърво“, както и най-сложната смесена схема, използваща елементи от всички предходни. А по отношение на специфично литературното обучение ученикът трябва да се научи да осъзнава специфичната социална функция на прочетения текст, изразяваща се в изграждане на убеждения, чувства и нагласи, както и на препоръчителни модели на поведение.

2. Умения за създаване на текст

Успешното създаване на текст на първо място изисква ясното осъзнаване на неговата комуникативна *цел* и въздействена *задача*. Това ще определи и избора на адекватния за тяхното решаване жанр на създаваното устно изказване или писмено съчинение, който регламентира характеристиката на участниците в общуването, отношенията между тях, начина на изказ, вида и разработката на характерните за жанра теми и проблеми, очакваната ответна реакция и свързаната с нея социална функция на текста, характерната композиция и адекватните изразни средства.

На второ място успешното създаване на текст изисква осъзнаването и осмислянето на *проблема*, който текстът трябва да реши. Няма текст сам по себе си. Ученикът трябва да осъзнае какъв проблем от социалната практика изисква създаването на някакъв текст и по какъв начин езиковата комуникация може да помогне за решаването на този проблем. Това изискване е валидно както за най-простите комуникативни актове като искане

на чаша вода, защото отправителят на текста е жаден и иска да разреши този свой проблем, до многотомните философски или литературни произведения, чиято задача е свързана с фундаментални философски и хуманитарни проблеми на човечеството.

На трето място успешното създаване на текст изисква умения за изграждане на адекватна структура, съответстваща на комуникативната цел и на ситуацията на общуване в която текстът ще функционира. А тази структура, от своя страна, се характеризира с определени специфики в зависимост от вида на текста, неговия формат и специфична социална функция. Системата на ученическите съчинения, включена в учебните програми за прогимназиалния и двата гимназиални етапа, съдържа:

а) Текстове за влизане в контакт с другите:

- текст за самопредставяне;
- текст за представяне;
- писмо или e-mail;
- обява;
- делова покана;
- анотация;
- заявление;
- делово писмо;
- интервю за работа или обучение;
- мотивационно писмо.

б) Повествователни текстове:

- текст за предаване на съдържание;
- информация за еднократно събитие;
- информация за исторически събития;
- преразкази (подробен, сбит и трансформиращ с различна задача);
- разкази (по въображение, по зададени опори, по преживяно);
- резюме;
- CV;
- конспект;
- реферат;
- библиография.

в) Описателни текстове:

- описание на човек;
- описание на обстановка и пейзаж с цел ориентация;
- описание на повтарящи се процеси;
- описание на повтарящи се процеси в художествен текст;
- характеристика на литературен герой;
- описание на пейзаж в художествен текст;
- описание на предметна обстановка в художествен текст;
- анализ на текст.

г) Текстовете разсъждения:

- отговор на житейски въпрос;
- отговор на литературен въпрос;
- отговор на литературен въпрос върху проблем от текста;
- отговор на научен въпрос;
- отговор на нравствен въпрос;
- публично изказване (по морален проблем, по житейски проблем, по граждански проблем, по научен проблем);
 - есе (по морален проблем, по граждански проблем, по житейски проблем, по морален проблем, интерпретиран в художествен текст, по граждански проблем, интерпретиран в художествен текст);
 - интерпретативно съчинение (по проблем върху една художествена творба и по проблем върху две или повече творби).

Всички тези съчинения влизат в ясни и логични връзки помежду си, образувайки цялостна и стройна система. Успешното овладяване на всеки от предвидените в програмата жанр ученическо съчинение зависи на първо място от осъзнаване на мястото, което този вид съчинение заема в цялостната система, а оттам и на основните принципи, към които създаващият устно изказване или писмен текст трябва да се придържа.

В) Отношения и нагласи

Успешното овладяване на комуникативните компетентности в двете им основни разновидности – възприемане и създаване на текст – не може да мине без формиране на определени отношения и нагласи. В общи линии те се изразяват в следното:

1. Изграждане на способности за оценка на предлаганите от текста идеи и ценности, на тяхната валидност в съвременната обществена ситуация, както и по отношение на собствения живот на ученика.

2. Изграждане на способности за изразяване на собствена гледна точка спрямо разработвания проблем и на критично отношение към вече изказаните схващания.

3. Изграждане на умения за изразяване на емоционално отношение към разглеждания проблем, както и за убеждаване на възприемателя в защитаваната от отправителя теза и за привличането му като съмишленик.

4. Изграждане на умения за себеизразяване и реализация чрез творчество.

Само хармоничното съчетаване и взаимодопълване на специфични знания, умения и навици, както и на ясно изразени отношения и нагласи може да доведе до добра комуникативна компетентност на личността. Явление, което за съжаление в последните десетилетия е все по-рядко не само сред учениците, но и сред членовете на гражданското общество, което се гради изцяло върху способността на хората да осъществяват ефективна връзка и сътрудничество помежду си. А за каква връзка и сътрудничество може да говорим, ако участниците в диалога не притежават умения да го водят?

III. ПРОБЛЕМИ ПРИ ВЪВЕЖДАНЕТО НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД В ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Както показва практиката от последните няколко години след въвеждането на новите учебни програми, усвояването на компетентностния подход при преподаване на литература в училище се оказва трудна задача. А трудностите са свързани с няколко различни проблема.

На първо място трябва да се отбележи едно съвсем обективно противоречие. От една страна имаме Държавни образователни изисквания, които казват какво ученикът трябва да знае и може при завършването на определен образователен етап или степен. От друга страна обаче, идва необходимостта учебното съдържание да се разпредели в различни години, чиито програми съдържат само отделни елементи от цялостната система на фор-

мираните компетентности. Освен това учебното съдържание по необходимост се разпределя в теми, свързани с определени заглавия на художествени творби. И тук веднага възниква въпросът: на какво да се обърне главното внимание – на разглежданата творба, или на компетентностите, които искаме да формираме с помощта на нейното четене, тълкуване и обсъждане. Отговорът на този въпрос не е никак лесен. А и фактът, че в различните учебни години учениците са на различна възраст и следователно притежават различни възможности за осмисляне на учебния материал, поставя въпроса за правилната последователност, в която трябва да се въвеждат отделните елементи на компетентностите, които искаме да формираме, както и на начините за тяхното задълбочаване и разширяване в отделните години.

Втората сериозна трудност при въвеждането на компетентностния подход е свързана с недостига на адекватни методи на преподаване и работа с учениците. Както вече имахме възможност да покажем, най-ефективни се оказват онези методи на учене, които изискват изпълнението на някакви практически задачи. Това обаче не може да се случи без учениците да имат определени знания и умения. И тук застава въпросът – как да се преподават знания, така че те да имат функционално предназначение, а не да се възприемат като самоцел. Очевидно са необходими нови методики, за чието въвеждане българското училище като че ли още не е готово.

Третата трудност при въвеждането на компетентностния подход е свързана с образователните ресурси. А това са преди всичко учебниците, учебните помагала и формите за измерване и оценяване на изградените компетентности. Както е известно, въвеждането на нови учебни програми доведе и да приемането на нови учебници. Необходимостта да се следват стриктно разписаните в учебните програми компетентности доведе до включването в учебниците да редица задачи и образователни практики, подпомагащи компетентностния подход. Но дали учителят е готов да подбере и използва правилно наличните образователни ресурси? Както и какво от наличното в тях съумява да въведе в непосредствената урочна практика?

Всички тези въпроси трябва да получат адекватен отговор, ако искаме в резултат на обучението по литература да постигнем реални компетентности, а не хаотичен набор от знания, които в много случаи учениците преценяват като абсолютно ненужни за себе си.

Както е известно, приемането на действащите в момента учебни програми по литература, което започна през 2016 г., беше съпроводено от сериозни възражения. В по-голямата си част те бяха свързани с две неща: кои произведения да се включат и в каква последователност. Предложението учебното съдържание да се оформи на тематичен принцип в прогимназиалния, както и във втория гимназиален етап срещна сериозна съпротива. Основната причина за това беше все още непреодоляната нагласа, че основната задача на литературното обучение е запознаването с определен брой представителни текстове, които да бъдат четени, тълкувани и характеризирани като ценност сами по себе си. Предложеният за първия гимназиален етап литературноисторически подход също беше посрещнат с възражения, доколкото заради намаленото учебно време предвидените за изучаване литературни епохи и направления не можеха да бъдат представени с подобаващо голям брой текстове, или пък защото в задължителното учебно съдържание се предвиждаха само отделни глави от по-големите творби, а не произведенията като цяло. И тук списъкът с автори и произведения измести на заден план всички останали елементи, описани в учебните програми.

Допълнителен проблем представлява и обстоятелството, че в графата „компетентности“, придружаваща всяка тема (литературна творба) покрай действителните компетентности, изразявани с понятия като „разбира“, „тълкува“, „съпоставя гледни точки“, „осъзнава въздействиени възможности“ и др. под. се появяват и конкретни задачи за изпълнение, които трудно могат да се приемат като част от някаква обща компетентност, а са по-скоро указания за конкретната работа в клас. Освен това знанията за строежа и функционирането на художествените творби са въведени в графата „нови понятия“, което ги превръща по-скоро в изискване за познаване на речникови значения, а не в цялостна система за осмисляне на сложния художествен механизъм, какъвто творбата по принцип представлява.

Освен това фактът, че отделните произведения са включени в програмите само със своите заглавия и се предоставят на учениците във формата на писмен текст, отпечатан в учебника или христоматията, създава невярното впечатление, че става дума за явления от един и същи порядък. Отделните проявления на човешката словесност – мит, фолклор и литература – се

възприемат еднакво, без да се държи сметка за различните им социални функции, за различните начини за присъствие на словото в тях, както и за различните им въздействени механизми. А и литературните явления в собствения смисъл на думата също не се диференцират едно спрямо друго – някои от тях принадлежат към т.нар. словесност, докато други към литературата. Не става ясно, че те изискват различен тип идентификация между автора, героя и читателя, че изграждат различни образи на света, характерни за отделните жанрове и т.н.

Всичко това изисква учебните програми да бъдат обстойно коментирани с оглед на това каква е ролята на всеки отделен клас в изграждането на цялостната система от компетентности, представени в предходния раздел на настоящия текст. Учителят трябва да работи с ясното съзчание, че конкретната работа върху конкретното литературно произведение добавя определен елемент в изграждането на цялостната сграда.

Предварително искам да кажа, че новите учебни програми по литература дават много добра възможност за осъществяване на компетентностния подход. С малки изключения те са построени логично с въвеждане на различни аспекти от социокултурните, литературните и комуникативните компетентности. Изключенията трябва да се търсят най-вече в изпускането на някои важни понятия, представящи нужни за правилното тълкуване на творбите жанрови структури или елементи на художествения език.

Като имаме предвид всички тези съображения, трябва да представим задачите на учебните програми за прогимназиалния и двата гимназиални етапа за постигане на социокултурните, литературните и комуникативните компетентности, които ще превърнат бъдещия гражданин в активен, мотивиран и адекватен читател.

1. Прогимназиален етап (5. – 7. клас)

Програмата по литература за прогимназиалния етап е съставена на тематичен принцип. Основната задача е създаването на базова представа за ролята на словото в човешкия живот. С други думи, водеща е ролята на социокултурните компетентности.

В пети клас четенето и тълкуването на текстове от митологията, фолклора и литературата имат за цел да изградят у учениците най-обща пред-

става за това как хората си изграждат образа на един разумно подреден и в следствие на това – управляем свят. Преминава се постепенно през двата фундаментални за европейската култура митологични разказа – древногръцкия и библейския, след това се дават и разказите на други етноси, живеещи в България – роми и турци. Важен аспект от общата представа за устройството на света е взаимодействието на човека с него – възникването на човешките общности, техните основни ценности и начини за справяне с предизвикателствата на битието. Обект на разглеждане е и човешката представа за жизнения цикъл, обхванат от двата традиционни народни календара – годишния и семейния. И не на последно място е изведен и проблемът за взаимодействието на традиционните представи за човека и света със съвременните – доколко мирогледът на съвременния човек е базиран върху традиционния и в какво неговото поведение се различава от това на традиционния.

По отношение на литературните компетентности най-важната задача, която трябва да се реши в пети клас, е представянето на основните принципи, върху които се основават трите основни проявления на човешката словесност – мит, фолклор и литература. Още тук, макар и схематично и на достъпно за възрастта равнище, трябва да се очертаят разликите между тези три вида слово и то не само на принципа на авторството. Основният акцент трябва да падне върху *социалната функция* на словото. На учениците трябва да стане ясно, че митологичното слово в буквалния смисъл създава света, разказвайки за Сътворението, с което изгражда образа на един разумно структуриран ред. От друга страна, основната задача на фолклора е да укрепва ценностната система на общността чрез даване на примери за препоръчително или нежелано поведение. А литературата е тази, която има задачата да съдейства за активното отношение на човека към света и живота, подлагайки на преценка утвърдените модели и ценности. В това отношение много добра възможност дава съпоставката между чисто фолклорните разкази, от една страна, а от друга – авторските приказки на Андерсен и Шарл Перо.

Що се отнася до комуникативните компетентности, предвидените за овладяване в пети клас съчинения задължително трябва да се разглеждат не сами за себе си, а като част от цялостна система, обхващаща всички три

класа на прогимназиалния етап. Още в пети клас учителят трябва внимателно да въвежда основните принципи на тази система, изградена на базата на участието на словото в различни комуникативни ситуации, както и на базата на основните речеви действия и отношения – описание, повествование и разсъждение. Изключение правят само текстовете, предназначени за осъществяване на контакт с другите, което ги задължава да използват и трите вида речеви действия в различни съчетания. Поставянето на основите на тази система е първостепенна задача на учителя при работата му по овладяване на комуникативните компетентности.

В шести клас акцентът отново е поставен върху отношенията на човека със света. Представени са трите главни аспекта от тези отношения: човекът и неговата връзка със света (темата „човекът и природата“); човешкото усилие да осъзнае себе си и света (темата „човекът и изкуството“); проблемът за базата на човешките взаимоотношения (темата „човекът и другите“). В процеса на обучение трябва да стане ясно, че ние сме част от един добре структуриран космос – бил той природен или социален – и затова спазването на неговите основни принципи е важно условие за оцеляването ни в различни ситуации. Литературата обикновено изправя своя читател пред предизвикателствата на различни нарушения на тези принципи, което е важна предпоставка за изграждане на активни нагласи, чувства, норми и препоръчителни модели за поведение. Някои от включените в програмата творби дават много добра възможност това да се случи – например „Косачи“, „Серафим“, „Братчетата на Гаврош“ и др.

По отношение на литературните компетентности програмата дава възможност за поставяне основите на разбирането особеностите на литературата като специфично човешко действие. Учениците се запознават с понятията за художествената условност, както и с различните начини за построяване на художествен текст – лирическа изповед, нарация, та дори и, макар и опосредствано, с драматургичния мимезис, представен в главата „Представлението“ от „Под игото“. В шести клас вече има възможност и за поставяне основите на разбирането и на художествения език. Важно е обаче учителят не просто да изясни понятийния апарат (прословутия речник на литературните термини), а да демонстрира как специфичните употреби на езика – тропи и фигури – съдействат за повишаване въздействената сила на изказа.

За овладяването на комуникативните компетентности важи същият принцип, за който говорихме по отношение програмата за пети клас – трябва да се работи за изграждане в съзнанието на ученика на цялостна система на комуникативната дейност, подчинена на ясни принципи.

Социокултурните компетентности, заложи в програмата за седми клас, са свързани изцяло с проблема за възникването, развитието, принципите и проблемите на българската национална общност. Двете основни части на програмата – Възраждане и времето след Освобождението – дават възможност да се поставят различни акценти. В първата част основната задача на обучението по литература е да покаже как словото и литературата създават националната общност и нейните основни елементи – националното пространство, националния пантеон на героите, националния език и националния идеал. Втората част, въвеждаща литературни текстове от следосвобожденската епоха, е насочена главно към представяне на проблемите, с които младата национална общност се сблъсква по пътя на своето развитие. Това са проблеми, свързани с шоковото навлизане на модерността, социалните сблъсъци, излизането на преден план на отделната човешка личност и т.н.

По отношение на литературните компетентности програмата за седми клас дава възможност освен да се продължи с изясняването на литературата като специфична човешка дейност, да се поставят основите на едно първоначално запознаване с историята на българската литература. Това все още не е проведен изцяло литературноисторически принцип с всички негови аспекти и обстоятелства, а е по-скоро опит да се проследи усилието на българската литература да осъзнае развитието на обществения живот и възникващите по време на това развитие проблеми. По този начин обаче учениците ще разберат, че писането и четенето на литературни произведения не е някаква абстрактна и отделена от обществения живот дейност, а е тясно свързана с него.

При овладяване на комуникативните компетентности в седми клас трябва да завърши изграждането на системата от различни по вид и комуникативна задача съчинения, което ще позволи през следващите два етапа да се премине на по-високо равнище и към овладяването на по-сложни в комуникативно, структурно и съдържателно отношение жанрове.

2. Първи гимназиален етап (8. – 10. клас)

По време на обучението по литература в първия гимназиален етап основната задача е да учениците да получат *системна* представа за трите вида компетентности. Парадоксалното тук е, че тази системна представа трябва да се изгради чрез проследяването на един исторически процес. Този парадокс обаче не е нов. Знаем, че той възниква още в митологичните времена. Митът е първото ментално средство, с което човекът прави опит да си обясни *цялостното* устройство на света, за да може да осъзнае своето място в този космически ред и да си изгради онази вселена на сигурност, свобода и разум, която ще му позволи да оцелее духовно и физически във враждебната среда, която го заобикаля. Когато говорим за ред, за космос, неизбежно става дума за *структура*. Митът обаче *описва* структурата на света както днес прови науката, която представя света с неговите йерархично подредени равнища – физическо, химическо, биологично, социалноикономическо и духовно. Митът не тръгва по този път. За да обясни на човека как е *устроен* светът, той му *разказва* как той е *сътворен* и как се *развива*. С други думи, разказва му *история*.

Същата ситуация наблюдаваме и при обучението по литература в неговите три области на компетентност – социокултурни, литературни и комуникативни. За да покажем как словото въздейства върху човека и неговите общности, изграждайки, проблематизирайки и развивайки неговите убеждения, нагласи, ценности и препоръчителни модели на поведение, ние преминаваме през историята за появата на словесността и нейното по-нататъшно развитие в трите ѝ основни ипостазии – мит, фолклор и литература. Така на практика успяваме да осъзнаем по добре вътрешната зависимост на цялостното социокултурно развитие на човека и неговите общности с начините, по които той се опитва да ги овладее с помощта на Словото – различните начини, по които се строи и функционира словесната творба; различните модели на идентификация между автор, герой и възприемател; взаимодействието между различните модели за функциониране на словото; възникването и развитието на различните начини за функциониране на художествения дискурс, т.е. развитието на жанровата система; формирането на различни модели за изграждане на текста, т.е.

развитието на поетичния език. Именно тази вътрешна зависимост между различните равнища на художествената дейност характеризира най-добре задачите на литературноисторическия подход.

Основната задача на този подход е да демонстрира вътрешната логика в развитието на художествения процес. В областта на *социокултурните компетентности* това означава, че по време на обучението по литература учениците трябва да разбират преди всичко причините, оформящи определени светогледни представи, от една страна, а от друга – как човекът с помощта на Словото се опитва да изгради, проблематизира и развие тези светогледни представи.

В началото основната задача на човека е да разбере как е устроен светът, къде е неговото място в световния ред, както и какви са препоръчителните модели на поведение, така че нещастията да бъдат избягвани и по възможност неутрализирани. Както вече знаем, функцията на мита е да обясни света, докато функцията на приказките и легендите е с помощта на положителни и отрицателни примери да формират препоръчителни, респ. нежелателни модели за поведение. Още тук се вижда пряката връзка между равнището на светогледа, т.е. убежденията, нагласите, ценностите и начините, по които те се формират и развиват – различните начини за функциониране на словото, моделите за идентификация, социалната функция на словесността, различните жанрови парадигми, както и развитието на художествения език.

Да вземем за пример строежа на древногръцката трагедия. Нейната задача е да представи проблема за взаимодействието на човека и космическия (божествения) ред. В началото, наблюдавайки нещастieto на един по-високо стоящ от средния човек герой, зрителят започва да изпитва съмнения в правилността на божествения ред. Как е възможно този мъдър цар (например Едип) да страда без каквато и да е причина? – пита се с основание зрителят. И съвсем естествено започва да изпитва чувството на страх, че щом толкова велик човек страда незаслужено, нещастията като нищо могат да застигнат и него, незначителния гражданин. Заедно с това обаче зрителят се прониква и от чувството на състрадание – все пак страда човешко същество и естествената човешка реакция е да му съчувстваме, бидейки също човешки същества. Още тук се усеща спецификата на ху-

дожествения начин за въздействие – на зрителя не се обяснява логично, както би постъпила науката, нито пък му се спускат едни вече утвърдени норми, както биха постъпили законодателство или моралът. Не, зрителят бива въвлечен *непосредствено и непринудено* в съпреживяването на театралното действие, за да може, *играейки* си на живот, да си извлече поуки за своя действителен живот. Тук става ясна и функцията на *условността* в изкуството – тя помага на човека да се освободи от принудите на реалното живеене, но и от опосредствеността на абстрактните разсъждения. Играта се извършва във формите на живота (непосредственост), като в същото време е условна (непринуденост).

С развитието на действието, преминавайки през поредица от *перипетии* и *узнавания* (т.е. структурни особености на художествената творба), зрителят започва да разбира, че героят съвсем не страда незаслужено, а напротив – божественото наказание го е застигнало, защото той волно или неволно е нарушил законите на космическия ред. Така се стига до *катарзиса* (принцип на идентификация, т.е. средство за художествено въздействие). Очиствайки се от неуместните чувства на състрадание и страх, зрителят, след като е *проблематизирал* божествения ред, стига до убеждението, че този ред е разумен и добър, а ако има нещастия, те се дължат на неправилното човешко поведение. Изводът се налага от само себе си – ако живееш в съгласие с божествената повеля, ако непрекъснато се питаш как боговете биха искали да постъпиш, нещастията ще те подминават и животът ти ще тече щастливо. С други думи, изкуството е изпълнило своята *адаптивна социална функция*, приобщавайки човека към утвърдените в съответната общност културни норми.

Адаптивната функция обаче поставя реда и неговото спазване по-високо от съзнанието за индивидуална човешка справедливост. Само че човекът, дори и в ранните етапи от своето развитие, когато индивидуалното самосъзнание не е било така развито, както е днес, все пак е чувствал известен дискомфорт. Да, от гледна точка на колективната норма правилото само най-големият син да наследява бащиното имущество, за да не се раздробява и унищожава то, което ще помогне на рода да оцелее, е правилно. Нормата обаче не си задава въпроса – а дали точно този най-голям син е достоен за отговорността, която поема с наследството. Ами ако той е мързелив, завистлив, безотговорен, или

пък просто действа по инерция? Какво тогава ще стане не само с него, но и с наследството и рода, който зависи от него? И тук още в древни времена се появява компенсаторният механизъм на приказката. Героят трябва да се подложи на сериозно изпитание, за да докаже, че наистина е достоен, за да може колективната и индивидуалната справедливост да бъдат в хармония. Така се появява нуждата от приказка – културен механизъм, който вместо да утвърждава заварения ред да го проблематизира и хармонизира. Както знаем, в приказките достойният се оказва не най-големият, а най-малкият син. А това означава, че още в зората на своето развитие човекът е разбрал нещо изключително важно. А то е, че културната норма не бива да се възприема безкритично. Тя винаги трябва да се проблематизира, макар и условно (по мустаците ми тече, но в устата не потече), за да може обществената мяра на личността да се хармонизира с човешката мяра на обществото. Така на сцената излиза и *контраадаптивната* функция на изкуството.

В началото – при митологията, фолклора, Античността и Средновековието – адаптивната функция доминира, доколкото интересите на колектива и божествения ред винаги са поставяни на по-високо равнище от интересите на отделната личност. По времето на Ренесанса обаче ситуацията се обръща – в центъра на света застава не Бог, а човекът. Причините за това са разбира се извън Словото и извън идеологията. Но намират изражение именно в Словото и идеологията. Задачата на обучението по литература е да направи видима тази връзка между социалноикономическите предпоставки и идеологическите (философските) и художествените последици (как Словото започва да формира нови убеждения, нагласи, ценности и препоръчителни модели за поведение), както и с какви художествени средства го постига – модели за идентификация, жанрова система, развитие на художествения език. Така, преминавайки през основните етапи от културното развитие на човечеството – Ренесанс, Просвещение, Романтизъм, реализъм, модернизъм – ние можем да проследим не само развитието на светогледните идеи, не само възникването на основните човешки ценности: любовта при християнството, отговорността и търпенимостта при Ренесанса, равенството, братството, свободата и разумът при Просвещението, но и различните начини, по които тези идеи и ценности стават част от обществената менталност.

Тук идва редът на *литературните компетентности*. Проследявайки историческите процеси в развитието на словесността и литературата, обучението по литература трябва да постигне не задълбочена и цялостна представа за многообразието на световното културно развитие, както много хора си представят задачите на литературното образование, което за съжаление е невъзможно поради ограничените ресурси, с които училището разполага, а да очертае различни художествени принципи, присъщи на включените в учебните програми културни епохи и произведения. Не е тайна, че при повечето от учениците, а нерядко и при учителите, господства убеждението, че всички текстове, присъстващи между кориците на учебника или хрестоматията, са явления от един и същ порядък – литературни творби. По този начин се елиминира възможността да се изгради система от литературни компетентности, вследствие на които ученикът ще разбира, че има различни начини за изграждане на смисъла, за идентификация между автор, герой и читател, за изграждане на различни образи на света, присъщи на различните жанрове и т.н. Овладеяването на тази система от литературни компетентности ще помогне на ученика да си изгради по-адекватни подходи към четенето и тълкуването на различни по своя характер художествени текстове.

Ще дам само един пример. В нашата читателска и училищна традиция специфичната книга на Алеко Константинов „Бай Ганю. Невероятни разкази за един съвременен българин“ се възприема основно през призмата на реалистичната литература, като се забравя, че само двайсет години по-рано основният начин, по който литературните текстове се четат и тълкуват, е бил алегоричният – това е основната читателска парадигма на Възраждането. Съвременният читател с лекота поставя „Бай Ганю“ в една редица с „Под игото“ и с разказите на Елин Пелин, които наистина принадлежат към реалистичната традиция. От гледна точка на реалистичния принцип обаче – типични герои в типични обстоятелства – образът на Бай Ганю е трудно обясним. Достатъчно е да посочим въведението към книгата, описанието на героя в очерка „Бай Ганю в банята“, послесловите след първата и втората част, въведението към втората част, както и фактът, че книгата сякаш нараства от само себе си – нейната структура прилича сякаш на дядовата ръкавичка, което е невъзможно в реалистичния тип тек-

стове, които изграждат една строга и вътрешно хармонизирана структура. Ако приемем обаче, че „Бай Ганю“ следва все още живата по онова време възрожденска традиция за иносказателно внушаване на определени идеи и представи, лесно бихме могли да се справим с изредените предизвикателства и да намерим един по-адекватен подход към четенето и тълкуването на тази книга. А и към основната проблематика, около която тя се изгражда. Тогава ще осъзнаем, че художествената задача на творбата е не да критикува едно неприемливо поведение, независимо дали го възприемаме като класово, народопсихологическо или някакво друго, а да постави пред съда на читателя проблемите, с които младата българска нация се сблъсква по пътя на своята шокова модернизация. По същество това са същите проблеми, с които се срещаме и в „Гераците“, но в двете книги те са разгледани по различен начин и въздействат на публиката чрез различни механизми.

И тук идва ред на онази част от литературните компетентности, които трябва да изградят у учениците една цялостна представа за строежа и функционирането на художествените произведения, т.е. проблемите на литературната теория. Тук затрудненията са най-много и са най-трудно преодолими. Знанията по литературна теория са въведени в учебните програми чрез графата „Нови понятия“, с което се реализира наивната вяра, че разбирайки значението на въведеното понятие, учениците ще съумеят да си изградят стройна и вътрешно единна представа за художествения механизъм. Системата на тези нови понятия обаче страда от два много сериозни недостатъка. От една страна, тя поставя на едно и също равнище явления от различен порядък като литературно исторически явления (романтизъм, реализъм, символизъм, естетически индивидуализъм, експресионизъм), жанрови парадигми (разказ, повест, роман, ода, елегия, трагедия), аспекти на художествения език (метафора, метонимия, символ, хипербола). От друга страна, системата на новите понятия страда и от непълнота – множество аспекти от структурата на художествения дискурс и от характеристиките на художествения език волно или неволно са изпуснати – липсват важни за разбиране художествената специфика на включените в учебното съдържание произведения жанрови понятия, както и някои от основните тропи и фигури. Неясно е например защо след като се представени три от тропите – метафора, метонимия и символ, не е включена и четвъртата –

алегория, която в някои случаи е ключово важна за правилното разчитане на художествения смисъл.

Допълнително затруднение възниква и от факта, че тези нови понятия се въвеждат в различни години по повод на конкретни изучавани произведения. Това обстоятелство по никакъв начин не подпомага реализирането на основната цел – изграждане на стройна, вътрешно единна и функционално работеща система от литературнотеоретични компетентности. Особено важно е да подчертаем третото определение – функционално работеща. Защото знанията по литературна теория не бива да се възприемат като самоцел, а само и единствено като инструмент за обяснение на начините, по които се строи и въздейства художествената творба. С други думи, тази компетентност ще помогне за изграждане на общата читателска компетентност на учениците. А това е задача, далече надхвърляща границите на собствено литературното обучение.

Що се отнася до развиването на **комуникативните компетентности**, първият гимназиален етап проявява следните особености. За разлика от социокултурните и литературните компетентности, неговата задача не е да изгради една цялостна представа, а по-скоро да продължи развитието на един процес, започващ (систематично) в пети клас и завършващ в дванадесети. С други думи, тук на първо място излиза **приемствеността**. А тя в чисто практически план се оказва проблематична, защото учениците обикновено напускат училището, в което са преминали прогимназиалния етап, и отиват в ново училище, с нов преподавател, с нови програми, с нови изисквания. Ето защо в областта на комуникативните компетентности изграждането на един цялостен, вътрешно единен и структурно обоснован модел за овладяване на различните, включени в учебните програми, жанрове на ученически съчинения, подчинен на общата теория на комуникацията, е жизненоважно. Още от пети клас учениците трябва да разберат, че различните жанрове, които те трябва да овладяват, независимо дали това се прави в часовете по български език или по литература, трябва да се подчиняват на едни и същи принципи. А те са: характеристика на участниците в общуването и взаимоотношенията между тях; специфична сфера на общуване; характерна за съответния жанр тематика; основна комуникативна цел; очаквана ответна реакция; подходящи за реализиране на целта струк-

тура, композиция и изразни средства. По време на обучението си в прогимназиалния етап учениците трябва да разберат, че всички тези въпроси са валидни при всеки от изучаваните видове съчинения и да осъзнаят, че спецификата на отговорите, които всеки от тези въпроси получава, всъщност определя и характера на цялостния жанр на съчинението.

Едва след като тази цел е постигната, успешно може да се започне и работата по развитие на комуникативните компетентности в първия гимназиален етап. Както е добре известно, основната задача на този етап е овладяването структурата на есето и подходите, чрез които се достига до изграждане на различните видове есета. Тук също не липсват проблеми на равнище учебни програми. На първо място, есетата са разграничени единствено по тематичен признак – по морален проблем, по граждански проблем и по житейски проблем, както и по това дали есето е свързано с интерпретацията на този проблем в художествена творба, или не. Пропусната е възможността да се направи разграничение между видовете есета според тяхната комуникативна цел и очакваната ответна реакция. С други думи, да се разбере, че един и същи проблем може да се разгледа или като есе рефлексия, или като есе казус, или като есе апел, както и да се обясни, че при разработването на различни проблеми някои от тези разновидности са по-подходящи от другите.

Оттук възниква и следващото затруднение – как да се определи спецификата на разграничените само по тематичен признак есета. Притежава ли например есето по морален проблем някаква собствена структурна характеристика, различаваща го от есето по граждански и житейски проблем, или не? В първите няколко години от въвеждането на новите учебни програми тези въпроси бяха остро дискутирани от преподавателите. Покъсно, по стар български обичай, всичко утихна. Нуждата от изграждане на една цялостна и вътрешно логична система, подчинена на основните принципи на комуникативната теория и тук се оказва жизнено важна, но малко обсъждана. Вместо това най-често учениците и техните преподаватели се занимават с въпроси от рода на: колко да е дълго въвеждението и какво да съдържа, има ли универсални въведения и заключения, колко дълга да е тезата и други „алхимични“ рецепти за „правилна“ постройка на изучавания в съответния клас вид есе.

3. Втори гимназиален етап (11. – 12. клас)

За разлика от първия гимназиален етап, програмата по литература за втория гимназиален етап не е построена по литературноисторически, а по тематичен принцип. В същото време тя се различава съществено и от програмата за прогимназиалния етап, също организирана на тематичен принцип. В какво се състои тази разлика?

Тук съществена роля играят както възрастта на учениците, така и последователността при формирането на техния общ хуманитарен светоглед. След като приехме, че словесността сама по себе си, както и нейното изучаване в училище, изпълняват най-общо функцията да формират убеждения, нагласи и ценности у човека и неговите общности, трябва да приемем и факта, че този процес на формиране има своите *етапи*. Задачата на *прогимназиалния* етап е да постави основите на тази система от убеждения, нагласи и ценности, представяйки най-общо принципите върху които се организират основните човешки общности – родова, етническа, национална и универсална, както и да проследи схематично процеса по изграждане образа на света в различни културни ситуации и при използването на различните проявления на словесността – митология, фолклор и литература. Задачата на *първия гимназиален* етап е да проследи историческото развитие на човешката менталност и култура, показвайки сложния път на решаване на основните хуманитарни проблеми, които в различните епохи получават специфични отговори. По този начин учениците достигат до осъзнаване на факта, че проблемите на човека в неговите отношения със света са, от една страна, устойчиви и универсални, но от друга – динамични и исторически изменчиви. Задачата на *втория гимназиален* етап и по-специално на *социокултурните компетентности*, изградени по време на обучението по литература, е да се опита да обобщи тази човешка проблематика, показвайки, от една страна, нейната универсалност, но от друга – нейната многоаспектност и многообразие на проявите.

Това се постига чрез насочването към девет фундаментални проблема на човешкия свят. Ключовата дума тук е „проблем“, а не „тема“. Правя това уточнение, защото много колеги възприемат тези девет полета просто като теми, обединяващи три различни текста. Като основната педагогическа

задача се схваща отново в детайлното изучаване на включените в програмата текстове – автор, история на създаването, исторически контекст, тълкувания, история на възприемането и т.н. Всички тези неща са важни, разбира се, но в случая те трябва да се възприемат не като цел, а като средство за постигането на друга задача. И тя се състои именно в разбирането, че деветте хуманитарни проблема, заложи в програмата, изграждат основата на човешкия свят, ценностите, които го организират, както и, разбира се, конфликтите, които възникват при нарушаването на някой от тези фундаментални принципи. Главната задача на литературното образование в случая се състои в осъзнаване на ролята, която тези девет фундаментални проблема играят в човешкия живот – отношенията с Другите (темата „Родното и чуждото“); паметта като основа на личностната и общностната идентичност, както и на смисъла на човешкия живот (темата „Миналото и паметта“); властта като необходимост и проблем (темата „Обществото и властта“); въпросът за ценността на живота и смъртта при определяне смисъла на човешкото съществуване (темата „Животът и смъртта“); сложните отношения на човека с природата, която го е родила, но на която той претендира да бъде господар (темата „Природата“); различните лица на любовта и тяхната роля в живота на човека (темата „Любовта“); вярата и надеждата като условие за пълноценен човешки живот (темата „Вярата и надеждата“); ролята на труда и творчеството за осмисляне на съществуването (темата „Трудът и творчеството“); проблемът за Другия в мене (темата „Изборът и раздвоението“). Осъзнаването и осмислянето на ролята, която играят тези девет фундаментални проблема за изграждане на човешкия свят, наистина би довело учениците до една хуманитарна зрелост, която е абсолютно необходимо условие за отговорно гражданско поведение. Мисля, че всички ние трябва да работим за изпълнението именно на тази цел, а не просто да „разгледаме“ двайсет и седем произведения на литературата, задавайки си въпроса: „А защо точно тези текстове, не можеше ли други?“, или пък да настояваме текстовете да се преподават в хронологичен порядък. И тъй като стана дума за хронология, веднага възниква въпросът – каква хронология. Описаното време ли трябва да имаме предвид, или времето на възникване на изучаваното произведение? Обикновено се посочва, че трябва да се спазва хронологията на възникване на творбите.

Но ето че още при първата тема този принцип е нарушен и никой не забеляза това. Все пак „Железният светилник“ е публикуван цели шейсет години след „Бай Ганю“. Но понеже разказва за епохата на Възраждането, а „Бай Ганю“ представя периода след Освобождението, всички приемат тази поредност като адекватна. С други думи, проблемът за хронологията се оказва далеч по-несъществен от проблема за типологията – важно е да осъзнаем, че включените в програмата литературни произведения поставят пред съда на читателя различни страни от общия проблем. В случая с „Железния светилник“ и „Бай Ганю“ това е проблемът за отношенията между своето и чуждото – кой е по-силен, каква трябва да бъде нашата линия на поведение, за да утвърдим идентичността си, както в собствените, така и в очите на Другите, кой от кого трябва да се учи и какво означава това, както и още ред подобни въпроси.

Въпросът с хронологията и въобще със спазването на литературноисторическия принцип, който много колеги възприемат като единствено възможно, поставя и проблема за обема на *литературните компетентности*, изградени в процеса на обучението по литература във втория гимназиален етап. На мястото на хронологичната последователност, мислена доскоро като единствено възможно път за регистриране на отношенията между литературните явления, се появява проблемът за *междутекстовостта*. Принципът, по който е изградена програмата за втория гимназиален етап, предполага, че учениците ще са в състояние да осъзнаят идеята за литературното поле не само като хронологична, но и като пространствена категория. На практика това означава осъзнаване на връзките между различни текстове на базата на общност на тематиката и проблематиката, на заявените идеологически позиции, на гледни точки, на борба и взаимодействие на художествени принципи и др. под. Това са изключително важни умения, особено ако продължаваме да си даваме сметка за вътрешната обвързаност между хуманитарната проблематика, обект на социокултурните компетентности, и начина по който тези хуманитарни проблеми се поставят чрез определени художествени похвати, за да постигнат някакъв специфичен тип въздействие върху човека и обществото, което пък е обект на литературните компетентности. В това отношение особено значение има и продължаването на работата по изграждане на една цялостна представа

за системата на художествеността (строеж и функциониране на литературните текстове). Проблем, който и във втория гимназиален етап е въведен чрез графата „Нови понятия“. Техният брой в програмите за 11. и 12. клас е сравнително малък (макар че се усещат някои знакови липси), което дава възможност за съсредоточаване на усилията именно върху изграждане на онази цялостна система, за която стана дума преди малко. В това отношение голяма помощ може да изиграят упражненията, предназначени за откриване на междутекстови връзки, в които да се поставят задачи не само за съпоставяне на теми, идеи и проблеми, но и на начините, по които те са поставени от различни по своя характер художествени структури, както и за сравняване на различни въздействени стратегии.

В областта на **комуникативните компетентности** програмата за втория гимназиален етап е изправена пред едно сериозно предизвикателство – за първи път се въвежда жанрът на интерпретативното съчинение. Основният проблем тук е, че този жанр, за разлика от есето, е свързан с интерпретацията на **друг текст**. С други думи, тук центърът на проблема е не **какви** са хуманитарните проблеми, върху които разсъждаваме, а **как** другият текст ги е поставил, за да въздейства по определен начин на своята публика, изграждайки определени убеждения, нагласи и ценности. В прогимназиалния етап текстове, ориентирани към друг текст, са: предаването на съдържание; различните видове преразкази; анотациите; характеристиката на литературен герой; анализът на художествена структура. В първия гимназиален етап до този момент е изучен само един такъв жанр – резюме на повествователен текст. Обяснявайки особеностите на интерпретативното съчинение, преподавателят трябва да изходи именно от тази принципна разлика между текстовете, непосредствено участващи в процеса на общуване, и текстовете, чиято задача е свързана с някакъв друг текст. Оттук и цялостната схема на дискурсивното действие, каквото по същество представлява всяко съчинение, ще претърпи съществени изменения – и характеристиката на участниците в общуването, и отношенията между тях, и комуникативната цел, и предполагаемата ответна реакция, и композиционната структура, и използваните изразни средства по необходимост трябва да се подчинят на нуждата да се говори за друг текст. В същото време това обстоятелство донякъде и улеснява учениците, защото

поставя ясни рамки на посоката, която трябва да следва интерпретацията, в зависимост от интерпретационната процедура, обектите на интерпретация (един или няколко текста), начина, по който е поставен проблемът. По-лесни са и процесите по формиране на теза и по провеждането на аргументацията – те по необходимост са свързани с условията, поставени от изходния текст. За разлика от есето, където възможностите за избор са много повече, а оттам опасността за неяснота при реализирането на задачата неминуемо нараства.

IV. ИЗМЕРВАНЕ И ОЦЕНЯВАНЕ НА ПОСТИГНАТИТЕ В ЛИТЕРАТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Въвеждането на компетентностния подход в обучението по литература е невъзможно, без прилагането на специфични методи за измерване и оценяване на постигнатите от учениците компетентности. Защото именно оценяването е това, което организира, за добро или за лошо, целия образователен процес. Не е тайна, че цялата работа в клас е подчинена на непосредствено задаващия се изпитен формат за съответната образователна степен или етап. И в този ред на мисли много важно е да се отбележи, че въвеждането на компетентностен подход е напълно невъзможно, ако на изхода се проверяват *само знания*. Това е и основната причина за недоволството, насочено напоследък към прилагането на тестовата система за оценяване – според много учители, родители и ученици тя не дава възможност за измерване на реални компетентности, а изисква само запаметяване на типови отговори.

Всъщност тук критиката не е съвсем обоснована, защото има голяма разлика между системите, по които се съставят тестовете. Тези, прилагани в българската образователна система, действително проверяват основно знания, които не е пресилено да наречем „кръстословични“. Те са насочени било към разпознаване на определени факти – например свързване имената на автора, произведението и героя, било към разпознаване на определени изразни средства, основни идеи на изучавани произведения, типови характеристики на литературни епохи и направления. Лично за мен

винаги е бил неясен отговорът на въпроса с какво на ученика в неговия бъдещ живот (нека си припомним определението на PISA – „за решаване на различни проблеми, за общо развитие на личността и за активно участие в обществения живот“) ще помогне умението да се разграничава метафора от метонимия и да се разпознава в даден текст кои от употребените в него думи са метафори и кои – метонимии. Същото важи и за умението да се избере измежду четири предложени варианта онзи, който най-вярно предава основната идея на даден изучаван текст или типовата характеристика на определена литературна епоха или направление. Истинската компетентност, според мен, е способността на ученика да определи основната идея на *неизучаван* текст, както и да осъзнае неговата комуникативна цел, характеристиката на участниците в общуването, търсената ответна реакция, вида на текста, както и сферата на общуване, в която той функционира, а също така и да умее да организира информацията, съдържаща се в този текст, за да я използва при решаване на определена задача в реалния живот. Такива са задачите, предлагани от международните изследвания от рода на PISA, които измерват реални компетентности, а не кръстословични знания. Ето защо първият въпрос, на който трябва да си отговорим, е свързан с това *какви* компетентности трябва да се измерват и оценяват, както и каква е тяхната социална значимост.

1. Видове компетентности, подлежащи на оценяване и тяхната социална значимост

Описаните в учебните програми, а от тях преминаващи в учебно-изпитните програми, измервани и оценявани компетентности, изглеждат така (курсивът навсякъде е мой – А. П.):

– *Разпознава* литературни похвати, тропи и фигури и *обяснява* функцията им в изучените творби.

– *Подбира, извлича и обработва* съобразно няколко критерия информация от различни източници, за да *изпълни* самостоятелно конкретна задача – изследователска, комуникативна или творческа.

– *Свързва* изучаваните творби с имената на техните автори, с жанровете, с героите, със сюжетите и мотивите им, с културната епоха на създаването им и със съответното литературно направление.

– **Различава** светогледни идеи, характерни за различни литературни епохи и различни литературни периоди, и **обяснява** прилики и разлики между тях в контекста на литературната динамика.

– **Съпоставя** с личния си опит интерпретирани в изучените текстове ценности и норми, проблеми и конфликти, характерни за различните епохи и за различни литературни периоди, и **обосновава** позиция по тях.

– **Идентифицира и оценява** в изучените текстове от различни културни епохи и/или от различни литературни направления специфични начини на въздействие.

– **Тълкува** изучените творби от различни културни епохи и от различни литературни периоди съобразно културноисторическите им характеристики.

– **Разпознава** словесни форми, родове и жанрове на литературата.

– **Тълкува** изучените творби съобразно родовите и/или жанровите им характеристики.

– **Различава** характерни черти и проявления на следните направления в литературата: Романтизъм, реализъм, модернизъм, на Българското възраждане като литературен период и **тълкува** изучените творби съответно на принадлежността им към съответното направление или период или съобразно на проявленията на съответните му черти в тях.

– **Идентифицира и тълкува** интерпретации на едни и същи мотиви и/или устойчиви сюжети в изучените творби от различни културни епохи и/или литературни направления.

– **Създава** в писмена форма: есе по морален проблем, есе по граждански проблем.

Както лесно може да се установи, курсивираните думи са **глаголи**, изразяващи определени умения и способности. Такава е препоръката на европейската референтна рамка за описване на измервани и оценявани компетентности. Също така лесно е да се установи, че подчертаните глаголи може да се разделят на две основни групи:

– **пасивна**: различава, идентифицира, разпознава, свързва.

– **активна**: подбира, извлича, обработка, изпълнява, създава, тълкува, оценява, обосновава, съпоставя, обяснява.

Първата група, която се ползва с ярко изразено предпочитание при съставянето на изпитни въпросници, на практика не оценява никакви ком-

петентности, а е просто скрита форма за проверка на знания, които в повечето случаи са кръстословични.

Втората група, описваща действени компетентности, страда от друг недостатък – твърде абстрактно и общо изразяване на очаквания резултат. Какво например означава „създава в писмен вид есе по морален проблем“? Да, крайният резултат е този, но за да се стигне до него, ученикът трябва да е в състояние да реализира поредица от конкретни стъпки, които ще го доведат до желания резултат. Например: да осъзнае същността на проблема, какво го поражда, както и каква е неговата роля в живота на човека и обществото; да определи гледната си точка към проблема и вследствие на това да формулира теза, която да защитава; да намери верни, адекватни и убедителни аргументи, с които да защити тезата си, а след това да ги подреди в аргументативна верига (вериги); да направи адекватни изводи от проведената аргументация, които потвърждават или отхвърлят поставената теза; да определи по какъв начин намереното решение на проблема ще повлияе на живота на отделния човек или на обществото като цяло, подкрепяйки определен модел на препоръчително поведение. Всичко това са конкретни компетентности, върху чието постигане трябва да се работи целенасочено, а за да се случи това, те трябва да бъдат измервани и оценявани. Същото важи и за други компетентности от активната група и най-вече за *тълкува, обосновава, оценява, обяснява*. Какво означава например изискването да се тълкува изучената творба в съответствие с нейната родова и/или жанрова характеристика? За да изпълни успешно тази задача, ученикът трябва да е в състояние да осъзнае: ролята на носителя на словото (разказвач, лирически говорител), неговата функция, гледна точка и начин на изразяване; образа на света, който съответният жанр създава, основния модел на действието, характеристиката на действащите лица, начина, по който се формира художественото послание; да осъзнае връзката между жанра на тълкуваното произведение и други жанрове в диахронен и синхронен план (т.е. от кой предходен жанр произлиза, както и по какво се различава от другите функциониращи в същото време жанрове, разработващи сходна проблематика); да разбира кой е адекватният модел за възприемане на произведението, да определя неговата обществена функция, както и да осъзнава какъв модел на поведение той иска да култивира. Едва когато е в състояние да извърши

всички тези неща, ученикът ще може да тълкува текста „в съответствие с неговите родови и/или жанрови характеристики“.

И накрая, но не и по важност, трябва да поставим въпроса: А защо всички измервани и оценявани компетентности са насочени неизменно към *изучавани* произведения? Цял живот ли изпитваният ще се среща само с изучавани произведения? Не е ли това изискване друга скрита форма за проверка на знания, а не на реални компетентности? За такива може да се говори само тогава, която ученикът е в състояние да *разпознава, оценява, тълкува, създава* и т.н. при контакта си с текстове от реалната обществена практика, които в огромната си част *не са* изучавани.

Така стигаме до въпроса за реалната обществена значимост на измерваните и оценявани компетентности, формиращи в процеса на обучението по литература. Такава значимост те ще имат само ако помагат на човека да решава успешно различни проблеми от своя личен, професионален и обществен живот, непрекъснато да развива своята личност, както и активно да участва в живота на обществото. Всичко останало е, както казва един от изучаваните литературни герои: „Думи, думи, думи!“. Освен това обществената значимост на измерваните и оценявани компетентности зависи в много голяма степен от тяхната конкретност, гарантираща, че успешно преминалият през изпита човек, действително притежава такива способности, които ще му помагат успешно да намира решения на различни проблеми и конфликти в своя личен, професионален и обществен живот. Ето например един подобен списък, който сумира изградените по време на обучението по литература социокултурни, литературни и комуникативни компетентности.

– Способност да се открива, систематизира, осмисля и оценява по определени критерии съдържанието в текста информация, както и способност за използването ѝ при решаване на различни конкретни задачи.

– Способност да се откриват и осъзнават връзките между отделните единици информация, съдържащи се в текста, както и между информацията, носена от текста, и контекста.

– Осъзнаване на принципите, по които е структурирана информацията в текста – последователност във времето; съжителство в пространството, причина и следствие; развиване на темата; противопоставяне и др.

– Способност да се открива връзката между информацията, съдържаща се в текста, и проблемите от личния, обществен и професионалния живот на човека.

– Умение за разграничаване на вярна от невярна информация (информация и дезинформация), както и на причините, поради които една вярна на пръв поглед информация може да се превърне в дезинформация.

– Умение за определяне основната тема на текста, за разграничаване на известна от неизвестна до момента информация, за разграничаване на нужна от ненужна информация, за формиране на очаквания към информацията, която даден текст трябва да предостави, както и способност за осъзнаване на степента, в която това е реализирано.

– Умение за съставяне и възприемане на различни по формат текстове.

а) континуални (текстове с начало, среда и край)

б) неkontинуални (текстове, в които информацията е организирана по друг принцип, от рода на таблици, графики, схеми, списъци, въпросници, формуляри, билети, ценни книжа и т.н.)

– Способност за интерпретиране на връзката между смисъла и строежа на текста като цяло и във всички негови части в съответствие с комуникативната ситуация, породила текста.

– Способност за осмисляне и оценка на идеите, съдържащи се в текста, за формиране на нагласи и убеждения.

– Способност да се осъзнават и оценяват ценностите на различни човешки общности, за разпознаване на възможните конфликти, както и способност да се намира най-адекватният начин за тяхното избягване и решаване.

– Способност за осъзнаване на мотивите, определящи човешките постъпки, както и за осъзнаване на връзката между гледната точка, личната заинтересованост и социалната характеристика на говорещия (пишещия) с начина, по който е представен даден проблем.

– Способност за определяне същността на проблема, който трябва да бъде решен, както и умение за намиране на подходящи и функционални средства за решаването му – търсене и намиране на нужната информация, избор на подходяща процедура, налагане на решението в социалната среда.

– Умения за създаване на различни устни и писмени текстове, съобразени с изискванията на различни комуникативни ситуации, цели и очаквани ответни реакции.

– Способност за осъзнаване на трудностите, възникващи в процеса на създаване и/или възприемане на текст, както и за намиране на най-подходящия начин за справяне с тези трудности.

– Способност със свои думи да се предаде същността на информацията, съдържаща се в текста, както и да се оцени нейната важност, нужност, вярност, новост, пълнота.

2. Методи и методики за измерване и оценяване на компетентности

Това е въпрос, който сам по себе си изисква задълбочено монографично изследване и усилията на много теоретици и практики на когнитивната теория, педагогиката, тестологията, езикознанието и литературознанието. Очевидно е, че тук това не може да се предложи. Единственото, което може да се каже, е свързано с формулирането на някои основополагащи принципи.

Естествената основа за изграждане на система от методи и методики за измерване и оценяване на компетентности, са определенията на понятието „компетентност“ и то в неговата разгърната форма, описваща всичко, което един човек трябва да притежава като знания, умения и нагласи, за да реши някаква реална задача от личната, професионалната или обществената си практика, и изводът, произлизащ от прилагането на т.нар. пирамида на знанието, от която е видно, че най-висока ефективност на ученето се постига при непосредственото правене на нещо. С други думи, за да измерим и оценим адекватно компетентността на един ученик, трябва да го изправим пред задачи, изискващи той *практически* да:

– осъзнае проблема за разрешаване, неговата същност и обществената необходимост от намиране на решение;

– осъзнае какво е породило този проблем, което ще подскаже и какви са възможните пътища за търсене на решение;

– има цялостен образ на света и на реда в него – космически и обществен – за да осъзнае мястото на този проблем в световния ред;

- избере най-адекватния начин за решаване на проблема;
- активизира в съзнанието си точно тези знания, умения и отношения, които ще му помогнат да реши проблема;
- осъзнае какви знания и информация не му достигат, за да реши проблема, както и да знае как и откъде да ги получи;
- състави точен алгоритъм на действията, необходими за решаването на проблема;
- реши проблема, прилагайки знания, умения и отношения;
- наложи решението в социалното пространство.

Въпреки затрудняващия обем на този текст, той не може да бъде нищо друго освен една схема, представяща скелета на системата от знания, умения и отношения, чиято крайна цел е въвеждането на компетентностния подход в обучението по литература в средните училища. За да се изпълни този скелет с конкретно съдържание, всяка от включените в учебните програми групи компетентности – социокултурни, литературни и комуникативни – трябва да се разгледа в пълнота.

При социокултурните компетентности това изисква да се разгледат подробно всички видове човешки общности и общества, както и техните ценностни системи в типологичен и исторически план. Освен това трябва да се представят всички въздействени възможности на литературата да изгражда комплекси от убеждения, нагласи, ценности, както и препоръчителни модели на поведение. Отново в типологичен и исторически план. И накрая – да се разгледат основните проблеми, изграждащи фундамента на човешкия свят.

При литературните компетентности изпълването на схемата с конкретно съдържание изисква изграждането на пълна и цялостна представа за структурата и функционирането на художествените произведения във всички нейни равнища. От друга страна, овладяването на литературните компетентности изисква изграждане на цялостна система, проследяваща развитието на човешката култура и на човешката словесност като исторически процес с неговите предпоставки, движещи сили и форми на проява.

Успешното овладяване на комуникативните компетентности изисква представянето на една цялостна система на човешката комуникация във всички нейни форми на проява, която ще доведе и до изграждане на една

цялостна система при овладяването в училище жанровете на устното и писменото общуване. Всичко това трябва да доведе до създаване на алгоритми за поведението на участниците в общуването в техните две основни роли – на отправител и възприемател. Това на практика означава, че трябва да се създадат алгоритми за читателско поведение – от игровото приобщаване на децата към четенето до овладяване на цялостната система от читателски компетентности по извличане, организиране, обработка и прилагане на информацията, съдържаща се в текста, през рефлексията върху връзката между структурата и съдържанието на текста като цяло и във всички негови части, до превръщането на прочетеното в личен опит, необходим за прилагането му в практиката, за цялостното развитие на личността и за активно участие в обществения живот. А в областта на писането, общото изискване означава да се създадат алгоритми, следването на които ще доведе до овладяване на всички жанрове писмени текстове, в съответствие с тяхната комуникативна характеристика, изисквания към съдържателната структура, комуникативна цел и очаквана ответна реакция.

След като се изградят тези цялостни системи, подробно описващи социокултурните, литературните и комуникативните компетентности, които училището трябва да изгради у учениците, идва ред на конкретните разработки на задачите, стоящи пред обучението по литература във всеки отделен клас. Само така учителите по литература ще могат да работят по конкретни теми и върху конкретни текстове от световната и българската словесност с ясното съзнание за това какъв е конкретният принос на съответната тема към изграждането на цялостната система. Само така ще се преборим с работата „на парче“, която превръща всеки, предвиден за изучаване текст, в самоцел.

Отделен, но изключително важен проблем, представлява нуждата от изграждането на една цялостна система от задачи и изпитни формати, позволяващи ефективно измерване и оценяване на компетентностите, изградени на всяко от образователните равнища. Интегрална част от тази система ще трябва да бъде и една непрекъснато попълваща се, обогатяваща се и развиваща се банка от задачи, приложими както за конкретната работа в клас, така и за съставяне на изпитни формати в края на всеки образовате-

лен етап. Само така учителят ще има в ръцете си надежден инструмент, с който перманентно да следи дали работата му по формиране на реални компетентности върви успешно, или не.

Надявам се, че въпреки трудностите, свързани с големия обем, тази работа ще бъде свършена, за да може компетентностният подход при обучението по литература наистина да бъде въведен. А ако настоящият текст с намерението си да представи всички проблеми по въвеждането на този подход като цялостна и вътрешно организирана система, в която всеки елемент има своето точно определено място, се е справил успешно с поставената задача, той би могъл да изиграе съществена роля при организацията на бъдещите изследователски и практически действия.

Литература

- Бахтин 1979 – **Бахтин**, М. М. „Проблема речевых жанров“. В: **Бахтин**, М. М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, „Искусство“, 1979 г. **Bachtin**, M. M. *Estetika slovesnogo tvorcestva*. Moskva, „Iskusstvo“, 1979.
- Богатырев 1971 – **Богатырев**, П. г. *Вопросы народного искусства*. Москва, 1971 г. **Bogatirev**, P. G. *Voprosi narodnogo iskusstva*, Moskva, 1971.
- Вацов 2012 – **Вацов**, Н. „Предизвикателствата на компетентностния подход“ 2012. В: <http://четвърта-власт,онлайн> **Vatsov**, N. „Predizvikelstvata na kompetentnostnija podhod“. <http://chetvarta-vlast,online>
- Живков 1981 – **Живков**, Тодор Ив. *Фолклор и действителност*. София, 1981 г. **Jivkov**, T. Iv. *Folclor i deistvitelnost*. Sofia, 1981.
- Крейпо 2000 – **Крейпо**, Ричли. *Културна антропология*. София, изд. ЛИК“, 2000 г. **Crapo**, R. *Kulturna antropologija*. Sofia, LIK, 2000.
- Лиотар 1996 – **Лиотар**, Жан-Франсоа. *Постмодерната ситуация*. София, изд. „Наука и изкуство“, 1996 г. **Liotard**, J-F. *Postmodernata situatsija*. Sofia, 1996.
- Натев 1961 – **Натев**, Атанас. *Изкуство и общество*. София, изд. „Наука и изкуство“, 1961 г. **Natev**, A. *Izkustvo i obshtestvo*. Sofia, „Nauka i izkustvo“, 1961.
- Натев 1988 – **Натев**, Атанас. *Беседи върху самобитността на изкуството*. София, „Партиздат“, 1988 г. **Natev**, A. *Besedi varhu samobitnostta na izkustvoto*. Sofia, „Partizdat“, 1988.
- Тодоров 1998 – **Тодоров**, Цветан. *Живот с другите. Опит по обща антропология*. София, изд. „Наука и изкуство“, 1998 г. **Todorov**, Tzv. *Jivot s drugite*. Sofia, „Nauka i izkustvo“, 1998.

- Тьонис 1998 – **Тьонис**, Фердинанд. „Общност и общество“. В: **Фотев**, Георги. (съст.) *Извори на социологията*. Стара Загора, изд. „Идея“, 1998 г. Toeniss. F. „Obshtnost i obshtestvo“, In& Fotev, G (Ed.). *Izvori na sotsiologijata*. Stara Zagora, 1998.
- Хобсбаум 1997 – **Хобсбаум**, Ерик. *Нации и национализъм*. София, изд. „Обсидиан“, 1997 г. Hobsbawm, E. Natsii i natsionalizam. Sofia, „Obsidian“, 1997.
- Фуко 1998 – **Фуко**, Мишел. *Надзор и наказание. Раждането на затвора*. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1998 г. **Foucault**, M. *Nadzor i nakazanie. Pajdaneto na zatvora*. Sofia, UI „Sv. Kliment Ohridsky“, 1998.
- Chomsky 1980 – **Chomsky**, N. *Rules and Representations*. Oxford, Backwell, 1980.
- Hankis 1999 – **Hankis**, Elemer. *Abentuer Menschheit*. Budapest, Helikon Verlag, 1999.
- Hymes 1971 – **Hymes**, D. „Competence and Performance in linguistic Theory“. In: Huxley, R. and Ingram, E. (eds.) *Models and Methods*. New York Akademic Pres, 1971.
- Jauss 1978 – **Jauss**, Hans-Robert. *Aesthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Muenchen, Fink, 1978.
- Jolles 1956 – **Jolles**, Andre. *Die Einfache Formen*. Halle-Saale, Max Niemeyer Verlag, 1956.
- McClelland 1973 – **McClelland**, D. „Testing for competence rather than for intelligence“. In: *American Psychology*, 28 (1973).
- Raven 1984 – **Raven**, J. *Competence in Modern Society*. London, 1984.

МОДЕРНОСТ, МОДЕРНИЗЪМ, АНТИМОДЕРНОСТ

Ангел Валентинов Ангелов

Институт за литература при Българската академия на науките

E-mail: valentangel@hotmail.com

Резюме: Статията има за цел да установи няколко характеристики на отношението модерност/антимодерност в литературата и в изкуството в Европа от последното десетилетие на XVIII век до края на 1960-те. Първата част от статията обсъжда понятията модерност, предмодерност, антимодерност, модернизъм, класицизъм.

Втората част е тълкуване на „Притча за трите пръстена“ (новела III, Ден първи) от „Декамерон“. Основанието ми да избира тази новела е, че тя се изучава в VIII-и клас. Тълкуването е опит възстановя част от историческата ситуация, в която новелата е написана и така да достигна, надявам се, до по-сложно разбиране на текста.

Ключови думи: модерност, предмодерност, модернизъм, класицизъм, „Декамерон“

MODERNITY, MODERNISM, ANTI-MODERNITY

Angel Valentinov Angelov

Institute for Literature – Bulgarian Academy of Sciences

E-mail: valentangel@hotmail.com

Abstract: The article aims to specify several characteristics of the modernity / anti-modernity relationship in literature and art in Europe from the last decade of the 18th century to the end of the 1960s. The first part of the article discusses the concepts of modernity, pre-modernity, anti-modernity, modernism, and classicism.

The second part is an interpretation of The Parable of the Three Rings (Novel III, Day One) by Decameron. My reason for choosing this short story is that it is studied in the 8th grade. Interpretation is an attempt to restore part of the historical situation in which the novella was written and thus reach, I hope, a more complex understanding of the text.

Keywords: modernity, pre-modernity, anti-modernity, modernism, classicism, „Decameron“

Цел на статията:

– да посоча няколко характеристики на отношението модерност/антимодерност в литературата и в изкуството в Европа от последното десетилетие на XVIII век до края на 1960-те.

– да предложи тълкуване на „Притча за трите пръстена“ от „Декамерон“. Тълкуването е опит да възстановя част от историческата ситуация, в която новелата е написана и така да достигна, надявам се, до по-сложно разбиране на текста.

Първата част от статията обсъжда понятията модерност, предмодерност, антимодерност, модернизъм, класицизъм.

Втората част е тълкуване на новела III, Ден първи от „Декамерон“. Основанието ми да избира тази новела е, че тя се изучава в VIII-и клас.

I.

Модерност е епохата между 1770-те и 1960/1970-те в Европа. **Модернизъмът** са художествените направления между 1880-те и 1930-те.¹ Модерността съдържа в себе си своята антимодерна противоположност.²

Антимодерността се проявява в художествени произведения и в концепции, отнасящи се до различни области на социалния живот и на знанието. Антимодерността отхвърля цялата модерност или елементи от нея и предлага връщане към предмодерни ценности, форми на живот и начин на мислене. Под „предмодерни“ имам пред традиционни форми на живот и съсловно организирано общество. Подобни форми на живот продължават да съществуват и в модерността; те са слабо повлияни от промените, извършващи се в Европа.

Революцията – индустриална, политическа, научна, е основна характеристика на модерността; революционни са промените в транспорта и в комуникациите. Започналата около 1770 индустриална революция в Англия променя структурата на обществото и нагласите към света. Нейни характеристики са: в производството решаваща става механичната, а не физическата сила; специализирано се изработват елементите на целия продукт; създава се фабриката (събиране на много хора на едно производствено място), заплаща се трудът въз основа на установен часов работен ден, започва миграция от селото към града. Техническата революция позволява на няколко европейски страни да завладеят значителни части от света, да наложат елементи от своята култура и своя език в завладените територии. Революциите на модерността реструктурират обществата в Европа, формират се нови социални отношения – от традиционно и съсловно общество се преминава към функционално разграничени слоеве на обществото. Социалната динамика е основна характеристика на модерните общества, в сравнение с които предмодерните започват да изглеждат слабо подвижни и дори статични.

¹ За литературния модернизъм в България – вж. <http://bgmodernism.com/>.

² Александър Панов обосновава, че през XIX век съществуват архаични културни модели, които са основен елемент на модерната култура и чиято функция е постигането на модерна цел. Своята теза авторът развива в теоретичен план, но също така я проверява, анализирайки поезията на Христо Ботев и стихотворение на италианския поет Луиджи Меркантини. Достига до следните съществени изводи: „Пространният анализ на Ботевата поезия показва, че ... съжителството на архаични и модерни културни модели – пронизва всички равнища на неговото творчество...“ Това съжителство, твърди Панов, „не е индивидуална особеност на Ботевата поезия, а е проява на един общ процес в развитието на европейската култура“. (Панов 2019)

Основните дейци на революцията от 1789 във Франция установяват нов календар. Отхвърля се вярата, че властта е дадена на монарха от Бог, с което е отхвърлено трансцендентното ѝ основание. Абсолютните монархии през XIX век се превръщат в конституционни. Вярата в Бог престава да е обща и обединяваща ценност.

Антимодерността

Мислители, писатели, художници, композитори създават рефлексивни и художествени произведения, в които защитават антимодерни ценности и представят предмодерни форми на живот. Антимодерността се проявява, както и модерността, в социални поведения, чийто ценности се противопоставят на икономическата, политическата и културната динамика на модерността. Устойчиви, неизменни характеристики се приписват на етнически или на регионални общности; идеализира се исторически „неизменното“. Позицията и ценностите на антимодерността обаче се поражда в модерността. Боян Манчев твърди: „Антимодерността не е реакция спрямо модерността, а е част от самата ѝ дефиниция. Въпросната двойственост бихме могли да проследим в най-чист вид в основния политически проект на модерността – нацията.“ (Манчев 2003) Бойко Пенчев използва както „контра-модерен“, така и „анти-модернизационен“ по отношение на основна тенденция в българската литература и в българската култура (Пенчев 1998).

Антимодерната нагласа може да бъде открита както при консервативни, така и при леви мислители през XIX век, когато последните настояват, че съществуват неизменни качества на населението в някои страни или в области на Европа. Левите мислители, привърженици на социалния прогрес, приписват на народностното (на етническото), религиозни характеристики, които се отнасят както до хората, така и до природата, която хората обитават. Народностното бива представено като устойчиво и неизменно; то устоява на времето. За антимодерната нагласа истинската реалност и истинското изкуство са същности, недостъпни за историята, те притежават неизменна валидност и непреходност. Това е вид религиозно мислене.

Нацията е основният проект на модерността, тя е новата религия.

В някои случаи нация и религия се свързват в едно цяло, но така, че религиозното да подкрепя народностното, защото то, народностното е основ-

ното. По-сложно е, когато една и съща народност принадлежи към повече от едно вероизповедания на една религия или към две и повече религии. Отъждествяването на родината със земен рай е сакрализиране на родната земя. Земен рай също така биват наречени области или страни, видени обаче отвън, не от самите им жители. Образите на земния рай предполагат прости и устойчиви социални отношения и хармонично съжителство с природата. Земният рай предполага и смъртта, но като част от кръговрата в природата, като природно, а не като социално явление. Отсъстват историята и социалните промени. Поради тези свои характеристики образите на земния рай функционират като антимодерни.

Обвързването на народностни характеристики с географското разположение на страните в Европа е присъщо на много автори през XIX век. Тези характеристики, определяни като темперамент или характер, притежават сякаш природна устойчивост. Те обаче са изобретени тъкмо през епохата на модерността, защото от тях **има нужда**, а не защото са реални. Необходимостта да открием устойчиви, неизменни характеристики в заобикалящия свят донася успокоение и помага да се уталожат донякъде безпокойството, че светът около нас се променя непрестанно, както е всъщност.

През XIX век се установява различна спрямо епохите преди модерността историческа нагласа към миналото. Мисленето, ценностите, поведението на членовете на една общност, институциите, формите на общностно устройство започват да се възприемат като исторически променливи величини. В изкуството тази тенденция на засилен интерес към историята се проявява в историческия роман, в историческата живопис, в музикалната опера. Публика от различни социални слоеве харесва произведения на историческа тема. Изобразителните и литературните произведения налагат в съзнанието на зрителите определени образи и тези образи започват да се възприемат като достоверни, а не като резултат от историческо въображение на художника.

В модерната епоха също така се разширява знанието за историята на човека и на природата. Най-напред историята на Египет бива включена като най-ранна част от европейската култура; усвояването е особено силно през XIX век. Свикнали сме с формите на пирамидата и на обелиска, така че не

ги приемаме като египетски. В България много паметници от края на XIX и първата половина на XX век имат формата на (пресечена) пирамида, символ на вечност и на гробница едновременно, както и формата на обелиск.¹

Интересът към историческото и към етническото (народностното) се проявява в събирането на приказен и песенен фолклор, в организирането на дружества за проучване на местната или на родната история. Измислянето на епически песни през XIX век, на които се приписва, че са създадени в дълбока древност, свидетелства за ценността на миналото – колкото по-древно е то, толкова по-висока е и ценността му. Епосът, невъзможен в литературата,² е възможен като фалшификат във фолклора. Фолклорът е елемент от спояването на нацията, която преобладаващо бива осмисляна като етнически хомогенна, а не като юридически равноправни граждани, чиито етнически състав може да е разнороден. Нацията във формата ѝ на държавност и народността с нейните език, история, обичаи са обаче различни неща.

На реалните, бързо настъпващи, промени през първата половина на XIX век се противопоставят ценностите, утвърждаващи устойчивото и неизменното. На рационализиращите методи, довели или произлезли от индустриалната, научната, техническата революции, се противопоставят мистични същности, често свързани с народната душа, както и с природата, в която етносът живее. Търси се и се намира древният произход на етноса. Художествените произведения, в които авторите заявяват своята привързаност към форми на живот от предмодерността, избират като място на действието селото и природата. Отделният човек е част от органична общност, в която отчуждението и експлоатацията са непознати. Антимодерните автори прославят простотата на социалните отношения преди модерността; жизненият ритъм на общността е част от кръговрата на природата. Идеализиращите описания на миналото не представят обаче деспотично управление, суеверия, търсенето на изкупителни жертви, преследванията, на които мнозинството подлага малцинствата, липсата на свободна мисъл, глада, епидемиите.

¹ Паметникът в София на руските медицински военни, загинали във войната 1877-78, има формата на пресечена пирамида, „Руски паметник“ в София има формата на обелиск, Храмът-паметник на връх Шипка съчетава формата на пресечена пирамида със средновековна крепост.

² Съществуват изключения – епически произведения, написани в XIX и в първата половина на XX век.

Идеализациите на предмодерността са възможни само защото се противопоставят на сложните модерни форми на живот. Градът е мястото, в което се осъществява модерността; той е мястото на действие в произведенията, които утвърждават, но и изобразяват тъмните страни на модерността. От антимодерна гледна точка обаче градът не е възприеман като място на прогреса (напр. газово и по-късно електрическо осветление, настлани улици, канализация, ж.п. гара, трамвай), а като място на поквара, символизирана от болестите (сифилис напр.), на самота, на бедност и престъпност. Модерността е технизиране, икономизиране, бюрократизиране, развлечения, сложност на социалните отношения, която е непозната в предишните епохи. Стремещът чрез технически средства да се постигне, ако е възможно, дори пълна независимост от природата, от околната среда, също е основна характеристика на модерността.

От края на XVIII век насам изкуството се обособява като отделна, автономна област на социалния живот, каквото то преди не е било. **Класицизмът** утвърждава съществуването на устойчиви ценности, които са издигнати над историческите промени. **Романтизмът** напротив субективира отношението към действителността и към историята. Универсално формулирани понятия и концепции в **Просвещението** през XVIII век, както и универсалистките принципи на Френската революция предизвикват противоположна реакция – търсене и изнамиране на социални форми на живот, „исконни“ и самобитни, които не се подчиняват на универсален модел за съвместен живот и така допринасят за разнообразието на възможни отношения към света, сегашен, минал и бъдещ. На понятието за световна литература (създадено от Гьоте през 1827) се противопоставят местни народности (фолклорни) произведения. Но също така на универсализма се противопоставя изолационизмът. Сходна реакция спрямо глобализацията съществува и днес. Да се представя народностното като възплъщаващо „отколешни“ форми на живот, което тайнствено е съхранило същността, е част от общоевропейска тенденция, започнала в края на XVIII век. Краят на XVIII и първите десетилетия на XIX век са не само време на формиране на историческото мислене в Европа, но едновременно са и време на търсене на ценности, които да уталожат донякъде усещането за скорост и неустойчивост на социалното време, както и страха от бързото изчезване на съществуващото и наследеното.

Романът е литературната форма, която най-много съответства на модерната индивидуалност; за разлика от епоса, който представя образцови действащи лица, каквито са героите; романът е епопея на индивидуални съдби. Разпадането на предмодерната общност и обособяването на индивидуалността, срещу която застава анонимната власт на институциите, структуриращи модерното общество, е тема на много художествени произведения. Индивидуализирането се проявява в създаването на личен свят (не само в това, разбира се), относително независим от общността и от обществото. Появява се както желанието, така и чувството, че имаш право на свят, който е достъпен само за теб и е непознат за другите. Този процес на обособяване (автономизиране) на отделния човек в обществото, на затруднението, а понякога и невъзможността личните жизнени цели да се насочат към обща цел, поражда идеализирането на органични общности от времето на предмодерността. Средновековието е предпочитаната епоха, която се идеализира. Основната форма на съвместен живот в модерността става семейството – съпруг, съпруга и деца, а не родовата общност. Разпадането на родовите отношения, част от общото преструктуриране на социалния живот, също е тематизирано в литературни произведения. В епохата на модерността семейството става елемент от процеса на модернизирание.¹

Общественото внимание, както и вниманието на писатели и художници, е насочено към актуалността, за което допринасят писмените медии като вестници и списания. Изобретяването на литографския способ за създаване на образи (Алоис Зенефелдер в 1798) дава възможност по страниците на книгите и вестниците да се поместват изображения, чието въздействие усилва словесното и дори го превъзхожда. Писателите се възползват от вниманието, на което се радва периодичният печат, и така се появява романът, печатан в подлистници като приложение към вестника. Показателно е значението на думата „актуален“, първоначално засвидетелствана в средата на XVIII век със значение „действителен, истинен“ и по-късно – „съвременен“. От средата на XIX век именно чрез медиите думата придобива днешното си значение – „съответстващ на момента“, „близък до съвремен-

¹ Раждат се по-малко деца, но населението в Европа се увеличава благодарение на повишената хигиена, а от края на XIX и особено от 1930-те и вследствие на промишленото производство на лекарства.

ната действителност“. Актуалността е социалната действителност, която постоянно се променя. Насочването на вниманието на литературата към актуалната действителност, започнало в началото на 1840-те, ще се нарече реализъм. Близки до реализма понятия са позитивизъм, веризъм, натурализъм. Направленията, които избират за свой предмет актуалността и социалната реалност се развиват най-вече в онези страни, в които към средата на XIX век вече са се оформили модерни социални отношения, с техните предимства, но и с техните отблъскващи страни.

Какво е обаче действителност зависи от начина, по който я определяме. За реалистичните направления човекът е индивидуалност и едновременно с това – социално същество; животът му протича в отношение към други хора, към институции, към места на труд, към различни пространства и т.н. В произведенията на реализма действащите лица участват в събития, които променят социалната действителност, а те самите се променят чрез своето участие в тях. За разлика от реализма, за част от модернизма в литературата и в изкуството от 1880-те насетне, действителна е само вътрешната реалност – съкровена, плашеща, извънрационална действителност (символизъм, сюрреализъм), без отношение към външната и социалната. Тя може да е израз на чувства (експресионизъм), въплътени в човешки образи, пейзажи, места на града, исторически събития, но това е въплъщение на вътрешния свят на писателя, на художника, на композитора. Действителни са само тези преживявания. Направленията на модернизма радикализират започналото с романтизма субективизиране на действителността. Като реакция на това субективизиране в десетилетията между 1918 и 1939 се пораядат класицистични направления, които се противопоставят на подобно ирационално отношение към света и настояват за „връщане към реда“ – усилие да се създаде устойчива и трайна действителност, в която общността, а не индивидуалността ще е определяща. В Новата предметност действителността често се състои от предмети и от отношения между тях,¹ а не от преживявания, от загадки или от съноподобни кошмари. Човекът не е по-важен от предметите, понякога също като тях сякаш е „определен“.

¹ С „Нова предметност“ е назовано отношение към света – обективност, трезвост, неемоционалност. В българската литература това са напр. разкази на Св. Минков, в изобразителното изкуство – портрети от Кирил Цонев, вкл. портретът, който той рисува на Светослав Минков, 1939, СГХГ.

Политически антимодерността се проявява в отхвърляне на либерални ценности като свободата на индивида, на индивидуализма изобщо, на демокрацията, на равнопоставеността на гражданите. Антимодерната социална критика се проявява в отхвърляне на модерното разпределение на труда, на градския начин на живот и на недостатъците, предизвикани от струпването на огромно количество хора на малко пространство – метрополиите. Критиката е насочена срещу технизирването на живота, срещу превръщането на човека в еквивалент на парична стойност, срещу пазарното стопанство, т.е. срещу капитализма.

Предложенията, които привържениците на антимодерните форми на живот предлагат, са най-често предмодерно реставрационни – връщане към форми на неотчужден живот в общности, каквито са познати преди модерността. Тези форми на живот също често са идеализирани. В края на 1960-те обаче се появява движението за чиста природа, което критикува основната характеристика на модерността – овладяването и подчиняването на природата, чиято обратна страна е замърсената околна среда и влошеното здраве на обитателите на тази среда. Екологичното движение обаче не е обърнато назад към миналото, ценностите му не са реставрационни, то е проспективно – обърнато е към възможно бъдеще. Но тематизиране на екологични проблеми в изкуството и в литературата има още преди появата на екологичното движение.

Класицистичните направления от края на XVIII до средата на XX век създават художествени форми и отстояват ценности, които се противопоставят на модерността. Концепции за класическото между 1920-те и 1960-те в различни области на хуманитарните науки и на изкуството също косвено се противопоставят на либералното поведение и на модерните либерални ценности, били те политически, икономически или културни. Концепциите за класическото косвено или пряко се противопоставят на авангардни или революционни концепции, за които откъсват от миналото и създаването на нов свят са структурно определящи. Докато за класическото определящи са понятията за норма и социално равновесие, за отговорност към общността, за подчиняване на личностната воля на общностната, за традицията като дълг към миналото. Класическото е преди всичко социална норма, след това то е естетически образец, като същевременно е и историческо понятие – основна характеристи-

ка на определена епоха. Тази двойственост – нормативност и историчност е собственото противоречие на самата постановка за класическото: историческо е променящото се, нормативно е онова, което е независимо от промените.

Класически ориентираните направления от първата половина на XX век виждат себе си като обновители на традицията. Класическата традиция се осмисля като основна ценност, съществуваща във всички епохи от историята на Европа; именно тази традиция създава единството на европейската култура. Отхвърлянето ѝ, което авангардите безапелационно заявяват, отнема следователно основанието за съществуване на самата европейска култура. Социалистическият реализъм, 1930-те – 1970-те напомня на класицистична доктрина, която не желае да допусне нови художествени форми, но утвърждава, че съдържанието трябва да бъде ново – да съответства на епохата на социализма.¹ Въпреки опитите да бъде осъвременена концепцията, почти до края на 1970-те тази нормативна поетика е рационализация на вкостенена нагласа спрямо действителността, издаваща страх, който се проявява като репресия спрямо от новите и различни художествени форми. Класицистичните концепции през първата половина на XX век (социалистическият реализъм също) предпоставят общество, което етнически или идеологически (а понякога и двете едновременно) е хомогенно.

Навярно най-популярните изображения от българското изобразително изкуство – момите на Владимир Димитров-Майстора от 1930-те, са антимодерни образи, които свеждат българското (и националното) до селското и го идеализират като хармонично свързано с природата. Подобен характер имат и българските мадони на Васил Стоилов от 1920-1940-те; мадоните са в селски носии, в прост, уютен, интериор, в който времето е спряло. Националното в творчеството на Васил Стоилов е представено като етническо и вечно, като съчетано е с религиозното. Простота и четливост на изображението са основни характеристики на неговите мадони, на което също се дължи широката им популярност. Творчеството, както на Майстора, така и на Васил Стоилов от

¹ С основание Добромир Григоров определя метода на социалистическия реализъм като нормативна поетика. Авторът изследва „кои са възможните основания да определим като нормативна поетика предписанията, адресирани към словесното изкуство от 1960-те.“ Едно от заключенията, до които достига е: „...цел на нормативната поетика е да отнеме автономността на литературата“ (Григоров 2000). Но именно автономността на литературата, както и високата авторорефлексивност на авторите по отношение на собственото им творчество са основни характеристики на модернизма.

посочения период, са насочени към аудитория, която евентуално не би приела и не е запозната с модерните експерименти с художествената форма от първите две десетилетия на XX век.

Част от творчеството на Й. Йовков също е с антимодерна насоченост; то разказва за предмодерни форми на живот и утвърждава предмодерни ценности. Нека „Индже“ ми послужи като пример.¹ Действащите лица, както подхожда на жанра на легендата, са способни на необикновени постъпки, те действат в необикновени обстоятелства, с тях се извършват необикновени промени. Те са пестеливи на думи, защото действията са важни. И преди, и след преобразяването си,² Индже, когато му се наложи, действа по един и същи начин. Да унищожи дружината на Сиври билюкбаши е въпрос на живот и смърт, но да изгори главатаря жив е жестокост, която обстоятелствата не налагат. „На Сиври билюкбаши туриха запалени машали под мишниците и го изгориха жив.“

В разказа на Йовков законът се възплъщава от нечия еднолична мощ, институции не съществуват. Йовков разказва за самозабравянето на Индже, за преобразяването му, но и в двата противоположни периода от живота на Индже, неговата воля възплъщава закон. След смъртта му ще има нова воля и нов закон, както е при абсолютната власт. Народът има нужда от господар: „... млад си, хубав си. Юнак си. Де такъв господар да имаме като тебе! ... А ний сме прости хора, ний сме като овце. Добре е да има кой да се грижи за нас, да ни стриже и да ни дои. ама и от вълци да ни пази!“ Изглежда, че гледната точка на разказвача съвпада с тази на стареца, казващ тези думи.

„И ето песен – звънка жетварска песен. ... Индже слуша. И трепва, като чува, че пеят за него. Пеят за Индже млада войвода ... как гората и планината плаче за Индже, за да я отърве от хайдутите; как милост има Индже за сиромаси...“ При традиционни социални отношения, песента може да бъде средство, което създава идеални образи, идеални човешки отношения и е израз на колективни желания. Особеното тук е, че разказвачът е възприел ценностната позиция на член на традиционно общество. Индже е възпяван приживе, той се е превърнал в символен образ на закрилата и на възможно бъдеще, когато

¹ Ще посоча няколко характеристики на разказа, подчинявайки ги на проблема за антимодерността; те по един или друг начин вече са отбелязвани от изследователи на творчеството на Й. Йовков.

² Преобразяването на недосегаемия от закона разбойник – Безименния, превърнал волята си в закон, описва Алесандро Манцони в романа „Годениците“ (1827; 1840).

няма да има нападения и кланета. „... разплаканите от радост хора, които го посрещаха като цар.“ Новият ред, създаден от Индже, напомня на земния рай.

В 1920/1930-те години в Европа не липсват вождове с еднолична власт които обещаваха рая на земята и във възхвала за които се изпълняват песни, пишат се стихове, създават се изображения. Казано с модерен термин, към личността на Индже и преди, и след преобразяването му, съществува култ.

В „Индже“ отсъстват сложни социални отношения, които са определящи за модерното общество. Има народ и разбойници; социалното разслоение не е тема на легендата. Поради заплахата от разбойниците, селяните са представени като единна общност, независимо че има „богати чорбаджийски къщи“, както и „по-богати чорбаджии“.

Две човешки същества обаче не принадлежат към селската общност – Гърбавото, синът на Индже и за баба Яна. Те живеят в селото, но не са част от него.¹ „Гърбавото ... загриза няколко сухи кори...“; поне в този момент двамата нямат храна. Селската общност не изглежда загрижена за тази бедност, за която селяните не могат да не знаят. Както Индже е над всички и в този смисъл той е извън човешкия свят, така и Гърбавото е извън света, то живее в междинна, ничия среда между хора и природа. То хапе, драще, ръцете му са като на маймуна, денят му преминава извън селото – пасе свинете, не общува със съселяните си, защото му се подиграват и го отхвърлят. „... когато са събрани много хора, настроението лесно се мени, започнаха да се шегуват. Някои поискаха да вземат пушката на Гърбавото. Жените, като разбраха, че зарад него са брали страх, започнаха да го кълнат. Хлапетии се промушваха измежду големите и го ловяха за гърбицата. Гърбавото се разсърди, стана зло.“ Разказвачът нарича това „шегуване“; наистина ли подиграването и клетвите („Господ да го убие!“) са шегуване? Гледната точка на разказвача съвпада с тази на общността, която отхвърля „белязания челяк“. „Селяните се смееха: – Сакато, пък зло!“ Отношението на разказвача и на действащите лица към видимо различния е предмодерно.

Само на едно място разказвачът говори за Гърбавото като за човешко същество, в което има елемент на хубост: „Индже го погледна – грозно, гърбаво, ниско, на челото му падаше нечиста сплъстена коса. Гледаше изпод вежди като звяр, измъкнат из дупката му. Но очите му се отделяха от цялата му грозота,

¹ „Тя (баба Яна) нито беше чула, нито беше разбрала, че селото е бягало.“

хубави кафяви очи. Индже се вгледа в тях и позна очите на Пауна. “ В образа на Гърбавото всичко, без очите, наследени от майката, е грозота. Докато образът на Индже е възхвала на красотата и силата на едноличния вожд. При това, няма нужда да го казвам, с голямо художествено майсторство, което въздейства силно върху читателите. Ритмизирането и лексиката, заета от народната песен, са елемент от това майсторство, както и от антимодерната концепция на Йовков.¹

За жанра на легендата противопоставянето на грозота и красота е съществено; противоположността може да бъде въплътена от едно действащо лице – външна грозота и вътрешна красота или грозота да се противопоставя на красотата, въплътена в две действащи лица. Образът на Гърбавото е преобърнатият образ на Индже: красота срещу грозота, но и неоспорима власт срещу лишеност от каквато и да е власт. Не силната ръка на друг разбойник, а това полудиво,² полусоциално същество ще убие Индже. Той не може да бъде убит в схватка с друг главатар. Индже е застигнат от своето минало. Въпросът за съдбата или за възмездието обаче не е въпрос, съществен за модерността.

Разбойничеството, хайдутството е сложен и исторически разнообразен феномен. Тази предмодерна форма на живот се превръща в анти/модерен образ в зависимост от социалната среда и от начина, по който разбойничеството е представено. Дали текстовете, изказванията, изображенията, които имат за своя тема разбойничеството, съответстват на някаква историческа действителност, дали са достоверни е важен въпрос, но още по-важен е въпросът каква действителност създават самите текстове, изображения и сценични произведения. Вторият въпрос е за социалната функция на образа на разбойника или на хайдутина?

В края на 1810-те и през 1820-те темата за разбойниците придобива изключителна популярност. В музея, посветен на разбойничеството в гр. Итри (Италия), са изброени десет представления на опери и на драми, поставени на сцена между 1822 и 1830 в Париж, Виена, Лондон, Ню Йорк. Образът на романтичния разбойник е бил привлекателен за Уолтър Скот и за Хектор Берлиоз. В 1817 Скот публикува романа „Роб Рой“, в 1819 – „Айвънхоу“; Берлиоз в 1831 създава драмата „Лелий или възвръщане към живота“, в

¹ „Не се чуваше какво реди, какво дума в плача си Пауна.“

² Дивост и подивяване се характеристики както на хора, така и на природата в „Индже“.

1834 – симфонията „Харолд в Италия“. След двата романа на У. Скот през 1820-те следват още литературни произведения като: „Девицата Мариан“ от Томас Лав Пийкок, „Моналди“ на Уошингтън Олстън (1822), „Италиански разбойници“ на Уошингтън Ървинг (1824), „Годениците“ на Манцони (1827). Дори папа Лъв XII издава в Париж през 1823 книга за Рим и околностите, в която има изображение на разбойниците с поясняващ текст за отношението им към заловените от тях пътници. За популярността на темата свидетелства и пародирането ѝ през същите години. Темата продължава да занимава въображението на писатели и художници през целия XIX век. В 1858 Теофил Готие написва либретото към „Янко разбойника“, балет пантомима в две части. В самия край на XIX век Ярослав Вешин рисува „Контрабандисти“ (1899; 51 x 71 см, НМБНИ, София). Непрестъпни планини, съществуване извън закона, дебнеща опасност, облеклото на тримата конници – това са все елементи на екзотичното; особено ако картината е в интериора на любители на изкуството, чиито делник е размерен, повтарящ се, без силни преживявания.¹ Вешин вече е в България, но картината е рисувана сякаш той все още е в Мюнхен и се съобразява с вкуса на мюнхенската публика.

Жителите на модернизиралите се европейски метрополиси са могли с възмущение да следят перипетиите на необикновения разбойнически или хайдутски живот извън обществото и законите, да проектират върху него своите желания за свобода от принудите на обществото, за героичност, за първична свързаност с природата, без обаче самите те да са изложени на разбойническите действия. На Балканите романтичният образ на разбойника под различни названия (хайдутин, комита, клефтис) придобива образа на борец за свобода. Една предмодерна (и антидържавна) форма на живот се превръща в модерен образ, пряко свързан с бъдещата национална идентичност.²

Резюме: в модерността можем да установим противоположни нагласи: напред към бъдещето (рационални планове, утопически проекти); съхраняване и връщане към миналото (музеи, архиви, реставрационни социални и културни проекти).

¹ Размерите на картината предполагат средно голям салон, тя е била ориентирана към клиенти, любители на екзотичното.

² Дали обаче възхвалата на хайдутството във вече формираните национални държави не е свързана с разпространено на Балканите неуважение към институциите, което се проявява като търсене – и намиране – на начини как институциите да бъдат измамани?

II.

„Притча за трите пръстена“ (новела III, Ден първи)

Наскоро Иван Велчев предложи тълкуване на тази новела от гледна точка на актуалния въпрос за диалога или за сблъсъка между монотеистичните религии (Велчев 2020: 9 – 18). Смятам, че подходът, който прилага Велчев, е основателен. Можем да поставим въпроса и по-общо – за невъзможната равноценност на религиите, не само монотеистичните. Стига да обосновем, че тъкмо това е, което ние виждаме в новелата, без да се ангажираме с мнение дали така е смятал авторът и неговите слушател(к)и. Лесинг с „Натан мъдрецът“, 1779 извършва подобен ход – претълкува сюжета, за да обоснове просветеното равнопоставяне между различни религиозни убеждения.¹ Подходът, който следвам тук, е: да поставя притчата за трите пръстена в нейната историческа среда, да установя, доколкото е възможно това, повече връзки между текста и епохата, в която той е написан.

В следващия абзац ще предам сбито размишленията на Ал. Веселовски за новелата (Веселовски 2010: 441 – 444). При тълкуването на „Притча за трите пръстена“ основен въпрос е дали новелата на Бокачо се различава спрямо съществуващите вече варианти от предишните векове и то не само на италиански? Дали новелата внася нещо ново или не? И ако отговорът е напр. – не, тогава да се запитаме защо? Друг основен въпрос е: дали можем да заключим от тази новела, че във Флоренция (и в италианските републики) е имало равнопоставяне на трите религии в средата на XIV век? Притчата е разказана от евреин, от принадлежащ към малцинствена спрямо господстващата религия, на която разказващият не противоречи, но намира начин да заяви и своята истина. В основата на тази притча е страхът, а не свободната мисъл. Изводът ми от размишленията на Веселовски е, че не бива да приписвам на автора на „Декамерон“ позиция, която той не е имал. В „Декамерон“ Бокачо най-често избягва крайностите, но това може да означава и нежелание да се заеме позиция, както е и във въпросната притча. Освен ако не приема, че позицията си той изказва във въведение-

¹ Смятам, че и към драмата „Натан мъдрецът“ от Лесинг може успешно да се приложи подходът, който Велчев предлага. В гимназии с преподаване на немски език това би било съвсем уместно. Но новелата има и други „класически“ усвоения в европейската литература, зависи от подхода, който сме избрали, с коя друга творба да свържем новелата.

то към новелата чрез думите „за истината за нашата (т.е. християнската) вяра“ и тогава за равнопоставеност не може да се говори.

Новелата започва с общо положение, което противопоставя ума и глупостта и посочва ролята, която те имат за благополучието и за бедите в човешкия живот. Притчата, която разказва Мелхиседек, е потвърждение на това общо положение. „... както глупостта често става причина някой да изпадне от благополучие в най-окаяно положение, така и умът може да помогне на мъдрия да се измъкне от голяма опасност и да се издигне на голямо и сигурно място.“ (III, Ден първи). Целта на разказаното е (както и при други новели) да въздейства върху слушателите, така че те да усвоят поведение, основаващо се на разума: „след като я изслушате, ще станете по-внимателни, когато отговаряте на разни въпроси, които ви задават.“ (III, Ден първи). Мелхиседек е представен първоначално в съответствие със стереотипна представа: евреин, лихвар, скъперник. Скъперничеството на евреина се противопоставя на разточителството на султана. Въпросът за скъперничество, за разточителството и за щедростта се среща и в други новели.

Същевременно евреинът е мъдър човек и разказът му за трите пръстена го потвърждава. Дали обаче разказът наистина представя мнението на Мелхиседек или е само средство, чрез което той да не попадне във въпроса-клопка? Това е разказ на човек в подчинена позиция (както смята Веселовски) и няма как да сме сигурни, че за Мелхиседек трите религии са равноценни. Можем само да допуснем, че мъдростта, качество на евреина, предполага и търпимост, и признаване на различието между хора, езици и религии. Не се казва каква е религиозната принадлежност на богатия и знатен човек, който съхранява пръстена. Мелхиседек дава „такъв отговор, че да не си пострада“ (III, Ден първи).¹ Ако е така, то разказът за пръстените е средство, а не непременно убеждение на разказващия. Но ние също така не научаваме какво мисли авторът за „трите закона, дадени от Бог-Отец на трите народа“. Авторът разказва новела, разказана от Филомена, а в самата новела едно от двете действащи лица разказва притча. Този похват дистанцира автора от разказаното.

¹ „... per la quale preso non potesse essere...“, т.е. да не може да бъде хванат (в клопката на въпроса).

Основният деятел в новелата е Саладин, който се издига от ниска социална среда до султан. Започва да харчи безмерно и нуждата от пари го подтиква да се обърне към еврейна лихвар. Но тъй като лихварят скъперник нямало да му заеме пари доброволно, султанът поставя поданика си на изпитание. Но то е изпитание на ума, а не заплаха за живота на поданика, както би могло да бъде. Султанът оценява по достойнство отговора на поданика си и признава какви намерения е имал спрямо него; на откровеността на владетеля, еврейният лихвар отговаря с щедрост и му заема сумата. От своя страна Саладин не само му я връща, но и добавя дарове, а впоследствие „го назначил при себе си на висока и почтена длъжност“ (III, Ден първи) Основната тема е приказното сближаване между двама мъже, които достигат до взаимно разбиране и дори до приятелство независимо че са социално несъпоставими и че принадлежат към различни религии.¹ Новелата напомня на вълшебна приказка, в която има загадка, а героят я разрешава.

Дотук тълкуването ми на новелата остава в пределите на текста. Ако го отнесе обаче към събития, свързани с чумната пандемия, то тълкуването може отчасти да се промени. Най-напред ще установя, че сближаването между султана и лихваря „поправя“ действителността. „Чумата материализира колективния страх, разбуден и инструментализиран от ловки изпълзвачи няколко години по-рано: страх от потайни действия на прикрити врагове, на отровители, които кроят заговори срещу християните. Има и такива, които се възползват от чумата, за да се обогатят, напр. разграбвайки и убивайки евреи ... които са обвинени, че разпространяват заразата чрез намазвания и отрови.“ (Prosperi 2000)²

¹ В „Сто стари новели (Новелино)“ сюжетът е предаден схематично: султанът е посъветван да отнеме богатството на еврейна, което било безмерно (*grande oltre numero*), поставяйки го натясно. Еврейният отговаря с познатата притча, но става дума за юдаизма и за исляма; съставителят на сборника заема сюжета, както е разказван в нехристиянска среда. След отговора, султанът няма какво да каже, отказва се от намерението си и пуска еврейна да си върви. Няма идея за разбиране или взаимно приближаване между двамата; те нямат лични имена, а са означени чрез длъжност (султан) и етнос (евреин). Заглавието не резюмира съдържанието на новелата, а предава само намерението на султана „Как султанът, имайки нужда от пари, искаше да поставя натясно един евреин“ (Carli 1937: 54 – 55).

² Става дума за въображаемо намазване на повърхности из градовете, при докосването на които се разпространявала заразата. Манцони описва в гл. XXXII на „Годениците“ как изглежда това масово заслепление при друга чумна епидемия. И също как чужденците са жертва на насилие от страна на местното население просто защото са чужденци (Манцони 1977). Проникновеността на описанието е изключителна. Вж. и по-долу.

В напрегнати, а още повече при всяващи страх, социални ситуации се търси виновник.¹ Насилия (убиване, съдебни процеси чрез мъчения, разграбване на имуществото) срещу евреи има в различни части на Европа по време на пандемията.² Папа Климент VI в две були (юли и септември 1348) защитава евреите и отхвърля въображаемите престъпления, които им се приписват, заплашва с отлъчване от църквата. Насилието не е разпоредено от светските власти, то идва отдолу и е резултат от трайни предразсъдъци срещу евреите, усилен от настъпилния неуправляем страх, който „открива“, че именно евреите са причинителите на заразата.³ В Италия обаче няма случаи на насилие срещу евреи. Разказвайки за убийства на евреи другаде, хронистът Матео Вилани обвинява не евреите, а народа, който ги преследва (Mandis 2012: 6).⁴

В новелата (също и във варианта ѝ в „Новелино“⁵) владетелят не желае да действа с насилие (*e forza non gli voleva fare*). Дали Бокачо е знаел за антиеврейските погроми е важно, най-малкото, допускам, че е знаел за двете папски були. В средата на XIV век официалните „медийни“ новини са оскъдни, булите на папата са подобна новина и то от изключително значение. Но това са предположения. Новелата може и да е била написана преди пандемията. Няма обаче причина да не свързва новелата с антиеврейските настроения и с актуалните нападения над еврейски общности. „Декамерон“ е публикуван след тяхното извършване и поне част от читател(к)ите и слушател(к)ите на книгата са могли да направят връзка с тези събития. Още повече, че итали-

¹ Адриано Проспери обсъжда проблема за външните и за вътрешните врагове при подобни ситуации и в цитираната, и в други свои книги.

² Описание на градове и страни, в които населението, а не властите, извършва това, което се нарича с модерната дума „погром“ – при Mandis 2012 и в книгата на Ана Фоа, малка част от която познавам по аудиофайла – *Gli Ebrei tra Peste, Stereotipi e Opinione Pubblica* – <https://www.youtube.com/watch?v=nXxBKwv-v-oI>.

³ В гл. XXXI на „Годениците“ Манцони разказва за появата и разпространението на чумата в 1629. Елемент от разпространението ѝ е търсенето на друга, извън истинската, причина: „...отровителски изкуства, дяволски действия, съзаклятници разпространяват чумата чрез заразни отрови и магии. Такива или подобни неща вече бяха допускани или вярвани при много други чумни епидемии ...“ (Манцони 1977: 515 – 516) Манцони нарича подобно поведение „обществена лудост“. (Манцони 1977: 535)

⁴ Мандис привежда цитат от Matteo Villani 1991, *Introduzione*, IX, CVII. Parma: Guanda, 1991. Авторът предлага обяснение защо Италия е изключение – не преследва еврейските общности – по време на чумната пандемия.

⁵ „Сто стари новели (Новелино)“ е сборник с новели на италиански език, съставен в последните две десетилетия на XIII в.

анските търговци (италианци и евреи), са страдали от отношението на френския крал, които ги принуждава на няколко пъти (1277, 1291, 1309, 1311) да напуснат територията на кралството, поради обвинението, че се занимават с лихварство.¹ В 1306 кралят, Филип IV, разпорежда изгонването на евреите.² В колективната памет на читателската публика на „Декамерон“, сред която са и семейства на търговци, чийто бащи в момента, а дедите им в първите десетилетия на века са могли да търгуват във Франция (срв. IX, Ден втори), притчата за трите пръстена навярно е активирала спомени и актуални новини за отношението към евреите извън Италия и към търговците (вкл. евреи) във Франция. Поставяйки новелата в тази историческа среда, мога да я чета като предложение за търпимост, за взаимно разбиране, за приятелство. Новелата представя за епохата, в което е писана, образцова действителност, тя предоставя на читателската и на слушателската си публика възможност да изберат пътя на близостта, а не този на принудата или на насилието. И все пак не съм убеден, че текстът на новелата утвърждава равноценността между евреи, християни и мюсюлмани. Равноценност би означавало, че като граждани на градовете републики или на едноличните владения, евреите да са политически, юридически, икономически и религиозно равнопоставени на християните. Това се осъществява в XIX век, дотогава евреите са малцинство, подчинено на мнозинството. Съществуват разлики по отношение на правата, които евреите имат, в държавите на територията на Италийския полуостров; в Неаполитанското кралство правата им са по-големи в сравнение с република Флоренция. Но евреин, кмет на Рим, какъвто е Ернесто Натан (XI. 1907 – XII. 1913), подобна позиция е невъзможна преди 1871, както е невъзможно и понятието „гражданин на кралство Италия“. „Притчата за трите пръстена“ не обсъжда институционални и правови отношения, а постигнато лично уважение между двама души. Търпимост, разбирателство, сприятеливане са елементи от поведение, което гарантира безконфликтно съжителство именно в личните отношения; то изключва насилието. Отсъствието на подобно поведение от страна на християните е било решаващо по време на пандемията, тъй като „погромите“, както казах, не са институционално разпоредени и ръководени.

¹ Новелата за сер Чаперело / св. Чапелето може да бъде четена и чрез тези събития (I, Ден първи).

² Сведенията вземам от Mandis 2012: 6-7.

Литература

- Ангелов 2020 – **Ангелов**, Ангел. „Ценности и поведения в няколко новели от „Декамерон“ на Джовани Бокачо“ В: сп. *Български език и литература*, кн. 4 / 2020, год. LXII, стр. 343 – 356. <https://bel.azbuki.bg/bulgarian/sadarzhanie-na-sp-balgarski-ezik-i-literatura-2020-g/sp-balgarski-ezik-i-literatura-knizhka-4-2020-godina-lxii/> Angelov, Angel. „Tsennosti i povedeniya v nyakolko noveli na Giovanni Boccacio“. In: sp. *Balgarsky ezik i literatura*, кн. 4/2020 LXII стр. 343-356. <https://bel.azbuki.bg/bulgarian/sadarzhanie-na-sp-balgarski-ezik-i-literatura-2020-g/sp-balgarski-ezik-i-literatura-knizhka-4-2020-godina-lxii/>
- Велчев 2020 – **Велчев**, Иван. „Превъзможване на етнокултурните стереотипи в новелата за Саладин и Мелхиседек (I, 3) от Бокачовия сборник с новели „Декамерон“ (методически проект)“ В: сп. *Български език и литература*, т. 62, 1/2020, стр. 9-18. Velchev, Ivan. „Prevazmogvane na etnokulturnite stereotipi v novelata za Saladin I Melhisedek (I, 3) ot Boccacioviya sbonik s noveli „Decameron“ (metodichesky proekt)“. In: sp. *Balgarsky ezik i literatura*, т. 62 1/2020, стр. 9 – 18.
- Веселовский 2010 – **Веселовский**, Александр. „Художественные и этические задачи „Декамерона““ В: **Веселовский**, Ал. *Избранное: На пути к исторической поэтике*. Москва, стр. 417-506. Текстът е глава от: **Веселовский**, Александр. *Боккаччо, его среда и сверстники*. СПб., 1893. т. 1. СПб., 1894. т. 2. Veselovskyi, Aleksandr. „Hudojestvennyye i esteticheskiye zadachi „Dekamera““. In: **Veselovkyi**, Al. *Izbrannoe: Na puti k istoricheskoy poetike*, Moskva 2010, str.417-506. Tekstat e glava ot: **Veselovkyi**, Al. *Boccacio, ego sreda i sverstniki*. S. Petersburg, 1893 t. 1, S. Petersburg, 1894 t. 2.
- Григоров 2000 – **Григоров**, Добромир. „Нормативната поетика и чешката литература от 60-те години (тезисно за отношенията между норма и литературност)“ В: – <https://liternet.bg/publish3/dgrigorov/norma.htm>) сп. *Български език и литература* (електронна версия), 2000, № 1 и Електронно списание *LiterNet*, 19.05.2001, № 5 (18). **Grigorov**, Dobromir. „Normativnata poetika I cheshkata literatura ot 60-te godini (tezisno za otnosheniyata mejdu norma i literaturnost)“. In: <https://liternet.bg/publish3/dgrigorov/norma.htm>) sp. *Balgarsky ezik i literatura*, (elektronna versiya), 2000, № 1 i Elektronno spisanie *LiterNet*, 19.05.2001, № 5 (18).
- Манцони 1977 – **Манцони**, Алесандро. *Годениците*. Превод Петър Драгоев. II изд. София, 1977 г. **Manzoni**, Alessandro. *Godenitsite*. Prevod Petar Dragoev. II izd. Sofia, 1977.

- Манчев 2003 – **Манчев**, Боян. „Модерност и антимодерност. Българският националекзотизъм“ В: *Култура и критика. Част III: Краят на модерността?* Съставители: Албена Вачева, Георги Чобанов. Електронно списание *LiterNet*, 2003. -<http://litenet.bg/publish2/bmanchev/modernost1.htm>. **Manchev**, Boyan. „Modernost i antimodernost. Balgarskiyat natsionaleksotesam“. In: *Kultura i kritika. Chast III. Krayat na modernostta?* Sastaviteli: Albena Vacheva, Georgi Chobanov. Elektronno spisanie *LiterNet* 2003. -<http://litenet.bg/publish2/bmanchev/modernost1.htm>.
- Панов 2019 – **Панов**, Александър. „Рециклиране на архаични културни модели за постигане на модерна цел – Христо Ботев и общият европейски процес на национално самоопределение“ В: *e-списание в областта на хуманитаристиката* Х-XXI в. год. VII, 2019, брой 14 – https://www.abcdar.com/magazine/XIV/14_Panov_1314-9067_XIV.pdf. **Panov**, Alenander. „Retsiklirane na arhaichni kulturni modeli za postigane na moderna tsel“. In: *e-spisanie v oblastta na humanitaristikata. X – XXI v. god. VII, 2019, br. 14.* https://www.abcdar.com/magazine/XIV/14_Panov_1314-9067_XIV.pdf.
- Пенчев 1998 – **Пенчев**, Бойко. „Контра-модерният Ботев“. В: **Пенчев**, Бойко. *Тъгите на краевековието*, София, изд. „Литературен вестник“, 1998 – http://www.slovo.bg/old/bpenchev/tagite/bp-t_217.htm. **Penchev**, Boyko. „Kontra-moderniyat Botev“. In: **Penchev**, Boyko. *Tagite na kraevokoviето*, изд. „Literaturen vestnik“, 1998 – http://www.slovo.bg/old/bpenchev/tagite/bp-t_217.htm
- Carli 1937 – **Carli**, Plinio, **Sainati**, Augusto. *Scrittori italiani*. v. I. Secoli XIII-XIV. 5. edizione. Firenze
- „Gli Ebrei tra Peste, Stereotipi e Opinione Pubblica“ – <https://www.youtube.com/watch?v=nXxBKwv-vol>
- Mandis 2012 – **Mandis**, Francesco. „Gli ebrei come capro espiatorio della peste del 1348. L'eccezione italiana“ In: *Ebrei migranti: le voci della diaspora*, a cura di Raniero Speelman, Monica Jansen e Silvia Gaiga. Italianistica Ultraiectina 7. Utrecht: Igitur Publishing, 2012, 1-12 http://www.fondazionecdf.it/var/upload/file/MANDIS, Francesco. 'Gli ebrei come capro espiatorio della peste del 1348. L'eccezione italiana'_528dd8bb3e553.pdf
- Prosperi 2000 – **Prosperi**, Adriano. *Storia moderna e contemporanea*. Vol. 1: Dalla peste nera alla Guerra dei trent'Anni. Torino, 2000.

ПРЕПОДАВАТЕЛСКИЯТ ПОДХОД НА НАЙДЕН ГЕРОВ: ПРИПОЗНАТ ИЛИ ЗАБРАВЕН?¹

Андриана Спасова

Институт за литература при Българската академия на науките

E-mail: andriana.spasova@gmail.com

Резюме: Фокусът на изследването е насочен преди всичко върху неиздадените учебници на Найден Геров (1823 – 1900) и иновативния му подход на преподаване в едни от първите класни училища (Копривщица и Пловдив) през Българското възраждане. Заниманията с ръкописното наследство на Н. Геров (Фонд 22 от Националната библиотека „Св. св. Кирил и Методий“ – Български исторически архив) допълват и потвърждават водещата роля на учителя и просветителя за развитието на училищното дело чрез въвеждането на демократичен принцип в образователната система и на нови светски дисциплини (природни и хуманитарни). Фигурата на преподавателя през XIX век в известна степен се доближава до съвременните реализации на учителската професия – общото между тях е в поемането на различни инициативи, които ангажират подрастващите ученици към културно-политическата ситуация навън, и в разширените граници на преподаденото знание, което е своевременно насочено извън класната стая.

Ключови думи: Найден Геров, Българско възраждане, учебни програми, Бел-Ланкастърски (взаимоучителен) метод, социокултурни компетентности, ръкописни учебници, национална идентичност

¹ Студията беше подкрепена от Министерството на образованието и науката на България в резултат на изпълнение на Национална научна програма „Млади учени и постдокторанти“, одобрена от РМС # 577 / 17.08.2018.

**THE TEACHING APPROACH OF NAYDEN GEROV:
RECOGNIZED OR FORGOTTEN?**

Andriana Spasova

Institute for Literature – Bulgarian Academy of Sciences

E-mail: andriana.spasova@gmail.com

Abstract: The focus of this research is aimed primarily at the unpublished textbooks of Nayden Gerov (1823–1900) and his innovative approach to teaching in one of the first local class schools (Koprivshtitsa and Plovdiv) during the Bulgarian Revival. The manuscript heritage of Nayden Gerov (Fund 22 of the National Library “St. St. Cyril and Methodius” – Bulgarian Historical Archive) sheds further light on the leading role of the teacher in the development of the educational institution through the introduction of a democratic principle to its system and the inclusion of new secular disciplines (taken from both the sciences and the humanities). The figure of the enlightener in the XIX century resembles that of the modern teacher – what they have in common is that they take various initiatives to engage adolescents in the cultural and political situation abroad, and also they expand the boundaries of the taught knowledge which is oriented towards the outside world.

Keywords: Nayden Gerov, Bulgarian Revival, school programs; Bell-Lancaster method (Monitorial System), socio-cultural competencies; handwritten textbooks; national identification

*Учението не е църъ да го изпиеш, че да станеш ученъ.
Учената маймуна не ще тояжъ.
(Геров 1904: 467 – 468)*

1. Времето на ръкописния учебник или как се реализира познатият метод учене чрез преподаване

Историята на Пловдивското класно училище „Св. св. Кирил и Методий“ като един от центровете на новобългарското образование през XIX век е красноречив пример за това как разнообразната учебна програма съответства на непубликуваните записки на учителя и директор Найден Геров. Неслучайно основните училищни предмети застъпват неговите учебници – „Българска словесност“, „Всеобща история“, „Българска история“, „Физика“, „Търговски познания“, „Геометрия“, „Църковна история“, „Счетоводство“, „Образци за водене на кореспонденция“, „Турска граматика“, „Стихотворения и басни“, „Логика“, „Френски език“, „Анатомия“ и др. Но, като посочим изключението „Извод от физика“¹, всички други учебни помагала и ръководства се разпространяват и ползват само ръкописно, без да намерят свое печатно издание – практика, характерна за ранновъзрожденската книжнина, но всъщност актуална и паралелно застъпена с книгоиздаването до Освобождението.

Видимото разминаване между издадените книги (публицистични, художествени, енциклопедични) на Н. Геров спрямо значителния брой учебници, останали в ръкопис, отвежда към един познат и стар модел от класическата древност. А именно античният модел, в който централно място заемат фигурата на учителя, диалогът с неговия ученик и функцията на ораторството. В тази връзка ще припомним един показателен възрожденски пример за социокултурното взаимодействие между двете роли на учителя и ученика и тяхното преплитане, което се оказва закономерен процес от въведената и застъпената взаимоучителна (алилодидактическа) метода през XIX век. Племенникът на Н. Геров и редактор на последните издания на „Речник на българския език“ Тодор Панчев споменава за една ръкописна българска граматика на своя вуйчо (Панчев 1904: VI), която е използвана от Геровия ученик и в последствие колега Йоаким Груев за издаването на неговия учебник „Основа на българска

¹ НБКМ БИА. Ф. 22 (Найден Геров), оп. I, а. е. 612, 1–283, 1849. Дори обещаната втора част на „Извод от физика“, която е в напълно завършена и във внушителен обем, остава само в ръкопис, независимо от обявлението за нейното издаване на задната корица на първа част.

граматика“ (Белград, 1858). Въпросната граматика на Н. Геров се пази в личния му архив в Български исторически архив на Национална библиотека „Св. св. Кирил и Методий“ (НБКМ БИА. Ф. 22, оп. I, а. е. 616, л. 1–33). В своите спомени Геровата племенница, възрожденската учителка Рада Киркович, също поставя под въпрос авторството на този учебник и необнародваните записки:

„Мълвеше се тогава, че Яким Груев, който беше ученик на Найдено Геров, използвал повече записките на своя учител за своята първа българска граматика. Правото е, обаче да кажа тук, че този въпрос беше всякога много неприятен на Н. Геров и че той не даваше да се говори по него в такава форма – може да не беше той съгласен с хорската мълва.“ (Киркович 1927: 36)

Ето защо изказваме хипотезата, че наред с чуждоезиковите извори, много е вероятно Геровите исторически помагала (НБКМ БИА. Ф. 22, оп. I, а. е. 603, „Българска история“ и а. е. 604, „Всеобща история“) да са един от основните източници при издаването на Груевите книги по родна и светска история – „Българска история“ (Виена, 1869) и „Кратка всеобща история“ (Цариград, 1858). Отделно заслужава внимание необходимостта от сравнителен анализ не само между училищните истории на двамата колеги, но и между другите книги, свързани с основните дисциплини и припокриващи почти цялата учебна програма в Копривщенското класно училище и в Епархийското класно училище „Св. св. Кирил и Методий“. При един първи поглед се вижда, че повечето ръкописни учебници на Н. Геров съответстват на публикуваните от Й. Груев учебници – география, аритметика, логика, църковна, българска и всеобща история, физика, българска словесност и граматика.

Като един от последователите-филолози на Неофит Рилски, известен с широко приложимите и мултиплицираните „Взаимоучителни таблици“ (1835) през Възраждането, Н. Геров изгражда и развива своя нова преводаческа, лингвистична и фолклористична *мрежа от ученици*, които се самообразоват чрез преподаване и изготвяне на учебни пособия. Един от последователите и на Неофит Рилски, и на Н. Геров е именно просвещенската фигура на Й. Груев, съвместяваща различни роли на: учител, директор, преводач, книгоиздател, политик.

Учебниците на Н. Геров и Й. Груев всъщност са повод да се засегне една по-широка тема – темата за разнородния характер на училищните програми през Възраждането. Най-често те са съобразени спрямо наличните учебни за-

писки на дадения учител, а не спрямо един стандартизирани учебни програми, каквито познаваме днес. Българската образователна система преди два века съвместява по парадоксален начин два главни нейни принципа – „класически функции“ с „некласическа структура“, като по този начин предлага един алтернативен модел – „мрежа вместо пирамида“: „Липсата на механизми за централизация лишава българската образователна система от вертикални структури. Маргинализираната общност се самоорганизира благодарение на „пролуки“ в законодателната уредба на държавата и това ограничава сферата, в която може да се оперира, до ниски, „незабележими“ за властта нива.“ (Лилова 2003: 91)

Може да се запитаме до каква степен Й. Груев е повлиян от методиката на преподаване на Н. Геров и по-конкретно какви нюанси и какви видоизменения придобива приемствеността между двамата: първоначално между учителя (Герв) и ученика (Груев), в последствие между двамата колеги. Има ли връзка между неиздадените и издадените учебници спрямо професионалното им развитие и културно-историческия контекст – двете десетилетия (1857 – 1877), в които Н. Геров заема високи дипломатически постове на руски вицекомсул и физически прекъсва да учителства, и отново близо двете десетилетия (1849 – 1867), в които Й. Груев се превръща в един от разпознаваемите преподаватели във възловите образователни центрове у нас – Копривщица и Пловдив.

В следосвобожденските си мемоари Й. Груев пестеливо и съдържано представя прехода между ученическите и учителските си години – развитието си от ученик на Герв към негов помощник учител (едновременно преподаващ и обучаван) до главен учител с висока заплата и негов помощник. Мемоаристът държи да изведе изчерпателно повече фактология около учебните дисциплини и материалното възнаграждение на учителската професия:

„През ноември 1846 год. по бащино ми настояване аз се завърнах в Копривщица, за да следвам науката си при г. Найден Герв, който се беше завърнал от Одеса, дето свършил курса по науките в Ришельовския лицей, и беше се настанил за учител. Той беше съставил от няколко ученици клас и преподаваше български език, християнско учение, въведение във вс. [всеобщата] история от Шлецера, география и аритметика. Мене и на братя Стоян и Христо Караминкови отделно даде да учим руски език, француски, алгебра, геометрия и физика. [...] Г-нь Н. Герв ме прие за подучител помощник

с годишна заплата 1200 гр., която той ми плати, защото според условието си с общината, той трябваше да плаща на помощника си. Като подучител аз преподавах в долните два класа и съвременно вземах уроци по френски и руски. За 1849 – 50 учебна година условията ми за главен учител на мястото на Г. Герова, който напусна. Условието беше да ми платят годишна заплата 2000 гр. и да ми приставят и помощник.“ (Груев 1906: 4 – 6)

Йоаким-Груевите спомени спомагат да се осмислят тъкмо усъвършенстваните механизми на взаимоучителната метода в класните училища именно като модел на учене чрез преподаване.

2. Проблемите на възрожденския образователен модел и иновативният подход на Н. Геров за преодоляването им

Една от трудностите пред възрожденския елит е именно в това да се уеднаквят учебните програми. Те от, своя страна, се съставят в зависимост от външни културно-обществени фактори като образованието на учителя – в кои културни центрове завършва (български или чуждестранни: Гърция, Европа, Русия); от кои школи е повлиян и кои учебници изучава; кои книги успява да си набави за училищните цели и др. Възгледите на Н. Геров и усилията му за организиране на българското училищно дело несъмнено са съществена крачка към *стандартизирането на възрожденските програми*, синхронизацията на учебния процес и въвеждането на демократичен принцип в образователната система. Възрожденското училище трябва да бъде безплатно и общодостъпно за всички ученици.

В българските и руските исторически архиви се съхраняват ценни документи, свързани с просветителския проект на Н. Геров и с основните принципи на новобългарското образование и култура. Двата ценни източника са: 1) Училищен правилник на Епархийското пловдивско училище „Св. св. Кирил и Методий“, намиращ се в Български исторически архив на Национална библиотека „Св. Св. Кирил и Методий“ (Ф. 22, оп. I, а. е. 596, л. 2–11) и 2) „Програма преподавания в предполагаемом Централном училище“, съхраняващ се в Российский государственный исторический архив в Санкт Петербург (Ф. 651, Оп. 1, Д. 434, л. 1 – 14).

Училищният правилник е изготвен от Н. Геров през 1846 и е един от най-старите правилници през Възраждането. В него изчерпателно са из-

редени постановления и положения, които в другите български училища са въведени едва след Освобождението. Този правилник привлича вниманието на българските изследователи, които публикуват фрагменти от него именно защото смятат, че има пряко отношение към днешното образование и би представлявал интерес и за съвременните преподаватели (Панчев 1923: 19 – 22; Доросиев 1926: 59 – 63; Николова 2009: 87 – 90; Балабанов 2014: 97 – 98).

Учебната програма е открита и обнародвана на руски език (с кратки откъси на български) у нас от Ив. Асенович Иванов (Иванов 2018: 214 – 234), който аргументирано защитава предполагаемата година на написване – началото на 1857, и извежда заложените в проекта просветителски цели. Идеята на руския вицеконсул Н. Геров е с тази програма да се привлече вниманието на високопоставени представители на руската общественост (различни ведомства, Азиатския департаменти при Министерството на външните работи, Министерството на вътрешните работи, Министерството на народното просвещение, Московския славянски благотворителен комитет) с цел финансиране на Пловдивското училище и превръщането му в „образец на останалите училища“.

„Съставеният от Геров документ е интересен заради широтата на подхода. Без да се ограничава със сух списък на предметите, чието преподаване се предвиждало в училищната програма – такъв род анонси например се публикували във възрожденските вестници. Геров предлага на вниманието на своите читатели записката, в която учебният план е резултат на определени теоретически разсъждения. Той следва логически от анализа на присъщите на българите социокултурни особености, обусловили състоянието в сферата на народното образование. [...] За постепенното преодоляване на тези [отсъствие на еднаквост в учебния процес и липса на общия училищен надзор] недостатъци Н. Геров предлага да се действа *не с насилие, а с привлекателността на добрия пример.*“ (Иванов 2018: 217–218, курсив. м. – А.С.).

Засилването и развитието на Пловдивското училище „Св. св. Кирил и Методий“ от средата на 50-те години до края на 60-те години на XIX век може да бъде проследено чрез широкото обществено ангажиране на известни чуждестранни политически лица. Архивното наследство на Н. Геров разкрива един привличащ вниманието документ до видния руски дипло-

мат и посланик във Великобритания Егор Егорович Стаал (1822 – 1907). Ръкописът е озаглавен „Доклад за католическата пропаганда в България“ (Ф. 22, оп. I, а. е. 537, л. 10–20) и е написан от ръката на Н. Геров на руски език от 2 септември 1869. Тъкмо търсенето на спомоществатели за развитието на Епархийското училище и на новобългарското светско образование е причината, по която Н. Геров в края на 1856 г. в Одеса се обръща и към княз Виктор Иларионович Василчиков:

„Честь имею доложить Вашему сиятельству, что дело об училище будет иметь успех. Старосты училища „Св. Кирилла и Мефодия“ в Филиппополе рады, что получают возможность поставить это заведение на такой ноге, как предполагалось при самом основании его, т.е. чтобы образовывать в нем учителей и священников. Теперь нет тех препятствий к этому, какие встречались прежде.“ (РБНОД, 1987, I, 1, № 38: 100)

В желанието си да „премести“ българското училищно дело на нов етап, съвместяващ родната традиция с тогавашните съвременни модели в развитите европейски страни, Н. Геров води непрекъснато кореспонденция с различни представители на културата и политиката у нас и в чужбина. Многобройните запазени писма дават възможност днес да реконструираме социокултурната ситуация през Възраждането, в която се сформират и развиват постулатите на новобългарското образование. Р. Дамянова извежда тази характеристика на писмото – „то е текст, който документира (снима) определен и неповторим момент в общуването, известен само на кореспондентите“ (Дамянова 1995: 104).

Намерението на руския вицеконсул, да превърне Пловдивското училище във водещ научно-образователен и национален център, в който да се използват нови преподавателски методи, проличава най-вече от добре обмислената модерна програма. Заложената в нея учебна литература е насочена както навън – усвояване на чуждестранни нови предмети (природни и хуманитарни), изучаване на чужди езици и въвеждането на чужди автори, така и към засилване на българските дисциплини – език, история, култура. Целият курс на обучение включва три етапа – низше отделение (три чина/класа), средно отделение (два класа) и висше отделение (три класа). Първите два етапа (общо 5 учебни години) дават основни познания и подготвят ученика най-общо, за да намери професионална реализация – тези етапи съответстват на съвре-

менното начално и отчасти прогимназиално образование. Докато последният етап е насочен конкретно към допълнителната подготовка на учениците, които искат да станат учители или свещеници и които могат да продължат следването си в чужбина (като аналогия на средното образование днес).

Именно това е и главната цел на Геровата национално-просвещенска програма – да подготви български кадри (учители и свещеници) не просто да покриват определен минимум от знания и компетености, но да бъдат оценени високо и да изместят гръцките представители, заемащи водещи позиции във възрожденските църкви и училища.

Една от иновациите, които прави Н. Геров в новобългарското учебно дело, е въвеждането на гимнастиката (физкултурата) като задължителен предмет. Тази инициатива изостря неодобрението на турските власти, които свързват предмета с подготовката за революционни действия. Още една иновативна стъпка в създаването на модерна образователна система е заслугата на Н. Геров за оценяването на знанията и уменията на учениците. Той въвежда за първи път в българските училища вписването на оценки от проведените в края на годината изпити. Начинът на оценяване е неklasически и в действителност заслужава вниманието ни с оглед на едно ново преосмисляне на установената досега практика в България и в чужбина. Освен традиционното поставяне на оценки в йерархия от най-слаба оценка (2) до най-висока (6), възрожденският интелектуалец вписва в тогавашния училищен дневник постигнатото ниво на знания и придобитите компетентности по следния начин: никакъв, слаб, посреда, добре, твърде добре, най-добре, изрядно, превъзходно. Днешната система на оценяване също включва и словесните формули: слаб, среден, добър, много добър, отличен. Разликата е, както се вижда, в допълнителните нюанси при оценките, които издават една по-специфична *емоционална реторика*, характерна за възрожденския човек – на крайно отрицателния и крайно положителния емоционален отзив (никакъв и превъзходен), така и липсата на цифрено оценяване в първия чин (клас). Освен това изключително важно за директора Н. Геров е да създаде благоприятна училищна среда, в която добрите нрави, моралният етикет и педагогическите компетености са водещи. „Особено внимание обръща на хуманното отношение към учениците като задължителен елемент в поведението на учителите. Като задължение от първостепенно значение за тях е

доброто поведение, което да служи като образец за благонравие, доброжелателност и чувство за отговорност. Найден Геров въвежда нов език и нов дух в обучението.“ (Пашкулева 2002: 203)

Найден Геров поставя началото на природо-математическия предмет „Физика“ в преподаването през Възраждането, съставяйки първия такъв учебник „Извод от физика“ (1849) и въвеждайки непозната досега физическа терминология, напълно съответстваща на световните образователни тенденции. Възрожденските познания за физическите явления спомагат за развитието на просвещенската мисъл и за едно ново отношение към света и човека – рационалното и позитивистичното отношение. В автобиографично-етнографския мемоар „От Копривщица до Пловдив“ известният публицист Любен Каравелов критично осмива традиционно-патриархалното отношение към нововъведения от Геров предмет, напълно демонизиран и отречен:

„Слушай, синко! Ако ти послушаш дяда си и ако се погрижиш да изпълниш съветите ми, то след време ще да ми кажеш „сполай ти“. Не слушай баща си: той иска да направи от тебе дявол знае какво! Не учи се там ония глупости, които учеше преди две години момчетата хаджи Геровият син. Тебе не трябва никакви пизики-мизики. Ти и без тия физики ще да се научиш да мериш сиренето и да спрягаш воловете. Аз те съветувам да научиш различни божествени неща и да изпедещаш турският език“ (Каравелов 1874).

Сами по себе си разгледаните два документа, програмата и правилникът, показват амбициозния образователен проект на Н. Геров за единство и демократичност, за ефикасно училищно управление и за пълноценни взаимоотношения между учителите, учениците и техните родители. Тази система, предварително съобразена с правилата за добро функциониране на учебния процес и с нуждата от взаимен диалог, с основание може да се посочи на днешната образователна система като пример, от който може да черпят идеи.

3. Филологически практики и литературни компетентности: уменията за възприемане на текста чрез превод и преподаване

Защо Найден Геров не успява да издаде вече написаните и завършени свои учебници? Без да се изключват външните фактори като липса на време и финанси, може да се потърси причината в същността на христоматийната

литература. Решението на възрожденския учител в известна степен е обосновано с оглед приложната функция на учебника като важен, но второстепенен инструмент във взаимоучителната метода на преподаване в новите светски и класни училища. Както стана дума по-горе, на преден план се открояват двете просветни роли – ролята на учителя и оратора, който насочва и маркира основни теми от изучаваните предмети, и ролята на ученика, който преписва и превежда за бъдещите си образователно-педагогически занимания. Въздействието на неиздадените учебници на Н. Геров върху други издадени или ръкописни книги поставя проблема както за етапите на установяване на модерните светски дисциплини чрез книгоиздаването, така и за приемствеността между поколенията книжовници и засилването на просвещенската тенденция за сметка на църковно-религиозната.

През Възраждането се обособяват две основни школи – черковнославянската (Неофит Рилски, Христаки Павлович и др.) и новобългарската (Р. Попович, Н. Геров, Й. Груев и др.). Те си поставят за цел да разрешат редица ключови за новобългарската просвета и култура въпроси, като например въпроса за: 1) унифицирането на книжовен български език (около първата българска граматика); 2) преводаческата компетентност (около превода на Новия завет) 3) образователно-учебната дейност (прехода от килийно към класно светско училище) и др. Представлява интерес именно социокултурната и личностната динамика, от една страна, между „учители и книжовници-педагози“, и от друга, между фигурата на учителя и неговите „чираци“ и „духовни внуци“ (Шишманов 1926: 382 – 383). След „Буквар с различни поучения“ (1824) на Петър Берон българската интелигенция все по-отчетливо установява назрялата необходимост от специализирана учебна литература, насочена към новите читателски потребности.

Усилията на автори като Неофит Бозвели, Еманауил Васкидович, Неофит Рилски, Христаки Павлович, Найден Геров и др. да превеждат, съставят и пишат учебници за новобългарското образование са следствие от пълната липса на подобен тип книжнина. Първоначално тази липса се запълва с отпечатаните взаимоучителни таблици. По тях учителят преподава само българската азбука и цифрите на определен брой ученици, които с придобитите умения за писане и четене на свой ред се превръщат в помощник-учители и обучават своите съученици. Възгледите на Неофит

Рилски, формирани под влияние на идеите на Новогръцкото просвещение, внасят промяна в поведенческите модели на възрожденския човек и са нов етап от развитието на училищното дело: „развиват интересни и прогресивни за времето си мисли за изхвърлянето на богослужебните книги от учебния процес и за създаването на специална педагогическа книжнина, съобразена със задачите на времето и възрастовите особености на децата“ (Радкова 1983: 55).

Интересна е историята около един ръкопис на Неофит Рилски, свързан с първите български рецепции на античната литература. Става дума за превода на Езоповите басни и на животоописанието на „Есопа баснотворца“ (съхраняващо се в библиотеката на Рилския манастир, № 4/25). Самите преписи на оригинала са засвидетелствани в личните архиви, както при Найден Геров (НБКМ БИА, Ф. 22, оп. I, а. е. 615), така и при Кесарий Попвасилев (НБКМ БИА, Ф. 32, а. е. 14, л. 390–461). Самият Неофит Рилски пояснява, че преводът на басните е направен, за да служи като учебно помагало за упражняване на черковнославянския език. Ръкописната книга дава основание на преводача ясно да изтъкне в кореспонденцията и приписките си ролята на неговите помощници в превеждането. Без това признание на учителя трудно бихме могли да възстановим техните имена като съпреводачи на Езоп, имената на Хр. Пулеков, Н. Геров, В. Чолаков, Цв. Недев, Ив. Паунов, К. Попвасилев. Именно като ученици на Неофит Рилски и едновременно с това като представители на новобългарските просветни процеси тези личности са пример не само за развитието на преводната литература у нас, но и за ефективността и широкото разпространение на Бел-Ланкастърския (взаимоучетелен) метод през Възраждането.

Различните канали като образование, учители, училища, учебници, библиотеки, както и самите гръцко-български взаимоотношения задават призмата, през която се оформят „хоризонтът на очакване“ и новият модерен вкус към „рецептивната история на античните образци“ (Яус 1998: 157). Известно е, че изучаването на чуждия език в гръцките учебни заведения преминава през четенето и упражненията по превод върху Езоповите басни – придобиването на основни знания и умения посредством рецепцията на античната литература. Не само в новогръцкото образование, но и в новобългарското, тъкмо компилираните и адаптирани басни изпълняват функци-

ята на учебник. Веднъж те се превеждат в първия подготвителен клас през новогръцки и втори път в следващия клас, когато отново се интерпретират и превеждат, но този път не през посредник, а направо от старогръцки на новогръцки. Освен изучаването на чужд език, както Неофит Рилски посочва, тези кратки алегорични текстове служат като образец за практикуване на книжовния български език.

Ето защо е толкова популярен и необходим за възрожденските употреби жанрът на класическата басня – не само като вход към античната културна традиция, но и като просветно-дидактична парадигма, през която първоначално прониква преводната басня, а впоследствие и новосъздаващата се оригинална. Още повече, като се вземат предвид социокултурните изменения в средата на XIX век, когато има „бум“ от учебни басненици (Р. Попович, Ем. Васкидович, П. Р. Славейков). Образите-типове функционират като алегии и това спомага лесното усвояване на посланията в басните. Езикът на баснята е достъпен, ясен, иносказателен. В „Елементарна словесност в два курса“ Тодор Шишков извежда теоретичната рамка на баснята – „изразение на някоя житейска истина под измислена алегорическа форма“ (Шишков 1873: 178). А в теоретичния учебник „Ръководство за словесност“ на Д. Войников „басня или аполог“ се намира в раздела „Поучна или дидактическа поезия“ и се обяснява по следния начин: „алегорическо (иносказателно) разказване, което обема морална истина. Под булото на присторността, тя дава да се разбере онова, що иска да получи нравите. Такова поучение се дума *нравоучение*.“ (Войников 1874: 196)

Алегоричният език се превръща в подходящата възрожденска реторика в преподаването не само на кратките нравоучителни текстове – басни, притчи, анекдоти, сентенции, умни съвети, мъдрословия, но и в различните хуманитарни дисциплини – литература, история, философия, етика и др. Ръкописните учебници на Н. Геров свидетелстват именно за този културен феномен, онагледяващ естетическите потребности на новата читателска публика. Разглеждайки литературните компетентности, Александър Панов представя някогашния рецептивен модел именно през модуса на алегоричния език: „основният начин, по който литературните текстове се четат и тълкуват е бил алегоричният – това е основната читателска парадигма на Възраждането“ (Панов 2020).

4. Подходът на Н. Геров при преподаването на история: конструиране на алтернативни визии за света и национални измерения

Представата на възрожденските ученици за същността и периодизацията на историята, за миналото на древните народи (индийци, китайци, перси, гърци, римляни), за най-новите събития до тяхната съвременност се сформира в часовете по т. нар. „Всеобща история“. Това е един от първостепенните предмети, включени в учебната програма на горните класове, наред с изучаването на философия, психология, логика, реторика, антропология, физика (Геров 1851: 3). В зависимост от това по кой преводен или компилиран учебник се преподава, уроците на Васил Чолаков, Драган Манчев, Илия Блъсков, Йоаким Груев, Георги Йошев, Никола Казанакли конструират не винаги единен исторически разказ.

Ето защо е прелюбопитен случаят с ръкописния учебник „Всеобща история“ на Н. Геров, който в един масивен корпус от записки всъщност включва пет редакции. Някои от тях се припокриват, но други са съвсем различни и това показва как не само различните учители и учебникари използват разнороден материал, но и как усилията на един книжовник да създаде добро историческо помагало е причина да започва всеки път отначало, използвайки различни източници (предимно руски книги). Вариантите по световна история свидетелстват за продължителните и системни занимания на Н. Геров, за прецизния му историографски интерес. Но освен това при анализ на почерците се установява, че някои листа са изписани с различен от Геровия почерк. Този факт е ясен пример за реализирането и надграждането на взаимоучителната метода в класното училище – как учителят дава своите учебни материали, как учениците му ги преписват и след това по тях преподават, а дори и как някои от учениците му също превеждат, компилират и създават свои авторски текстове.

Сериозният натрупан масив и очевидните усилия на Н. Геров да изгради цялостен и обогатен разказ за миналото на цивилизацията предполага една по-подготвена и по-широка читателска аудитория извън класната стая. В зависимост от това от кои страници от световната история възрожденците четат и как я сглобяват в адаптиран функционален учебник, може да се про-

следи социокултурният механизъм на нецентрализирано образование през българския XIX век. Става ясно, че изборът за превод на учебна компилация предопределя представата за миналото като културно-историческа епоха.

За разлика от днешната ситуация на единна образователна система с ясно обособени институции, които предлагат единна и кохерентна визия за българското минало и световната цивилизация, през Българското възраждане уроците по българска история предлагат множество версии за произхода и етимологията ни. Разглеждайки темата за нацията и нейните учебници (главно тези по история) през XIX век, Десислава Лилова поставя проблема за алтернативността и конкуренцията на образователните стандарти. Авторката провокира читателското ни въображение, подхвърляйки съвсем основателно едно доста модерно, бихме казали постмодерно разбиране за това как да мислим днес възрожденската култура: „Как да оценим ефекта от прилагането на толкова необичайна педагогическа стратегия? Ако съдим по реакциите на печата, посланията на учебникарите и техните критици са стигнали до публиката и тя наистина се е научила да приема със съмнение учебниците по история“ (Лилова 2003: 272).

За възрожденското общество тази ситуация е нетипична спрямо досегашния контекст, в който получаването на първите светски познания от буквари и христоматии е под формата на директна поука или ясно и недвусмислено послание. Новата ситуация на алтернативно възприемане на текста е признак за „формирането на публична сфера от нов тип“, за новата фигура на „публично размишляващия индивид“ (Калинова 2012: 19). Модернизаторските и просвещенските насоки, припознати и усвоени от западноевропейската култура и образование, у нас по сложен, понякога „криворазбран“ път достигат до отдръпването от патриархално-фолклорните представи на българина и необходимостта от „ускореното“ (Гачев 2003) му израстване до самостоятелно мислещ възприемател. Още по-интригуващ е въпросът за формиращия се читателски вкус, зависещ от ролята на интелектуалеца, на учителя, както и за алтернативно поднесеното в учебниците знание, вследствие на „липсата или оскъдността на институции с общокултурен или комуникативен характер“ (Леков 1988: 11). Това е специфично за XIX век явление, което днес трудно можем да си представим, без да надникнем в социокултурните измерения на тогавашния свят.

Безспорно историко-историографското писане съвместява различни и дори противоположни тези, а не налага един неоспорим разказ. Но не по-малко определящо е съотнасянето на едно историческо съчинение към типа читателска публика. В училищните помагала рецептивният контекст е съвсем различен – предполага се, че изложението е поднесено в научно-популярен стил. Очакваният хоризонт е да се дават преки знания, да са изведени ясни умозаклучения, да се обобщават тезите, както и те да са повтарят чрез поставените в урока въпроси. Не на последно място, урокът по история провокира самостоятелното тълкуване на неясни и спорни места. Възрожденският контекст често налага учебникарската книжнина да функционира едновременно като базисно училищно помагало и като академична профилирана литература за специалисти. Така разказът за българска история и особено за етногенезиса – едно от най-сигурните средства за утвърждаване на националната идентичност, се оказва проблематичен и неустойчив. Оказва се следователно, че в учебната литература „произходът на познанието бива заличен. [...] Особено в българския случай е това, че не елитите, а обикновените читатели, не професорите, а малките деца свикват с мисълта, че в края на краищата историческият разказ е нещо относително. Това от своя страна навежда на мисълта, че възрожденският учебник по българска история не е точно нормативна книга, а по-скоро урок по постоянна бдителност и поемане на лична отговорност за избора между възможните алтернативи“ (Лилова 2003: 271–272).

Можем да дадем един пример от по-новата образователна система на ХХ век, разглеждайки учебниците по история, предназначени за учениците от Националната гимназия за древни езици и култури „Константин-Кирил Философ“. Аналогично на някогашния контекст този пример онагледява един балансиращ метод на преподаване, който включва както задължителната учебна литература по историческите дисциплини, така и не забравя да състави помагала (христоматии) с цел разширяване и проблематизиране на историческите факти като подстъп към един по-задълбочен и полемизиращ прочит. По този начин се създава атмосфера за изграждане на нов тип читателски нагласи у учениците, за тяхната самоподготовка и лична мотивация – подход, близък до утвърдения в следващия образователен етап на университетската и академичната подготовка. Става дума за „Христоматия

по история на средните векове за 9 клас“ от 1988 г., съставена от добре познатите ни историци Георги Бакалов и Петър Ангелов. От една страна, подборът на текстовете в изданието е релевантен на съдържанието и целите на тогавашната образователна програма, а от друга, я „надскача“ с предложените разнообразни извори – „хроника, исторически разкази, законодателни паметници, владетелски грамоти, писма, впечатления на пътешественици, договори и пр.“, отразяващи „съществени черти и особености в социално-икономическия, политическия и религиозния живот на средновековния свят“ (Бакалов, Ангелов 1988: 3).

И ако познанията за миналото при възрожденските ученици са сформирани на принципа на алтернативността и усъмняването в единната историческа истина поради сложната културно-политическа ситуация и децентрализираното образование, то днес политиката на институционалната система полага усилия да предложи адекватен исторически инструментариум чрез богат изворов материал, който да насочи интереса на ученика към специализирано проучване, към самостоятелно критическо отношение и анализ при възприемането на историческия текст.

Възрожденското разбиране за ползата на историята се оказва доста близко до класическата представа. Утилитарно-прагматичната линия според античните автори превръща историческата словесност в модел за развитие на нравствената и политическа личност. Тази идея се пренася от античния към просвещенския и романтичен светоглед като ехо в контекста на българския XIX век. Древногръцкият историк Полибий формулира основополагащата роля на всеобщата история:

„Ако летописците преди нас бяха пропуснали да възхвалят самата История, сигурно щеше да е необходимо да насърчим всички за избор и предпочитание към такива записки, защото хората не разполагат с по-резултатно средство за усъвършенстване от знанието за миналото. Но след като не единици и не мимоходом, а така да се каже всички – от начало до край – са държали на това, твърдейки, че най-истинското възпитание и подготовка за политическа дейност е изучаването на историята и че споменът за преживелиците на други е най-действителният и единствен учител на уменията да се понасят с благородство превратностите на съдбата.“ (Полибий 2001)

Несъмнено представлява интерес как се пренася античната идея за историята като учител във възрожденската представа за фигурата на учителя като образец за висок интелектуализъм и морално поведение. Визията на преподавателя през XIX век до голяма степен се формира не само от непосредствения контакт с учениците, но и от културните и социалните инициативи, които поема към българското общество. Днешният контекст, два века по-късно, остава доста близък до тези възрожденски практики – социокултурните компетентности предполагат обръщане към проблемите от обкръжаващото ни ежедневие и поемането на активна роля на подрастващите към различните сфери както на българската общественост, така и на културно-политическата ситуация навън.

В XXI век мястото на учителя не е само пред дъската. Задължителна част от съвременната образователна система по света е умението на учителя да съдейства на ученика да бъде първостепенен инициатор за извънкласни занимания, за допълнителни „добри практики“ на езика на възрожденските книжовници. Създаденият през Античността модел на диалог между учителя и ученика отваря не само един нов читателски хоризонт към възприемането на текста спрямо литературноисторическия контекст, но и подканя към едно критическо осмисляне на поднесената информация, към едно допълнително усъмняване в едни привидно изяснени и установени знания.

Литература

АРХИВНИ ИЗТОЧНИЦИ

НБКМ БИА. Фонд 22 (Найден Геров), Опис I и Опис II. **НБКМ ВИА.** Fond 22 (Nayden Gerov), Opis I i Opis II.

НБКМ БИА. Ф. 22, оп. I, а. е. 537, л. 10–20. **НБКМ ВИА.** F. 22, op. I, а. е. 537, l. 10–20.

НБКМ БИА. Ф. 22, Оп. I, а. е. 603, л. 1–95. **НБКМ ВИА.** F. 22, Op. I, а. е. 603, l. 1–95.

НБКМ БИА. Ф. 22, Оп. I, а. е. 604, л. 1–378. **НБКМ ВИА.** F. 22, Op. I, а. е. 604, l. 1–378.

НБКМ БИА. Ф. 22, Оп. I, а. е. 616, л. 1–33. **НБКМ ВИА.** F. 22, Op. I, а. е. 616, l. 1–33.

ИЗВОРИ И ИЗСЛЕДВАНИЯ

- Балабанов 2014 – **Балабанов**, Никола. *Явлението Найден Геров Първият наш физик и лирик, лексикограф и дипломат, бележит педагог, просветител и общественик*. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“, 2014. **Balabanov**, Nikola. *Yavlenieto Nayden Gerov Parviyat nash fizik i lirik, leksikograf i diplomat, belezhit pedagog, prosvetitel i obshtestvenik*. Plovdiv, UI „Paisiy Hilendarski“, 2014.
- Бакалов и Ангелов 1988 – **Бакалов**, Георги и **Ангелов**, Петър. (съст.). *Христоматия по история на средните векове за 9 клас*. София, Просвета, 1988. **Bakalov**, Georgi i **Angelov**, Petar. (sast.). *Hristomatia po istoria na srednite vekove za 9 klas*. Sofia, Prosveta, 1988.
- Войников 1874 – **Войников**, Добри. *Ръководство за словесност с примери за упражнение в разни видове съчинения на ученици в народните ни мъжки и женски училища*. Пловдив, книжарница на Хр. Г. Данов, 1874. **Voynikov**, Dobri. *Rakovodstvo za slovesnost s primeri za uprazhnenie v razni vidove sachenia na uchenitsi v narodnite ni mazhki i zhenski uchilishta*. Plovdiv, knizharnitsa na Hr. G. Danov, 1874.
- Гачев 2002 – **Гачев**, Георги. *Ускореното развитие на културата*. София, Захари Стоянов, 2003. **Gachev**, Georgi. *Uskorenoto razvitie na kulturata*. Sofia, Zahari Stoyanov, 2003.
- Герв 1851 – **Герв**, Найден. „Расписъ на науыты что има да ся прѣдаджтъ въ бльгарското училище на Св. Кирилла и Методия въ Пловдивъ за 1851/52 учебнж годинж“. В: *Цариградски вестник*, год. V, № 52, 15 септ. 1851, с. 3. **Gerov**, Nayden. „Raspisa na nauyty chto ima da sya prѣdadzhta va blgarskoto uchilishte na Sv. Kirilla i Metodia va Plovdiva za 1851/52 ucbebnz godinz“. In: *Tsarigradski vestnik*, god. V, № 52, 15 sept. 1851, s. 3.
- Герв 1911–1914 – **Герв**, Найден. Из архивата на Найден Герв. *Писма, доклади и материали за възраждането на българския народ. Кореспонденция с частни лица (ИАНГ): Кн. 1–2*. Под ред. на Т. Панчев. София, БАН, 1911–1914. **Gerov**, Nayden. *Iz arhivata na Nayden Gerov. Pisma, dokladi i materiali za vazrazhdaneto na balgarskia narod. Korespondentsia s chastni litsa (IANG): Kn. 1–2*. Pod red. na T. Panchev. Sofia, BAN, 1911–1914.
- Груев 1906 – **Груев**, Йоаким. *Моите спомени*. Пловдив, Хр. Г. Данов, 1906. **Gruev**, Yoakim. *Moite spomeni*. Plovdiv, Hr. G. Danov, 1906.
- Груев 1858 – **Груев**, Йоаким. *Основа на българската граматика*. Пловдив, издали Х. Г. Данов и Й. Г. Трувчев, 1858. **Gruev**, Yoakim. *Osnova na balgarskata gramatika*. Plovdiv, izdali H. G. Danov i Y. G. Truvchev, 1858.

- Груев 1858 – **Груев**, Йоаким. *Кратка всеобща история*. Прев. от С. Смарагдов. Цариград, печатница на Д. Цанков и Б. Мирков, 1858. **Gruev**, Yoakim. *Kratka vseobshta istoria*. Prev. ot S. Smaragdov. Tsarigrad, печатница на D. Tsankov i B. Mirkov, 1858.
- Груев 1869 – **Груев**, Йоаким. *Българска история*. Виена, книгопечатницата на Л. Сомер, 1869. **Gruev**, Yoakim. *Blagarska istoria*. Viena, knigopечатnitsata на L. Somer, 1869.
- Дамянова 1995 – **Дамянова**, Румяна. *Писмата в културата на Българското възрождане*. Шумен, Глаукс, 1995. **Damyanova**, Romyana. *Pismata v kulturata на Balgarskoto vazrazhdane*. Shumen, Glauks, 1995.
- Доросиев 1926 – Доросиев, Лука. Учебното дело в Копривщица преди Освобождението ни. София, 1926. **Dorosiev**, Luka. *Uchebnoto delo v Koprivshitsa преди Osvobozhdenieto ni*. Sofia, 1926.
- Иванов 2018 – **Иванов**, Иван. „Найден Герови проектът за създаване на централно българско училище през 1856–1857 г.“ В: *Йоаким Груев – просветителят и общественикът*. Ред. Сл. Керемидчиева, П. Бъркалова. Копривщица, 2018. **Ivanov**, Ivan. „Nayden Gerovi proektat за sazdavane на tsentralno balgarsko uchilishte през 1856–1857 г.“ In: *Yoakim Gruev – prosvetitelyat i obshtestvenikat*. Red. Sl. Keremidchieva, P. Barkalova. Koprivshitsa, 2018.
- Калинова 2012 – **Калинова**, Мария. *Детство и интелектуална история у възрожденските автори*. София, Литературен вестник, 2012. **Kalinova**, Maria. *Detstvo i intelektualna istoria u vazrozhdenskite avtori*. Sofia, Literaturen vestnik, 2012.
- Каравелов 1874 – **Каравелов**, Любен. „От Копривщица до Пловдив“. В: *Независимост*, IV, 37, 29 юни 1874. **Karavelov**, Lyuben. „От Koprivshitsa до Plovdiv“. In: *Nezavisimost*, IV, 37, 29 yuni 1874.
- Киркович 1927 – **Киркович**, Рада. *Спомени*. София, Камбана, 1927. **Kirkovich**, Rada. *Spomeni*. Sofia, Kambana, 1927.
- Леков 1988 – **Леков**, Дочо. *Българската възрожденска литература: Проблеми, жанрове, творци: Т. I*. София, Наука и изкуство, 1988. **Lekov**, Docho. *Balgarskata vazrozhdenska literatura: Problemi, zhanrove, tvortsi: T. I*. Sofia, Nauka i izkustvo, 1988.
- Лилова 2003 – **Лилова**, Десислава. *Възрожденските значения на националното име*. София, Просвета, 2003. **Lilova**, Desislava. *Vazrozhdenskite znachenia на natsionalnoto ime*. Sofia, Prosveta, 2003.
- Николова 2009 – **Николова**, Юлия. „Найден Геров. (По Тодор Панчев)“. В: *Пловдив в техните спомени*. Подбор, съст., предг. и бележки Ю. Николова. Пловдив, 2009, с. 81–96. **Nikolova**, Yulia. „Nayden Gerov. (Po Todor Panchev)“. In: *Plovdiv v tehните spomeni*. Podbor, sast., predg. i belezhki Yu. Nikolova. Plovdiv, 2009, s. 81–96.

- Панов 2020 – **Панов**, Александър. Компетентностният подход при преподаването на литература в училище. В: *настоящия сборник*. **Panov**, Aleksandar. Kompetentnostniyat podhod pri prepodavaneto na literatura v uchilishte. In: *nastoyashitia sbornik*.
- Панчев 1904 – **Панчев**, Тодор. Предисловие. В: *Найден Геров. Речник на българският език с тълкувание речити на български и на руски. Събрал, нарядил и на свят изважда Найден Геров. Т. V. Р–Я*. Пловдив, Съгласие, 1904. **Panchev**, Todor. Predislovie. In: Nayden Gerov. Rechnik na blagarskiy yazik s tlakuvanie rechiti na blagarski i na ruski. Sabral, naryadil i na svyat izvazhda Nayden Gerov. T. V. R–Ya. Plovdiv, Saglasie, 1904.
- Панчев 1923 – **Панчев**, Тодор. *Найден Геров. Сто години от рождението му. 1823–1923. Къси черти от живота и дейността му*. София, 1923. **Panchev**, Todor. Nayden Gerov. Sto godini ot rozhdenieto mu. 1823–1923. Kasi cherti ot zhivota i deynostta mu. Sofia, 1923.
- Пашкулева 2002 – **Пашкулева**, Мария. „Найден Геров и превръщането на Пловдивското училище „Св. св. Кирил и Методий“ в центъра на българското образование преди Кримската война“. В: *Найден Геров в историята на българската наука и култура*. София, АИ „Проф. Марин Дринов“, 2002, с. 201–209. **Pashkuleva**, Maria. „Nayden Gerov i prevrashtaneto na Plovdivskoto uchilishte „St. St. Cyril and Methodius“ v tsentara na balgarskoto obrazovanie predi Krimskata voyna“. In: *Nayden Gerov v istoriyata na balgarskata nauka i kultura*. Sofia, AI „Prof. Marin Drinov“, 2002, s. 201–209.
- Полибий 2001 – **Полибий**. „За ползата от историята“. Във: *Всеобща история: Т. I*. Прев. В. Русинов. гл. ред. Ал. Фол. София, Рал Колобър, 2001. <https://antichniavtori.wordpress.com/2008/11/15/pgh01/>. **Polybius**. „За ползата от историята“. Vav: Vseobshta istoria: T. 1. Prev. V. Rusinov. gl. red. Al. Fol. Sofia, Ral Kolobar, 2001. <https://antichniavtori.wordpress.com/2008/11/15/pgh01/>.
- Радкова 1983 – **Радкова**, Румяна. *Неофит Рилски и новобългарската култура*. София, Наука и изкуство, 1983. **Radkova**, Romyana. *Neofit Rilski i novobalgarskata kultura*. Sofia, Nauka i izkustvo, 1983.
- Шишков 1873 – **Шишков**, Тодор. *Елементарна словесност в два курса*. Цариград, печатницата на сп. Читалище, 1873. **Shishkov**, Todor. *Elementarna slovesnost v dva kursa*. Tsarigrad, pechatnitsata na sp. Chitalishte, 1873.
- Шишманов 1926 – **Шишманов**, Иван. *Нови студии из областта на Българското възраждане. В. Е. Априлов. Неофит Рилски. Неофит Бозвели*. София, БАН, 1926. **Shishmanov**, Ivan. *Novi studii iz oblastta na Balgarskoto vazrazhdane. V. E. Aprilov. Neofit Rilski. Neofit Bozveli*. Sofia, BAN, 1926.

- Яус 1998 – Яус, Ханс Роберт. *Исторически опит и литературна херменевтика*. Прев. М. Фратева и Р. Стаменова, съст. А. Ангелов. София, Св. Климент Охридски, 1998. **Jauss**, Hans Robert. *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Prev. M. Frateva i R. Stamenova, sast. A. Angelov. Sofia, Sv. Kliment Ohridski, 1998.
- РБНОД 1987 – Русия и българското националноосвободително движение 1856–1876. *Документи и материали. Том I, Част 1–2* (РБНОД). Ред. Хр. Христов, Р. Радкова, А. Меламед, М. А. Бирман, Е. М. Шатохина, Н. В. Зуева. София, 1987. *Rusia i balgarskoto natsionalnoosvoboditelno dvizhenie 1856–1876. Dokumenti i materialii. Tom I, Chast 1–2* (RBNOD). Red. Hr. Hristov, R. Radkova, A. Melamed, M. A. Birman, E. M. Shatohina, N. V. Zueva. Sofia, 1987.

БЪЛГАРСКАТА ЛИТЕРАТУРА И ИЗГРАЖДАНЕТО НА НАЦИОНАЛНО САМООПРЕДЕЛЯНЕ СРЕД МЛАДИТЕ БЪЛГАРИ В ЧУЖБИНА

Из практиката на българското училище в Страсбург

Лидия Михова, Институт за литература при БАН,
Българско училище в гр. Страсбург, Франция
E-mail: lidiamihova@gmail.com

Резюме: Текстът анализира ролята на обучението по българска литература за изграждането на национално съзнание у учениците в българските училища в чужбина. Наблюденията се основават на практиката в българското неделно училище в Страсбург, Франция. Младите хора от български произход, които живеят в мултикултурната и мултиетническата среда в един от важните центрове на обединена Европа, са носители в повечето случаи на съзнанието за двойна национална идентичност. Това предопределя конкретната специфика на преподаването на български език и литература.

Ключови думи: българска литература, национално самоопределяне, училище в чужбина, мултикултурна среда

**BULGARIAN LITERATURE AND ITS ROLE
IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY
AMONGS YOUNG BULGARIANS LIVING ABROAD**

Based on the practice of the Bulgarian School in Strasbourg

Lidiya Mihova

Institute for Literature – Bulgarian Academy of Sciences

E-mail: lidiyamihova@gmail.com

Abstract: The text focuses on how the teaching of Bulgarian literature promotes the formation of national consciousness amongst students studying at the Bulgarian schools abroad. The conclusions are drawn from observations consistent with the practice of the Bulgarian Sunday School in Strasbourg, France. Young people of Bulgarian origin, who live in the multicultural and multiethnic environment of this major center of united Europe, are in general the bearers of dual national identity. Therefore, the particular circumstances determine the specific educational approach applied in the teaching of Bulgarian language and literature.

Keywords: Bulgarian literature, national identity, school abroad, multicultural environment

Културното номадство е симптоматично за началото на българските модерни времена – Възраждането. Умножават се географските маршрути, разширява се общуването със *своите* и с *другите*, променя се представата за родина, която дотогава се идентифицира с родното място¹.

Възрожденският проект за консолидиране на българската народност чрез просвета и изграждане на мрежа от културни институти, обхваща цялата територия, мислена като България, както и местата, където живеят повече или по-малко компактни общности от българи. Редакторът на вестник „Македония“ – Петко Р. Славейков – в статията си „Градовете и селата едни за други“ от 1869 г. развива идеята за „децентрализацията (разсредоточаването)“ и за „централиза-

¹ В писмо до котленци Петър Берон пише: „Аз, както всеки еднородец не считам за мое отечество само Котел, но и цяла България.“

цията (осредоточаването)“ на общностния живот. За възрожденския културен стратег локалното и общностното, центровете и перифериите са равни по значимост, защото самостоятелността на развитието на всяка община е предпоставка за „напредоване“ на „цялото народно тяло“ (Славейков 1980: 335 – 339).

Има много места на европейската карта, където по време на османското владичество над Балканите може да се намери компактно българско население. Известни са масовите миграционни вълни на българи в Австро-Унгарската империя, в Румъния, както и на територията на Русия. Една незначителна част от българите, емигрирали по време на османското владичество, се завръщат в страната след Освобождението (1878 г.), но мнозина остават в земите, където са намерили убежище и които вече считат за свой „дом“. Чувството за принадлежност обаче към „старата“ родина няма да напусне много от тях и ще се предава от поколение на поколение, както е случаят с българите в Бесарабия, например. Сиптоматично е, че най-често тези българи са създавали на новото място първо своя църква, а едновременно или малко след това и училище.

В днешния глобализиран свят причините, както и условията за емиграция (за *културно номадство*) са различни, особено за хората от страните членки на Европейския съюз. Остава обаче въпросът за националното самоидентифициране на живеещите и родените извън държавните граници на България етнически българи – деца на двама родители българи, както и на тези от смесен брак.

В увода на своето историко-географско изследване на българските училища в чужбина Боян Кулов посочва: „В началото на ХХI в. за първи път в българската история и география, гражданските организации на българи, които живеят извън границите на България надхвърлят в пъти броя на държавните правителствени и други организации в чужбина (посолства, консулства, църкви и културни институти). Сред неправителствените организации с идеална цел зад граница рязко преобладават училищата, чийто брой, понастоящем над 250 (*към 2016 г., бел. моя – Л. М.*), продължава да се увеличава с много бързи темпове“ (Кулов 2016: 119).

Изучаването на български език и литература, на българска история и цивилизация дава на децата, живеещи днес извън пределите на България, нужните опори, за да се идентифицират (и) като българи в семейството и извън него.

Тема на настоящето изложение е изучаването на българската литература и изграждането на народностна идентификация и национално самосъзнание

сред младите българи в чужбина, като бих искала да споделя 11-годишната си практика в Българското училище „Христо Ботев“ в Страсбург – една от столиците на днешна обединена Европа.

Европейската асоциация „Кирил и Методий“, при която бе създадено училище „Христо Ботев“, бе регистрирана на 20 март 2009 г. в Страсбург, а на 8 април 2009 г. бяха проведени първите пробни учебни занимания със седем ученици. В началото на септември започна първата редовна учебна година, първоначално по програмата „Роден език зад граница“, а от началото на учебната 2012/2013 година училището е със статут на българско неделно училище зад граница.

Основна цел на Асоциацията и на училището е да популяризират българския език и българската култура в района на Елзас и във Франция чрез обучение по български език, литература, история и география, в съответствие с изискванията на българското министерство на образованието и науката, както и да подпомагат културния и езиков обмен между Франция и България.

Както останалите български неделни училища в чужбина, така и българското училище в Страсбург е училище, допълващо образованието в местните държавни или частни училища. Обучението се провежда веднъж седмично, с продължителност от два до три астрономически часа. То е незадължително и свободноизбираемо от родителите и учениците. В повечето случаи паралелките са смесени, като в тях се обучават деца с различна степен на владеене на български език.

От учебната 2011 – 2012 г. при училището бе създадена детска градина, а от 2013 – 2014 г. – група по български народни танци, група за извънкласна дейност – „Художествено творчество“, от 2018 г. – група „Сцената и Аз“, обединяваща музикален клас, тетрална трупа, група за народни танци. Училището е отворено и за деца, които владеят слабо или не говорят български език. Обучават се безплатно деца от социално слаби семейства, именно с цел да им се помогне да усвоят родния си език, литература и цивилизация.

От началото на учебната 2015 – 2016 г. в училището започнаха да постъпват и деца от другия бряг на Рейн – от съседна Германия¹, за които българското училище в Страсбург е най-близкото. Броят на учениците всяка година се увеличава и това се дължи, както на уникалното местоположение на училището,

¹ Общ градски транспорт (автобус) от десетилетия свързва Страсбург и най-близкия град Кел в Германия, а през 2017 г. бе възстановена и съществуващата някога трамвайна линия.

така също на богатата образователна и културно-популяризаторска дейност, които развива Асоциацията, контактите и сътрудничеството с правителствени и с неправителствени български, местни и международни институции и организации в такъв важен европейски център като Страсбург.

В началото на 2015 г. бе открит и курс по български език като чужд за възрастни.

1. Какъв съм аз?

В многонационалния Страсбург, където само в един квартал живеят хора от 137 различни националности, да идваш от „другаде“ и в дома ти да се говори на повече от един език не е необичайно.

Как се самовъзприемат децата от български произход, живеещи и учещи във Франция? За тях от момента, когато тръгнат на френско училище (задължително от 3-годишна възраст), френският става „базовият език“, дори когато вкъщи се говори само на български. Езикът вкъщи се ограничава често до битово-разговорната лексика и не е достатъчен за общуване в другите сфери на комуникация. Затова още в началото на втората година от създаването на училището организирахме група за обучение на деца, навършили три години. За повечето ученици в Българското училище в Страсбург базовият език е френският или немският. За много от децата е по-лесно да разговарят помежду си вкъщи или в училище (извън часовете по български), на френски или на немски. Но за учениците в групите, в които се обучават деца, живеещи във Франция и в Германия, българският език се оказва езикът за общуване, езикът, който ги свързва.

Нашите ученици представят основните случаи на деца, живеещи в чужбина в съвременния глобализиран свят:

- деца на двама родители българи, родени и/или израснали във Франция;
- деца от смесен брак;
- деца, родени и учили в България до определена възраст.

В първите два случая учениците посочват „две родини“ и се самоопределят и като французи/ германци/ англичани, от една страна, а от друга – и като българи. Съзнанието за принадлежност към две култури и пространства присъствува още в ранна детска възраст.¹

¹ Тригодишна ученичка (родена във Франция с майка българка, а баща – французин) споделя: „На френски ми се спи, но на български – не ми се спи.“ Също: „Аз съм направена в България и във Франция, а са ме сглобили във Франция“.

2. Литературата и националното самоопределяне

През епохата на формиране на българската нация – Възраждането, когато националните езици се осъзнават като народосплотяващи, утвърждаването на книжовния език се възприема като значима националнообединяваща задача. Приоритетната роля на хуманитарните науки тогава се обуславя от факта, че те очертават мястото на етноса в световната история и цивилизация. Историко-филологическите предмети през епохата на Българското възраждане стоят на първо място в образователните програми именно защото открояват критериите за определяне на „българското“, както и оразличителните знаци на етносната политическа, културна и духовна история като *паралелна и различна* спрямо тази на другите народи.

Ще представя наблюденията от практиката си при преподаването на българската литература и за това как тя способства за самоопределянето на младите хора от ХХI век, живеещи в чужбина в мултиетническа и в мултикултурна среда, като българи или – *и* като българи.

Изучаването на българската литература заема основно място в обучението, както и в другите съвременни български неделни училища зад граница. Следват се програмите на Министерството на образованието и науката в България, като се включва и изучаването на творби, които по преценка на преподавателя, биха предизвикали интереса на учениците и биха стимулирали желанието му за четене на български автори. В часовете по литература учениците се запознават с класически произведения на българската литература, както и с творби на най-съвременни автори (Георги Господинов, например), с културните епохи и водещите направления в литературата и в изкуството, с жанровете предпочитания и тематичните доминанти, с интерпретациите на мотиви и образи, с художествените търсения през определен литературноисторически период. Преподаването се основава на познатите подходи към литературната творба (историко-биографичен, анализ на литературния текст като автономна структура и подход, ориентиран към читателската реакция). Характерът на училището обаче (зад граница, свободноизбираемо, „неделно“¹), както и работата в смесени класове и групи

¹ Учебните занимания в училището се провеждат в сряда, когато няма учебни занимания във френското училище, а от 2015 г. – и в събота. С ученици в гимназиален и в прогимназиален курс сме провеждали учебни занимания и в други дни от седмицата, след часовете във френското училище.

(обединяващи понякога програмите за три класа), с ученици, които в различна степен владеят български език, определя някои специфики при преподаването и обучението.

„Учебниците съставляват главната основа на умственото богатство, а спомагателните книги разширяват това богатство, увеличават го, а главното – дават истинския смисъл на това богатство, правят ученикът да разбере практическото му значение и да го употребява на истинска полза“ (Друмев 1874).

„Спомагателните“ книги, към които насочва възрожденският книжовник, са читанките с литературни и фолклорни произведения, както и всички онези художествени творби, с които възрожденският учител е запознавал своите ученици, за да „разширят“, „увеличат“ и осмислят наученото в часовете по език и по история. Добри Чинтулов съставя риторика (останала в ръкопис) и преподава по нея на своите ученици. Според учителя-поет художествената творба се възприема от ученика пълноценно с разума и с нравственото чувство, а затова трябва: **1) четение, 2) размишление, 3) собствени упражнения**“ (Леков 2003: 148).

При преподаването на литература в Българското училище в Страсбург се залага на четенето с разбиране и на аналитичното четене; на открояване на литературноисторическия контекст *на* и *в* творбата, на търсенето на междутекстови връзки, на насърчаването на сравнителните прочити и анализи; на заниманията с превод; на стимулирането на творческото възприемане и интерпретиране на текстовете чрез дискусии, презентации, писане на текстове, сценични интерпретации. При обучението се използват PowerPoint презентации, документални и художествени филми, видеоматериали, музика, произведения на изобразителното и приложното изкуство, фотографията, литографията, електронни ресурси и др.

Особено важно за адекватното разбиране и интерпретиране на текста е открояването на културноисторическия контекст, в който възниква творбата, както и изясняването на историческите факти, събитията, епохата/времето, които тя интерпретира или ѝ служат за фон. Извеждането на интердисциплинарните връзки – с историята и цивилизацията, с географията, с другите изкуства и форми на творчество са наложителни и дават много добри резултати.

Работата с литературните текстове върви неизменно с усвояването на българския език и със задълбочаването на езиковите умения. Работи се активно върху разбирането на текста – чрез изясняване на непознати думи, архаизми, чуждици, остарели и диалектни думи, също и на присъстващи в текста географски реалии, исторически отпратки, употребени образи символи и пр. Опитът ни научи, че **четенето в клас на литературния текст с разбиране** е особено необходимо за тези ученици, на които липсва достатъчно богат речник, макар и често да се справят чудесно с граматичните задачи. Веднъж разбрали и вникнали в текста, те могат да го оценят, да го анализират и да дискутират по проблемите, които той поставя.

Особено важно е създаването на интерес към автора: чрез неговата житейска и творческа съдба, контакти с други личности от епохата, запознаването с творческата история на творбите му – чрез документи, видео материали, представяне на паметни места в България, свързани с живота и с творчеството му¹. Един от учениците ни, с пристигането на семейството му в София за поредната ваканция, е накарал всички да се разходят из площад „Славейков“ и да посетят къщата музей „Петко и Пенчо Славейкови“. Посетили са и къщата музей на Пейо Яворов, разбира се.

Самоопределянето като българин преминава през знанието за българската история, през паметните за българите събития, места, личности.

Изучаваната по програма ода „Опълченците на Шипка“ от Иван Вазов разкрива за учениците, както българското езиково богатство, таланта на „патриарха на българската литература“, художествените средства за постигането на естетическото въздействие, така също и историята. За живеещите в чужбина деца, понякога именно литературният текст може да се окаже първичното знание. Родители споделиха, че пътувайки из България по време на ваканцията и посещавайки връх Шипка, синът им възкликнал: „Ама аз това вече го зная от българското училище, четохме стихотворението!“ Чрез представата за образите на българите и българското в литературата се изграждат и моделите за собствена идентификация, за конструирането на *АЗ* и *НИЕ* образите. Това се осъществява на основата на активни съпоставяния и противопоставяния.

¹ Специално благодаря на колегите от Института за литература – БАН за предоставените ми материали – книги, видео материали, електронни ресурси.

При преподаването на българска литература на учениците, живеещи зад граница, особено продуктивни са разискванията около сходни литературни явления, художествени решения или тематични търсения в българската, от една страна, и във френската литература (или другите изучавани литератури – немска и английска). Освен разпознаване на литературни похвати, тропи и фигури, на жанровите характеристики на творбата, насърчава се сравнителният анализ – откриването на текстове, сходни по тематика, интерпретация на образи и мотиви в българската, но и в изучаваната чужда литература (френска, немска или английска). Често учениците сами търсят и откриват паралели между българските творби, които изучаваме, и произведения от чуждите литератури¹. Учениците от по-горните класове споделят, че изучаваното в българското училище им помага и за френското или немското – при тълкуването на литературните текстове, при подготвянето на презентации.

Литературата е в помощ на историята, но и историята е в помощ на литературата. Изясняването на историческия контекст на възникване на произведението, на историческия момент/период/събитие, за които се разказва в нея, помагат по-задълбоченото осмисляне и интерпретиране на литературния текст. Особено важно е изграждането на междутекстовите връзки, полагането на творбата в контекста на нейното време, както и в контекста на историческото развитие и интерпретиране на теми, мотиви и образи. Например, раздвоеният образ родина/отечество в литературата между двете световни войни (в поемата „Септември“ от Гео Милев например), може да бъде по-адекватно разбран, ако творбата се постави в политическия, идейния и културния контекст на епохата, като се припомни високата ценностна положеност на образа на майката родина през епохата на Възраждането, трансформирал/наследил от своя страна християнския образ на Богородица и отвеждащ до митологичния образ на майката земя. Това подпомага разбирането за българската литература като част от общеевропейската и световната култура. Коментираме също интерпретациите на наложили се в литературата символни образи в други сфери на творчество – изобразителното изкуство, драматургията, киното, литографията, художествената фотография, плаката. Самостоятелно и в клас обсъждаме качествата на разноредови художествени версии на Балкана, кон-

¹ Например, тематичната и емоционална връзка между „Един убит“ от Д. Дебелянов и стихотворението „Спящият в дола“ от Артур Рембо; творчеството на Яворов и Бодлер, Верлен и др.

ника („сам юнак“), трите сестри България, Тракия и Македония, герба, лъва, географски реалии, проблематизациите на местата, на „земята-рай“, сакрализациите на „дома“ и земята, представите за героя и героичното, полагаанията им в парадигмите на *традиционното* и *модерното*.

Чрез литературата учениците обогатяват езиковата си култура – откриват словесното богатство на българския език, но също и българските светогледни модели, връзката между езика и мисленето. Например – в час по литература разглеждаме поетическите интерпретации на дъжда в новата и в съвременната българска литература, съотнасянията му с образа на земята, коментираме народните митологични и фолклорни тълкувания (дъждът – символ на мъжкото/оплодително начало)¹. Макар и звучачи на пръв поглед „външно“ спрямо темата на изложението в този текст, подобни анализи и съпоставки отвеждат, непряко, но категорично и до националното самоопределяне на учениците. Съпоставката с френския език, където „дъжд“ е в женски род, откроява в съзнанието им важната определяща роля на езика за мисловните нагласи и представи на онези, които го говорят. Оттам много близко е разбирането, че „Аз“ (като българин и французин) съм носител на два езика, т.е. на две култури, на два типа мислене и световъзприемане, т.е. имам правото и предимството да се гордея с онова, което притежавам и което зная в повече, сравнявайки се с „другите“. Ще укрепя казаното с цитиране на ученик (13-годишен, роден във Франция, с двама родители българи): „В България двамата с брат ми ни наричат „франсетата“, а във Франция – „българите“. Помислих си дали това не означава – „не сме *свои* никъде“. Попитах дали това го притеснява, а момчето, изненадано от въпроса ми, заяви, че се чувства еднакво добре икакто в България, така и във Франция, че за него двойната национална принадлежност е предимство пред съучениците му французи, както и пред приятелите му в България и във Франция. Тук бих искала отново да подчертая, че това са деца, живеещи в многонационален и важен европейски център, в който принципите на толерантността са на почит.²

¹ Вж. Малинова, Людмила, Митологични нишки в един поетиен образ. – В: В търсене на митичната тъкан. София: изд. център „Боян Пенев“, 2002, с. 135-141; Дъждът. (Предговор). Антология, С, изд. център „Боян Пенев“, 2001.

² Преди няколко години в училището беше записано дете, живеещо в малък град на около 40 км. от Страсбург. То беше родено в България и говореше добре български, но не можеше да пише. Майката сподели, че има проблеми във френското училище и че е единственият българин там. Към края на първата година психоложката във френското училище бе установила, че посещаването на българското училище му се отразява много добре и е довело до положителна промяна.

Подобно „безконфликтно“ осъзнаване за принадлежност към две култури и към две нации е обяснимо, както с глобализацията на света, в който живеем, така и с историята на града Страсбург, където дву- и триезичието (елзаски, немски и френски), а също и разбирането за езиковото и културното многообразие съществуват не от днес. Въпреки че отношенията между лингвистичните общности в миналото понякога са пораждали проблеми, местният интелектуален и икономически елит е бил отворен към модерността и ясно е осъзнавал контакта между различните култури като богатство и предимство. (Vogler 2003: 179 – 180).

За учениците са важни **признанието, оценката за творчеството на българските писатели извън България**. Усеща се неприкритата им гордост, когато научат, че творбите на български автор са превеждани на десетки чужди езици, че са високо оценявани от чужди писатели, критици и читатели, че са филмирани от престижни международни филмови компании („Крадецът на праскови“, „Осъдени души“).

Един от учениците ми, вече трета година студент по право, често по време на часовете ми задаваше въпроса – а *ТЕ* (небългарите, французите) *знаят ли за това?! Чували ли са за този писател? И ако не – защо?*). Като ученик във френския лицей същият ученик имаше за задача да представи роман на един чужд автор и избра романа „Под игото“ от Иван Вазов в превод на Мари Врина-Николов. Той беше удовлетворен от направеното и сподели, че е горд от това, че е предизвикал интерес към българската литература и към България сред съучениците си.

Преводът от български на френски и от френски на български (по-трудно за тях) е част от обучението и упражненията. С учениците от по-горните класове сравняваме преводи на една и съща творба, работим и върху художествен превод (от български на френски). Целта е учениците да обогатят речника си, езиковата си култура, да осмислят текста, да вникнат по-дълбоко в скритите му смисли и послания. Учениците обичат тези упражнения, а когато знаят, че те няма да останат в класната стая, това ги мотивира много повече. Трима наши ученици от девети и десети клас тази година бяха отличени с две първи награди – за превод на стихотворение („Дует“ от Леда Милева) и на проза („Синя приказка“ от същата авторка) и с една втора награда за превод на поезия на конкурса за превод „Трансформации, 2020“, организиран

от Великотърновския университет. Техните преводи ще бъдат публикувани в университетско издание. Учениците участваха в превода на български предания и легенди, на гатанки, пословици и поговорки, анекдоти с герой Хитър Петър за една многоезична поредица – издание на НАБЧ (Национална агенция за българите в чужбина).

При обучението в чуждоезикова среда **стимулирането на творческото мислене и възприемане у учениците** има несъмнен ефект – чрез зададени домашни задачи, чрез сценичната интерпретация на литературните текстове, чрез участие в литературни конкурси децата сътворяват свои текстове. Още от началото на съществуването на училището, учениците се включват активно в инициативи на МОН, ДАБЧ и други държавни и недържавни организации на българите по света, получават награди на литературни конкурси. Един от вече бившите ни ученици, който пише разкази на български (два от тях са вече публикувани) бе спечелил първа награда на един от годишните литературни конкурси, организирани от ДАБЧ, на името на Стефан Гечев. Той сподели в интервю, че едно от произведенията, които особено харесва и което го е мотивирало да пише на български, е „Крадецът на праскови“ от Емилиян Станев.

Често часът по литература завършва с дискусия по проблемите, които поставя текстът, последвана от дебат върху посланията на творбата. На учениците се възлага писането на есета или на съчинения (в зависимост от възрастта и нивото на владеене на езика). Особено предпочитани са упражненията по подготовка на сценарий по текст от българската литература. За училищните тържества учениците (от прогимназиален курс нагоре) обикновено сами избират творба за сценична интерпретация, оформят сценария (понякога стават „съавтори“) с помощта на преподавателя и разпределят ролите помежду си. За тях това са едни от най-обичаните и оживени моменти в българското училище. (Още повече, че такава практика съществува и при изучаването на английски език и литература във френското училище, което посещават.) Сред творбите, които сме поставяли на сцена са: главата „Радини вълнения“ от романа „Под игото“, епизоди от Алековата творба „Бай Ганю“ (радва се на особен интерес от страна на учениците), разкази на Чудомир, на Елин Пелин, хумористични сцени и басни от П. Р. Славейков (като „Светът своето ще каже“), „Анини приказки“ от Стефан Гечев, народни приказки и анекдоти с герой Хитър Петър и мн. др. Стремешът да се изградят художествени умения се припокрива със

запознаването и свободното боравене с богатството на българския език, на българските традиции и световъзприемане. Те са възможност за всеки един да открие своите способности, да изяви себе си, да се чувства приобщен към българското духовно и културно пространство. Литературните текстове позволяват едно по-задълбочено вглеждане в българската духовност, в българското минало и съвременност, които провокират и стимулират самоопределянето на учениците като българи.

Важна част от обучението заемат **извънкласните дейности**. Те са насочени към овладяване на българския език и усъвършенстването на правоговорните умения, към създаването на траен интерес към българската литература, история и култура – традиционна и модерна. По време на часовете по художествено творчество учениците усвояват битово-конструктивни технически и художествени занимания, свързани с българските традиции, празници и обичаи. Изучават и въпроизвеждат фолклорни обичаи. Някои от заниманията са посветени на откриване на общи елементи между българската традиция и тази на други народи. Включени са занимания по работа с вълна, бродиране, запознаване със символиката на българските шивици, изработване на сурвакници, кукерски маски, мартеници, тематични колажи, кукли марионетки, бродерии. „Сцената и Аз“ е извънкласна дейност – отворен формат, включваща различни артистични ателиета, ръководени от преподаватели членове на асоциацията, на доброволни начала, както и от гостуващи преподаватели, с опит в работата с деца. Тази извънкласна дейност има за цел да запознае учениците със сценичното изкуство и с различни сценични техники, да обогати езиковата им култура по български, да усъвършенства правоговора и дикцията чрез изучаването на етюди, сцени, песни, базова вокална подготовка, да запознае учениците с българската традиционна култура чрез изучаването на хора и песни.

3. Училището, празниците, общността

През годините се наложи практиката да се провеждат **училищни тържества** по случай традиционни и национални празници – 1 март, 3 март, 24 май, Коледа и Нова година. Учениците представят спектакли, подготвяни в часовете по извънкласна дейност, но също и в часовете по български език и литература. Най-често те избират изучаван или четен в часовете по литература текст от български автор и след това, с помощта на преподавателя, из-

готвят сценария и разпределят ролите. Сред най-често поставяните творби са споменатите вече епизоди от „Бай Ганю“, творби на Петко Р. Славейков, Чудомир, Елин Пелин, Стефан Цанев. Сред авторите на рецитирани поетични творби са: Христо Ботев, Иван Вазов, Пенчо Славейков („Коледари“), Валери Петров, Атанас Далчев, Дора Габе, Елисавета Багряна, но също Константин Преславски („Азбучна молитва“) и мн. др.

Ученическите представления и подготовката за тях също са част от обучението: по език, по литература и музика, по сценично изкуство. Те са вид упражнения не само за преодоляване на плахостта и освобождаване от страховете да се явиш на сцена. Подготовката за представленията позволяват на учениците да „изживеят“ литературния текст, да го „анализират“ с разума и със сърцето си, да се идентифицират с персонажите, които играят.

Учениците участват в инициативите на Асоциацията **по популяризирането на българския език и култура** в Страсбург и в района на Елзас. Представят при случай (напр., 5 май – Денят на Европа, откриване на изложби, концерти и пр.) програма пред страсбургската общественост – рецитал по стихове от български класици (в превод на френски език), български детски песни и народни песни. Представяли са кукления спектакъл „Кукерско хоро“ с изработени от тях самите кукли марионетки. По случай Председателството на България на Съвета на Европейския съюз, Деня на Европа и годината на Гутенберг на 24 май 2018 г. в Градските Архиви в Страсбург бе открита българо-френската изложба „Всичко на хартия“. Учениците от нашето училище бяха поканени да открият изложбата с кратка програма: слово за славянската писменост, стихотворения за България (в превод на френски) и песни. При концерти, организирани от Постоянното представителство на България в Съвета на Европа, ученици от по-горните класове откриват събитието със слова за мястото и за приносите на България в европейската култура, за символиката на традиционните български празници. Организирали сме и ден на България в „Мястото на Европа“ – с презентации за създаването на славянската писменост и ролята на България при съхраняването ѝ, български хора и песни. На 15 юни 2018 г. в църквата *Saint Pierre le Jeune* се състоя оперният рецитал „Корените на Европа“, с участието на изтъкнати български оперни певци и музиканти, като завършващ спектакъл от културната програма, посветена на Председателството на България на Съвета на

Европейския съюз. Двама ученици от по-горните класове откриха рецитала със слово за мястото и за приносите на България в европейската култура. Тяхното блестящо представяне пред публика от над 200 французи и чужденци, неизбежно ги стимулира и в по-нататъшното усъвършенстване на българския език и в задълбочаване на знанията по българска литература и културна история.

Всички тези участия на нашите ученици повдигат тяхното самочувствие на българи и способстват за националното им самоопределяне. Публичните изяви формират у тях убеждението, че са преносители и популяризатори на българската култура и духовност в мултикултурния свят, в който живеем.

Българската книга и просвета през епохата на Българското възраждане прониква не само на територията на България, но и извън нея – там, където живеят повече или по-малко компактни общности от българи – учащи се, емигранти, колонисти. На свой ред тези локални общности развиват културна и книжовна дейност, която се осъзнава като част от общонародната (книжовната дейност на банатските българи, на българите в Одеса, Москва, Букурещ, Браила и др.).

През ХХІ век българските училища в чужбина са подкрепяни от българската държава, а към Министерството на образованието и науката в България бе създадена дирекция „Образование на българите зад граница и училищна мрежа“.

Все повече български институции се интересуват от училищата зад граници и предлагат своята подкрепа или търсят сътрудничество – научни екипи, издателства, медии.

Българското училище в Страсбург се развива в сътрудничеството с правителствени и с неправителствени български, местни и международни институции и организации в Страсбург. Близко и конструктивно е сътрудничеството с Постоянното представителство на Република България в Съвета на Европа, както и с Българската православна църковна община в Страсбург. През 2019 г. Българското училище в Страсбург отпразнува своята 10-годишнина със спектакъл, подготвен от учениците. Нарекохме го „Училище без граници“, убедени не само в това, че знанието и науката са безгранични, но и защото вярваме, че България е там, където има българска

общност – българи, обединени от езика, от общата историческа памет, от традициите, от обичаите – от онова, което наричаме „български дух“. За младите българи българското училище, изучаването на българския език и на родната литература са един от най-надеждните пътища към българските корени, към *своите* и себеизживяването като българи.

Литература

- Друмев 1874 – **Друмев**, Васил. „Читанка за приготвяние към граматика“. В: *Периодическо списание*, Т. I, 1874, № 9 – 10. **Drumev**, Vasil. „Chitanka za prigotvyane kam gramatika“. In: *Periodichesko spisanie*, V. I, 1874, № 9 – 10.
- Кулов 2016 – **Кулов**, Боян. „Българските училища в чужбина – историко-географско изследване“. В: сп. *История* (Национално изд. за образование и наука Аз. Буки), г. XXIV, кн. 2, 2016, стр. 119. **Kulov**, Boyan. „Balgarskite uchilishta v chujbina – istoriko-geografsko izsledvane“. In: sp. *Istoriya* (Natsionalno izdatelstvo za obrazovanie I nauka Az-Buki), g. XXIV, kn. 2, 2016, str. 119.
- Леков 2003, **Леков**, Дочо. *История на литературата и на възприемателя през Българското възраждане*. Първи том. С., Унив. изд. „Св. Климент Охридски“, 2003. **Lekov**, Docho. *Istoriya na literaturata I na vazpriematelya prez Balgarskoto vazrajdane*. V. 1, Sofia, Univ. izd. „Sv. Kliment Ochridski“, 2003.
- Леков 1987 **Леков**, Дочо „Ръкописните учебници на Добри Чинтулов“. Издирил, проучил и подготвил за печат Д. Леков. С., 1987. **Lekov**, Docho. „Rakopisnite uchebnitsi na Dobri Chintulov“. Izdiril, prouchil I podgotvil za pechat Docho Lekov. Sofia 1987.
- Славейков 1869 – **Славейков**, П. Р. „Градовете и селата едни за други“. (в. *Македония*, г. III, бр. 50, 1, XI, 1869) В: Петко Р. Славейков. *Съчинения*. Т. 6. София, „Български писател“, 1980, 335 – 339. **Slaveykov**, P. R. „Gradovete I selata edni za drugi“. (v. *Makedoniya*, g. III, br. 50, 1, XI, 1869) In: **Slaveykov**, P. R. *Sachineniya*. V. 6. Sofia, „Balgarski pisatel“, 1980, 335 – 339.
- Vogler 2003 – **Vogler**, Bernard (dir.). *Nouvelle Histoire de l'Alsace. Une région au cœur de l'Europe*. Éd. PRIVAT. Toulouse, 2003, pp. 179–180.

ТРАДИЦИОННО И МОДЕРНО В ПРАКТИКАТА НА ФОЛКЛОРНАТА ЕКСПЕДИЦИЯ В АСПАРУХОВО

Елеонора Николова

СУХНИ „Константин Преславски“ – Варна

E-mail: nikolova_el@abv.bg

Резюме: Статията представя резултатите на един успешен училищен проект за прилагане на компетентностния подход в една дългосрочна, интерактивна и много резултатна училищна практика. Тя помага за изграждането на важни социокултурни компетентности чрез съпоставките между традиционно и модерно при функционирането на традиционния фолклор, наблюдаван от учениците по време на ученическа фолклорна експедиция. Основната цел на експедицията беше провеждането на нетрадиционно литературно обучение, подпомагащо индивидуалното културно развитие на учениците. А главната цел на статията е свързана с представянето на тези нетрадиционни методи, предназначени за обогатяване на образователните ресурси, помагащи за постигането на заложените в новите учебни програми образователни компетентности.

Ключови думи: проектна практика; компетентностен подход; училищен проект; социокултурни компетентности; методика на литературното обучение; резултантост

TRADITIONAL AND MODERN IN THE PRACTICE OF THE FOLKLORE EXPEDITION IN ASPARUHOVO

Eleonora Nikolova

Head Teacher in Bulgarian language and Literature
in SUHNI „Konstantin Preslavski“ – Varna
E-mail: nikolova_el@abv.bg

Abstract: This paper presents a successful school project which applies the competence method in its long-term interactive and high performing school practice. It builds important sociocultural competences and its goal is to highlight the traditional and the modern in the methodology of the school project practice. It's designed to create quality literature teaching and build on individual cultural development. The main idea of the paper is that methods and new educational requirements are important for realizing high performing school programs.

Keywords: project practice, competence method, school project, sociocultural competences, school activity methodology, high performance

Статията представя мой авторски проект, който успешно прилага компетентностния подход за формиране на социокултурни компетентности в реална и дългогодишна учебна практика. Тя представлява интерактивно обучение с високи резултати, гарантирани от атрактивни етнографски, изследователски и творчески дейности, постигащи личностно израстване чрез ценностна ориентация на участниците. Целта на доклада е да очертае традиционното и модерното в методиката на подобна училищна проектна дейност, което я превръща в действен инструмент за нов тип преподаване на литература и в технология за развиване на система от ключови комуникативни, социални, граждански и културни компетентности, развиващи уменията за четене, учене, изразяване чрез творчество и за общуване на чужд език.

Проектната практика разгръща много възможности за прилагане на компетентностния подход. Затова тук тя се наблюдава като условие за успешно пренасяне на литературните знания в подходяща среда, където се

актуализират и се развиват в социокултурни умения. Проектът доказва чрез кои принципи на приложение на подхода се постига образователно качество, очертава кои са посоките за реализиране на съществени резултати, наречени компетентности и кои са значимите усилия, наречени компетенции, осигуряващи свобода за избор на образователни практики, активизиращи пълноценно учебния процес. Докладът откроява учителската компетентност за качество и добрата училищна практика като необходими условия за успешната проектна дейност.

Те бяха и продължават да са налице, когато преди 13 години създадох училищния проект за фолклорна експедиция в село Аспарухово, община Дългопол като лятна практика на учениците от нашето училище във Варна, наричано се допреди три години Национална гимназия за хуманитарни науки и изкуства. В него децата се обучават в няколко направления – български език и литература, обществени науки с история и с география, съвременни и чужди езици, музика, изобразително изкуство и танци. Сред тях литературата, свързана с четенето, разказването и споделянето, е общият важен фактор, който утвърждава националното познание и идентичност и така формира личностното самосъзнание на младите хора. По този начин тя има силата да трансформира пасивните знания в полезни активности и да ги развива в компетентности с изключително практическо приложение:

Доказателство за това е фактът, че проектът за фолклорна експедиция, който е създаден като литературна образователна практика за учениците от хуманитарните паралелки в прогимназиален етап на обучение, продължава успешно повече от десетилетие. Това е така, защото идеята за него възникна в резултат на реален и актуален социокултурен проблем – отродяването на децата заради липсата на комуникация между поколенията и отсъствието на културна памет, без която не се съгражда пълноценна личностна идентичност.

За да отговори на тези житейски необходимости, проектът дава възможност на младежите да опознаят добре запазената в Аспарухово традиционна българска фолклорна култура, като я изследват и потърсят начини, за да я съхранят и популяризират. Целта е познанието за нея да служи за пълноценното литературно обучение на учениците от всички образователни направления в училището, както и да осмисли свободното им лятно

време. Стимулирайки творческата им инициативност и оползотворявайки научния им потенциал, проектът възпитава националното им самосъзнание и така гарантира личностното им развитие.

Чрез три вида дейности – научно-изследователски, етнографски и презентационни – участниците във фолклорната експедиция се учат да работят на терен, като прилагат своите училищни знания. Така те развиват редица умения: за общуване с възрастни и с връстници, за работа в разнороден и динамичен екип, за представяне на идеята и резултатите от научно изследване, за обвързването му с конкретни актуални проблеми и за гражданска ангажираност с бъдещето на културния свят и ценности. Атрактивни допълнителни дейности, развиващи личностната им култура, са тренингите за комуникативни и презентационни умения, семинарите по актуални проблеми на устойчивото развитие на съвременния, както свят и такива, които са свързани с особеностите на европейските държави, от които идват чуждестранните доброволци, работещи по проекта и провеждащи езикови практики.

Времетраенето на експедицията е шест дни, през които учениците живеят в селото и работят в екип, проучвайки на терен културата на Аспарухово. Те се срещат с местните хора, разговарят с тях и записват разказите за родовата им история. Опознават забележителностите на това място. Овладяват различни занаятчийски умения – тъкат рогозка от царевична шума и правят ръчник – кърпа за глава (елемент от народната носия), работят с местния грънчар, учат се да ходят с менци за вода до извора, месят хляб. Разучават местните обичаи и ги възпроизвеждат. Анализират с помощта на ръководителите-специалисти по фолклорна култура от училището и на студентите по етнология от Пловдивския университет, с които сме в договорни партньорски отношения, събрания архив и изготвят различни видове презентации. Обучават се чрез сътрудничество да представят наученото пред разнородна аудитория в книжни издания, в творчески фолклорни вечери, както и в срещи-разговори, чрез журналистически репортажи, филмови и снимкови презентации, които показват пред чужденците лектори, пред своите съученици, преподаватели, родители, пред местната и варненската общественост в организирани от тях културни събития.

Пример за такова е предстоящото поставяне на информационни табели в село Аспарухово, които указват културната стойност на това място. Изборът на най-съществената информация за местната история, география, носии и обичаи участниците направиха сами след изследване на експедиционния архив и със стремеж да покажат забележителностите в селото като културни съкровища. Това събитие е конкретен пример, че младежите осъзнават като цел на изследователските си дейности в Аспарухово изричането на културното знание.

Проектът за фолклорна експедиция с естествена лекота съчетава традиционно и модерно в практиката си, оползотворявайки тематиката и проблематиката на литературното обучение, като събужда и поддържа любопитство към традиционния бит и култура, необходимо за изграждане на културна идентичност в глобалния свят. Творческата дейност в добре запазената фолклорна среда на Аспарухово развива личността на учениците чрез активна комуникация с хора на различна възраст. Така те се сдобиват с културна памет на наследници и учат чрез правене и преживяване. Мисията на експедиционния проект е да стимулира гражданската им активност, а чрез изследователска дейност да ги води до успешна изява и до научни постижения. С гордост ще открия техните отлични представления и спечелени пет последователни награди на Ученическия институт към БАН, сътрудничеството с ИЕФЕМ, участието в международен филмов фестивал и в редица национални конкурси.

Чрез възможността да се пренасят компетенциите в условия, различни от тези, в които са възникнали, както и за подбор на елементи от учебната информация с практическо приложение, проектът успешно преодолява трудностите, свързани с прилагането на компетентностния подход при преподаването на литература. Такива са негативните обществени нагласи, свързани с книгите, четенето и ученето, недостатъчно обсъдената отговорна задача на литературното образование да осъществи важната крачка от компетентностите до качествено духовно личностно развитие и липсата на нови методически подходи, както и на споделени практики за качествено обучение, които да се противопоставят на формалното автоматизирано привнасяне на интерактивни методи за готово ползване. С примери от проектната практика, свързани с разказването, изследването и

споделянето ще онагледея качествената възможност да се отговори на тези проблеми, като се поставят учениците в условия да общуват със смислени текстове и да учат чрез правене, което се превръща в преживяване.

В специално направената анкета с дванадесетокласници, които са дългогодишни участници във фолклорната експедиция, личи промяната в съзнанието и в отношението им към книгите и четенето, респективно и към ученето. На пръв поглед отношението им изглежда противоречиво и двуполусно. Те или изобщо не четат – „Това лято не съм прочел нито една книга“ (Георги), или интересните книги ги поглъщат – „Заемат изцяло вниманието и деня ми и мисля само за това, което чета“ (Янчо). Става ясно, че това отношение е предопределено от проблема с „какафонията от думи, която расте все повече заради огромното количество книги. Това не е нещо лошо, но означава, че човек трябва да се рови много повече, за да намери наистина добра книга“ (Кристиян). А щом не намират нещо, което им харесва, четат все по-рядко в свободното си време и само когато имат желание според Пламена. Затова пък знаят важността на книгите, които са малко, но силно им влияят: „Важното, което откривам аз в четенето е това, че можеш да виждаш ситуации през погледа на различни хора“ (Рая-Габриела); „Литературата учи човека да обръща внимание на малките неща, които носят щастие. Учи да не се отказваме от своите цели, ако реално желаем да постигнем резултати. Четенето показва на човека една друга реалност (или нереалност), различна от нашата, с даден проблем и с начина за неговото най-правилно решаване. Точно поради това може да се каже, че книгата освен да ни гради като културни личности, влияе върху нашите ценности и възпитание и подобрява качеството на съществуването ни“ (Букет).

Запитаните ученици са единодушни, че възрастните (родители, близки и приятели) разпалват интереса им към четенето, защото ги приучават от малки да слушат прочитите им, дават им личен пример или препоръки за интересни книги. Затова от една страна, е необходимо да се погледне отвъд критичните твърдения на възрастните, че младите хора не четат и следователно са некултурни, неграмотни и неморални, защото това означава, че те им го причиняват, а от друга страна, трябва да се разбере истината защо това е така – коя е реалната причина в дигиталното време на нео-

граничените възможности младежите да не искат да четат и още повече – как може това да се промени в училище. Там обучението по литература предполага и изисква четене не само за познаване на автори и текстове, но и задълбочено умение за вникване в смисъла и за разчитането му. Затова проблемът е важен за разрешаване.

Прави впечатление, че в часовете по литература учениците обичат да им се разказва за книгите и техните автори – явно е, че уважават и се интересуват от четивата, без да участват в процеса на прочита им. Знаят, че те са културна ценност и са важно средство за личностно развитие. Всички анкетирани признават, че книгите им доставят удоволствие, защото ги даряват със спокойствие, полезен житейски опит и свобода на въображението, но и заявяват, че все по-рядко четат или задълго спират да го правят. Интересът им е провокиран най-често от приятелски разказ или от възможността да общуват с връстниците си. Обяснението за това впечатлява с искреността и верността си: „Изключително богатство е да можеш да проведеш разговор с човек за книга, той е много по-различен от обсъждането на филм или снимки, защото за всеки книгата е различно преживяване, осъзнаване и израстване. Самото преживяване на една книга е изключително личен процес, който зависи както от света вътре в нас, така и от състоянието на околния свят. Това е особено изживяване, самостоятелно и прекрасно“ (Ния).

Защо е така – младежите обичат да слушат или да участват в обсъждане на книги, а не сами да ги четат? Защото разказът ги обогатява много повече, отколкото прочитът – добавя им лична оценка, аналогии с други истории, времена, творби и хора, прибавя се и опознаване на личността на разказващия, заздравява се връзката с него, създава се общуване помежду им. Така се ражда ОБРАЗЪТ на книгата, с който не е тайна, че новите дигитални поколения живеят. Ето как и защо разказаният текст става истинско и вълнуващо преживяване, което обезателно се превръща в запомнено събитие – то е ярък спомен за разказващия човек, за историята в книгата или е силно въодушевление, усетено като вяра в бъдещето и в добрите възможности.

Следователно, за да се случи четенето като вълнуващо младите хора събитие, то трябва да се обмисля, организира и разнообразява, да ги въ-

влича непрекъснато в забавни преживявания и да им напомня важноста и полезността си. Четенето и говоренето за книгите днес вече има нова цел – споделянето. То е съвременната практика както на преподаването в училище, така и на човешкото ни общуване – превръща се в модел на културно съществуване.

Затова полезното в училищния ни проект е, че всички идеи и дейности се развиват, разширяват и интерпретират в реален житейски контекст според интереса на децата. Това ги прави истински съпричастни на културното споделяне, вдъхновява ги да участват, обогатява представите им, за да ги въплътят в запомнящи се разкази. Младите хора трябва да се обучават чрез тях, докато започнат да ги ценят и сами да ги сътворяват. Тогава четенето и ученето ще се случат като последователни етапи от единен процес.

Отговорна задача на литературното образование е и да свърже компетентностите с цялостното качествено духовно личностно развитие. В проектната практика това се случва чрез изследването на традиционната фолклорна култура, което формира отговорно отношение към другия и към света. То налага и необходимостта да се търсят начини за поддържане на връзките в селото, за да продължават експедиционните дейности там, подтиква към намиране на нова форма на общуване, в която ученикът е в активната позиция на изследовател, който постоянно се грижи за отношението си към онези, които изследва. Така младият човек осъзнава отговорността, която носи към хората в Аспарухово – да не употребява спомените и житейските им реалности, за да трупа етнографска информация, а да позволи на информаторите да разказват собствените си истории и така да бъдат действащи личности, които сами сътворяват собствената си житейска реалност. Толерантността е важната социокултурна компетентност, която проектната дейност позволява да се развие в личната среща с другия – връстник, възрастен или учител.

Основният начин за осъществяването ѝ е изследването на разказите. Чрез метода на наративното интервю информаторите отговарят на въпроси и конструират разкази за себе си и света, в който живеят. По този начин участниците в експедицията се обвързват в своеобразен изследователски диалог, в който не само говорят за хората в Аспарухово, а и с тях. Получава се разказ в разказа, в който едновременно се анализират получените нара-

тиви, но и младите изследователи пишат чрез тях, като така рефлектират върху собственото си отношение и отговорност на преразказващи.

В общата екипна дейност те получават познание за изследователския процес, който е сложна комуникативна технология, включваща поредица от решения, всяко от които влияе върху осъзнаването на себе си не просто като наблюдател, а като участник в обща реалност. Следва изграждане и на представа за научно изложение като вид осъзнат текст, чрез който младият човек се свързва с онези, които изследва. Теренната изследователска работа на учениците им поставя важна цел (включително и на изследванията, които те представят) – да бъдат полезни на Аспарухово и неговите жители, като от една страна, идентифицират и говорят за реални проблеми в живота им, а от друга, им дават насоки за нови начини, по които да се ангажират с решения на тези проблеми. Техните разработки са емпирични и не ползват твърде много научна теория, а са съсредоточени върху събрания етнографски теренен материал и върху придобитото житейско знание.

Проблемите, които традиционната фолклорна култура ясно откроява пред тях, са свързани с промяната на модерния свят чрез паметта и забравата. Отношението към миналото и анализът на културни практики ги насочва да търсят смисъла на човешкия живот в един непрестанно променящ се свят. Етнографското изследване настоява учениците да обърнат внимание на промяната, като разглеждат не само нейното присъствие в разказите на местните хора, но и като потърсят техните стратегии за оцеляване в тази промяна. По този начин учениците изграждат у себе си качествени компетентности.

Пример че такива компетентности са постижими, е тазгодишната разработка на изследователския ученически екип за шестата сесия на Ученическият институт към БАН. Избраната от тях тема разкрива различни аспекти на промяната на аспаруховския свят и откроява устойчивия модел на поведение на човека с фолклорна култура, чрез който той продължава да оцелява и да претворява живота си във времето и пространството. За определянето на конкретните тематични ядра им беше дадена свободата да следват собственото си изследователско любопитство, като потърсят проблема за промяната при онези хора и на онези места, които действително ги интересуват и за които винаги са искали да знаят повече

след дългогодишното теренно изследване. Така се получиха три части на изложение, всяка от които е самостоятелно и лично изследване, следващо собствена логика и имащо уникален глас и позиция. По този начин беше оползотворена възможността да се обхване проблемът пълноценно, така че да се даде възможност на разказващите местни хора да отведат учениците до смисъла, вместо да го предпоставят.

Чрез анализ на няколко наративни интервюта и изследователски ситуации, направени под ръководството на бивша участничка в експедицията и понастоящем студентка по културна антропология във Виена, момичетата разкриват смисъла на разказването за обичаи и песни като стратегия за оцеляване на местните хора в света. Тези разкази за тях възстановяват идеализираната представа за миналото, която традиционният човек колективно и индивидуално конструира и чрез която той съхранява знанието за това как да живее щастлив с другите в своя свят. Във втората част на техния ученически проект чрез спомени на живеещи и на преселени от Аспарухово хора историческото събитие, свързано с преместването на селото заради изграждането на язовир „Цонево“, се наблюдава като принудителна и всеобхватна промяна, внасяща конфликти и разкъсваща общността, но и разкриваща нови стратегии за оцеляване. Последната изследователска част се фокусира върху биографичната съдба на две жени от местната общност и разглежда техните житейски избори като отговори на настъпващите в света промени, свързвайки ги с отношението им към фолклорното наследство от песни и носии, които пазят. Така промяната е интерпретирана от младите хора в логиката на човешкия живот.

Фокусирането на ученическата разработка върху разказването и върху действията на местните хора, свързани с оцеляването като техен личен избор да живеят в своя свят, очертава пред младите изследователи ролята на човека, борещ се и устояващ на проблемите в един колективен свят. Интересът им към промяната е провокиран от осъзнаването ѝ като проблем и повлиява на отношението към себе си и към другия.

Тези примери от училищния ми проект за фолклорна експедиция разкриват педагогическата му ориентация: водейки в селото вече тринадесет години учениците от хуманитарното училище във Варна, той им предава универсални знания за житейските реалности, чрез които формира висо-

кото им самосъзнание и качествено отношение към българската култура. Младите хора осъзнават необходимостта не само да взимат, но и да връщат наученото в Аспарухово, защото то не е просто информация, а документ за натрупан в поколенията житейски опит и смисъл. Предизвиква ги да ценят знанието и да търсят практическата му реализация, което е основна цел при прилагането на компетентностния подход.

Проектът спомага за трупането на гъвкав социален опит, свързан с актуалните проблеми. В хода на тазгодишната работа, подтикнати от множеството промени в собственото си ежедневие, всички участващи в изследователския проект, предназначен за УчИ – БАН, си дадохме сметка, че различните ѝ насоки са неразривно свързани. Смисълът на етнографската ни работа в Аспарухово не е просто да се документира и описва, нито да се генерират научни теории, а да се говори за българския свят и така да се повтаря откритият житейски смисъл. Само тогава, чрез създадените подобни смислени разкази, могат да се открият решения на актуалните проблеми. Продължаващият с години ангажимент на учениците да изследват в Аспарухово им дава възможността не само да разбират това място по-добре, но им разкрива и как да живеят в своя свят. Това разбиране за Аспарухово им служи, за да укрепнат личностно, развивайки пълноценно духовния си потенциал.

Възникнал, за да отговори на проблема с нарушената социокултурна връзка между поколенията, проектът за фолклорна експедиция ясно подчертава, че разрешаването на този проблем се постига с учебни практики, които свързват училищното обучение с базовите потребности от личностно духовно развитие и културна идентичност. Само превръщайки се в осъзнали значимостта си личности чрез практическите умения да общуват и разбират, учениците ще участват активно и пълноценно в образователния процес и ще гарантират качеството му.

Споделянето на методически практики винаги е важно обобщение, съдържащо онези необходими изводи и полезни съвети, които водят до сериозни заключения. Примерът с фолклорната експедиция цели да убеди в полезността на проектните училищни дейности. Те предоставят нови технологии за обучение, чрез които се овладява система от основополагащи социокултурни компетентности и им се придава личностна значимост.

Описаният проект напомня, че прилагането на компетентностния подход гарантира качеството на обучението, като го прави практически ориентирано към активни знания, ценностна ориентация и личностна реализация на обучаваните.

Приносът на настоящия текст е в следната идея, уточняваща прилагането на компетентностния подход: при актуализиране на образователното съдържание в отговор на променящата се социално-икономическа реалност трябва да се отчита с първостепенно значение духовната реалност, т.е. каква е полезността на обучението и как то влияе върху личностното културно развитие на ученика.

Напомнянето е за хуманно отношение към дигиталното поколение.

ЛИТЕРАТУРНОИСТОРИЧЕСКИ VS. ТЕМАТИЧЕН ПРИНЦИП ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА ЛИТЕРАТУРА

Екатерина Петкова

ТУ-София, ДКПРУ – Сливен

Резюме: Настоящата разработка прави опит да онагледява континуитета между тематичния принцип за структуриране на учебното съдържание по литература и компетентностния подход при нейното преподаване в училище. Изследването се фокусира върху актуални литературнообразователни стратегии и подходи за коментар на темата „родното и чуждото“, проблематизирана в литературните творби, изучавани в пети, шести и седми клас (прогимназиален етап). Зададена в учебната програма по литература за 11. кл., тази тема се разгръща в редица творби, предвидени за изучаване в двата гимназиални етапа (8 – 10 кл., 11 – 12. кл.). Наличният пред-разсъдък (по Гадамер) по отношение на тематичната верига „родното и чуждото“ овъзможнява пълноценната интерпретация на творбите, предвидени за изучаване в двата гимназиални етапа.

Ключови думи: тематичен принцип за преподаване на литература, тематичен подход, междутекстови връзки и съотнасяния, учебна програма по литература

LITERARY HISTORICAL VS. THEMATIC PRINCIPLE FOR TEACHING LITERATURE

Ekaterina Petkova

TU-Sofia, Department of Teacher Qualification
and Professional Development – Sliven

Abstract: The development argues the continuity between the thematic principle for structuring the curriculum in literature and the competence approach in its teaching at school.. The research focuses on current literary education strategies and approaches to comment on the topic of native and foreign, problematized in the literary works studied in fifth, sixth and seventh grade (second junior high school). Set in the literature curriculum for 11th grade, this topic unfolds in a number of works intended for study in the two high school stages (grades 8 – 10, grades 11 – 12). The available preconception (according to Gadamer) regarding the thematic chain native and foreign allows the full interpretation of the works intended for study in both high school stages.

Keywords: thematic principle for teaching literature, thematic approach, intertextual connections and correlations, literature curriculum

Настойчивият говор на съвременните български учени (литературоведи, методици и педагози) за отказ от литературнообразователните стереотипи, търсената през последните три десетилетия корелация между научни достижения и образователни практики намират своеобразен отклик в действащата нормативна база – новите учебни програми по литература с доминиращ тематичен принцип¹ за нейното преподаване.

¹ Р. Йовева обяснява приложението на тематичния принцип по следния начин: „...при изучаване на художествени текстове със сходни теми и проблеми или относими към един тематичен кръг. Чрез подобно структуриране на материала е възможно съпоставяне и диференциране на творби от различни жанрове.“ (Йовева 2008: 25)

Подобни институционалните решения обаче не се приемат еднозначно в професионалното поле. Поляризацията на педагогически позиции става видна от публично споделеното: „Според учители по български език и литература, този начин на преподаване не е добър и ще затрудни учениците.“ (Димитрова, Е., Няголова, Н. 2018).¹

Между другото, това не е първият казус в българската образователна сфера – да припомним публичния, широко огласен от медиите, дебат около Вазов и неговото творчество след 1989 г; и отново през 90-те „възлненията“ около канон-конструирането в тукашна среда; по традиция възникващите дискусии сред педагогическата колегия при въвеждането на нови учебни програми. Причината за това вероятно се корени в образователните нагласи – трудно се съвместяват „старо и ново“; някогашни „образователни“, „възпитателни“ и „развиващи цели“ и днешни литературнообразователни компетентности – в крайна сметка трудно се надмогва постигането единствено на знания и умения, които безспорно са необходими, но вече крайно недостатъчни.

Фундирането на компетентностния подход в съвременните представи за литературна образованост е наложително, и това е факт, който не подлежи на коментар. Проблематично се оказва намирането на актуални литературнообразователни стратегии и методически подходи, чрез които става възможно отиването „отвъд знанията и уменията“ (Л. Милушева).

Тъй като литературнообразователният курс до голяма степен е предопределен от принципите на структуриране на учебното съдържание по литература, настоящото изследване обговаря учебни програми по литература, в които учебното съдържание е структурирано въз основа на тематичния принцип. Идеята на разработката е да аргументира ключовата роля на тематичния принцип (за преподаването на литература) за изграждането на литературни компетентности с житейска приложимост – на днешните млади хора са необходими „не сами по себе си знания или умения, а подходящи поведения, демонстрирани в конкретни учебни ситуации и необходими за постигането на резултати в конкретна дейност или при определена професионална роля“ (МОН 2020).

Предвид ограничения обем на изложението, публикацията се съсредоточава върху приложението на тематичния принцип във втори прогимназия-

¹ Става въпрос за новите учебни програми по литература за XI. и XII. кл, в които доминиращ е тематичният принцип за структуриране на учебното съдържание. (виж МОН2018а, МОН 2018б)

лен етап (V – VII кл.), който съгласно действащия Закон за предучилищното и училищното образование (МОН 2015) заема средищно място в литературното образование. Втори прогимназиален етап продължава достигнатото от предходния образователен етап (I – IV кл.), като същевременно подготвя учениците за специализираната подготовка по учебната дисциплина в двата гимназиални етапа¹.

Тематичният принцип на структуриране на учебното съдържание и полагащото му се място в учебните програми по литература

Принципите на структуриране на учебното съдържание по литература са открити в труда на Р. Йовева „Методика на литературното образование“ (Йовева 2008). Изследователката анализира особеностите на жанровия, тематичния и хронологическия („историческия“) принцип, като отбелязва, че последният (хронологическият) намира своето приложение най-вече при изучаването на българската и другите европейски литератури в гимназиален етап. Следването на хронологията има своите основания – насочва към съответния културен контекст, откроява характерните особености на литературното поле, в което пребивават авторът и неговото творчество. „Но времевата последователност в структурирането на материала е особено опасна с подвеждането на учениците при изучаването на автори от една епоха – създава им впечатление за отсъстваща едновременност и многообразие в литературата – по логиката Иван Вазов създава разказите си, след него – Елин Пелин, след него – Йордан Йовков и т.н., докато много от текстовете им са създадени в едно десетилетие (Вазов и Елин Пелин, Елин Пелин и Йовков). Хронологичният принцип, ако продължава да бъде генерализиран, тотално прилаган, ще продължи да наслагва анахронични представи за процесуалния характер на литературата.“ (Йовева 2008: 26)

¹ Въпреки че образователните степени, както и учебните програми по литература, след въвеждането на ЗПУО (МОН 2015) са променени, концепцията за поднасяне на учебното съдържание съобразно възрастовите особености и познавателното равнище на учениците запазва своята същност. Тя е представена от Теменуга Тенева в „Урокът по литература 1.– 12. клас“: „Така първоначалното (синкретично, във все още неразчленим контекст) възприемане на литературата в периода I – IV клас започва да се обяснява (анализира) чрез инвариантните характеристики на творческата ѝ същност в границите V – VIII клас, за да стане възможен и нейният контекстуален (обобщителен) прочит (интерпретация) в последната образователна степен. (По-подробно виж Тенева 2005: 82 – 88.)

Тематичният принцип и неговата проекция в методическите подходи за преподаване на литература

Според популярния литературовед Клео Протохристова тематичният принцип за преподаване на литература предопределя и съответните подходи – тематичен и междутекстов. Тематичният подход е фундаментален за литературната образованост, но приложението на междутекстовия (подход) е с не по-малка значимост, като границата между тях е много крехка. Изследователката концептуализира ролята на двата подхода за литературното образование, като отбелязва, че началото се поставя с тематичния подход и тясно свързаните с него междутекстови връзки и съотнасяния. Разбира се, отчита се и рискът от скепсис по отношение на заниманията с литературна тематика, свеждан най-общо до две основни тенденции. Първата от тях търси основанията си в практическото приложение на тематичния подход, в символния капитал, който носи литературата, обуславящ избора на произведенията, включени в учебната програма, както и в темите и основните проблеми, около които се обединява тяхното преподаване. Свърхидеологизираното литературно обучение в продължение на десетилетия (тенденция, от която всъщност и до днес не сме напълно освободени) свързва тематичния подход с т.нар. „вечни“ теми – „героизъм“, „патриотизъм“, „саможертва“. Теми, които не бива да бъдат отречени, но и не бива да се превръщат в „единствени“, „всеизчерпващи“, защото водят най-малкото до загуба на интерес от страна на учениците към литературната материя. Другата линия на подозрителност към тематичната организация на учебното съдържание идва от по-високо теоретично ниво, където резервите по отношение на тематичните занимания са свързани с тяхната „непродуктивност“/ „несериозност“. Само че преподаването на литературата се мисли с оглед формирането на съответните компетентности на ученика, които няма как да не бъдат съобразени с реалните дадености на педагогическата ситуация. Всеобщото разбиране, че с всяка следваща учебна година мнемотичните способности на ученика намаляват (което в аспекта на учебния предмет „литература“ до голяма степен се свързва с липсата на възторжено отношение към четенето на канонични литературни текстове), е факт, който няма как да бъде отречен. Поради което е наложително да се търсят

начини за активизиране на интереса към четенето и за създаване на стабилни познавателни масиви (опори), чрез които се формират трайни знания и умения (съответно и се надграждат). Тематичната ориентация, подпомагаща изграждането на логически издържаните съдържателни връзки между отделните творби, създава препоставки изучаването на новия текст да е въз основа на реконструираните знания за вече познатия текст. Това от една страна стимулира паметта, а от друга интереса, мотивацията за учене (обусловени от специфичните възрастови и психологически особености на интернет поколението – младите хора се ориентират в света с помощта на интернет, те си набавят не само нужната информация, а си осигуряват и цялостната лична ориентация с помощта на изписаните ключови думи/теми в „гугъл“, „уикипедията“ и т.н.). Работата с тематични сегменти предоставя възможност да се разбере, че зад авторитетния, зад класическия литературен текст, присъстват важни, актуални теми (отвъд бомбастичните „вечни“). Проследяването на определени тематични връзки/тематични линии в литературния материал обаче е продуктивно не само защото подпомага по-доброто запаметяване, осмисляне и стимулиране на интереса към творбата, а което е най-важно, предоставя възможности литературата да се мисли като един цялостен текст, в който диалогизират различни автори, епохи и литературни заглавия. Всеки от текстовете, положен в съответната контекстуална рамка, онагледява как отделното произведение кореспондира с други литературни произведения – било от същата епоха, било от същата или от други национални литератури или в някакви други съотнасяния, които във всеки отделен случай се прецизират и предлагат. Оттук и съществуващата/предпоставената близост между тематичния подход и междутекстовостта, поради което и граница всъщност трудно може да бъде поставена. Междутекстовият подход се отчита като истинско постижение в преподаването на литературата, защото актуализира знания, смисли, представи, освобождаващи от илюзията, че всичко това се отнася до хора, живели преди много време, „а не до самия мен“; освобождаващи от представата за литературата като хаотичен свят с безкрайна множественост и обемност. Устойчивият, съгласуваният говор на литературата за важните неща от живота, поради който и текстовете са в непрекъсната кореспонденция помежду си, почувстван от ученика още при самото полагане

на литературнообразователния фундамент, формира началната интуиция (в прогимназиалната степен) да се мисли литературата като един цялостен текст (мегатеkst), създаваща нужната „сетивност“ за търсене/откриване на диалозите между отделните текстове, а на един по-късен (гимназиален) етап и до тяхното осмисляне (Протохристова 2017).¹

Обяснение на казаното от Клео Протохристова се търси в природата на продуктите на художествената словесност – незавършени по отношение на собственото си битие, те диалогизират непрекъснато, както помежду си, така и с читателя. В подкрепа на подобна теза са и херменевтичните възгледи на Хайдегер и Гадамер, според които литературната творба е незавършена откъм смисли, защото нейното разбиране се поражда от диалога между читателя (с неговите пред-разсъдъци, пред-знания) и текста.

В подкрепа на научните тези на Р. Йовева и К. Протохристова могат да бъдат приведени становища и на други авторитети в днешните литературоведчески и методическите среди (виж Георгиев 1999, Дамянова 2012, Радев 2015, Панов 2000, Тенева 2005 и др.).

1. Тематичният принцип за преподаване на литература в учебните програми за пети, шести и седми клас

Принципно, образователните програми определят хорариума часове, с който се изучава учебният предмет, както и разпределението на тези часове в съответните видове уроци, т.е. стандартизират структурирането на учебното съдържание, респ. обхвата и съдържанието на изучаваните литературни произведения; визират социокултурните, литературните и комуникативните компетентности; задават в крайна сметка нормата за четенето и разбирането на изучаваните литературни произведения. Това от своя страна предопределя целепологането на литературния урок, методическите подстъпи към литературната творба, очакваните резултати – знания, умения, нагласи и отношения; както и съдържанието на свързващото звено между теорията и прагматиката на литературнообразователния дискурс – учебните комплекти (учебници и учебни помагала). Казаното дотук налага извода, че всяка нова учебна програма по литература предпоставя същностни промени в литературнообразователния дискурс за съответния клас.

¹ По-подробно виж становището на Протохристова в <http://webinars.school.bg/anu/>.

Вече бе отбелязано, че втори прогимназиален етап (V – VII кл.) се явява своеобразно продължение на достигнатото в първи прогимназиален етап (I – IV кл.).

Началото на новия образователен етап се поставя в пети клас.

В учебната програма по литература за пети клас (МОН 2015б) учебното съдържание е сегментирано в следните три теми, обединяващи съответните текстове:

I. Митологичен модел за света: „Древногръцки мит за произхода на боговете“ (преразказан от Петър Кърджилов); „Библейски разказ за Началото на света“ (преразказан или откъс от „Битие“); **II. Фолклорен модел за света:** „Господ и дяволът правят света“, „Тримата братя и златната ябълка“, „Златното момиче“, „Троица братя града градяха“, **III. Различни разкази за човека и света:** „Хайдутите“ (Хр. Ботев), „Легенда за рома“, „Главатарят, който искал да плени месечината“, „Котаракът Наставник или Котаракът в чизми“ (Ш. Перо) „Грозното патенце“ (Х. Кр. Андерсен), Из „Похитителят на мълнии“ (Рик Риърдън): подбрани откъси от X глава).

Програмата за пети клас предвижда изграждането на литературни компетентности¹, свързани със същността и спецификите на предхудожествената (мит, фолкор) и художествената (литература) словесност; на видовете словесно творчество – колективно и лично; устно и писмено. Предвиденото тълкуване на „образи на света в изучавани фолклорни текстове“ изгражда умения за разпознаване на различните проявления на жанровете на словесността: мит, вълшебна (фолклорна) приказка, легенда, народна песен и др. Постигането на изискваните литературни компетентности предполага запознаване с условния характер на художествената творба, което ще рече, че започва осъзнаване на различието между реалност и художествена фикция.

Ведно с новите „комуникативни компетентности“, новост за литературнообразователния дискурс в пети клас е **регламентираната междутекстовост**, каквато срещаме например в следния абзац от графа „**Литературни компетентности**“:

„Съпоставя изучаван мит и изучавана легенда, разказващи за едно и също събитие, и обяснява сходства и различия помежду им.

¹ Диференцирането на компетентностите в учебните програми (социокултурни, литературни и комуникативни) има своите методологически основания, въпреки че в часа по литература тяхното изграждане се осъществява едновременно.

Съпоставя изучавани приказки на различни народи, обяснява сходства и различия помежду им и оценява значението им за културното многообразие.“

Направеният кратък обзор на програмата поставя акцент върху образователните изисквания, очакващи като резултати от литературното обучение в пети клас компетентности по отношение на тематичното обвързване на предвидените за изучаване текстове, както и по отношение на междутекстовите съотнасяния и препратки.

Учебното съдържание, представено в **програмата по литература за шести клас, обединено в глобалната тема** „Световите на човека“, отново е структурирано въз основа на тематичния принцип.

Темата е диференцирана в следните подтеми, със следните осем задължителни за изучаване произведения: I. Човекът и природата: Хубава си, моя горо“ (Л. Каравелов), „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ (Ив. Вазов), Из „Моето семейство и други животни“ (Дж. Даръл): подбрани откъси от IV глава; **II. Човекът и изкуството:** „Косачи“ (Елин Пелин), „Художник“ (В. Ханчев), Из „Под игото“ (Ив. Вазов): главата „Представлението“; **III. Човекът и другите:** Из „Под игото“ (Ив. Вазов): главата „Радини вълнения“, Из „Принцът и просякът“ (М. Твен): I. и III. глава, „Братчетата на Гаврош“ (Хр. Смирненски), „Серафим“ (Й. Йовков, Из „Автобиография“ (Бр. Нушич); „Урок по география“, Из „Малкият принц“ (Екзюпери): част XXI.“ (виж МОН 2016)

Литературните компетентности, визирани в учебната програма за шести клас, са предопределени от тематичната организация на литературния материал. В подкрепа на казаното е и следното образователно изискване: „Обяснява значенията на конкретен мотив за тематично-смысловото и/или сюжетното развитие в изучаван художествен текст.“ Продължава изграждането на компетентностите, свързани с жанровите особености на творбата. Запознаването с отделни компоненти от строежа на литературната творба (заглавие, фабула, сюжет, композиция, тема), с характеристиката на литературен герой, с ролята на изразните средства и похвати за постигане на художественото въздействие, подготвя за самостоятелен литературен анализ и интерпретация на текста. Жанрово изисканият прочит „очаква резултати“, имплицирани в знания, умения и отношения от типа: „различава...“, „различава и тълкува ...“, „познава“, „разпознава...“, „обяснява...“.

Учебната програма по литература за седми клас обхваща български литературнокласически произведения, чийто подбор е предпоставен от следните теми:

I. Българинът във възрожденския свят: I.1. „Стани, стани, юнак балкански“ и „Вятър ечи, Балкан стене“ (Д. Чинтулов), „На прощаване в 1868 г.“ (Хр. Ботев), Из „Немили-недраги“ (Ив. Вазов): I, II, III, V, X глава, епиграм, I.4. „Една българка“ (Ив. Вазов), I.5. „Опълченците на Шипка“ (Ив. Вазов) **Българският език**“ (Ив. Вазов); **II. Човекът в обществото – норми, ценности и конфликти:** 1. Из „До Чикаго и назад“ (Ал. Константинов) – (откъсът от „Вие трябва да сте били на Пловдивското изложение и знаете големия павилион?“ до „На г. Айвазияна търговията отиваше твърде зле, според думите му, но той имаше надежда да разпродаде повечко „рядкост“ в последните два месеца, септември и октомври, когато след летния сезон по заможните американци ще посетят изложението.“); Из „Бай Ганьо. Невероятни разкази за един съвременен българин“: „Бай Ганьо пътува“ (Ал. Константинов), 2. „Неразделни“ (Пенчо Славейков), 3. „Заточеници“, (П. Яворов), 4. „По жътва“ (Елин Пелин), 5. „По жицата“ (Й. Йовков). (МОН 2017).

Програмата репрезентира литературни компетентности, изискващи познания за литературноисторическите факти и литературнотеоретичните понятия, за да се „разчитат изображенията на света и човека в различни като културен произход и жанр текстове“. Образователните резултати се свързват с изграждането на умения за разпознаване и обяснение на жанровите специфики на текста, както и за тълкуване на художествения език на отправените послания. Това означава да се задълбочат интерпретативните и аналитичните подходи към текста; да се познава алгоритъмът за анализ на текста; текстът да се интерпретира въз основа на следните равнища – теми, мотиви, проблеми, сюжет, композиционни особености, персонажна система, езиково-стилистични особености (преносна употреба, тропи и фигури на речта, повествователни похвати) и др.

Коментарът на творбите, обвързан с въвеждането на сведения за живота и творчеството на автора, с характеристиките на съответната културна и историческа епоха, отвежда към „отворения“ прочит на текста. „Отворен“ прочит предполага и нормативизираното изискване за „формирането на

умения за тълкуване на диалогизиращи и нерядко полемизиращи помежду си текстове“, т.е постигането на пълноценна литературна интерпретация в седми клас вече категорично налага да се търси „сцеплението“ на „отвореното“ и „затвореното“ четене на текста; да се прилагат както тематичния подход, така и междутекстовия (подход) при литературния коментар на текстовете.

В следващите редове са представени актуални литературнообразователни стратегии и подходи за коментар на темата „родното и чуждото“, проблематизирана в литературните творби, изучавани в пети, шести и седми клас (втори прогимназиален етап). Тази тема поставя началото на учебната програма по литература за 11. кл. (графа „теми“), като се разгръща в редица творби, предвидени за изучаване в двата гимназиални етапа (8 – 10 кл., 11 – 12. кл.).

2. Темата „родното и чуждото“ в литературнообразователния дискурс в пети, шести и седми клас

Тъй като в програмите е посочено, че „литературните компетентности може да се изграждат на базата на посочените в програмата творби и на други тематично близки текстове по избор на учителя“ (виж МОН 2015б, МОН 2016, МОН 2017), някои от цитираните произведения не са включени в действащите учебни програми, но смислопораждащият потенциал на съответните междутекстови препратки изкушава към подобни педагогически решения.

Обективно предпоставено от институционално регламентирани учебна програма и хорариум часове, литературното образование е зависимо и от „посредника“ между нормативната база и участниците в учебния процес (ученик-учител) – учебника по литература. Не е възможно (а и едва ли е необходимо) да бъдат обгледани всички учебници по литература за 5., 6. и 7. кл., одобрени от МОН, поради което в настоящото изследване са обгледани учебниците по литература (за съответния клас) с ръководител на авторския колектив професор Клео Протохристова – изследовател на феномена междутекстовост. (Вж. Литература 5. клас 2016, Литература 6. клас 2017, Литература 7. клас 2018; виж също Протохристова, Черпокова, Даскалов 2007).

Темата „родното и чуждото“ се въвежда в пети клас с мотива за родното, интерпретиран при изучаването на фолклорните текстове „Тримата братя и златната ябълка“, „Троица братя града градяха“, на литературната творба „Хайдутите. Баща и син“ (Хр. Ботев) и др. В учебника по литература тази тема е разгърната в коментара на приказката „Тримата братя и златната ябълка“ по следния начин: „Важна е и темата за обичта към родното. Най-малкият син покорява дори и най-зловещите пространства... Но дори пред изкушението да стане владетел на царство, той поставя на първо място радостта да живее сред своето семейство. (Виж Протохристова и колектив 2016: 63) А в урочната единица за народната песен „Троица братя града градяха“ темата е въведена лаконично, но посланието е ясно: Любовта също е подложена на изпитание. Над нея обаче стои верността към родовата клетва.“ (Протохристова и колектив 2016: 80)

В шести клас темата е продължена с изучаването на „Хубава си моя, горо“ (Л. Каравелов), „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ (И. Вазов) и други класически за българската литература творби. Темата за красотата на родната природа и темата за жалбата и мъката по родния дом се разгръщат в стихотворението „Хубава си моя, горо“ от Л. Каравелов. Родното се асоциира с образа на гората, познат още от народните песни като „място убежище, закрилница, приют на юнаци и хайдутите“. „Отварянето“ на текста („Хубава си моя, горо“ от Л. Каравелов) се постига чрез съпоставка между народнопесенното ни творчество и възрожденската лирика, представител на която е Любен Каравелов (Протохристова и колектив 2017: 12). Родното отвежда и към темата за песента (в аспекта на разгърнатия мотив за родното) която поражда междутекстови препратки между стихотворението „Хубава си моя, горо“ от Л. Каравелов и поемата „Хайдутите“ от Христо Ботев, изучавана според новата учебна програма по литература в пети клас. Основна тема в поезията на Ботев, темата за песента се свързва с патетична възхвала на родното: родните борци за свободата на българския народ, родната национална история и родната културна памет, родното национално пространство. Родното национално пространство е представено в песента на Ботевия герой в съзвучие с фолклорния модел (по вертикала – високо и ниско, съответно – планини и полета; по хоризонтала – север – юг / Дунав – Бяло море, изток – запад / Цариграда –

Сърбия), възплъщаващ единството на територия и народно присъствие. (Протохристова и колектив 2017: 39)

В седми клас темата намира своето продължение в творби като „Стани, стани, юнак балкански“, „Вятър ечи, Балкан стене“ (Д. Чинтулов), „На прощаване в 1868“ (Хр. Ботев), „Немили-недраги“, „Една българка“, „Опълченците на Шипка“, „Българският език“ (Иван Вазов), обединени в програмния сегмент **„Българинът във възрожденския свят“**. Наличието на библейски мотиви в „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ (И. Вазов) провокира диалог между Вазовата творба и българската възрожденска и следосвобожденска литература, тъй като оприличаването на отечеството с райската градина е всъщност тяхна (на българската възрожденска и следосвобожденска литература) типична отлика. (Протохристова, Черпокова, Даскалов 2007, с. 212 – 213) Мотивът за родното се разгръща и в темите за освободителните борби и за националното самоосъзнаване на българите; в темите за страха и робското примирение и за смелостта и готовността за саможертва; негова проекция е и проблемът за просветата и силата на знанието. Всички те се осмислят в междутекстовия диалог между „Хубава си, моя горо“ (Л. Каравелов), „Хайдути. Баща и син“ (Хр. Ботев), „Радини вълнения“ и „Представлението“ и „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ (И. Вазов). (Протохристова, Черпокова, Даскалов 2007, с. 230 – 231).

Темата „родното и чуждото“ се разгръща в подтемите за любовта към отечеството и за чужденеца (за отчуждаването от родната природа), провокиращи диалог между „Отечество любезно, как хубаво си ти“ Иван Вазов и „Към родината“ от Атанас Далчев – стихотворение, което не фигурира в новата учебна програма, но което заслужава учителят да се възползва от правото на избор, за да се осмисли в дълбочина проблематиката. (Виж Протохристова, Черпокова, Даскалов 2007, с. 257 – 258). Любовта към родината е тема, чиято интерпретация обуславя съпоставката между литературата на Българското възраждане и стихотворението на Далчев (написано през 1965 г.). Различието в художественото „виждане“ се обяснява с текстопораждащия контекст. Възрожденският патриотичен модел с изявени представители Петко Р. Славейков, Л. Каравелов и И. Вазов представя образа на родината като обект на възхвала и преклонение пред нейните природни дадености, историческо величие и красотата на родната реч; докато

в лирическото стихотворение на Далчев любовта към родината е плод на съдбовна предопределеност и съпреживяване на националното страдание (Протохристова, Черпокова, Даскалов 2007: с. 264 – 265).

Обгледаното присъствие на темата „родното и чуждото“ в литературните текстове, изучавани през целия втори прогимназиален етап, навежда на следните размисли. В своя патриархален вариант „родното“ въплъщава представите за добро, за ред, сигурност и защита на българина; докато „чуждото“ е олицетворение на враждебното, на хаоса и злото. Мотивът за родното, като въплъщение на най-скъпото е в основата на диалога между творбите „На прощаване“ от Христо Ботев, „Немили-недраги“, „Една българка“ и „Опълченците на Шипка“ от Иван Вазов. С изучаването на Вазовото стихотворение „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ (в шести клас) за първи път се въвежда темата за чуждото/за чужденеца в един по-различен аспект. Отчуждаването от родната природа поражда интерпретации от следното естество: „Човек може да бъде чужденец дори в собствения си дом и в собственото си семейство, когато не се интересува от тях и не е съпричастен с вълненията им“ (Протохристова и колектив 2017: 20). В седми клас темата за своето, противопоставено на чуждото, е проблематизирана в творчеството на Алеко Константинов, бележещо „крайната точка на противопоставяне спрямо „несвоето“ (К. Протохристова). Диалогът между двете творби на Алеко – пътеписа „До Чикаго и назад“ и книгата „Бай Ганьо“ откроява съпоставката между „своето“ и „чуждото“. И докато в „До Чикаго и назад“ пътеписецът повествовател осмисля своите впечатления от далечна Америка на фона на разкритата в критична светлина българска реалност, то разказвачът в „Бай Ганьо“ откровено представя сблъсъка между поведението на „един съвременен българин“ и европейската култура (Протохристова и колектив 2018: 177).

Проследената тематична линия „родно-чуждо“ генерира нови и нови смисли, тъй като създаденият у ученика от прогимназиален етап съответен пред-разсъдък (по Гадамер) предпоставя полагането на предвидените за изучаване в двата гимназиални етапа литературни творби в мрежа от връзки, откриващи в творбата „безброй вписвания от други текстове“.

Темата „родното и чуждото“ и нейните подтеми, както и породените междутекстови връзки и съотнасяния, в началото на пети клас се **посочват**

в уроците за нови знания, постепенно (още в пети клас) започва тяхното **самостоятелно търсене/откриване от ученика** чрез въпроси и задачи в уроците за упражнения и обобщение (виж Протохристова и колектив 2016: 45, 64, 101 и др.)

Подходящи образователни методи за тълкуване на литературната проблематика са методът на интерпретацията, съпоставителният метод и историко-типологичния метод¹. Разбира се, съвременният методически инструментариум не би бил съвременен, ако учителят не ползва електронните технологии и не прилага активно интерактивните методи, и особено актуалния напоследък метод „обърната класна стая“.²

Казаното дотук няма претенции за изчерпателност или завършеност, още повече, че „завършеността на текста и смисъла е непостижима“ (Н. Георгиев)

Няма как да бъде отречено обаче, че „...обучението у нас е ориентирано към запаметяване и възпроизвеждане на информация и не допринася за формиране на умения за четене, разбиране, осмисляне и използване на писмен текст за постигане на конкретни цели; обучението не предполага овладяването на метакогнитивни стратегии, т.е. на модели как да се учи, как да се подхожда при решаване на определен проблем и пр.“ (Национална стратегия 2014: 12). Ето защо считаме, че ролята на тематичния принцип за преподаване на литература е изключително важна – подобни подстъпи към литературната творба водят до разбирането и осмислянето на нейния смислопораждащ потенциал. А това от своя страна мотивира читателския интерес, което всъщност е първостепенната задача на учителя по литература, тъй като формирането на литературнообразователни компетентности е немислимо без провокация към учениковата любознателност.

Съвкупност от знания, умения, нагласи и отношения, компетентностите принципно са способности, но не вродени, а „такива, които са развити чрез качествено учене, в подходяща педагогическа среда и чрез придобиване на сериозен практически опит“, (Zwell, M. *Creating a Competence*. New York, 2000; цит. по „Компетентности и образование“, МОН, 2020).

¹ Виж повече в Йовева 2008:64-92.

² Повече за актуалните методи и методически средства, намиращи приложение в урока по литература, виж в Книга за учителя по литература. (Протохристова и колектив 2016а: Протохристова и колектив 2017а. Протохристова и колектив 2018а).

Литература

- Георгиев 1999 – **Георгиев**, Никола. *Пропаста и мостове на междутекстовостта*. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски, 1999.
- Georgiev**, Nikola. *Propasti i mostove na mejdutekstovostta*. Plovdiv, Universitetsko izdatelstvo „Paisii Hilendarski“, 1999
- Георгиев 2001 – **Георгиев**, Никола. *Мнения и съмнения. (По дирите на едно литературоведско чергарство)*. В: Електронно издателство LiterNet, 2000-2001 <http://litenet.bg/publish/ngeorgiev/m_s/content.htm> 27.09.2017
- Georgiev**, Nikola. *Mneniya i samneniya. (Po dirite na edno literaturovedsko chergarstvo)*. In: LiterNet, 2000-2001 <http://litenet.bg/publish/ngeorgiev/m_s/content.htm> 27.09.2017
- Дамянова 2012 – **Дамянова**, А. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Damyanova**, A. *Hermenevtika, dekonstruktsiya, konstruktivizam v obrazovaniето по literatura v srednoto uchilishte*. Sofia, UI „Sv. Kliment Ohridski“, 2012.
- Димитрова, Няголова 2018 – **Димитрова**, Е., **Няголова**, Н. „Новите учебни програми по български език и литература за 11. и 12. клас“. В: БНТ 1. Новини.
- Dimitrova**, E., **Nyagolova**, N. „Novite учебni programi po balgarski ezik I literatura za 11. i 12. klas“. In: BNT 1. Novini <<https://bntnews.bg/bg/a/novite-uchebni-programi-po-blgarski-ezik-i-literatura-za-11-i-12-klas> (11.10. 2020)
- Йовева 2008 – **Йовева**, Р. *Методика на литературното образование*. Трето, преработено и допълнено издание. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2008.
- Yoveva**, R. *Metodika na literaturnoto образование*. Treto preraboteno i dopalнено izdanie. Shumen, UI „Episkop Konstantin Preslavski“, 2008
- Методическо указание 2000 – **Панов**, Ал. и др. *Методическо указание за прилагане в учебната практика на новите програми по български език и литература за 8., 9., и 10 клас на СОУ*. София: „Анубис“, 2000.
- Panov**, A. i dr. *Metodichesko ukazanie za prilagane v учебната практика на novite programi по balgarski ezik i literatura за 8., 9., i 10. klas на SOU*. Sofia, „Anubis“, 2000
- МОН 2000 – **МОН**. „Наредба № 2 от 18 май 2000 г. за учебното съдържание, Приложение № 1 към чл. 4, т. 1. чл. 4, т.1“. В: ДВ, бр. 48 от 13.06. 2000 г., в сила от 13.06. 2000.
- MON**. „Naredba № 2 от 18 май 2000 г. за учебното sadarjanie, Prilojenie № 1 kam chl. 4, t. 1. chl. 4, t.1“. In: DV, br. 48 от 13.06. 2000 г., v sila от 13.06. 2000.

- МОН 2003а – **МОН**. Дирекция „Политика в общото образование“. Учебни програми I част за задължителна и профилирана подготовка в IX, X, XI и XII клас. Културнообразователна област: Български език и литература. София: Главна редакция на педагогическите издания към МОН, 2003.
- МОН 2003б – **МОН**. Учебно-изпитна програма за държавен зрелостен изпит по български език и литература. (изм., бр. 80 от 12. 09. 2008 г., в сила от 12. 09. 2008 г.). // Наредба № 1 от 11.04. 2003 г. за учебно-изпитните програми за държавните зрелостни изпити, Приложение № 1 към чл.4 , т.1.
- МОН 2015а – **МОН**. ЗАКОН за предучилищното и училищното образование. В: *Държавен вестник*, бр.79, 13 октомври 2015, в сила от 1.08.2016 г.
- МОН 2015б – **МОН**. Учебни програми за V клас в сила от учебната 2016-2017 г., утвърдени със Заповед № РД09-1857 от 17.12.2015 г. В: <<http://minedu.government.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>> (16.09.2017)
- МОН 2018а – **МОН**. Учебни програми за XI клас в сила от учебната 2020-2021 г., утвърдени със Заповед № РД 09-1655 от 16.08.2018 г. <file:///C:/Users/Doom/Downloads/UP_XI_Lit.pdf> (15.10.2020)
- МОН 2018б – **МОН**. Учебни програми за XII клас в сила от учебната 2020-2021 г., утвърдени със Заповед № РД 09-1655 от 16.08.2018 г. <file:///C:/Users/Doom/Downloads/UP_XII_Lit.pdf> (15.10.2020)
- МОН 2020 – **МОН**. „Компетентности и образование“. В: **МОН**. *Компетентностен подход*. <<https://www.mon.bg/bg/100770>> (15. 10.2020)
- Радев 2015 – **Радев**, Р. *Технология на методите в обучението по литература*. Варна: Издателство „Славена“, 2015.
- Панов 1995 – **Панов**, Ал. *Теория на литературата*, С., ИК „Просвета“ и ИК „Александър Панов“, 1995 г.
- Протохристова 1996 – **Протохристова**, К. *Благозвучието на дисонанса. Опити върху междутекстовостта*. Шумен: „Алтос“, 1996.
- Протохристова 2014 – **Протохристова**, К. *ЗАПИСКИ ОТ ПРЕДДВЕРИЕТО. Теория и практика на заглавието*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2014.
- Протохристова 2016 – **Протохристова**, К. *ТЕМИ С ВАРИАЦИИ. Литературно-тематични етюди*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2016.
- Протохристова и колектив 2016 – **Протохристова**, К., **Черпокова**, С., **Странджева**, А., **Даскалов**, Н., **Петкова**, Е. *Литература 5. клас*. София: Издателска къща „Анубис“, 2016.

- Протохристова и колектив 2016а – **Протохристова, К., Черпокова, С., Странджева, А., Даскалов, Н., Петкова, Е.** *Книга за учителя по литература за пети клас*. София: Издателска къща „Анубис“, 2016.
- Протохристова и колектив 2017 – **Протохристова, К., Черпокова, С., Странджева, А., Даскалов, Н., Петкова, Е.** *Литература 6. клас*. София: Издателска къща „Анубис“, 2017.
- Протохристова и колектив 2017а – **Протохристова, К., Черпокова, С., Странджева, А., Даскалов, Н., Петкова, Е.** *Книга за учителя по литература за шести клас*. София: Издателска къща „Анубис“, 2017.
- Протохристова и колектив 2018 – **Протохристова, К., Черпокова, С., Странджева, А., Даскалов, Н., Петкова, Е.** *Литература 7. клас*. София: Издателска къща „Анубис“, 2018.
- Протохристова и колектив 2018а – **Протохристова, К., Черпокова, С., Странджева, А., Даскалов, Н., Петкова, Е.** *Книга за учителя по литература за седми клас*. София: Издателска къща „Анубис“, 2018.
- Тенева 2005 – **Тенева, Т.** *Урокът по литература 1. – 12. клас Методология и методика*. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2005.

ХУДОЖЕСТВЕНАТА ЛИТЕРАТУРА КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЧУВСТВА, УБЕЖДЕНИЯ И НАГЛАСИ

Здравка Бакалска

СУ „Д-р Петър Берон“ – Пазарджик

Резюме: Статията коментира ролята на обучението по литература в прогимназиалния етап на образование за формиране на социокултурни и ключови компетентности. Поставен е акцент върху преориентирането от предметноориентирано към резултатноориентирано обучение. Обърнато е внимание, че за реализирането на компетентностния подход в обучението по литература е необходимо, за да се създаде адекватен инструментарум за преподаване и оценяване, както и за да се осъществи преходът от знания към умения и да бъде снабден младият човек с умения за живот. Застъпена е тезата, че основната задача на литературното образование в прогимназиалния етап би трябвало да е изграждането у учениците на една системна представа за различните видове човешки общности и техните ценностни системи, защото едва на базата на този фундамент те биха могли по-късно да формират и системна представа за протичането на литературно-историческия процес. Предлага се нов модел за анализ на художествен текст, а именно антропологичен прочит на литературната творба, чрез който може да бъде провокиран интересът на учениците към художествения текст и да бъдат формирани предвидените в учебната програма компетентности, които се основават на чувствата, убежденията и нагласите – резултат от четенето на художествената творба като вид творчески акт.

Ключови думи: литературна антропология, социокултурни и ключови компетентности

THE LITERATURE AS INSTRUMENT OF CEATING OF FEELINGS, BELIEFS AND ATTITUDES

Zdravka Bakalska

High Scool „Dr. Petar Beron“ – Pazardjik

Abstract: This article emphasises on the role of the education in Literature in Junior High School and reflects the formation of sociocultural and key competencies in the literature. The accent is upon the change of the orientation from subject to the result education. It is paid attention that for the realizing of the competency skills in Literature education, it is necessary to create adequate instrumentation for teaching and assessment, so that the transition from knowledge to skills to be performed and the young person to be armed with living skills. The thesis that is created, emphasises on the fact that the main task in the education of Literature in Junior High School, is the students to acquire a systematic vision of the different human societies and their valuable systems, because on this basis, later they can acquire a thorough knowledge of the course of the literature-historical process. A new model of the analyses of the authors' work is adopted, mainly anthropological reading of the literature, through which the interests of the students could be provoked towards the authors' work. In that way the adopted in the school curriculum skills could be formed, which are based on feelings, convictions, attitudes-as a result of the reading of the literature work as part of the creative act.

Keywords: literature anthropology, sociocultural and key competencies

Реформата в образованието постави нови задачи пред учителя по БЕЛ, провокира го да преосмисли своята роля. Сега той планира дейностите с мисълта, че образователните цели трябва да придобият практическа насоченост. Стреми се да използва междупредметни връзки и интердисциплинарни подходи. Управява учебния процес не като информира, а като управлява дейности. От съществена важност е да отчита постиженията на своите

ученици, аргументирайки комплексна оценка. Неговата функция не спира дотук, защото не по-малко важно е да планира подкрепящи мерки и да изгражда нагласа у учениците, че трябва да използват придобитите знания за решаване на различни по сложност проблеми в личния, професионалния и обществения си живот. Осъзнавайки значимостта на предметната област, учителят осмисля и множеството отговорности и провокации, които са обвързани със социалния аспект на обучението по български език и литература. Всичко това е предпоставка да се намери най-добрият начин учениците да бъдат убедени в практическата значимост на това обучение. Когато това се случва, учителят съумява да изгради развиваща учебна среда, в която учениците са активни участници. В доклада на ЮНЕСКО „Образованието – скрито съкровище“ от 1996 г. са фиксирани четири глобални образователни компетентности: **да се научим да познаваме; да правим; да живеем; да живеем съвместно**. За да бъдат постигнати тези цели, е необходимо учебните задачи да бъдат разработени по начин, който стимулира критическото мислене, екипната работа, емоционалната интелигентност. Когато образователно-възпитателният процес е организиран на основата на интегрирано междупредметно взаимодействие, насочен е към практическо обучение и постигане на резултати чрез прилагането на иновативни подходи, той отговаря на критериите на компетентностния подход.

Използването на междупредметни връзки предполага въвеждане в контекста на ученето на основата на общочовешки теми. По този начин учениците виждат света в неговата цялост. Интердисциплинарното обучение улеснява формирането на отделните ключови компетентности и спомага за правилното протичане на процеса по формиране на многопластово мислене и на интегративни качества. Освен това, когато учениците виждат практическата значимост на всяка придобита компетентност, това ги мотивира да участват активно в образователния процес.

Новите учебни програми са създадени, за да отговарят на потребности на учениците от знания и умения. В противен случай компетентностният подход ще се окаже нерелевантен. Немалкият брой компетентности, които настоящите учебни програми посочват, генерира идеята за преподаване на литература, при което се използват методите на литературната антропология. От една страна, защото чрез антропологичен прочит на художествена

творба могат да се реализират практико-приложните аспекти на обучението по литература, а от друга – да се формира ценностната система на учениците, което е необходима предпоставка те да се научат да живеят, и то съвместно. Социокултурните компетентности, които учебните програми по литература за прогимназиален етап визират, поставят акцента точно върху ценностите, нормите и конфликтите В V клас у учениците трябва да се изгради умение за различаване на основните ценности и норми на митолокултурната (традиционната) общност; за определяне в изучавани текстове на проблеми и конфликти, специфични за митологичния и за фолклорния модел на света; за съпоставяне с личния опит и за обосноваване на позиция по тях; за определяне на начини, по които конкретен фолклорен и литературен текст въздейства естетически. В VI клас въз основа на натрупаните представи за митологичния и фолклорния образ на света ученикът трябва да умее да съпоставя мястото на индивида в различни общности в съвременността (семейството, неформални и формални групи), да идентифицира потенциални или реални конфликти между тях, както и да обосновава своя позиция по проблема за това как тези конфликти може да се предотвратят или разрешат. Да свързва примери за проблеми и конфликти от изучавани литературни текстове с личния си опит. В VII клас ученикът трябва да различава основни ценности и норми на етническата и на националната общност, както и на гражданското общество. Да съпоставя свои ценности с ценностите на принадлежащия към националната общност човек и да оценява значенията им в съответния социокултурен контекст. Да идентифицира интерпретирани в литературни текстове проблеми и конфликти, да свързва примери за такива проблеми и конфликти с лични идеи, за да обоснове лична гледна точка. Да определя начините, по които конкретен литературен текст въздейства естетически, и да се обосновава чрез примери от художествения изказ. Предвид тези компетентности, заложили в учебните програми, авторът на тази статия в продължение на три учебни години, в периода 2017 – 2020, провежда педагогически практики, чиято цел е да провокира интереса на учениците, както и да потърси ефективен вариант на обучението по литература, като съпостави въздействието, което оказват различните форми на човешката словесност, поставяйки акцент върху художествената литература.

Обект на педагогическия експеримент е специфичният начин, по който художествената литература въздейства върху човека и обществото, за да формира чувства, убеждения и нагласи, въвличайки го в съпреживяване и изпитание.

В центъра на вниманието е начинът, по който с помощта на различни задачи и интерпретативни техники учениците да бъдат подпомогнати да осъзнаят спецификата на художествения тип въздействие, както и да се направлява самото въздействие.

Представените педагогически наблюдения са резултат на един своеобразен продължителен експеримент, който последователно проверява постигането на фактическо, концептуално, процедурно и метакогнитивно знание за периода на обучението по литература в прогимназиален етап. В продължение на три учебни години бяха проведени няколко педагогически практики с 27 ученици от СУ „Д-р Петър Берон“ в град Пазарджик. Групата е сравнително хомогенна (като социален статус, семейна среда, религиозна и етническа принадлежност); броят на момчетата и момчетата е почти равен – 14 момчета и 13 момичета, като билингвите са 2. Мотивацията им за учене може да бъде определена със средна оценка *Добър – Много добър* по шестобалната система.

Педагогически практики в V клас

През 2018 година бе проведена поредица от педагогически практики. Педагогическата интенция беше насочена към втория дял от учебното съдържание за 5. клас – *Фолклорен модел за света*. Изборът на учебно съдържание беше мотивиран от социокултурния контекст, в който на учител и ученик се налага да генерират знания и умения на основата на ценности, адекватни на глобализацията и приложими в реалния живот, защото на заложените в учебните програми компетентности се придават и социокултурни измерения. От друга страна, паралелно с европеизацията на българското образование, изучаването на художествената словесност трябва да подпомага и съхраняването на българската идентичност. Тези урочни единици всъщност са предложение на педагогически вариант за възприемане на част от фолклорния празничен календар чрез обучението по литература за формиране на убеждения и нагласи. Те съдържат модел за възприемане

образа на света на фолклорния човек, защото системата на фолклорните календарни празници създава устойчива във времето представа за организацията на социалния живот и на културните практики, чрез които се постига интегритет в рамките на общността.

Не по-малко значение при избора на тема имаше фактът, че през последните години обект на контрол чрез определяне на силните и слабите страни в обучението по БЕЛ е функционалната грамотност (*reading literacy*) на учениците, оценявана от PISA 2000 (Програма за международно оценяване на учениците на ОИСР), която всъщност е средство за измерване готовността на обучаемите да се справят с житейски проблеми. Разглеждането и осмислянето на словесното фолклорно творчество е подходящ начин учениците да усъвършенстват своята функционална грамотност чрез работа с фолклорни, художествени и нехудожествени текстове. Обект на творческата интенция е именно българският фолклор, защото неговата роля за формиране личността на ученика е възлова. За този педагогически експеримент бяха създадени работни листове, презентации, контролна работа, вариант за работа по проект и др. (някои авторски, а други заимствани), чрез които учениците на основата на знания за празниците Гергьовден и Великден да формират своите когнитивни умения и своята представа за света на фолклорния човек. В настоящата статия са представени един работен лист и две задания за домашна работа, част от няколко урочни единици, в които учениците прилагат своите знания за празничната обредност (понятието *ритуал* е част от петте нови понятия, фиксирани в учебната програма по литература за 5. клас). Една от основните цели на това начинание беше разработване на педагогически инструментариум за ефективно и трайно овладяване на знанията за ритуалната обредност, ценностната система и начина на живот на българите.

Задачите от работния лист

Първата задача в работния лист проверява едновременно фактическото знание за християнския празник и владеенето на лексикалните норми. Втората задача проверява знанието за великденската обредност. Третата задача е с отворен отговор, но с ниска степен на трудност, защото проверява само репродуктивните умения на учениците. Четвъртата задача про-

верява рецептивните умения, защото предполага разбиране на концепцията за възкресението. Предвид възрастта на учениците, тази задача предполага по-висока степен на трудност. Задачите от 5. до 10. са свързани с проверка на функционалната грамотност на учениците. Справянето с тях предполага умения за четене с разбиране въз основа на опорни знания, придобити в предходните часове (учене въз основа на опита), свързани с темата *Великден*.

РАБОТЕН ЛИСТ № 1

1. Попълнете на празните места фактите, свързани с коментирания в текста празник.

..... е най-големият празник за и се празнува най-тържествено. В тоя ден всички се радват. Черковните бият цяла нощ. Хората заживяват с нови надежди, прощават си прегрешенията и стават по-добри. Защото Синът Божи, който дойде на земята, да научи хората на добро, от мъртвите.

Ето защо хората тогава, като се срещат, поздравяват се с думите: „.....!“ на което се отговаря: „.....“.

Празникът на Христовото Възкресение се нарича..... За неговото посрещане хората се приготвяват със седемседмичен

2. С кои обредни действия се свързва Великден, но авторът не ги е споменал в текста?

- А) Под трапезата има слама.
- Б) Омесва се обреден хляб.
- В) Млади момци обикалят по къщите.
- Г) Пият се четири чаши вино.

3. Запишете ястия, традиционни за великденската трапеза.

.....
.....

4. С какво фолклорният човек НЕ свързва празника Великден?

- А) с победата над смъртта
- Б) със силата на Слънцето
- В) с пролетното възраждане на земята
- Г) с възкресението на богочовека Иисус Христос

Прочетете текста, припомнете си какво знаете за замесването на тестото за обреден хляб и за неговата украса и изпълнете от 5. до 10. задача.

В живота на българите хлябът е неизменна част от ежедневната и от празничната трапеза. Старите хора казват: „Като има хляб, всичко има“. Хлябът на българите е съществена част от обредите – било то езически или християнски, тъй като се приема, че символизира кръговрата на живота. Разпространено е вярването, че хлябът е „душа“, ето защо в някои райони на България на топлия хляб му казват „душа“ или „душица“. Във връзка с това се е съхранила традицията, според която домашно изпеченият хляб се разчупва, а не се реже.

Брашното за обикновения хляб се смела от различни култури – пшеница, ръж, царевича, докато брашното за обредните хлябове се приготвя само от специално отделена за целта пшеница. Основните съставки, от които се замесва хляб, са брашно, вода и мая. В миналото за обредните хлябове се е използвала тъй наречената „мълчана вода“ – докато я носели от извора или от чешмата, девойките не разговаряли с никого.

Формата на хлябовете може да бъде разнообразна, като кръглата форма е типична за обредните питки. Тези питки допълнително се украсяват с фигурки, изобразяващи жито, грозде и различни домашни животни. Формата на плитка е характерна за сладките обредни хлябове, приготвяни и до днес за Великден, това са тъй наречените козунаци.

5. По какво се различават обредните хлябове от обикновените?

6. Какво представлява „мълчаната“ вода ?

7. Какво е хлябът за българите ?

8. Древните българи разделят времето си на празник и делник. Според текста хлябът присъства и на ежедневната, и на празничната трапеза. Какво друго съпътства и делника, и празника на патриархалния българин?

9. В текста е спомената думата *обреди*. Запишете значението на тази дума. Как я свързвате със значението на думата *ритуал*?

10. Какво символизират фигурките от украсата на обредния хляб? Какво друго се поставя върху великденските обредни хлябове?

.....

Жито – Грозде – Домашни животни –

Таблица за домашна работа

№	„Пролетен празник“ Кирил Христов	„Възкресение“ Елисавета Багряна
1. Сезонът		
2. Представата за празник		
3. Победата на доброто		
4. Християнската представа за Възкресението		
5. Думи, свързани с представата за светлина		
6. Прилики		
7. Разлики		

1, 2, 3, 4, 5 – с цитат

6, 7 – със свои думи

Работен лист за домашна работа**Гергьовденски ритуали**

При взаимодействието на човека с природата се пораждат разнообразни магически практики. Те се свързват с ловния период и събирателството от миналото. Затова запазването на кожата и заравянето на костите на жертвеното животно свързваме с идеята за възраждане на убитото животно.

Събирането на зеленина и лековити билки води началото си от събирателството в миналото. Смята се, че билките, които се берат на Гергьовден, имат голяма лечебна сила. Затова в навечерието на празника или рано сутринта на Гергьовден момите, момците и младите булки се събират на групи. Обикалят по поляните и ливадите, край реките и берат цветя, кършат разлистени клонки, пеят гергьовски песни. Момите и ергените се окичват с цветя и клонки. Закичват се и стопанските постройки, кошарите и вратите на къщите.

В Трънско отбелязват Гергьовден с ритуала „За цвеке“. Това е стародавен ритуал, който събира рано сутрин млади и стари в планината. Това са така наречените „цвекаре“. Отиват в планината, газят в мократа трева и берат гергьовче или както там го наричат *джерджовче*. Това жълто горско цвете е символ на здраве и дълголетие. Ритуалът включва и гергьовска закуска на берачите. Това е приготвено чеверме горе в планината от набодени на дълги шишове агнешки главички, украсени с венци от гергьовче и букова шума. След като похапнат, „цвекарите“ слизат долу и подаряват китки гергьовче и разлистени букови клонки, а хората ги благославят, пожелават си здраве и се хващат на хорото. После окичват портите си с гергьовче и сядат на гергьовската трапеза.

Според народните вярвания на Гергьовден всичко е покрито с блага роса. Жени и девойки през нощта срещу Гергьовден ходят из росните ливади, събличат се и се търкалят върху росната трева. Така те се къпят за здраве и дълъг живот.

На вече разлистено дърво се връзват люлки и на Гергьовден се люлеят на тях. Вярва се, че така върху човека се пренася растителната сила на дървото по време на пролетното събуждане на природата. Тъй като на люлките се люлеят предимно млади моми и ергени, песни и закачки не липсват. Техните песни и припевки имат любовен и весел характер.

В цялата страна е познат обичаят надпяване на китки или пръстени. Свързваме го предимно с празника Еньовден, но се среща и на Гергьовден. Така например в навечерието на празника Гергьовден в части от Западна България млади момичета изпълняват ритуала „Топене на китките“. Прави се за събждане на най-съкровенията желания и мечти. Българите са се опитвали да гадаят по времето на някои религиозни празници. Гергьовският дъжд е на добро. Всяка капка дъжд, паднала през този ден, става на жълтица. С празника Гергьовден са свързани и много други гадания – за здраве, за богатство, за узнаване на любим.

Празник	Кой и какво празнува?	Ритуали	Празнична трапеза
Великден
Гергьовден

С този работен лист, разбира се, се проверява фактическото и концептуалното знание, а не процедурното и метакогнитивното, но възрастта на учениците предполага постигането на последните на един по-късен етап. Проверява се и умението за извличане и обработване на информация, състоящо се в нейното групиране и съпоставяне. А предвид факта, че основната задача на обучението по литература е да се изградят представи, възприемането и осмислянето на празниците Великден и Гергьовден е начин да бъдат формирани ключови и социокултурни компетентности, защото използваните текстове демонстрират живота на социума, съвместното живеене.

Текстът, предвиден за четене с разбиране в първия вариант на работен лист, е заимстван от вариант на НВО по БЕЛ, но задачи 5., 6., 7. и 10. са авторски, съобразени с възрастовите особености на учениците от 5. клас. Темите на урочните единици, които са реализирани, са: *Великден – празник на празниците (ритуалните практики във фолклорното общество – яйцето – символ на живота; обредният хляб и агнето – жертвоприношението); Великден – празник на пролетта и духовното възкресение – „Пролетен празник“ (Кирил Христов), „Възкресение“ (Елисавета Багряна), Великденска обредност, Празникът Гергьовден, Цветен Георги.* Разбира се, в поредицата от урочни единици една от поставените задачи е формиране на трансверсални компетентности, затова например някои урочни ситуации чрез евристична беседа, доминираща форма на обучението по литература; чрез използване на рефлексивния подход, защото рефлексията е осъзнат интелектуален процес; чрез редуване на дейности (четене, писане, говорене), защото петокласниците са деца с повишена емоционалност и богато въображение, чрез използване на динамична нагледност (Филм за Моисей) са реализирани редица междупредметни връзки с история и цивилизации, география и икономика, митология, история на изкуствата, музика, изобразително изкуство.

„Онзи, който се увлича от практика без наука, е като кормчия, който се качва на кораб без кормило или компас“ – казва Леонардо да Винчи. В този контекст, позовавайки се на теориите на основоположниците на дидактиката и въвеждайки иновативни дидактически методи и средства, съвременният учител се стреми да провокира творческото въображение на учениците, като ги мотивира да учат.

Педагогически практики в VI клас

През следващата учебна година целенасочената работата с тези ученици беше продължена, за да се провокира тяхното творческо въображение, както и за да продължи търсенето на адекватни съвременни методи за преподаване при изучаването на поетически и повествователни литературни текстове. В края на учебната година в часовете по ИУЧ е реализирано изходно равнище, резултатите от което чрез корелационен статистически анализ доказват зависимостта между теоретичните литературни знания на учениците за повествователните и поетическите художествени текстове и уменията за рецепция на художествен текст и (ре)продуциране на кратък собствен текст по поставена комуникативна задача. В изработения тест част от задачите са заимствани от помагала и учебници за 6. клас, друга част са авторски (Виж *Приложение 1*). Обръщам внимание на някои задачи, за които смятам, че са красноречиво доказателство за това, че художествените текстове са най-сигурният начин да се въздейства върху учениците, като чрез тях да се представят различни поведенчески модели, както и да се формират критическо мислене и убеждения. Задача 9. от първа част и зад. 13., 19., 20. и 26. – от втора част представляват такъв тип задачи. Резултатът от корелационния анализ показва категорично, че постигането на рецептивни и (ре)продуктивни и продуктивни знания се основава на трайни теоретични знания.

След анализ на тези педагогически решения се стига до следния извод: необходими са подходящи педагогически методи и форми, за да предадат по подходящ начин знанията на учителя, и то не „натрапчиво“, а по един интересен и атрактивен начин, като в същото време те да служат за социализация и успешна реализация.

Педагогически практики в VII клас

В VII клас се изучават художествени текстове на български автори. Всяка творба е „неосветен двор“ за учителя и учениците, ако си послужим с метафората на Радичков. В нея присъстват образи, хора от различно време и от различно място. От друга страна, всеки читател реагира по определен начин на дадена литературна творба. Според теорията на Волфганг Изер литературата е културен посредник, чиято главна роля е да се намесва в емпиричния свят. Достигайки до извода, че „литературата е различни равнища на социал-

ната организация, а не единно явление“ (Панов 2012), затова се асоциира с множество от ключовите компетентности, авторът на статията осъществява следващия педагогически експеримент – антропологичен прочит на художествена творба, поддържайки становището на автора на „Литературният образ извън пространството на книгата“. Твърдението „Тя (литературата) е носителка на специфична социална функция, защото помага на човека да се ориентира в обкръжаващата го действителност и да изгради свой образ на света, за да може да оцелява“ (Панов 2013: 26) е основният мотив да се продължи създаването на педагогически инструментариум, чрез който да се реализира компетентностният подход, от една страна, а от друга – да се постигне тази цел чрез т. нар. методи на литературната антропология. Според проф. Панов „основен обект на антропологията (...) може да бъде анализът на начините, по които дадена човешка група, а оттам и човекът и човечеството като цяло моделират своите убеждения, чувства и способности за оцеляване в дадена среда.“ (Панов 2013: 18) От друга страна, авторът смята, че един художествен текст остава трайно в читателското съзнание, а друг – точно обратното – незабелязан, „несъпреживян“. За да се даде отговор на въпроса защо определени художествени текстове не въздействат, а други променят миогледа на читателя, според проф. Александър Панов трябва да се изследва битието на художествения образ извън пространството на книгата. Така в процеса на работа през следващата учебна година педагогическото ми решение беше да изследвам битието на художествения образ в реалността и въздействието на литературната творба върху съвременния читател, т.е. моите учениците.

Академичният интерес към читателя и четенето се заражда в края на 60-те и особено през 70-те години на XX век. В книгите „Имплицитният читател“ и „Актът на четенето“ Волфганг Изер (Iser 1974, Iser 1978) развива своята „теория на прочита“, конструирайки теза за активното присъствие на читателя както в разбирането, така и – най-вече – в самите значения на литературната творба. Според Изер значенията в творбата се генерират в пространството чрез взаимодействието между текста и читателя. Той не е пълен субективист и все пак и не отрича, че впечатленията и мненията на читателя са отчасти обусловени от текста. Имплицитното в творбата мотивира читателя да го чете. Той е своеобразен съавтор, който участва чрез своя опит.

Художественият текст обаче не може да представлява обект на аналитичен прочит, ако не се обясни за какво е нужна неговата интерпретация, затова учителят трябва да мотивира своята цел пред учениците си, и то убедително. В процеса на работа през учебната 2019/2020 година, през ноември месец, беше реализирана педагогическа практика във връзка с НП „Осигуряване на съвременна образователна среда“, модул „Културните институции като образователна среда“. Темата на урока: *Но...стига ми тая награда: Ботевата визия за живота и смъртта* („На прощаване в 1868 г.“). Ботевите творби не могат да останат „незабелязани“ от читателя, но неговото педагогическо решение беше да приложи интерференция на методите на антропологията и литературата при преподаването на този художествен текст. Разбира се, реализацията имаше подготвителен етап, в който се запознах с научна литература по проблема за изследването на жанра, което според Панов е основата на антропологичния прочит на литературата като средство за формиране на убеждения. Разговарях с учениците за базови емоционални концепти като *любов, мъка, щастие, омраза*. Замислих се над това как да превърна четенето на тази творба в дълбоко личен акт. Литературата е специфичен начин за обмен на информация, при който носителят на словото има фундаментална роля. Учителят по литература е своеобразен носител на словото, защото от него в много голяма степен зависи мотивацията на учениците да анализират определен художествен текст. Седмокласниците още от 5. клас са запознати с биографията на Ботев, защото са изучавали „Хайдути“, но с всяка тяхна следваща среща с Ботевите творби учителят трябва „да предлага“ и още нещо, което да провокира интереса им. Така, когато започнах да преподавам „На прощаване в 1868 г.“, обещах на учениците си да коментираме посланията на творбата, посещавайки дома на Ботев, и там да поговорим за това как се живее достойно. Проведената педагогическа практика е опит да се докаже следната хипотеза – ако се приложи интерференция на методите на антропологията и литературата при възприемането на художествения текст, то въздействието му ще бъде пълноценно и това въздействие може да бъде контролирано. Учениците ще формират нагласи, ще получат знания за света, които имат приложимост в реалността.

В часовете по литература учителят всъщност реализира формиране на човешкия свят чрез словесността, но „явленията на реалността трябва да се

изследват чрез подходи, които показват как словесността се вписва в общия комплекс на човешкото“ (Панов 2013: 17).

„Във всеки художествен контекст не е толкова важно какво присъства в текста на творбата, а каква е неговата функция при постигането на смисъла и въздействието ѝ“ (Панов 2013: 137). Рецептивната дейност е важен белег на процеса на четене – *modus reciperendi*. Моделът на възприемане разкрива когнитивните умения на читателя: умението му да декодира посланието на автора, да разбира смисъла на непознатите думи в контекста, да предвижда как ще се развие и свърши художественият текст.

Според изследователите в историята на човешката култура съществуват три вида художествено съзнание: архаично, нормативно и индивидуално-творческо, които се различават помежду си по ролята на фикционалността и нейното приложение в словесните художествени актове. А в Ботевите текстове според проф. Панов се наблюдава синтез между архаично и индивидуално-творческо съзнание, при което авторът са стреми към личностна самоизява. Съществуват три основни категории, които променят своя характер при смяната на типа литературно съзнание – автор, стил, жанр. Представителите на рецептивната естетика обръщат специално внимание на два въпроса – „за специфичното място в света на всеки отделен жанр, което обуславя неговото специфично въздействие върху читателя и общественото съзнание, от една страна, а от друга – проблемът за специфичния образ на света, който всеки жанр на словесността изгражда“ (Панов 2012: 63). Тезата на автора е, че „жанрът по някакъв начин организира и управлява художествения акт, независимо от това дали този факт се осъзнава и закрепва в някаква нормативна жанрова система“ (Панов 2012: 78).

Жанрът на „На прощаване в 1868 г.“ в някои от учебниците за 7. клас е определен като „поема“, в други – като лирическо стихотворение.

Названието „поема“ се появява в славянските литератури и означава „по-дълга стихотворна творба с подчертано повествователен характер“ (Панов 2012: 80).

Жанрът на „На прощаване в 1868 г.“ според архаичното художествено съзнание е *ритуално прощаване*, според нормативното – *елегия (поема)*, според индивидуално-творческото – *послание*. Според същия автор „жанро-

вата категория е променлива величина (Панов 2012: 61), но „жанровото определение има голяма социална сила“ (Панов 2012: 72).

Връзката между литературния ред и извънлитературната реалност се осъществява въз основа на типа художествено съзнание. Литературата „предписва“ модели на поведение, а основен обект на антропологията е „анализ на начините, по които човекът и човечеството моделират своите убеждения и нагласи“ (Панов 2013). Всеки жанр изгражда характерен образ на света, а всички аспекти на един антропологичен прочит се съвместяват в изследването на жанра според проф. Панов. В своята монография „Литературният образ извън пространството на книгата“ той поддържа тезата, че жанрът помага да се утвърдят убеждения, ценности, нагласи, т.е. няма идеологическа функция, а организира протичането на дискурсивния процес, ако се разгледа творбата като специфичен начин за общуване между различните субекти в него и около него – реален автор, имплицитен автор, наратор или лирически говорител, вътрешнотекстови говорители, вътрешнотекстови заговорени лица, имплицитен читател, реален читател.

Основните интерпретативни полета на един художествен текст са: развитие на сюжетното действие; време на разказване и разказано време; мястото на символичното действие; комуникативен строеж; възлови символични действия и образи; отношение между фикция и реалност.

Жанрът в прогимназиален етап трябва да бъде разглеждан в синхронен план, защото учебната програма не предвижда на този етап запознаване със субстратните речеви жанрове, с т. нар. „прости форми“ (Панов 2012: 85), определени с този термин от представителя на морфологичното литературознание Андре Жолес. За аналитичен прочит на Ботевата творба е използван моделът на жанровата структура (Панов 2012: 117 – 121). Професор Панов посочва модела на Ханс Роберт Яус, който в статията си „Теория на жанровете и литературата на Средновековието“ изгражда теоретичен модел, съвместяващ различни аспекти на жанровата категория – комуникативен, смислов, отношение към традиционната организация на литературното поле и въздействие. Авторът стига до извода, че всяка епоха поставя акцента върху различен аспект от посочения модел. В архаичната по-важен е комуникативният, в нормативната – тематичният и структурният, а в индивидуално-творческата – мястото в живота, социалната и идеоло-

гическата функция (Панов 2012: 64). Обстойното изследване на Ботевото творчество в двата тома – „Художествена система на Ботевата поезия“ и „Песни и стихотворения“ от Христо Ботев. Структура, основни сюжети и символични образи“ посочва връзката на неговите творби с архаичното и индивидуално-творческото художествено съзнание.

Словесното поведение според архаичната жанрова система бива три вида: ритуално слово-действие, реализиращо се във форми като прощаване, побратимяване, молитва, плач и др.; песен-възпомяване, както и жанрът „премъдрост“. „На прощаване в 1868 г.“ спада към ритуалното слово-действие.

Освен това според Яус словесността реализира своето въздействие чрез пет основни идентификационни модуса – асоциативен, адмиративен, катарзисен, симпатизиращ и ироничен. Една от задачите, която си поставих, беше да оценя кой тип идентификация ще доминира при моите ученици след запознаването с художествения текст и провеждането на описаната педагогическа практика. От друга страна, жанрът е норма за създаване на цялостния художествен дискурс. Предвид факта, че Ботевата поезия играе фундаментална „роля при формирането на националния образ на света и на националната ценностна система“ (Панов 2012), избрах да се спра на този текст от учебното съдържание по литература в VII клас. Той, разбира се, е част от учебната програма. Смятам, че чрез неговото изучаване в максимална степен могат да се постигнат положителни резултати относно формирането на посочените в учебната програма по литература социокултурни компетентности и да се изградят чувства, убеждения, нагласи.

Всяка творба трябва да се разглежда в породилия я контекст, затова в хода на урока на тема: „Но...стига ми тая награда: БОТЕВАТА ВИЗИЯ ЗА ЖИВОТА И СМЪРТТА“ (чуждицата е съзнателно употребена, защото учебното съдържание по български език включва темата за видове думи според произхода им), проведен в НМ „Христо Ботев“, учениците се запознаха с интересни факти от живота на Ботев и относно творческата история на „На прощаване в 1868 г.“ чрез лекция, изнесена от уредника на музея, като преди това бяха запознати с биографията на автора чрез откъси от книгата на Захари Стоянов „Христо Ботйов. Опит за биография“. Атмосферата на Калофер и в частност на къщата музей също допринесоха за формиране-

то на представа за личността на Ботев и за епохата, в която твори и живее. Близостта между автор и герой в поезията на Ботев е отдавна дискутирана тема. „Най-важният белег, който Ботевиият образ притежава в масовото съзнание, е единство на слово и дело. Тъкмо това единство е действената добродетел на поета революционер, чрез която неговото слово придобива своята проповедническа сила (Панов 2012: 37).

Нагледността е фундаментален дидактически принцип, затова в конференцията зала беше използвана презентация (виж Приложение 2). След въвеждащата беседа на уредника на музея, в който се съдържаха разказ за Ботьовото училище, учениците бяха насочени чрез първия слайд към ролята на училищното дело за утвърждаване на творческото наследство на Ботев. Реализирана бе междутекстова връзка с Омировия епос „Илиада“, определен като инструмент за практическо възпитание, и единствената Ботева стихосбирка „Песни и стихотворения от Ботйова и Стамболова“, класифицирана от мен като „настолна книга по нравственост“ (Виждат слайд 2, в който са използвани схематични образни действия – скулптури, картини, за да се използва „връзката между образа и перформатива“ – Голешевска, Нора. „Образ и перформатив“). „Съвременното просвещение изглежда невъзможно без иконичния елемент“ – казва Бредекамп – немски културолог. Перформативът всъщност е речев акт, който показва „Как се правят нещата с думи“ (Джон Остин). Според горепосочения модел перформативът може да бъде епидейктически (да въздейства тържествено, да провокира приповдигнатост, да провокира желание, покой, тревога, затова на учениците се задава въпросът „Какво чувство поражда думите на лирическия говорител у майката, либето и у самите тях?“. Коментира се майчината тревога. Посочват се мотивите, които лирическият герой изтъква пред майка си за направения избор. След въвеждането на проблема за избора, следвайки жанровия модел, на учениците се задават въпросите: „Кой говори в текста?, На кого говори?, „Формата на изповед монолог ли е, или диалог?“. Присъствието на диалогичност в Ботевиата поезия е отдавна отбелязано от изследователите, както и наличието на различни типове ритуално слово като клетва, песен, прошка, затова учителят актуализира информацията за тези смислови елементи. Актуализира се и определението за „поема“, като се задава въпрос за присъствието на своеобразна сюжетна линия в творбата. Припомня се каква е

тя. Поставя се акцентът върху Картината на смъртта и Картината на въображаемото победно завръщане, с които са запознати в предходните часове, тъй като те кореспондират с темата за живота и за смъртта. Учениците познават автобиографичния характер на Ботевото творчество, затова следващият слайд № 4 насочва към ролята на водача Ботев, на неговото въздействено слово, защото е важно учениците да анализират комуникативния статус. „На кого говори Ботев чрез творбата си, рецитирайки я на своите другари вдъхновено, когато я създава?, „На кого говори лирическият герой на равнището на текста?“ са част от въпросите, на които учениците трябва да отговорят. Речевият акт е вързан с авторитета на носителя на словото. Учениците са запознати какво е въздействието на Ботевото слово върху общността (познават откъси от „Христо Ботйов. Опит за биография“). Затова акцентът бива поставен върху неговата гениалност, неговата историческа проникателност, върху месианската му роля. Учителят коментира етимологията на думата „гений“ и насочва към образите на Христос и Йоан Предтеча, обяснявайки речниковото значение на думата „предтеча“. Във връзка с коментара на тези емблематични за Ботев определения се припомня рождената дата на Поета по стар стил и се търси връзка с определението *Спасителя*. Между двата компонента на предмета БЕЛ винаги трябва да има паралел, затова тук е моментът учителят да припомни правилото за членуването на прякори, прозвища. Слайд № 5 съдържа цитати – думи на поета революционер. Те не са напълно непознати, защото в часовете по ИУЧ БЕЛ на учениците са четени пасажии от биографичната книга за Ботев. В цитатите се търсят думи с пряко значение и думи с преносно, отново с цел да се затвърждават знания от учебното съдържание на компонента „Български език“. Възложена е задача на учениците. Те трябва да коментират смисъла на един цитат по избор. Пред себе си имат лист и химикал, както и текстът на творбата, но съзнателно структуриран в три колони, без да са графично открити отделните композиционни части. В центъра на този слайд е цитатът: „Знайте, че който не обича родителите си, жена си и децата си, той не обича своето отечество!...“. За да приложат уменията си да създадат свързан текст, да изразят теза, подкрепена с аргументи, учителят ги провокира да изразят своето мнение относно отношенията между родители и деца. Напомня за избора на Ботев да напусне родното гнездо, за решението на Ботевия лирически герой,

заради което ще бъде припознат от мнозина като „нехранимайка“. Задава въпроса дали тези слова и направеният житейски избор си противоречат. Пита дали учениците са склонни да напуснат семейното гнездо и при какви условия, на каква цена, в името на какво. Отговорите на учениците са разнородни и противоречиви. От една страна, те възприемат думите на поета и решението на лирическия герой като взаимноизключващи се, от друга – чрез допълнителни насочващи въпроси поэтапно стигат до извода, че бунтовникът революционер напуска родния дом именно защото обича близките си, за да защити тяхното основно човешко право – правото на свобода. За да изразят становище съобразно личния си опит, учениците трябва да отговорят на въпроса „Има ли член от тяхното семейство, напуснал доброволно дома си, за да бъде емигрант?“. Реакцията им е спонтанна, те, разбира се, са емоционално свързани с този проблем (голяма част от тях!). Чрез поредица от подвъпроси всъщност стигат до извода, че изборът на членовете на тяхното семейство е привидно доброволен, защото всъщност са принудени от настоящата действителност.

Следващата задача изисква учениците да свържат думите на Ботев с цитати от творбата „На прощаване в 1868 г.“ (Виж слайд № 6 и № 7). Задачата според обновената таксономия на Андерсън изисква учениците да сравняват и диференцират въз основа на способността си да разделят своето знание на компоненти и да осмислят отношението на частите към цялото, т.е. реализира се познавателният процес „Оценява“.

Учениците в 7. клас не познават просвещенската идея за правото на свобода, по-точно не я свързват с идеите на Просвещението, но са запознати с идеите на Българското възраждане и с висшия идеал на хората от тази епоха. Разбира се, необходимо е компетентно четене, за да се открият посланията на творбата, така че читателят да бъде „съавтор“. Те трябва да бъдат насочени не само към контекста на възникването на художествената творба. С поредица от въпроси трябва да бъдат стимулирани да бъдат активни читатели, които размишляват над художествения текст. Следвайки жанровия модел на преподаване на литературна творба, учителят насочва хода на урока към вида реч в Ботевата творба. Учениците са запознати със силабическото стихосложение и знаят, че то е характерно за тази творба. Припомня се, че то способства за разпространението на произведението като песен. Разсъжденията

се насочват към песента като начин за социално въздействие, за утвърждаване на родовата памет. Задава им се въпрос относно ролята на песента в патриархалното общество и се насочва вниманието им чрез слайд № 6, към единството на живот и творчество при Ботев, определян от като „живот легенда“ и „живот светкавица“ в „Кратка история на българската литература“ от проф. Светлозар Игов (Виж слайд № 8 и слайд № 9). Осъществяването на междупредметна връзка с физиката и представянето на значението на думата „легенда“ предшества следващата задача. Върху изображение на светкавица учениците трябва да залепят листчета с думи, назоваващи качества, които трябва да притежава човек, за да бъде „безсмъртен“, помнен. Методът „листчета на стената“ всъщност е учене чрез правене. Във връзка с открояването на ценности и конфликти евристичната беседа е начин да се активира читателското съзнание на учениците, но е необходимо те да участват и чрез други дейности. Отговорите на учениците, разбира се, са спрямо възрастта им: *смел, силен, мъдър, добър, герой, борец, жертващ се, родолюбив* и т.н. След поставянето на 27-те листчета учителят преброява кой отговор доминира. След тази задача обобщава, че за да бъде безсмъртен лирическият герой, трябва да живее като достоен човек, а достоен е този, който е смел, родолюбив и т.н. (спрямо отговорите в низходящ ред). Логическото ударение се поставя върху лексемата „живот“, осъществявайки отново интердисциплинарна връзка. Определението на думата „живот“ включва словосъчетанието „форма на движение“, а мисълта на Айнщайн насочва акцента към умението за промяна като „мерило за интелекта“ на човек. Отново предметът на обшуването е насочва към Ботевата личност и неговия стремеж към промяна, прави се паралел с личността на неговия лирически герой – слайд № 10 и № 11, въвежда се понятието „герой нарушител“ и се търси неговото място във възрожденската епоха (изображения на хайдутути, на Ботев на българския бряг). В хода на урока продължава да се търси „полето на реалното функциониране на литературните явления в социална среда“ (Панов 2012), като се задава въпрос на учениците дали им допада да нарушават някои норми и кои са те. След получаване на отговори се насочва вниманието им отново към лирическият герой на творбата и към лирическият герой в „Хайдутути“ (творбата е изучавана в 5. клас). На слайд № 12 са поставени цитати от двете творби. Задачата е учениците да ги групират според общото послание.

Следващата задача (слайд №13) изисква рефлексия върху ролята на празника в общността, на темата за емигрантския живот и на темата за живота на общността в робство, респективно на идеята за времето, разделено на делник и празник (митологичен модел).

В жанровия модел на Яус, допълнен от Панов, за да се тълкува подсмисловият свят на творбата, е необходимо да се коментират времето и пространството в текста и в реалната художествена комуникация. С ясното съзнание, че Ботевата поезия играе фундаментална „роля при формирането на националния образ на света и на националната ценностна система“ (Панов 2012), ходът на урока продължава съобразно жанровия модел на Яус, насочен към подсмисловия свят на творбата. Задават се въпроси на учениците за пространството на поругания Дом и за символичната граница между свободата и робството. Коментира се река Дунав и като реална граница между свободата и робството, като се прави паралел между Ботев и неговия лирически герой. Свързва се напускането на дома с образа на майката и се представя на вниманието на учениците (слайд № 14, на който има откъс от разказ на Деян Енев „Българчето от Аляска“). С червен цвят са отбелязани изречения, в които са фиксирани героите – майка и син. Откъсът представя раздялата в съвременното общество, провокирана от социално-икономически фактори. Слайд № 15 съдържа въпроси и извод. Чрез тях се прави паралел между ситуацията, представена в „На прощаване в 1868 г.“, ситуацията в „Хайдутите“ и тази в съвременния разказ. Изводът поставя акцента върху „новия дом“ на Ботевия лирически човек в „На прощаване“ и „Хайдутите“ и новия дом на българчето от Аляска. Финалният акорд е този за борбата като избор. След като вниманието на учениците е насочено към едно от основните идейно-семантични ядра в Ботевата поезия, се поставя следващата задача. (Виж слайд № 16). Трябва да бъдат подредени в причинно-следствена връзка следните думи *смърт, безсмъртие, избор, борба, живот, път, саможертва*. Задачата изисква рефлексия, оценка. След подреждането от първопричината до следствието учениците трябва да свържат всяка от думите с цитат от текста, в който според тях се съдържа същият мотив – за смъртта, за безсмъртието и т.н. Слайд № 17 представя под формата на стълба, което, разбира се, се асоциира с представата за пътя към пантеона на безсмъртието, с „върха“ като място на величавия подвиг. На слайд № 18 са представени

изображения на Еверест и на връх Вола с монумента. Най-напред учителят посочва Еверест и пита учениците какво знаят за него и кой е първият българин, изкачил най-високия връх. На един ученик е поставена индивидуална работа – да намери информация за алпиниста Христо Проданов, от която да подбере факти и да ги сподели със съучениците си. След разказа на ученика учителят припомня думите на Проданов: „Където има воля, има и път“. Чрез фронтална беседа търси приликите между избора на Христо Ботев, на Христо Проданов и на лирически герой, както и между начина, по който намират смъртта си, и пътя, който извървяват до заветния „връх“. На слайд № 19 присъства въпрос за лексикалното значение на думата „връх“, както и цитат от „Мамино детенце“, който създава контекстовата антонимната двойка „живот дрямка“ и „живот, устремен към върха“. Слайд № 20 представя откъс от биографията на Ботев, в който акцентът е поставен върху неговата изключителност. Слайд № 21 доизгражда представата за него със средствата на изобразителното изкуство. Слайд № 22 съдържа изображение на Дървото на живота. Учителят припомня библейския сюжет за Дървото на живота и обвързва неговото символично значение с безсмъртието на поета и на неговия лирически герой. На финала на урока прави извод за героизма на автора и героя и задава въпроса „Има ли проява героизмът днес?“. Докато учениците мислят, звучи песента на Поли Генова „Героите“, която е посветена на недоносените бебета. (Виж слайд № 23) След края на музикалния откъс седмокласниците изразяват своето мнение за съвременните герои и с помощта на учителя обобщават, че всяко време има нужда от своите герои, затова трябва да следваме Ботевия стремеж към достоен живот.

Заклучение

Поддържайки тезата на автора на „Литературния образ извън пространството на книгата“, че „литературата формира масово обживян образ на света, работи за групови вери и убеждения“, се опитах да следвам жанровия модел на Яус, допълнен от Панов (Виж *Табл. 1*), и да провокирам учениците да възприемат този художествен текст така, че той да остане трайно в съзнанието им, като изгради тяхната представа за националния образ на света и формира тяхната ценностна система. Представих на вниманието им фундаментален за Ботевата поезия „герой на периферията хайдутинът бунтов-

ник“ (Панов 2012: 55), който е проекция на автора, стъпвайки на жанровите доминанти – мотиви, герои, конструктивни принципи. Една от основните задачи на този експеримент беше определяне на типа идентификация на читателя (учениците) с лирическия герой, тоест какво е мястото в живота на тази творба. Един от отговорите на тези въпроси е изпълнението на творческата задача на едно момиче от класа, което обича да изразява себе си чрез стихове. Задачата е създаване на акростих със заглавието на творбата, чрез който да представи основните ѝ послания.

Не съм роден за робство и окови,

Аз искам волен да живея!

Признавам, че животът в робство е отрова,

Разочарован съм, че пия аз от нея!

Обичам своята родина лудо,

Ще дам най-ценното за нея

А младостта си – няма да я жаля,

В робство няма смисъл да живея.

А тези, дето у дома се крият,

Не заслужават своята родина.

Една-единствена, непрежалима!

Разбира се, създаденият текст не претендира за художествена стойност, но е доказателство за формираната нагласа, за съпричастие с прочетеното.

Без да се представя на учениците теоретично знание за жанровия модел (комуникативния характер: Кой говори? На кого говори? Какъв е начинът на изказ?; времето и пространството – вътрешнотекстово и реално; номенклатурата на действащите лица; моделът на действието; съпоставка на жанра в синхронен и в диахронен план; мястото на творбата в живота – фактическата рецепция на художествените явления, и обществена роля), защото те са ученици в прогимназиален етап, всъщност се доказва неговата теория, че „историческият живот на литературното произведение е немислим без активното участие на неговия адресат. Защото едва чрез посредническата му роля произведението се включва в променящия се хоризонт на жизнения опит в последователност, в която се осъществява постоянното превръщане на обикновеното възприятие в критично разбиране, на пасивната рецепция в активна, на признатите естетически норми в нова, надхвърляща ги продук-

ция. Историчността на литературата, както и комуникативният ѝ характер предполагат диалогична и същевременно процесуална връзка между произведение, публика и ново произведение..“ (Яус 1998: 46).

Табл. 1

Жанрова парадигма на „На прощаване в 1868“

Кой говори на равнището на текста?	Лирическият герой, който желае да напусне света на делника, за да служи на висши ценности, т.е. лиминална личност.
Кой говори в реалната художествена комуникация?	Пее се от всеки (анонимен), пеенето като символично действие, което обединява общността; пее се, четене се със съзнанието, че текстът принадлежи на Ботев (и в двата случая имаме ритуален акт, но във втория случай словото принадлежи на специално упълномощен участник в ритуала, т.е. ритуално старшият)
На кого се говори на равнището на текста?	На майката
На кого се говори в реалната художествена комуникация?	Всеки изпълнител се слива с общността, т.е. – на самата общност (само при ананимното пеене, в останалите случаи се говори на обединена от обща вяра общност, както при житието)
Modus disendi	Анонимно пеене; Ритуална рецитация; Индивидуално четене на писмен текст (формиране на фикционален дискурс); В „На прощаване в 1858 г.“ – осмосричник 5+3 (като при хайдушките песни)
Стилово ниво	Изказът е подчертано фолклорно стилизиран
Пространство на равнището на текста	Става дума за лиминално излизане от света на делника пространството тук е разделено на населено и пустинно (по скали и по орляци), едното е мястото на делничния живот, а другото е мястото на подвига

Пространство на равнището на реалната художествена комуникация	Няма жанрово маркирани пространства като пазарния площад при баладите, одеона или тронната зала при одите, край огнището при приказките и т.н. Функционирането е свободно.
Време на равнището на текста	Времето отчетливо е разделено на делнично и празнично, т.е. лиминално излизане извън света на „нормалния живот“, което трае известно време, за да последва отново връщане към нормалността, но вече с отчитане на утвърждаваните по време на лиминалния преход ценности
Време на равнището на реалната художествена комуникация	Време, в което се събира общността
Основен модел на действието	Действието, случващо се в „На прощаване в 1868 г.“, е обяснението , което синът прави пред майка си, защо е взел такова решение – изясняване на мотивите и изповядване на ценностите, в които героят вярва. Текстът на „На прощаване“ е нещо като предсмъртното писмо на Алексей, човека Божий, в което отшелникът обяснява защо е постъпил така, макар и да съзнава каква болка е причинил на близките си.
Действащи лица	Персонажите са: синът, от една страна – носителят на лиминалните ценности, а от друга страна – жените (майката и либето, също като в житието на Алексей, човека Божи), символ на нормалния делничен живот.
Послание (отговор на)	Кои ценности и кой модел на социално поведение са достойни за подражание?
Смислова област	Човекът който нарушава родовите норми на установения патриархален ред, за да утвърди нови ценности. Светът като място на противопоставяне и взаимно обуславяне на всекидневните и героичните добродетели.

Отношение към традицията

Диахронно отношение към традицията	Най-отчетливата връзка е с легендарните повествования, разказващи за духовните подвизи на отдал се на служенето на висока мисия човек, заради което той се е отказал от нормалния живот – в българския случай това е житието на св. Алексей, човека Божий, което е изключително популярно по време на Възраждането.
Синхронно отношение към традицията	Поемата се противопоставя на господстващия в епохата на Възраждането фаталистичен баладен модел, за да покаже, че съдбата на човека не се определя от неведоми външни сили, а е резултат от неговите собствени решения и избори.

Място в живота

Modus reciperendi	През Възраждането основно чрез пеене, реализирайки възможностите на пеенето като символично действие за приобщаване към ценностите на общността.
Културни образци на поведение	Утвърждава идеята, че в определени моменти човек трябва да загърби делничните ценности и да премине в лиминалния героичен модел. В същото време излизането от „нормалността“ е само временно и има за цел да подобри същата тази нормалност („за теб, за баща за братя...“). След като свободата се извоюва, общността отново ще се върне към своите нормални модели.
Обществена (идеологическа) функция	Лирическият герой определя отечеството, свободата и справедливостта като ценности. Задачата на неговото говорене е да накара и общността да припознае тези ценности, т.е. да превърне „хората“ в „народът“. Тук идеята за отечеството не е в символичното пространство, както е например при Вазов с неговата „земя-рай“, а е преди всичко в спазването завета на бащите – самото понятие за „отечество“ е свързано с фигурата на бащата и завета (договора, предаван по наследство), който патриархът Авраам сключва с Бога. (ср. „отечество мило любя, неговия завет пазя“).

Ако приемем, че жанрът е нормативна схема за изграждане на дискурса, неговата основна характеристика ще се носи от социалната функция, която този дискурс изпълнява. Още по-силно важи това за лирическите жанрове, които за разлика от наративните и миметичните, са по принцип перформативни, т.е. основани са на словото-действие.

Според проф. Панов жанрът на „На прощаване в 1868 г.“ може да бъде определен като „послание-декларация“. Думата „декларация“ съдържа латинския корен „clar“ = „ясен“, „светъл“. С други думи, тук се наблюдава **изясняване, осветляване** на причините, поради които героят е решил да напусне нормалния патриархален живот и да се отдаде на друга, смятана от него за по-висша, мисия. Социалната функция, която изпълнява този жанр, е същата – да убеди възприемателя в правотата на героя, за да припознае и той неговите ценности. В стихотворението този преход е ясно изразен. В началото „хората“ смятат напусналия дома си за нехрани-майка, защото е отказал да изпълнява патриархалния си дълг. След „изясняването“ обаче, „народът“ ще каже, че сиромашът е умрял за правда и за свобода. С други думи „хората“ са се превърнали в „народ“, припознавайки ценностите на лирическия герой и убеждавайки се, че те не са против патриархалния модел, а напротив – помагат му да се реализира в пълнота. Това е така, защото в стихотворението ясно е казано, че човек не може да се грижи за дома си, което е основното задължение на човека, и особено на мъжа в патриархалното общество, ако този дом във всеки момент може да бъде поруган от насилниците поробители. С други думи, свободата тук не е някакъв абстрактен идеал, а е екзистенциална необходимост за безпроблемното функциониране на „нормалния“ живот. В своята монография „Песни и стихотворения“ от Христо Ботев. Структура, основни сюжети и символично образи“ (89 – 100) проф. Панов съпоставя образа на лирическия герой с образа на свети Алексей, Човек Божий от житието. На практика текстът на „На прощаване“ изпълнява функцията на предсмъртното послание на св. Алексей, което „отваря очите“ (друг често използван похват в литературата) на хората, за да оценят подвига на отшелника и да разберат колко този негов подвиг е важен за самите тях. Всъщност в диахронен план жанрът „послание“ произлиза от жанра „житие“. Разбира се, съпоставката на жанра в синхронен и диахронен план не присъства в тази педагогическа практика като задача на учениците,

но на един по-късен етап това може да се осъществи, като бъде съпоставена жанрово творбата с легендата, приказката, житието. Възприемането и идентификацията са основните звена в представения модел. Реакциите на учениците, както и изпълнението на задачите, са доказателство за асоциативна и адмиративна идентификация. Те се възхищават на Ботев и неговия герой, припознават се в него, желаят да му подражават, което всъщност е начин да изграждат своя поведенчески модел. Неговата творба „На прощаване в 1868 г.“ „изпраща“ своето послание и към съвременния читател.

Представената педагогическа практика всъщност доказва и нещо друго, което ме мотивира да опиша този експеримент: „Фикционалността на литературния образ е предпоставка за излизането на индивида извън делничните граници и поставянето му в среда на другост, в която той може да преосмисли своите убеждения и нагласи“, както твърди проф. Панов.

Според Препоръката на Съвета на Европейския съюз от 22 май 2018 год. има осем осъвременени групи ключови компетентности – езикова грамотност, комуникативна компетентност, математическа и в областта на природните науки, инженерството и дигитална компетентност; личностна, социална и компетентност за учене; гражданска; предприемаческа и компетентност за културна осведоменост и изява. Формирането на пет от тези групи компетентности са свързани с обучението по БЕЛ, което ясно говори за отговорността на учителя по БЕЛ, респективно и за неговата роля.

Литература

- Панов 2012-а – **Панов**, А. *Художествена система на Ботевата поезия*. София: УЦ „Диоген“, ИК „Александър Панов“ 2012. **Panov**, A. *Hudojestvena sistema na Botevata poesiya*. Sofia, 2012.
- Панов 2012-б – **Панов**, А. „*Песни и стихотворения*“ от Христо Ботев – структура, основни сюжети и символични образи. София: УЦ „Диоген“, ИК „Александър Панов“ 2012. **Panov**, A. „*Pesni i stihotvoreniya*“ ot Hristo Botev – *struktura, osnovni syujeti I simbolichni obrazi*. Sofia, 2012.
- Панов 2013 – **Панов**, А. *Литературният образ извън пространството на книгата*. София: УЦ „Диоген“, ИК „Александър Панов“. 2013. **Panov**, A. *Literaturniyat obraz izvan prostranstvoto na knigata*. Sofia, 2013.
- Танева 2013 – **Танева**, Красимира. „Фолклорен /традиционен календар и новата учебна програма по литература за V клас“. В: сп. *Български език*, 2016,

- № 5, с.59. Taneva, Krasimira. „Folkloren /traditionen calendar i novata uchebna programa po literatura za V klas“. In: *Balgarski ezik*, 2016, № 5.
- ЦОПУО 2017 – **ЦОПУО**. *Книга за учителя, Обучение на учители, преподаващи на 15 – 16-годишни ученици, които ще участват в PISA 2018, както и експерти от РУО*. София, 2017 г. **TSOPUO**. *Kniga za uchitelya. Obuchenie na uchiteli, prepodavashti na 15-16 godishni uchenitsi, koito shte uchastvat v PISA 2018, kako i experti ot RUO*. Sofia, 2017.
- Яус 1998 – **Яус**, Ханс Роберт. „Теория на жанровете и литературата през Средновековието“. В: **Яус**, Ханс Роберт. *Исторически опит и литературна херменевтика*. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1998 г. **Jauss**, Hans-Robert. „Teoriya na janroвете i literaturata prez Srednovekoviето“. In: **Jauss**, Hans-Robert. *Istoricheski opit I literaturna hermenevtika*. Sofia, 1998.
- Георгиев 2020 – **Георгиев**, Н. „Тезиси по история на новата българска литература“. В: *Електронно списание LITERNET*. https://liternet.bg/publish/ngeorgiev/m_s/tezisi.htm 2020. **Georgiev**, N. „Tezisi po istoriya na novata balgarska literatura“. – В: *Elektronno spisanie LITERNET*. https://liternet.bg/publish/ngeorgiev/m_s/tezisi.htm. (прегледан на 20. 09. 2020 г.).
- Голешевска 2015 – **Голешевска**, Н. „Образ и перформатив. Реторически аспекти в Теория на иконичните действия“. В: Реторика и комуникации бр. 20, 2015. <https://rhetoric.bg/> **Goleshevska**, N. „Obraz I performative. Retoricheski aspekti v Tooriya na ikonichnite deistviya“. In: *Retorika I komunikatsii*, br. 20, 2015. <https://rhetoric.bg/>
- A Peer Reviewed Scientific Journal – ISSN 1314-44 „Компетентностен подход“. <https://www.mon.bg> „Kompetentnostniyat podhod“. <https://www.mon.bg>
- Панов 1984 – **Панов**, А. „Проблеми на жанровата теория“. – 28, 1984, № 3, 95 <https://litmis.eu/bibliography/articles> **Panov**, A. „Problemi na janrovata teoriya“. – 28, 1984, № 3, 95 <https://litmis.eu/bibliography/articles>
- Панов 2008 – **Панов**, А. „Антропологическият подход в литературознанието“. В: *Литературна мисъл*, <https://litmis.eu/year2008/10-issue2-2008> 52, 2008, Кн. № 2. **Panov**, A. „Antropologicheskiyat podhod v literaturoznaniето“. In: *Literaturna misal*, <https://litmis.eu/year2008/10-issue2-2008> 52, 2008, kn. № 2.
- Трендафилов 2004 – **Трендафилов**, Владимир. „Рецепция и литературознание: общи положения“. В: *Littera et Lingua електронно списание за хуманитаристика*, Кн. № 3, 2014, <https://naum.slav.uni-sofia.bg/lilijournal/2014/11/3/trendafilovv>. **Trendafilov**, Vladimir. „Retsptsiya i literaturoznanie: obshti polojeniya“. In: *Littera et Lingua elektronno spisanie za humanitaristika*, Кн. 3, 2014, <https://naum.slav.uni-sofia.bg/lilijournal/2014/11/3/trendafilovv>.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕСТ ПО ЛИТЕРАТУРА
ИЗХОДНО РАВНИЦЕ

Повествователни и поетически литературни текстове

Фиктивен номер.....

Първа част

1. Какво е основното чувство в стихотворението на Любен Каравелов „Хубава си, моя горо“? 1т.

- А) възхищение от красотата на гората Б) тъга по родината
В) радост от настъпващата пролет Г) болка от предстоящото заминаване

2. Кое определение характеризира елегията като жанр? 1т.

- А) Произведение, породено от радостни и щастливи преживявания .
Б) Произведение, което изразява възхищение от красотата на природата.
В) Произведение, породено от скръбни, трагични преживявания..
Г) Творба, в която се разкрива силно любовно чувство.

3. Как Вазов в „Отечество любезно,...“ нарича онези свои сънародници, които остават слепи за красотата на родината? 1т.

- А) родоотстъпници Б) чужденци В) виновници Г) родолюбци

4. Свържете цитата с творбата, към която принадлежи. 2 т.

- А) „Как чудно се синее небето ти безкрайно!/Как твоите картини менят се омайно!“
Б) „а комуто стане нужда /веч да те остави, /той не може, дорде е жив, да те забораи.“
В) „Закачи усмивки и простори,/облаци, деца и светлини,..“
Г) „Пред твоите витрини блескави/ накуп застават често те ...“

1. „Художник“ 2. „Хубава си , моя горо“

3. „Отечество любезно, как хубаво си ти!“ 4. „Братчетата на Гаврош“

5. Коя е голямата страст на Джери от романа на Джералд Даръл „Моето семейство и други животни“? 1т.

- А) литературата Б) математиката;
В) животните; Г) танците.

6. Кой са централните герои в разказа на Елин Пелин „Косачи“? 1т.

- А) Лазо и Стамо Б) Лазо и Андрея
В) Благолажа и Лазо Г) Благолажа и Андрея

7. Как е постигнат комичният ефект в главата „Представлението“ от Вазовия роман „Под игото“ 1т.

- А) чрез изпяването на патриотичната песен в края на представлението ;
Б) чрез реакциите на публиката, която възприема случващото се на сцената като част от реалния живот;
В) чрез ръкопляскането на Каблешков ;
Г) чрез всеобщото вѳодушевление по време на подготовката на представлението, в която участва целият град .

8. С какво художникът от едноименната творба на Веселин Ханчев прави стаята „най-богата на света“ ? 1 т.

- А) с пъстри цветя; Б) с нови мебели; В) с красиви килими ; Г) със своите картини.

9. Какво е отношението на българите към образованието според главата „Радни вълнения“ от Вазовия роман „Под игото“?

Посочете НЕВЕРНИЯ отговор?

1 т.

- А) Годишният изпит се превръща в празник за целия град;
 Б) Образованието вече е ценност за българите, защото образованият човек не може да бъде потискан и унижаван;
 В) Образованието на момчетата е също толкова важно, колкото на момчетата;
 Г) Годишният изпит е важен само за тези, които имат деца в семейството.

10. Къде и кога се развива действието в романа на Марк Твен „Принцът и просякът“? **1т.**

- А) в Англия през XVII век Б) в Париж през XVI век
 В) във Франция през XV век Г) в Лондон през XVI век

11. Свържете името на героя с думите, които произнася. **2т.**

кака Гинка	<i>Умориха момчето ми, омаскариха го.</i>
беят	<i>Скоро ще чуеш и по-друга песен и нея ще разбереш</i>
Майката на господин Фрагю	<i>Плачи, бре! Не знаеш ли как се плаче?</i>
Огнянов	<i>Тоя консул е голяма будала!</i>

12. Кое твърдение е вярно според диалога между Малкия принц и лисицата ? **1 т.**

- А) Повествователят коментира разговора между принца и лисицата.
 Б) Малкият принц среща лисицата в момент, когато е много радостен.
 В) Приятелството е богатство, но и отговорност.
 Г) Лисицата е радостна, когато принцът си тръгва, защото ще има приятел на далечна планета.

Втора част

Прочетете текста и изпълнете задачите от 13. до 20. включително.

13. Като имате предвид цитатите, напишете срещу всеки от тях по едно прилагателно име, което определя какъв учител е единият и другият герой . **3 т.**

Джордж от „Моето семейство и други животни“	<i>„...просто прерови библиотеката си и в определения ден се появи въоръжен с твърде необичайно подобрени томове...“</i>	
	<i>„Като разбра това, Джордж разумно въведе нова система-уроци сред природата“</i>	
	<i>„...Джордж педантично и внимателно ме научи как да наблюдавам и как да записвам наблюденията си в дневник.“</i>	
Учителят от „Урок по география“	<i>„Поради липса на глобус учителят ни използваше главата на нашия съученик Сретен Йович“</i>	
	<i>„След като ни даде тези разяснения, той взе пръчката и застана встрани като звероукротител, готов</i>	

	да чуки по главата всекиго от нас, който сгреши“	
	„ И докато ние охкахме, учителят стоеше гордо над тая купчина и обясняваше на останалите ученици устройството на Слънчевата система и небесните тела във Вселената“	

14. Кратка повествователна творба, в която има завършена история, ярък сюжет, а времето и мястото на действието са ограничени, се нарича..... 1 т.

15. Разгледайте пейзажите. С темата на коя изучена в 6. клас творба биха могли да се свържат ?.....2 т.



16. Напишете заглавията на две творби, в които повествователят/ разказвачът е и герой в творбата, и две, в които не е. 2 т.

.....

.....

.....

.....

17. Отговорете на въпроса какъв човек е учителят на Джери от „Моето семейство и други животни“, като в отговора присъстват 2 аргумента. (2-3 изр.) 6 т.

.....

.....

.....

.....

.....

18. Какъв вид характеристика е използвал авторът в следните откъси от художествени текстове? 2 т.

- А) „ Рада Госпожина (тъй я наричаха нея за означение, че принадлежи на госпожа Хаджи Ровоама) беше високо, стройно и хубаво момиче, с простодушен и светъл поглед и с миловидно, чисто и бяло лице, което черната забрадка отваряше още повече. „
- Б) „ Как ти е името, момче ?“
- В) „Еню прехапа устните си и замълча“

ни хляб на ония, които излязяха от училище. Но той чувствуваше, със сърцето разбираше, че в науката се крие някаква тайнствена сила, която ще промени света. Той вярваше в науката, както вярваше в бога, без разсъждение. Затова и залягаше да ѝ бъде полезен, по силите си. Той имаше едно славолубие — да бъде избран училищен настоятел в градеца си—Бяла черква* И всякога беше избиран, понеже се ползуваше с обща почит и доверие. На тая скромна обществена длъжност Марко не щадеше ни труд, ни време, но бягаше от всички други, често съпрежени с власт и облага, а особено — от конака.

21. Отношението на Марко към образованието е такова, каквото е на останалите жители на Бяла черква в главата „Радини вълнения“.....1 т.
 22. И Рада, и Марко вярват в науката.....1 т.
 23. И Рада Госпожина, и чорбаджи Марко заемат обществени длъжности, т.е. те служат в полза на обществото.....1 т.
 24. Рада е трудолюбива, а Марко не толкова.....1 т.
 25. Рада е образована , а Марко – не.....1 т.

26. Допишете изреченията : 7 т.

Джери от „Моего семейство и други животни“ е благодарен на Джордж, защото.....
 Косачите слушат с увлечение приказката на Благолажа, защото.....
 Том от „Принцът и просякът“ е
 Том е по-богат от Едуард с.....
 Светът на бедните в „Братчетата на Гаврош“ е
 Еньо от „Серафим“ е.....
 За лисицата от „Малкият принц“ смисълът на живота е в това да.....

27. Подчертайте в следните откъси думите с преносно значение. 2 т.

„Хубава си , моя горо, /миришеш на младост“
 „Коя земя от теб е по-пъстра, по-богата!“
 „Джери трябва да получи някаква основа в неща като математика , френски ...“
 „Безкрайното тракийско поле потъгна в мрака, ...“

Максимален брой точки: 58

Брой получени точки:.....

Оценка.....

Запознат с оценката.....

Скала за оценяване

БРОЙ ТОЧКИ	ОЦЕНКА С ДУМИ	ОЦЕНКА С ЦИФРИ
До 14	Слаб	2
15- 21	Среден	3
22-36	Добър	4
37-50	Мн. добър	5
51- 58	Отличен	6

Но...стига ми тая награда:
**БОТЕВАТА ВИЗИЯ ЗА ЖИВОТА
 И СМЪРТТА**
 НА ПРОЩАВАНИЕ В 1876 Г.

Ролята на саниското училищно лесо за преработването на Омпрония епох „Иманда“ в латвийски език, в Омпр в изградено поет.






Релефът на „Иманда“ от V век, Милано

Ботевата стихосбирка
 „Песни и стихотворения от Ботев
 и Стамболов“

Настояща книга



Урок по нравственост



Гения
 ПРЕДЕЧЕТА
 СПАСИТЕЛЯ

В преработката на 8 години аз
 имам живата линия гурма и
 изпитан и викала, че гласът
 през първата година работил, аз
 поемете работил се вършат от
 млада гурма...
 Изпитан от Т. Пана, 1876 г.

„Слава твоя, който е азима,
 срама и мълча с върши си –
 само той може да го върши и
 да не погине!“
 1

Нима власт над ония гласи,
 които е отида да се отдала по
 ласките си и викала на
 свободата и на багатото на
 негово чужденство!“
 3

„Той, който идва и бий за
 свободата, той не умира...“
 2

„Знайте, че който не обича
 родината си, жана си и азима
 си, той не обича никого
 отчужден!“...“
 4

„Знайте, че който отчужденост
 си със обича той живото
 твое!“ На писмо до
 семейството му, 1876 г.

„Аз не умира работи си на
 чужде, мога си на твоя и
 гласа си на ботев, ако не да
 мълча на ботев със стана!“
 Писмо на Ботев до Тодор Пана

„Аз вече припадна
 изпаднах и на глас
 твоя глас!“
 1

„Но стига ми тая
 награда [...] за
 припад и за свобода“
 2

„Аз мога да се
 скитам / писмам,
 власти, издари!“
 3

„Там аз за мило,
 да върши / да теб, да
 бийа, да брата...“
 4

„Свобода и смърт
 нонаша“
 5

„...за него пис се зловя,
 / пък ...азащото сиба
 пожабе / в честта,
 който, конаша“
 6

„Ти, любя,
 не ме забравя!“
 7

В преработката на 8 години аз
 имам живата линия гурма и
 изпитан и викала, че гласът
 през първата година работил, аз
 поемете работил се вършат от
 млада гурма...
 Изпитан от Т. Пана, 1876 г.

„Слава твоя, който е азима,
 срама и мълча с върши си –
 само той може да го върши и
 да не погине!“
 1

Нима власт над ония гласи,
 които е отида да се отдала по
 ласките си и викала на
 свободата и на багатото на
 негово чужденство!“
 3

„Той, който идва и бий за
 свободата, той не умира...“
 2

„Знайте, че който не обича
 родината си, жана си и азима
 си, той не обича никого
 отчужден!“...“
 4

„Знайте, че който отчужденост
 си със обича той живото
 твое!“ На писмо до
 семейството му, 1876 г.

„Аз не умира работи си на
 чужде, мога си на твоя и
 гласа си на ботев, ако не да
 мълча на ботев със стана!“
 Писмо на Ботев до Тодор Пана


Думата *легенда* произлиза от латински език
 и означава *повест, която трябва да се прочете*.

Живот и творчество се
 сливат в една
ЛЕГЕНДА

ЖИВОТЪТ НА БОТЕВ И
 „НАЙ ЯРКАТА
 СВЕТКАВИЦА“

Парвата в употребата в
 смисла на *живовождение на
 смисла*

Мълчицата с електрически искров разряд в атмосферата.
 Лигицията мълчица се нарича още *оскуляща
 мълчица*




Помисли!
 Напиши!
 Заблещи!
 Думи-свързани или
 неутрални лексика, изговарящи
 качествата, които трябва да
 притежава един човек,
 за да бъде бесспорен в
 духова нава.


Живот – 1. биологична форма на съществуване и движение на материята,
 2. реалният свят.

!!!
 Динамично означена промяна, а според Алберт Айнщайн „Мерило за интелигентност и уменията
 да се променят“.

Човек на промяната ли е Ботев? Какво нарушава, за да
 постигне промяна?



А Военият лирически герой? Той герой наричат ли е? Нраве ли се от промяна? Как в патриархалното общество определят наричаните?



„На прощание в 1868 г.“	„Хайдути“
<p>... Не плачи, майко, не тъжи, че стивах към хайдути, Хайдути, хайдо, буготини, за теб, за теб, за брати, за първо чело да жаляш!“</p> <p>***</p> <p>... срещу врага си бавяриш, таз за мило, за брати, за теб, за баща, за брати, за него не се заволяя...“</p> <p>***</p> <p>... Къжи ми, майко, да помнит, да помнит, мисе да търсят...“</p> <p>***</p> <p>Пък... тогаз, майко, прощайш!</p>	<p>... таз тежък думи отровни, любо си ме, майко, продала на чуждо село ардетни Ониче и кони да паса, Да ми се смеят хората...“</p> <p>***</p> <p>... бее сестра, Чалдар, без брати, ни найде някой ромини, сами сала вулка изданик...“</p> <p>***</p> <p>При тата искам да маа, при татак в стара планина...“</p> <p>***</p> <p>... а майко ела, жалостна, Аете си мило прегаряи и паз заръда, запала!</p>

Задача: Поаредете стиховете от „На прощание в 1868 г.“ в три колони, като в първата са тези, които представят темата за патриархалния живот, във втората – тези, които се свързват с живота на общността в робство, и в третата – тези, които представят празника в патриархалното общество.

... моят, кажи, първак! ... да гласи първак, че бесей! / той бавяриш ли коленик... / да ходиш, да се скиташ... / таз, дото бавиш и буготи / черни чернети за мисе... жези и здраси с бавряи и рика... / скарватне бравети и здраси / да качиш гласи в кукаси... / моятта поети пошата ...

<p>немам, кажи, зареди... да ходиш, да се скиташ... ... моятта несей конишка ...</p>	<p>... да гласи турчин, че бесей / над бавиши ми онисне... / таз, дото бавиш и брати / черни чернети за мисе... / моятта несей конишка ...</p>	<p>... жези и здраси с бавряи и рика... / скарватне бравети и здраси / да качиш гласи в кукаси... / моятта поети пошата ...</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

И в „Валчето от Алжак“ Деян Еван

Важат за Бесарба беее пазлата като че ли от мрежа на социално-историческото издуство. Но хората, глутващи за срибната стовина беее днешни хора. В културно беее поетът Г. К. а, само немалкиче с гадатко си и баврячето от Алжак. Важат дамо не тръгване, сванш участие в документалния филм за състоянието на БИЖ. Майката на баврячето от Алжак прегаря тавото това време, да тръгването и вана на оскарката срещу сина си. Екаване по исперитро с гавните си майчини очи, мълчеше в отпрене – наредне показване да го поглед. Момчето се държеше, все пак бее мък на бавряо трейте години. Беее гавно и сповино момче. Много гавно и много сповино, като скала. По едно време чело на майка бее са гата вене от вана и майката повозушно скаме на перона и промъкна да го гата ота. Не сванеше поглед си от него. Най-сетне вмакт исперяи и поглед. Номалчето и гадатко му започнаха да си водят запина, като се редваха да пинат в едни тоуриер. Скала два часа ги поината кавао пинат. Описваха пинати си виечати мена. За пръв път пинташе с гавна вана и подала тавла войбак през прозорца. Вино оскарката да Симонишви криг ги беее разгърнае дълбоко. Беее заминае със самолет в Истанбул, таз оставан няколко дена, после в еван стигна до София, вмакт си също оставан няколко дена. Сета пеем да разглатат Бесарба, после Вина и сетне се прибарива в Германия, заното започва семействът. Той учел инженерство, а момчето – френска филология.

↓

- Как приема раздалата майката на буготиниша от „На прощание в 1868 г.“?
- Как я приема майката на Чалдар от „Хайдути“?
- Как я приема майката на баврячето от Алжак?

• Раздалата чест от живота ли е?

• Сигурно ли да наричатне ромини доа?

• Предметство ли е оставан ромините си сина?

• Емпарината дедкамактото тавла учмакт ли е?

↑

Военият лирически човек избира своя нов юнашки доа – Бесарба.

Неговият избор е БОРБАТА!

Сигурно Бесарба
Избор
Жизно
Път
Самозакрета

Задача: Поаредете посочените понятия , така че да отговарят на посланията на творбата и да разширят философийния на буготината революционер за избрания от него път.

Задача: Свържете стиховете с посочените мажорно-семантични кара! Къжи изразите свързани с поимолни в таз?


Свобода е свободна мисъл
Пината е първак, аз скаме
Аз не любя първак! / скарватне рика през рика
Вело ми дото те скаме, те скаме и те прети
Аз не трети първак! / аз не скам пинати първак
И... отази ми тавла първак
Аз не скам първак! / през тавла беее Дръма
Пинат какито саби пината / в чистота майко пошата
Скарватне да се пината / аз не скам саби пината
Скаме да скаме и здраси
За првак и за свобода

Има ли проявявания героизъм днес??
Какво е преносното значение на думата *врак*?

„Ако е живот да биее живот. Ако е дръма – да биее дръма. Средата никога не може да се нарече блаженство“

Из „Маминото детеене“ – Любен Каравелов


ЗАКАРИЙ СТОЯНОВ
УРИСТО БОТЙОВ
ОПИТ ЗА БИОГРАФИЯ



„Ботъво съставлява радост между всички свои съвременници. Той биеа човек необикновен , човек с високи чувства и идеи, ето защо олицетворя в себеси палата въздигнаеи епоха с всички нейни безобразия и неедкай. За тая епоха живее той, а не за себе си...“


Надарен от природата с всички си качества на човек велик, той притожавал и железен характер, и гранитна воля... Който го чувал едни път да говори, който го виждал как живее и се воми с хората, той не можеше вече да го забравя през живота си...“

Четата на Христо Ботев презиса „Ралника“ – картина от Христо Казиданев



Ботев с четата скаме на козлаубийския бриг – Димитър Гюзалев

ТОЗ, КОЙТО НАДНЕ В БОЙ ЗА СВОБОДА, ТОЙ НЕ УМИРА!



ДЪРВОТО НА ЖИВОТА

ЖАНРЪТ – ПРОБЛЕМАТИЗИРАНЕ НА КЛЮЧА

Цветелина Драганова

Езикова гимназия „Пловдив“

E-mail: tsv.draganova@abv.bg

Резюме: В контекста на темата за компетентностния подход в обучението по български език и литература настоящият текст изхожда от разбирането за изграждането литературната компетентност като водеща цел в работата на учителя и на необходимостта да се осъществява последователна рефлексия върху жанровата природа на изучаваните текстове като базисна характеристика на литературното поле. Като отчита спецификата на жанровата теория и нееднозначността на някои дефиниции, както и основополагащи методологически принципи, предложеният подход възприема работата с категорията жанр в часовете по литература като възможност за проблематизиране и развиващ диалог, за формиране и обогатяване на читателските компетентности на съвременните ученици. Последната част на текста очертава най-общо параметрите на възможен методически проект по темата за жанровите конвенции и връзката им с определени модели на осмисляне и преживяване на природата като ключова тема в света на художествената литература.

Ключови думи: литературна и читателска компетентност, теория на жанра и жанрови номинации, жанрът – конвенция и избор, рефлексия и проблематизиране

THE GENRE – PROBLEMATIZING THE KEY

Tsvetelina Draganova

Language High School „Plovdiv“

E-mail: tsv.draganova@abv.bg

Abstract: In the context of the topic of the Competence-Based Approach in teaching Bulgarian language and Bulgarian literature, the current text is based on the understanding of the development of literary competence as a leading goal in the teacher's work and the need to provide consistent reflection on the essence of the genre of the studied texts as a basic characteristic of the literary field. Taking into account the specifics of the theory of the genre and the ambiguity of some definitions, as well as some fundamental methodological principles, the suggested approach sees the work with the *genre* category in literature classes as an opportunity to problematize and to encourage a dialogue, to form and enrich the reading competences of contemporary students. The last part of the text defines general parameters of a possible methodological project on the topic of genre conventions and their connection with certain models of understanding and experiencing nature as a major theme in the world of fiction.

Keywords: literary and reading competence, genre theory and genre nominations, genre – convention and choice, reflection and problematization

Въведение

Формирането на цялостен образователен подход, основан на разбирането на ключовите компетентности като съвкупност от знания, умения и отношения, апелира по нов начин към досега действащата образователна парадигма и подлага на изпитание утвърдени в практиката модели, решения и процедури. Необходимостта да се актуализира системата от принципи, възгледи и схващания за същността на обучението и за образователния

процес изобщо, както и методологията на преподаването и ученето, е особено належаща в полето на литературното образование, обрасло във времето с непоклатими на пръв поглед убеждения, стереотипи и (сврѣх)очаквания. Общоевропейската езикова рамка отрежда на националните и чуждите литератури „основен принос за европейското културно наследство, което Съветът на Европа разглежда като безценен ресурс, нуждаещ се от опазване и развитие“ (по Александрова, Бойкова 2016: 351). От друга страна, предметът български език и литература по своята природа разполага с потенциал да бъде не само ядро на изграждащата се комуникативна компетентност посредством общуването на роден език и развиването на умения за четене като базисна интелектуална практика, но и основен агент в процеса на формиране на способността на ученика да търси, открива и конструира смисъл, осъзнавайки неговата откритост и незавършеност, да го интегрира в различни, други полета на познание и по този път сам да се интегрира като субект на все по-усложняващите се реалности на съвременния свят.

Без да повтаряме това, което нормата постулира, когато говорим за проблематизирането на жанра в обучението по български език и литература, неизбежно трябва да се изправим пред въпроса за смисъла. Какви са ценностните основания да задаваме литературната компетентност като хоризонт на своята работа? Каква е „ползата“ от нея? Казано направо – защо му е на съвременния ученик да знае за жанра на едно или друго художествено произведение? Без ясно разбиране, което отговаря на тези въпроси, всеки методически проект е компрометиран в основата си. За нуждите на настоящия текст ще отговорим така: образованието по литература следва да има за своя значима цел култивиране на чувствителни и компетентни читатели, способни да анализират и интерпретират структури и знаци от различни семиотични равнища и сами да изграждат такива – умение с основополагащ характер и разширяващи се контексти в един все по-усложняващ се свят, който всекидневно ни изправя пред предизвикателствата на общуването и взаимодействието – междуличностно, социално, интеркултурно. В плана на идеалното работата с художествени образци от различни периоди, познаването на тяхната специфика и овладяването на основни литературни конвенции и интерпретативни кодове, в това число жанрови, способства за изграждането на корпус от споделени знания и умения, на още един интегратив в

полето на културата, още една възможност за свързване и приобщаване в условия на разединяване и разпад.

Литературоведски контекст

Добре известно е, че литературата като картина на човешката сложност и незавършеност разгръща своя смислов потенциал по различни начини и с помощта на различни средства и инструменти. Жанрът като конституираща литературното единица и основен структурен маркер е един от тези инструменти и затова неговото разглеждане и осмисляне е сред подстъпите към полето, в което работим със своите ученици.

Не е във възможностите на настоящото изложение да прави преглед на литературоведските идеи в такава широка област като жанрологията. За целите на своята работа учителят по български език и литература може да „стъпи“ както върху класически постановки от учебници и енциклопедични сборници по теория на литературата, така и върху изследването на Галин Тиханов „Жанровото съзнание на кръга „Мисъл“, чиято въвеждаща част проследява основни концепции и дебати в жанровата теория. Отчитайки нееднозначността на понятието жанр – този особен „литературен (фикционален) герой в пространството на културата“ (Тиханов 1998: 51), теоретици и историци на литературата, цитирани както в посоченото изследване, така и в други източници, извеждат няколко ключови дефиниции и идеи, които биха могли да бъдат инструментализирани за нуждите на литературното образование:

- жанрът – „институция на паметта“ (М. Бахтин), инструмент за съотнасяне на определен текст към други, подобни на него, за вписване в литературната традиция и в онова, което Ж. Женет нарича „архитекстуалност“ – връзка на “включване, която свързва всеки текст с различните видове дискурс, към които той се числи“ (по Панчева, Личева, Янакиева 2005: 292);

- жанрът – съвкупност от усвоени по различен начин конвенции, активизираща наличния читателски опит и задаваща на тази основа определен хоризонт на читателско очакване, което може да се потвърди или да не се потвърди; един от белезите на „литературност“, даващ възможност за „инвентаризиране“ на литературното поле с неговите съставки в отличие от онова, което не е литература;

- различните жанрове – израз на многообразието на човешкото, доколкото кодират в себе си устойчиви модели на (себе)полагане в света, на светоотношение и преживяване и на свой ред формират такива;
- изследователски обект с особен, вариативен характер, който подлежи на интерпретация и позволява един художествен текст да принадлежи едновременно към няколко жанра.

Значим образователен потенциал носи разбирането за жанра не като готова наличност, а като вариант на съществуващ инвариантен модел, като построение и специфична форма на конвенция – разбиране, отправящо към социалната функция на литературата, към идеологическия ѝ ресурс и възможността през и чрез нея да се обогатява социалната и културната компетентност на читателя. Като цяло осъзнаването на нестабилността и особената „пластичност“ на категорията жанр разширява полето на изследователска свобода, което е насъщно в процеса на литературното образование, видно от гледна точка на компетентностния подход.

Няколко методологически щриха

„Най-стабилната опора за изучаването на художествения текст е жанровата му принадлежност“ (Йовева 2002: 152), изтъква в своята „Методика на литературното образование“ Румяна Йовева. „Инвариантните характеристики на жанра очертават проектите, по които текстът се тълкува. При прилагането на който и да е проект обаче се зачита особеното битие на всеки елемент от поетиката в конкретния текст“ (Йовева 2002: 152). По-нататък цитираният текст представя и илюстрира с примери различни варианти на работа с категорията жанр в контекста на литературноисторически центрирания модел на литературно образование, изяснява предимствата и недостатъците на индуктивния и на дедуктивния подход. В заключение е подчертано нещо особено важно, което учителят по литература не бива да изпуска от „погледа“ си – опасността от самоцелно теоретизиране, което би превърнало проблема за жанра в средство за контрол и в инструмент на властовата позиция на учителя: „...жанровата институция, жанровите теории в училище не се изучават, за да бъдат „научени“, а за да способстват за разбирането на текст, на литературни факти, с цялата им обвързаност с вънзиковата реалност“ (Йовева 2002: 160). Позволихме

си тази отпратка тъкмо защото Йовева е артикулирала един основен „дефект“ в досегашната работа. Боравенето с понятието жанр в контекста на литературноисторически центрираното образование по български език и литература е в общия случай репродуктивно. То се свежда до успешното справяне с начина, по който Държавният зрелостен изпит – във вида, в който функционираше до момента – очаква от учениците, и в този смисъл неизбежно опростява, редуцира. В резултат на това питането за жанра се оказва самоцелно проверяващо и преди всичко „дисциплиниращо“, по думите на Т. Тенева (Тенева 2018: 571 – 587).

Контекстът на новия, тематичен принцип на организиране на учебното съдържание, релевантен на компетентностния подход, открива нови перспективи в работата с жанровата природа на изучаваните текстове. Като основна методическа цел би следвало да задаваме не просто да се разпознават и назовават определени жанрови белези, които да се използват като подстъп към текста, а да се проблематизира изборът на жанр, връзката между различните конвенции и художествения модел на света, който всеки от различните текстове предлага – гледна точка, осмисляне, преживяване, водеща творческа задача. Затрудненията определени текстове да се идентифицират еднозначно, „хибридната“ жанрова природа на други следва да се приемат не като „опасност“, а като възможност за продуктивен, развиващ диалог, рефлексия, аргументация.

Към един методически проект

Жанрът е „обект“, до който учениците повече или по-малко вече са се доближавали и който са разглеждали в рамките на обучението си в първи гимназиален етап. Подстъпите към него в XI клас са като към нещо, дефинитивно познато и в този смисъл – подходящо за „разпитване“ и проблематизиране. Новата учебна програма и по-големият брой часове за разширена и профилирана подготовка откриват широко поле за смислоторна рефлексия върху жанра като литературна институция. След вече изминат път на наблюдения и осмисляне те дават възможност за вписването ѝ в мрежа от препратки, аналогии, оразличавания. Дават много добри възможности за фокусирано наблюдение върху предвидените за изучаване текстове, за интегриране и синтез на познания за литературния процес, за творческите

светове на автори, вече разглеждани с други свои текстове, за вариативната същност на отделните жанрове. Видимото облекчаване на списъка със задължителни за изучаване художествени текстове позволява не само да се отдели повече време на наблюдения върху жанровите им характеристики, но и да се планира специален блок часове, посветени на темата. Това би могло да стане в хода на цялата учебна година, но продуктивността на работата ще е по-висока след известен период на познавателно натрупване. Методически уместно е темата за възможностите на жанра да се постави в контекста на темата за природата в художествената литература. Не е за подценяване и фактът, че предвидените за разглеждане текстове в това проблемно-тематично ядро („При Рилския манастир“, „Градушка“, „Спи езерото“) са кратки, рискът те да останат непрочетени от учениците е минимален, а това на свой ред освобождава реално учебно време за рефлексия върху жанровата им същност и за включване в контекста на дискусията и на други текстове по избор на учителя.

В контекста на размишленията за жанра темата за природата в литературата е благодатна и от друг ъгъл. Нейната устойчивост и в същото време многообразието в интерпретирането ѝ сочат основополагащата връзка между природа и култура – връзка, която дефинира човешкото и различните му проявления във времето и към чието осъзнаване е необходимо да вървим със своите ученици в часовете по литература. Настоящият текст няма за цел да описва технологията и отделните методически стъпки в тези часове. Значимите и продуктивни от евристична гледна точка въпроси биха могли да бъдат различни и организирани по различен начин в зависимост от спецификата на учебната ситуация с всичките компоненти, които я определят. Какви поетически образи на природата задават отделните лирически жанрови конвенции, как изглежда тя в ключа на одата, поемата, лирическата миниатюра, баладата, елегията? От какво се определя изборът на жанр, каква е връзката между индивидуалния творчески почерк, културния контекст и обществените задачи, които литературата си поставя? Какъв е например Вазов – „традиционен“ или „модерен“ – в „При Рилския манастир“ в сравнение с „Отечество любезно“? Защо трагическата визия за човешкото битие предполага тъкмо поемата като жанров модел в „Градушка“? Как и защо Яворов „пренаписва“ жанрово „Хаджи

Димитър“ в „Угасна слънце“, какво се случва с баладата и баладичното във времето на модерността? Каква е специфичната оптика към битието, която лирическата миниатюра задава? Това са произволни примери за отключващи въпроси, около които може да се организира работата по темата за жанровата институция. Обект на отделен анализ заслужава проблемът за начина, по който различните учебници операционализират и подпомагат работата на учителя по български език и литература. От една страна, те предоставят богати възможности за диалогични прочити и конструиране на междутекстови връзки с творби на други автори от българската и световната литература. Специфичен образователен потенциал носят и противоречивите жанрови номинации. Например в някои от учебниците по литература „При Рилския манастир“ битува еднозначно като „ода“, в друг – като пример за „химнична поезия“, а в трети се поставят специални задачи, проблематизиращи жанра – посочени са три критически определения (ода, химн, реторичен текст), които учениците следва да коментират и обосноват. Въз основа на това авторите извеждат разбирането за нееднозначната жанрова природа на текста.

Подходите и методическите стъпки, които учителят може да избере, са многообразни. С цел постигане на „мета“ равнище на осмисляне на жанровата стратегия, като значим и значещ избор, на учениците може да се предложат за интерпретация и дискусия откъси от различни текстове – например есето на Вирджиния Улф „Поезията, прозата и бъдещето“, в което четем: „Не е възможно да прекосиш целия мост на изкуството, нарамил всички негови сечива. С някои трябва да се разделиш, за да не се наложи после да ги захвърлиш по средата на пътя или, което е още по-лошо, да изгубиш равновесие и сам да се удавиш“ (Улф 2015: 53). Или размишленията за дълбокия копнеж по епос и връщането на поезията към изначалната ѝ синкретичност, в която разказването на истории се споява с „извисеността на стиха“, които Борхес развива в „Това изкуство на поезията“. Ако с работата в часовете, посветени на жанра, учителят успее да подготви „почвата“, той може да постави и надграждащи творчески задачи за своите ученици – да създадат кратки текстове в определен жанров ключ по договорена тема или да преведат на „жанров“ език класически пейзажи от различни епохи и естетически направления.

Вместо заключение

Богати са възможностите за прилагане на компетентностен подход, които предоставя разглежданата тема. Не е нито в целите, нито по силите на настоящото изложение да ги посочи и изчерпи. Представените разсъждения за проблематизирането на понятието жанр като ключ към света на художествената творба в часовете по български език и литература, изхождат от хипотезата за нарастване на смисъла чрез обогатяване и преконструиране на изследователския контекст в рамките на обучението като инструмент за изграждане на ключови компетентности. Не бива обаче да забравяме, че полето на литературното образование и на заниманията с природата на жанра като част от него е преди всичко поле на несигурността – самата сърцевина на познанието и на мисленето. Дълбокото осъзнаване на тази несигурност е едновременно мотивиращо и освобождаващо.

„Но няма ли да бъде възможно – пита се в края на миналия век френският философ Едгар Морен – отсега нататък да се предвиди една реформа в мисленето, която би позволила да се посрещне огромното предизвикателство, което ни ограничава в следната алтернатива: да понасяме бомбардирането с безброй информации (...) или да се доверим на доктрини, които задържат от информациите само това, което ги потвърждава или което разбират (...), отхвърляйки като погрешно и илюзорно всичко, което ги опровергава или е неразбираемо за тях. (...) Очевидно това не може да се впише в някаква програма, може да му се вдъхне живот единствено чрез образователно усърдие“ (Морен 2000: 15 – 17).

Водени от това безпокойство, което бележи нашето време и работата, на която сме се посветили, не ни остава нищо друго освен да продължим – с доверие и усърдие в търсенето на пътища и в задаването на въпроси.

Литература

- Панчева, Личева, Янакиева 2005 – **Панчева**, Евгения, **Личева**, Амелия, **Янакиева**, Миряна. *Теория на литературата: от Платон до постмодернизма*. София, изд. „Колибри“, 2005. **Pancheva**, Evgenia, **Licheva**, Amelia, **Yanakieva**, Miryana. *Teoria na literaturata: ot Platon do postmodernizma*. Sofia, izd. „Kolibri“, 2005.
- Дачева, Личева 2012 – **Личева**, Амелия, **Дачева**, Гергана. *Кратък речник на литературните и лингвистичните термини*. София, изд. „Колибри“, 2012. **Licheva**, Amelia, **Dacheva**, Gergana. *Kratak rechnik na literaturnite i lingvistichnite termini*. Sofia, izd. „Kolibri“, 2012.
- Тиханов 1998 – **Тиханов**, Галин. *Жанровото съзнание на кръга „Мисъл“*. София, изд. „Академия“, 1998. **Tihanov**, Galin. *Zhanrovoto saznanie na kraga „Misal“*. Sofia, izd. „Akademia“, 1998.
- Йовева 2000 – **Йовева**, Румяна. *Методика на литературното образование*. Шумен, УИ „Епископ К. Преславски“, 2000. **Yoveva**, Romyana. *Metodika na literaturnoto obrazovanie*. Shumen, UI „Episkop K. Preslavski“, 2000.
- Александрова, Бойкова 2016 – **Александрова**, Соня, **Бойкова**, Фани. „Художественият текст – лаборатория за компетентности“. В: сп. *Български език и литература*, 2016, кн. 4., стр. 350 – 366. Alexandrova, Sonya, Boykova, Fani. „Hudojestveniat tekst – laboratoria za kompetentnosti“. In: sp. *Balgarsky ezik i literatura*, 2016, kn. 4., str. 350 – 366.
- Тенева 2018 – **Тенева**, Теменуга. „За питането в урока по литература“. В: сп. *Български език и литература*, 2018, кн. 5., стр. 571 – 587. **Teneva**, Temenuga. „Za pitaneto v uroka po literatura“. In: sp. *Balgarsky ezik i literatura*, 2018, kn. 5., str. 571 – 587.
- Улф 2015 – **Улф**, Вирджиния. *Литературни есета*. София, изд. „Колибри“, 2015. **Ulf**, Virdzhinia. *Literaturni eseta*. Sofia, izd. „Kolibri“, 2015.
- Борхес 2013 – **Борхес**, Хорхе Л. *Това изкуство на поезията*. София, изд. „Сиела“, 2013. **Borhes**, Horhe L. *Tova izkustvo na poeziyata*. Sofia, izd. „Siela“, 2013.
- Морен 2000 – **Морен**, Едгар. *Мислещата глава*. София, изд. „Полис“, 2000. **Moren**, Edgar. *Misleshtata glava*. Sofia, izd. „Polis“, 2000.

ПРЕПОДАВАНЕ НА ЛИТЕРАТУРА ПО ВРЕМЕ НА КРИЗА

Малина Ангелова Тонова

Американски колеж – София
E-mail: m.tonova-ivanova@acsbg.org

Резюме: Настоящият текст представя опит да прочетем литературни творби, създадени преди почти столетие, през днешната ситуация – културна, обществена, екстремна. Целта е произведенията, които се изучават в учебната програма, да помогнат на учениците да открият някаква душевна хармония, да излязат от кризисната ситуация. Търсим метод на преподаване, който да обедини подходите на литературната интерпретация и библиотерапията, за да даде възможност на учениците да погледнат на обучението по литература под друг ъгъл – не само като досаден учебен процес, но и като път към себепознание.

Ключови думи: библиотерапия, преподаване, български език и литература

TEACHING LITERATURE IN TIMES OF CRISIS

Malina Angelova Tonova

American College in Sofia

E-mail: m.tonova-ivanova@acsbg.org

Abstract: The present report delivers an attempt to study almost century old literary works through current cultural, social, and peculiar circumstances. The goal is for works that are part of the curriculum to help students reach some sort of spiritual harmony. We're seeking a teaching method that combines methods of literary criticism and bibliotherapy, in order to give students a chance to look at our way of teaching from a different point of view. Not only as a tedious educational process, but as a path to self-knowledge.

Keywords: bibliotherapy, teaching, Bulgarian language and literature

Още в древни времена човекът е търсил в словото спокойствие и хармония. Терминът „библиотерапия“ (Afolayan 1992: 138) се появява в началото на миналия век, но изследвачите откриват прояви на библиологическа психология (Рубакин) още у Аристотел и Платон. Днес методът на библиотерапията се използва широко в разнообразни кризисни ситуации в социалното общуване. В сферата на образованието библиотерапията става популярна през четиридесетте години на XX век. Причината за този интерес, по думите на Риа Рубин, е „защото е съвместима с целите на съвременно образование, което включва насърчава е на развитието на цялостни, адаптивни личности, способни да се справят с предизвикателствата на днешния свят“ (Rubin 1979: 244 – 5). Най-често използваният модел на библиотерапия в училище е т.нар. библиотерапия за личностно развитие, която предоставя различни подходи за подпомагане на учениците да овладеят тревожността, объркването, негативните емоции. Най-общо казано, библиотерапията представлява процесът, по време на който читателите могат да достигнат до разбиране за собствените си чувства всеки път, когато съпреживяват съдбата на героите в прочетената книга. В историята на библиотерапията се очертават три основни подхода към литературния

текст като средство за въздействие върху психическото състояние на индивида: като психоаналитичен процес с етапи, подобни на психоаналитичната терапия за освобождаване на потиснатите емоции у потърпевшия – идентификация, катарзис и прозрение; според схемите на психогенните реакции на индивида – разминаването между схемата на индивида и това, което открива в текста, насочва вниманието на читателя към проблема; според теорията на рецепцията, в огледалото на която библиотерапията е „процес на динамично взаимодействие между личността на читателят и литературата – взаимодействие, което може да се използва за личността оценка, корекция и растеж“¹ (McPherson-Leitz 2018: 22), както твърдят Ръсел и Шпроудс.

Голяма част от времето на съвременните деца преминава зад стените на училището, заедно с техните учители, а по време на изолацията и онлайн обучението през пролетта на 2020 заради нашествието на КОВИД-19, тези часове значително нараснаха. На учителя по литература се пада ролята – а и не само в екстремни ситуации като тази – освен на посредник между словесното творчество и учениците, но и на психолог, на личност, която им дава отговор и на философски, и на исторически, и на личностни въпроси. Художествената литература носи в себе си отговорите на множество питання за мястото на човека в света, предлага универсални решения на житейски и морални дилеми. В учебните програми по български език и литература по презумпция е заложен аналитичният подход към текстовете, докато по-малко се обръща внимание на въздействието върху емоционалния и нравствения хоризонт на читателя. Приложен към преодоляването на трудна и объркваща житейска ситуации, библиотерапевтичният процес може да се превърне в решение на този проблем. Идентификацията с литературните герои на Йовков, Димитър Димов, с лирическият герой на Вапцаров и съпреживяването на техните чувства и действия биха могли да помогнат на учениците да разберат по-ясно критичната ситуация, в която се намират, и да открият изход от нея. Неслучайно проф. Елка Константинова нарича преди време Йовков „лечител“ и открива в творчеството му „целесна сила за болните човешки души“. Изборът ни падна върху рецептивния подход при преподаването на авторите в XII клас заради възможностите, които предоставя на читателя да конструира значения въз основа на литературния текст.

¹ “Schools have been obvious sites for bibliotherapy because it is compatible with the goals of contemporary education, which include fostering development of a whole, adjusted personality able to deal with today’s world.”

Методология

Теоретиците на библиотерапията се обединяват около четири основни момента на процеса: идентификация на проблема, подбор на подходящи литературни творби, представянето им пред читателите и последващи действия.

Идентификация и съгласие

Изоляцията, в която бяха поставени тийнейджърите по време на онлайн обучението, ги лиши от привичната им социална среда, което породило у тях объркване, чувство на самота, страх от бъдещето, загубата на смисъл, емоции, които те споделят с учителите си, защото в процеса на общуването са изградени връзки на доверие, необходими, за да бъдат разрешени психологическите проблеми.

Избор

Следващата стъпка е подбор на автори и творби, които могат да помогнат на младежите да се справят с неочакваните изпитания. В това отношение учителят е ограничен в избора си от учебната програма, но българската литературна класика предлага широки възможности за различни варианти на човешко поведение.

Разказите на Йовков предлагат определен модел на поведение, представящ социална, морална или естетическа норма, изразена чрез специфична знакова природа. Неповторимостта на Йовковото творчество според мен се крие в спояване на архетипи, скрити в колективното несъзнавано на човечеството, с представите на модерния човек. Изборът ми падна върху чудациите в творчеството на Йовков („Серафим“, „Другоселец“, „Последна радост“), странници, самотници, Божи пратеници, чиято роля е да поставят на нравствено изпитание човечността у другите. Човешката болка на героите може да породило у другите доброта, състрадание и алтруизъм, но и може да бъде срещната с безразличие, и съдбата на героите ще провокира учениците да се замислят докъде се простират границите на моралните закони в моменти на изпитания. Критиката неведнъж е подчертавала проникновения психологизъм на Димитър Димов при разкриването на човешките характери, умението му да обхване психичните феномени в тяхната дълбочина и многостранност. Това, което ги свързва с Никола Вапцаров, е интересът към кризата на модерното съзнание, но и представяне на усилията на модерния човек да познава, тълкува и преосмисля света около

себе си. Техните текстове ще предоставят възможност на учениците да осъзнаят определени страни на конфликта между външния и вътрешния свят, да заострят вниманието им към негативните преживявания и фалшиви морални ценности.

Планиране

Структурата на един онлайн урок следва принципите на организация, традиционно използвани от библиотерапевтите (McPherson-Leitz, Дешер и др.):

1. Въведение в съвместната работа.
2. Повторение – закрепване на опита от предишни занимания.
3. Представяне на литературното произведение.
4. Задача за закрепване на материала.
5. Завършващо упражнение за край на урока.

Представяне

Текстът трябва да бъде представен по такъв начин, че ученикът да открие общи моменти между себе си и проблемите, които вълнуват героите в повествованието. Затова включваме и други задачи, преди дискусията върху творбите, като въпроси за размисъл:

1. В текстовете на Йовков се говори за болест, пиянство, лудост. Какво означават за писателя тези лица на човешкото? Подкрепете тълкуванията си с анализ на конкретни произведения (Хранова, Пелева 2002: 181).

2. Какви нравствени максими може да извлечем от разказите на Йовков?

3. Има ли цитат от разказите му, който сте запомнили?

4. Прочетете критическите откъси и се запознайте с текста на стихотворението „Кино“ на Вапцаров. В какво отношение Вапцаров е модерен поет? Какво според вас трябва да бъде модерното изкуство?

5. Опишете характеристиките на урбанизирания човек. Обърнете внимание на:

- „И става толкоз душно,/ че да дишаш/ не би могъл спокойно,/ с пълна гръд.“;

- „Дърветата опират/ във небето,/ а сенките –/ в заводските стени.“;

- „Една ръка изхвърли на боклука идилиите с синьото небе.“ и т.н.

6. Съществува теория (Николко 2018: 82), че хората най-често захвърлят книгата на 17. страница. А ако после става интересно? Да проверим тази тео-

рия. Прочетете откъса от романа „Тютюн“ и отговорете на въпросите: Каква е основната идея на автора на този текст? Какви са аргументите „за“ и „против“ неговата идея? Попълнете таблицата, като в дясната колонка напишете твърдения ЗА, а в лявата колонка – ПРОТИВ. Дефинирайте идеята или теорията, която авторът застъпва в текста. После дефинирайте противоположната теория. Как ще продължи историята според вас?

На учениците освен въпросите се предлага и откъси от критически статии (Милена Кирова, „Светият идиот“: една типологическа аналогия в творчеството на Йовков“; Никола Георгиев, „Името на розата и тютюна“; Сава Василев, „Пролет“ или „За“ и „Против“ утопията на очакването“; Георги Господинов, „Вапцаров и дебатът около киното през 30-те и 40-те години на ХХ век“ и др.). Специализираното научно изследване може да бъде катализатор на етапите на самосъзнаване на младежите и е един от вариантите за стимулиране на когнитивните процеси.

Четене

Тази стъпка включва и дейностите, които ще помогнат на учениците да видят общото между себе си и героите.

Затвърждаване

Последният етап в библиотерапевтичния процес се основава главно върху дискусии за качествата, действията и решенията на героя, но могат да включва други дейности, извършвани от учениците, които са свързани с рефлексията на проблема: творческо писане, ролеви игри и т.н. Например: „Вапцаров е известен с прозвището Огняроинтелигента („Огняроинтелигентска“). Битието му е неразривно свързано с машините. С каква метафора или символ бихте описали своя живот? А на съвременния човек?“

С оглед изискванията на учебната програма предпочитам есето като път към творбата, но и „опит“ да познаем себе си. Темата е по избор:

1. Чудаците в творчеството на Йовков.
2. „Винаги съм наклонен да вярвам на хората, да виждам и да търся у тях преди всичко доброто.“ Йордан Йовков

Целта на дискусията, ръководена от учителя в необходимата посока, е да се предостави на учениците възможност да изследват същността на проблема, като изразяват свободно своите идеи:

- връщане към ключови моменти от сюжета;
- анализ на поведението на героите;
- свързване на идеите в текста с реалния свят;
- сравняване с проблемите, вълнуващи учениците;
- предлагане на алтернативни решения (McPherson-Leitz 2020: 44).

Дискутират се въпроси от рода на:

1. А на вас случвало ли ви се е да попадате в подобно настроение на тъга и безнадеждност, загуба на интерес към света? Какво решение бихте предложили в такава ситуация? (Във връзка с „Писмо“ на Вапцаров.)

2. Как лирическият герой в „Писмо“ преодолява отчаянието и отново открива себе си? (Потърсете смисловите противопоставяния между отчаянието и вярата, омразата и любовта, принижаването да животинското и нравственото извисяване, духовната смърт и възкресението.)

3. Какви са мечтите на Борис и на Ирина? Приличат ли си двамата герои? Как според вас ще завърши тази връзка?

4. Ако четем „Тютюн“ като роман, проследяващ любовта на Борис и Ирина, каква е причината за трагичното разминаване между двата герои? (Въз основа на откъси от романа.)

Безспорна роля за преодоляване на трудна житейска ситуация се оказва изкуството на литературата, притежаваща оптимистична и мотивираща насоченост. Разказите на Йовков оставят у младежите усещането, че злото може да бъде победено. Заключение на есето на Неда Стоилова е представително за изводите, до които достигат дванадесетокласниците: „Йовков е един от малкото реалисти, които вярват в способността на хората да бъдат заедно и да си помагат. Непредвидимостта и спонтанността на добрите дела е това, което ще спаси света. Дори и най-старите ни страхове, изградени на основата на столетия история и мъки, могат да бъдат изкоренени от чисто човешката нужда за близост и взаимопомощ, защото всички хора в същността си са еднакви и всички искат щастие“.

Заключение

Целта на този проект беше да подкрепи с помощта на литературните творби тийнейджърите по време на социална криза, да им предложи стратегии за разрешаване на личностни проблеми и да им помогне да придобият умения

за справяне с тревожността и вътрешните конфликти. Резултатите са обнадеждаващи, както те отбелязват в коментарите си, поставянето на творбите в съвременен контекст им помага да ги разбират, „а и също е доста интересно и различно“, но положителна промяна може да бъде постигната чрез система от задачи, които да повлияят на емоционалността на учениците или да стимулират читателски вкус.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Дискусия: Чудаците в творчеството на Йовков. „Писмо“ на Никола Вапцаров

I. Дискусия: Чудаците в творчеството на Йовков

1. Въведение

• проф. Елка Константинова: Йовков – „лечител“, творчеството му има „целевна сила за болните човешки души“.

Както съм споделяла с вас, аз съм убедена, че четенето лекува, че творбите, които изучаваме, ще ви помогнат да излезете от тая ситуация, в която сме поставени днес, да намерите някаква душевна хармония.

Има ли цитат от разказите му, който сте запомнили?

Цитатите, които сте подбрали, следват две посоки – утвърждаване на доброто и любовта към хората, и поставянето им под съмнение.

Съгласни ли сте с клишираното определение за Йовков като хуманист?

• „Човешкото“ в текста Йовков функционира като система от знаци. Човешкото „не е цел, а е средство на дискурсивното преживяване“ (Милена Кирова, „Митът за хуманизма на Йовков“).

• Човешкото е целта, резултатът на четенето.

2. Повторение (предишни знания)

В Йовковото творчество срещаме два типа герои – индивидуалисти, които следват своите пориви и се изправят срещу света в защита на своята индивидуалност, и чудаци, скромни хора, чужденци за традиционния бит, „другосветци“ по думите на Енчо Мутафов (Е. Мутафов, „Другоселци, другосветци“).

Смятате ли, че красотата ще спаси света?

Красотата у Йовков е не само естетическа, но и нравствена категория, любовта към ближния, съпричастието към човешката болка, отговорността пред себе си и пред другите е истинската красота. Едновременно с това красотата разрушава баналността на света и така ни преобразява (Люцкан от „Последна радост“).

3. Новото

Неповторимостта на Йовковото творчество според мен се крие в спояване на архетипи, скрити в колективното несъзнавано на човечеството, с представите на модерния човек. Разказите на Йовков предлагат определен модел на поведение, представящ социална, морална или естетическа норма, изразена чрез специфична знакова природа.

Какви знаци носят образите на Серафим и Люцкан от „Последна радост“?

Те са странници, чудаци, божи пратеници, чиято роля е да поставят на нравствено изпитание човечността у другите, възплъщават архетипа на светия „нищ“ по определението на М. Кирова¹.

Според народните легенди Бог, преобразен като просяк, ходи по земята, за да изпита милосърдието на хората.

В текстовете на Йовков се говори за болест, пиянство, лудост. Какво означават за писателя тези лица на човешкото? Подкрепете тълкуванията си с анализ на конкретни произведения. (Пелева, Ина, Хранова, Албена. *Литература за 12. клас – задължителна и профилирана подготовка*. – София: Просвета, 2002, с. 181, въпрос 10.)

Срещате ли днес такива хора?

• Според Йовков всеки носи у себе си доброто, достатъчен е един жест на добротворчество, виждала съм го и у вас – виждала съм ви да помагате на бездомни животни, на нуждаещи се, на вашия съученик Кольо, който миналата година претърпя инцидент. Не е необходимо да бъдем светци, като Серафим или Люцкан, достатъчно е да приемем ценностите на Йовковия свят – **хуманизъм, отговорност, любов и състрадание към другите.**

Присъстват ли тези ценности в днешния свят? Как тълкувате финала на

¹ Откъс от статията е дадена на учениците като материал към задача в Гугъл Класна стая: <https://liternet.bg/publish2/mkirova/svetiiaat.htm>

„Последна радост“ с двете гледни точки върху последния жест на Люцкан – протегнатата ръка към бялото цвете?

- Младият офицер не е победен от демагогията и идеологическите клише-та, разбира последния порив на убития към красотата и друг, различен свят.

4. Задача за закрепване на материала: Есе върху „Серафим“, „Другоселец“, „Последна радост“.

Въпросите, които имахте за предварителна подготовка, ще ни послужат като опора за есето.

5. Заключение

Искам да завърша с моя любим цитат от Йовков – думите на Сали Яшар от „Песента на колелетата“: „С мъки, с нещастия е пълен тоя свят, но все пак има нещо, което е хубаво, което стои над всичко друго – любовта между хората“.

II. „Писмо“. Н. Вапцаров

Указания за работа

Понякога човек е изправен на кръстопът, особено през юношеството и младостта, когато трябва да вземе важни решения, да преживее неочаквани ситуации, които могат да го изложат на риск и да доведат неочаквани поражения. „Кризата не е катастрофа, а промяна; критичен период на увеличена уязвимост и увеличени възможности – пише основоположникът на психологията на юношеството Ерик Ериксън. Подобна ситуация представя стихотворението „Писмо“ на Никола Вапцаров.

Прочетете /чуйте стихотворението „Писмо“¹ на Н. Вапцаров.

Как е разкрита душевната криза на поколението, към което принадлежи лирическият говорител? (Разтълкувайте опозицията между мечта и реалност; изяснете функцията на реторичните изразни средства в текста – антитеза, реторични възклицания, сравнения, метафори и др.) *Ако се затрудните, направете справка с учебника.*

А на вас случвало ли ви се е да попадате в подобно настроение на тъга и безнадеждност, загуба на интерес към света? Какво решение бихте предложили в такава ситуация?

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=w4h3OJyAUJU>

Как лирическият герой в „Писмо“ преодолява отчаянието и отново открива себе си? (Потърсете смисловите противопоставяния между отчаянието и вярата, омразата и любовта, принижаването до животинското и нравственото извисяване, духовната смърт и възкресението.)

Литература

- Василев 1999 – **Василев**, Сава. „Пролет“ или „За“ и „Против“ утопията на очакването“. В: *Българска литература, критически текстове в помощ на зрелостниците и кандидат-студентите*. Велико Търново, изд. „Слово“, 1999, стр. 107 – 115.
- Vasilev**, Sava. „Prolet“ ili „Za“ i „Protiv“ utopiayata na ochakvaneto“. In: *Balgarska literatura, kriticheski tekstove v pomoshht na zrelostnitsite i kandidat-studentite*. Veliko Tarnovo, izd. „Slovo“, 1999, str. 107 – 115 .
- Георгиев 1991 – **Георгиев**, Никола. *Името на розата и тютюна. „Бай Ганьо“ и „Тютюн“ – междутекстов анализ*. София, изд. „Българска академия на науките“, 1991. **Georgiev**, Nikola. *Imeto na rozata i tyutyuna. „Bay Ganyo“ i „Tyutyun“ – mezhdutekstov analiz*. Sofia, izd. „Balgarska akademia na naukite“, 1991.
- Господинов 2005 – **Господинов**, Георги. „Вапцаров и дебатът около киното през 30-те и 40-те години на XX век“. В: *Поезия и медии*. изд. „Просвета“, 2005. – <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=28&WorkID=324&Level=1>
- Gospodinov**, Georgi. „Vaptsarov i debatata okolo kinoto prez 30-te i 40-te godini na XX vek“. In: *Poezia i medii*. izd. „Prosveta“, 2005. –<https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=28&WorkID=324&Level=1>
- Голзицкая 2015 – **Голзицкая**, Алёна. „Библиотерапия как средство повышения эффективности общения в контексте работы с проблемой социальной тревожности“. В: *Психология и литература в диалоге о человеке: Материалы Международной научной конференции*. под ред. Н.А. Борисенко, Н.Л. Карповой, А.А. Голзицкой. Москва, изд. ПИ РАО, стр. 169-171. **Golzitskaya**, Alëna. „Biblioterapia kak sredstvo povysheniya effektivnosti obshteniya v kontekste raboty s problemoy sotsialnoy trevozhnosti“. In: *Psihologia i literatura v dialoge o cheloveke: Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. pod red. N.A. Borisenko, N.L. Karpovoy, A.A. Golzitskoy. Moskva, izd. PI RAO, str. 169-171.
- Дрешер 2007 – **Дрешер**, Юлия. *Библиотерапия: Полный курс: учеб, пособие*. Москва, изд. ФАИР. **Dresher**, Yulia. *Biblioterapia: Polniy kurs: ucheb, posobie*. Moskva, izd. FAIR.
- Кирова 2001 – **Кирова**, Милена. *Йордан Йовков. Митове и митология*, София, изд. „Полис“, 2001. – <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=109&WorkID=2642&Level=3> **Kirova**, Milena. *Yordan Yovkov. Mitove i mitologia*, Sofia, izd. „Polis“, 2001. – <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=109&WorkID=2642&Level=3>

- Кирова 2006 – **Кирова**, Милена. „Светият идиот“: една типологическа аналогия в творчеството на Йовков“. В: сп. *Български език и литература*, 2006, № 1, стр. 15–22. **Kirova**, Milena. „Svetiyat idiot“: edna tipologicheska analogia v tvorchestvoto na Yovkov“. In: sp. *Balgarsky ezik i literatura*, 2006, № 1, str. 15–22.
- Мутафов 1990 – **Мутафов**, Енчо. „Другоселци, другосветци“. В: сп. *Литературна мисъл*, 1990, № 1, стр. 22 – 47. **Mutafov**, Encho. „Drugoseltsi, drugosvettsi“. In: sp. *Literaturna misal*, 1990, № 1, str. 22 – 47.
- Николко 2018 – **Николко**, Елена. „Индивидуално-авторский проект как один от способов развития мотивации к чтению художественного текста“. В: *Учебник в современной информационно-образовательной среде. Материалы Образовательного форума* (Москва, 11 – 12 октябрия 2018 года) [Электронный ресурс] / Под ред. И.Н. Добротиной, Ж.Н. Критаровой, И. В. Усковой. с. 82 – 92. М.: ФГБНУ „Институт стратегии развития образования Российской академии образования“, 2018. **Nikolko**, Elena. „Individualno-avtorskiy proekt kak odin ot sposobov razvitiya motivacii k chteniyu hudojestvennogo teksta“. In: *Uchebnik v sovremennoy informacionno-obrazovatelnoy srede. Materiali Onrazovarelnogo foruma* (Moskva, 11 – 12 oktuyabria 2018 goda) [Elektronniy resurs] / Eds. I.N.Dobrotinoy, J.N. Kritcharovoy, I.V. Uskovoy. s. 82-92. M.: FGBNU „Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya“, 2018.
- Пелева, Хранова 2002 – **Пелева**, Инна, **Хранова**, Албена. *Литература за 12. клас – задължителна и профилирана подготовка*. София, изд. „Просвета“, 2002, стр. 181. **Peleva**, Inna, **Hranova**, Albena. *Literatura za 12. klas – zadalzhitelna i profilirana podgotovka*. Sofia, izd. „Prosveta“, 2002, str. 181.
- Рубакин 1924 – **Рубакин**, Николай. *Что такое библиологическая психология?* Ленинград, изд. „Колос“, 1924. – <http://books.e-heritage.ru/book/10077325>
Rubakin, Nikolay. „Chto takoe bibliologicheskaya psihologiya?“. Leningrad, izd. „Kolos“, 1924. – <http://books.e-heritage.ru/book/10077325>
- Afolayan 1992 – **Afolayan**, J. A. „Documentary Perspective of Bibliotherapy in Education“. – *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 33 (2). Retrieved from https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol33/iss2/5. pp. 137 – 148. –https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1498&context=reading_horizons
- McPherson-Leitz 2020 – **McPherson-Leitz**, Kristy L. „Bibliotherapy in the Classroom: Integrating Mental Health into an English Language Arts Classroom“ (2018). Honorable Mentions. 11. – <https://scholarworks.gvsu.edu/coeawardhonor/11>
- Rubin 1979 – **Rubin**, Rhea. „Uses of bibliotherapy in responses to the 1970s. *Library Trends*“, 32, pp. 239-251. – <https://core.ac.uk/download/pdf/4816412.pdf>

ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА НА ВЪЗРАСТНИ – ПРОБЛЕМИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Борислава Стефанова

ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград

E-mail: borislava.st@abv.bg

Резюме: Част от обучението на възрастни в основните училища се провежда благодарение на проекта „Нов шанс за успех“. Обучението се проявява в курсове с малък брой учащи се, които ще придобият удостоверение за завършени V, VI и VI клас след успешно взети изпити. Материалите, използвани в образователния процес, и целите, които са поставени към учащите се, отговарят на образователните изисквания, определени от държавата, към съответните класове.

Учащите изцяло принадлежат към ромската общност. Всички те или са били откъснати от училищната среда, или никога не са посещавали училище и са имали достъп единствено до уроци по четене и смятане. Това, както и различните им приоритети в живота, поставя ред предизвикателства пред учителя, особено във връзка с преподаването на литература. Фактът, че литературата не е пряко свързана с всекидневните нужди на учащите, води до липса на мотивация и заедно с материалното възнаграждение, което е главната причина за участието на възрастните, проблематизира процеса на обучение по литература. Липсата на абстрактно мислене, която води до едностранно разбиране на художествения текст, липсата на разбиране на времевата дистанция, липсата на знания за историческата реалност, явяваща контекстуален фон на разказаните събития, липсата на техники за четене, липсата на добро владение на литературния език са все предизвикателства, които учителят трябва да преодолее.

Практиката от само себе си ни предоставя решения: да се търсят практическите ползи от изучаването на даден учебен материал; литературният

текст трябва да се разглежда през призмата на личния и емоционалния опит на учащите; текстът винаги трябва да бъде четен в своята цялост или на части, обособени от учителя, за да бъде добре разбран; текстът трябва да бъде преразказан по достъпен начин и „опростен“; трябва посредством конкретни задачи учащите да се окуражават да разказват за себе си и за своите традиции (в писмена или устна форма) с цел подобряване комуникативните им умения; при поправяне на учащите преподавателят трябва да е деликатен и да представя поправките като предложения.

Успешното образование на възрастните от малцинството зависи от отношението на преподавателя, но преди всичко – от личното отношение и мотивация, с които учащите постъпват в училище.

Ключови думи: обучение по литература, възрастни, ромска общност, проблеми, предизвикателства, мотивация, цел

ADULT LITERATURE EDUCATION – PROBLEMS AND CHALLENGES

Borislava Stefanova

South-West University „Neofit Rilski“ of Blagoevgrad

E-mail: borislava.st@abv.bg

Abstract: Adult education in secondary school is partly carried out through the project “New chance for success”. It takes the form of courses within separate classes with small number of learners, who will acquire a certificate for fifth, sixth and seventh grade education when exams have been successfully passed. The teaching materials and the set goals are in line with the state educational requirements for those grades.

The learners belong entirely to the Roma community, they were completely detached from school environment or they have never attended school, and have only attended literacy courses. This together with their different life priorities, puts the educator before a number of challenges. And it applies in full force for literary education. The fact that literature is not directly related to learners’ everyday needs results in the lack of motivation and together

with the material incentives which are the main motive for participation for the adults problematise the literature teaching process. The lack of abstract thinking, which leads to a one-plane understanding of the artistic text, the absence of a comprehension of the temporal distance, the lack of knowledge for historical realities, that are the contextual background of the told events, the lack of reading techniques, the lack of command of the literary language are all challenges, that the educator must overcome.

The practice itself offers us solutions: to be sought the practical benefits from learning a certain teaching material; the literary text must be viewed through the prism of the personal and emotional experiences of the learners; the text must always be read as a whole or in sections by the educator so as to be well perceived; the text must be retold understandably and “simplified”; the learners must be encouraged through specific tasks to tell about themselves and their traditions (orally or in writing) in order to improve their communicative skills; the corrections shall be delicate and expressed as recommendations.

The successful minority group adult education depends on the attitude of the educator, but above all it depends on the personal attitude and motivation with which the learners enter into the school.

Keywords: literary education, adults, Roma community, problems, challenges, motivation, purpose

Обучението по български език и литература на възрастни в средното училище се осъществява в рамките на тъй наречената вечерна форма на обучение, във вид на консултации (когато бъдат поискани) на учащи, записани в самостоятелна форма на обучение, и по проекта „Нов шанс за успех“, финансиран по програма „Наука и образование за интелигентен растеж“. Той е насочен към безработни и неграмотни лица, без завършени етапи и степени на образование.

Моят опит в обучението на възрастни е придобит преди всичко чрез работата ми по „Нов шанс за успех“, който стартира през 2012 година и в който СУ „Отец Паисий“, град Самоков, се включи във всичките му фази.

Накратко, проектът се свежда до следното: обучението се извършва в училищна среда под формата на курсове за придобиване на компетент-

ности от прогимназиалния етап, след като обучаемите са представили документ за завършено начално образование или след като са преминали през курс за ограмотяване и са получили съответното удостоверение. Учебните занимания са в обособени класове, в които са разпределени не по-малко от десет и не повече от 15 обучаеми, като учебните часове по отделните предмети бяха с времетраене 40 минути, а понастоящем са редуцирани до 30 минути. Срокът на един обучителен курс в прогимназиален етап е три месеца, а обучението е в съответствие с утвърдените адаптирани учебни програми и адаптирани учебни планове за V, VI и VII клас. След приключване на обучителния период обучаемите полагат изпит по всеки отделен учебен предмет под формата на тест върху учебно съдържание за съответния клас и при положителна оценка, най-малко среден (3), резултатите се сертифицират и валидизират чрез удостоверение за завършен клас.

За обучението по български език и литература в учебните планове по проекта са предвидени 9 часа седмично или общо 108 часа за усвояване на учебното съдържание в V, VI и VII клас. Целите са в съответствие с държавните образователни изисквания, а именно: познаване на езиковите единици; прилагане на правописни, пунктуационни и граматични правила; овладяване употребата на езиковите средства в различни комуникативни ситуации; овладяване на умения за изграждане и възприемане на текстове, функциониращи в комуникативната практика. Чрез обучението по литература се цели овладяването на два блока компетентности. Първият е свързан с проблематизирането и специфицирането на основни въпроси от хуманитарната ценностна система: ценностите на родовия свят, националната идентичност, етническото самосъзнание и общочовешкия морал. Тук се формират по-задълбочено и някои основни принципи на понятийния апарат на литературната терминология. Вторият блок е насочен преди всичко към овладяване на възловите моменти от развитието на българската литература, тъй като е вероятно част от учащите да не продължат в по-горна образователна степен, но трябва да познават най-важните постижения на националния литературен процес (най-вече застъпени чрез материала в VII клас).

С други думи, възрастните, включени в проекта, трябва да покрият същите образователни изисквания, които се отнасят до учениците в прогимназиален етап дневна форма на обучение. Образователният процес по български

език и литература при възрастните е специфичен, а преподавателят трябва да се справи с редица предизвикателства, за да осъществи в някаква степен очертаните цели. Ще се опитам да споделя накратко някои от проблемите, с които лично аз и моите колеги сме се сблъскали, като ще акцентирам върху тези, съпътстващи усвояването на учебното съдържание по литература, макар че една голяма част от тях са валидни и за преподаването по език.

На първо място трябва да се отбележи, че 100% от обучаемите по проекта „Нов шанс за успех“ принадлежат към ромската общност. Те са на възраст между 16 и 75 години. Това означава, че в училище влизат хора с житейски опит, достигнали физическа зрелост, способни да задоволяват психологическите и физическите си нужди, притежават имущество, имат своите битови и социални ангажименти, своите установени традиции и всеки ден трябва да решават различни житейски задачи. Тоест ученето не е единственото им задължение, нещо повече – то не е техен приоритет. И когато трябва да изберат между присъствие в учебен час или извършване на трудова дейност в определен ден, те винаги избират трудовата дейност или участие в събитие, важно за общността (сватба, погребение). Това води до отсъствия, пропуск в усвояването на учебния материал и оттам до обезсърчаване и бърза загуба на интерес към учебната дейност.

За голяма част от учащите стимулът да са в училище е единствено материален – всеки присъствен обучителен ден им се заплаща. За някои от тях обаче ученето е средство за чисто практическо решаване на проблеми – да си намерят работа след завършен клас, да продължат в друга форма на обучение, за да придобият шофьорска книжка, да напишат молба, заявление или жалба. Всичко това превръща мотивирането на възрастните в изключително трудна задача за всеки учител. Той трябва непрекъснато да им посочва практическата полза от това, което преподава, да им посочва промени, които биха се случили, ако усвоят определен учебен материал. Възрастните осъзнават значимостта на новите знания, умения и навици само когато видят, че това, което учат, е свързано с удовлетворяване на нуждите им. Затова е по-лесно да бъдат мотивирани да усвоят минимума знания по български език, осъзнавайки необходимостта да пишат относително правилно, да попълнят или да създадат документ за социална реализация, да общуват пълноценно. Литературното обучение обаче за тях няма същата практическа насо-

ченост. Затова за учителя е огромно предизвикателство да събуди интереса им към предмета литература и към конкретен литературен текст. Решението, което открихме за себе си, е преподавателят да акцентира върху житейски ситуации, пред които са изправени героите, върху моралната оценка за една или друга постъпка, базирайки се на личния житейски опит на учащите, и по този начин да задържи вниманието им и в крайна сметка да ги накара да запомнят автора, творбата, сюжета и идейните внушения.

Проблем за литературното обучение е и фактът, че възрастните от ромски произход не притежават абстрактно мислене и усещане за художествена условност. Възприемат всеки текст еднопланово, само и единствено буквално, не извличат повече от един смисъл от текста. В същото време приемат случващото се като действително и дори го оценяват като вярно и невярно. Например при разглеждане на митологични текстове изпитват затруднение да разберат същността на мита като художествен текст, свързан с вярвания, отдалечени по време и присъщи на други общности. Просто твърдят, че разказаното не е вярно, защото не отговаря на собствените им представи и религия. Не осъзнават и не могат да си представят времевата отдалеченост на митологичните и фолклорните текстове, нито да си осмислят хронотопа на събитията в художествен текст. Това означава, че не осъзнават и наличието на друга възможна ценностна система, присъща на друго време, а оттам внушенията на текст, създаден дори в по-близкото минало, остават недостъпни. Липсата на исторически познания също е сериозно предизвикателство за учителя по литература. Когато се разглежда творба, създадена в контекста на историческа епоха и идейно обвързана с нея, преподавателят се превръща в историк, който трябва разбираемо и достъпно да обясни социално-историческите характеристики на времето.

От друга страна, учащите са изключително емоционални при възприемането на художествен текст, който е близък до тяхното ежедневие, вълнения и тревоги. Като пример може да се посочи „На прощаване“. При разглеждането на творбата обучаваните не разбират метафоричния език на Ботев, историческия контекст, но разбират житейската ситуация, разбира се опростено: *млад човек се разделя с майка си и отива да се бие, знае, че може да умре и иска прошка, че не остава при нея*. Това ги вълнува, често плачат, запомнят творбата, някои я научават наизуст по собствено желание. Същият емоционален

прочит има за тях разказът „По жицата“ – без да могат да тълкуват символиката, обучаваните роми разпознават проблема като близък: детето на беден човек умира и той търси спасение. Разбрали сме, че за да се усвои текста поне на ниво сюжет и да се направят изводи от него, трябва при коментар на творбата задължително да пречупваме случващото се през техния жизнен опит, да насочваме непрекъснато диалога към паралелни, познати от бита ситуации.

Литературното обучение на възрастните се затруднява и от това, че учащите не притежават техника на четене. В голямата си част сричат, което, естествено, им пречи да възприемат цялостно текст. Прочитът е винаги на преподавателя, но и тогава, при по-дълга творба, губят нишката на събитията се и се объркват в персонажната система. Същото объркване се наблюдава и при текст, в който е използвана ретардация, ретроспекция, проспекция. Решението е текстът да се чете на части, като се обяснява допълнително, а всеки герой да се припомня, като името се записва многократно на дъската. Необходимо е да се записват отново и отново накратко неговите постъпки, както и основните събития в хронологична последователност, дори да се чертаят схеми, показващи взаимоотношенията с другите герои, така че докато се обсъжда, обучаемите да виждат и непрекъснато да си припомнят какво се случва, кой и защо прави нещо.

Ясно е, че за учащите от ромски произход българският език не е майчин. С други думи, те не владеят в достатъчна степен правилния език, тъй като основното средство за комуникация в тяхната, в голяма степен затворена, общност е ромският език. Учебниците и помагалата по литература, макар и адаптирани, са написани преди всичко за учащи, чийто първи език е български. Това допълнително създава затруднения при възприемане на литературен текст. Не само децата билингви, но и възрастните не разбират езика на художествената творба, който е метафоричен, усложнен. Голяма част от думите са абсолютно непознати за тях или съвсем чужди на речевата им практика. Това е допълнително предизвикателство за учителя. Той трябва да „преведе“ художествения текст, да го опрости, за да може да бъде схванат поне основният му смисъл. В същото време са налице комуникативни затруднения: обучаваните възрастни в общия случай не са наясно с целите и условията на общуване (преподаваните по български език уроци върху речева ситуация за тях все още са само абстракция, която нямат практическия

опит да приложат). Те трудно отчитат или не отчитат кои са участниците в общуването и какви са техните роли, техният социален статус. Не разбират каква комуникативна задача се очаква да решават в рамките на учебния час. Литературата е учебна дисциплина, която изисква активно говорене: разсъждаване върху текст, върху персонажна система, формулиране на теза, аргументиране на позиция. Обучаваните възрастни изпитват затруднения при подбора и съчетаемостта на думите, така че да изразят мисълта си в съответствие с комуникативната задача. И тъй като става дума за хора в зряла възраст, много по-често и в много по-голяма степен от децата билингви, у тях се появява чувство за неудобство, напрежение, а оттам и нежелание да участват активно в учебния процес.

Справянето с езиковия проблем изисква конструиране на система от учебни похвати за неговото преодоляване. В моята лична практика, а и в практиката на колегите ми, преподаващи български език и литература на възрастни, е да поставяме на учащите задачи за развиване на слухово-произносителните им умения и речниковия им запас. Например във връзка със системата уроци в V клас за мит и фолклор и за фолклорен празничен календар ги насърчаваме да проучват народни обичаи и свързаната с тях определена лексика. Така осмислят значението на думите и по този начин разбират света, който стои зад думите. Мотивираме ги да разказват за традициите на собствения си етнос. Така, споделяйки неща, които са им познати, се чувстват по-уверени и равностойни участници в общуването и в по-малка степен възприемат литературното обучение като нещо далечно и трудно. Говорейки за себе си по-свободно и с по-голямо желание, подобряват комуникативните си умения, както и уменията си за създаване на по-дълъг устен текст.

За развиване на писмената реч в рамките на учебната програма по литература са предвидени редица жанрове от репродуктивен тип: подробен преразказ, сбит преразказ в VI клас, преразкази с различна дидактическа задача. За целта е нужно да се подбират текстове, адекватни на езиковата подготовка и на фоновите знания на обучаваните, т.е. лесно възпроизводим текстове, защото възрастните се страхуват от провал повече от децата поради самия факт, че са възрастни, и това би накърнило авторитета им. Затова е нужно непрекъснато да бъдат окуражавани, че могат, включително чрез задачи, които са постижими за тях. Особено подходящо е да им

се поставят задачи, носещи емоционален заряд, например: „Преразкажете приказката, която бихте разказали на детето си за лека нощ“. Тази формулировка ги свързва с детето като основен обект на чувства, а от друга страна ги насочва към практическата полза: ще започнем да разказваме приказки на деца и внуци.

С желание посрещат задачи от евристичен тип – съчинения, в които обучаваните разказват за себе си, за мечтите си, за семействата и децата си. Подходящи теми са: „За какво мечтая?“, „Какво искам за децата си?“, „Най-почитаният празник в семейството ми“. Целта е същата: да се развива речта, да се създаде умение за формулиране на теза и за изграждане на аргументативна верига, а обучаемият да се чувства значим. Учащите обаче често отговарят кратко, директно, липсва обосновка на твърдението, сериозен проблем е липсата на речников запас. Съчинение на тема „За какво мечтая?“ съдържаше само едно изречение: „Моята мечта е да си обзаведа дома с различни обзаведки“. Примерът илюстрира както практичното мислене на обучаемия, така и трудността да „облече“ мисълта си, да се досети за правилната дума, въпреки че думата „мебели“ му е позната. Затова ние при всяка подобна задача записваме на дъската план за работа, помощни въпроси, опорни думи. Писмените текстове се четат на глас, а допуснатите лексикални и граматични грешки се обсъждат и се отстраняват колективно. Намесата на учителя или на останалите членове в групата трябва да бъде деликатна, да не съдържа директна критика, забележката да е под формата на препоръка: „не би ли станало по-добре, ако...“. Тази намеса е необходима дотогава, докато се получи текст, пълноценен в съдържателно отношение и книжовно правилен като изказ.

Това са само част от проблемите, свързани с литературното обучение на възрастни от малцинствени групи. А всъщност най-голямото предизвикателство за учителя по литература е да ги накара да почувстват красотата на словото. Когато това се случи, той изпитва искрено удовлетворение. Колкото до предварително заложените по образователен план цели, успехът зависи на първо място от личната нагласа и личната мотивация, с която всеки от обучаемите е влязъл в класната стая. При ясно поставена собствена цел, обучението по литература, както и по всяка учебна дисциплина, е успешно.

ТЕХНИКИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА КРИТИЧЕСКО ЧЕТЕНЕ И КРИТИЧЕСКО ПИСАНЕ У УЧЕНИЦИТЕ В ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Наташа Крумова-Христемова

91. Немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – София
E-mail: hristemova@abv.bg

Резюме: Статията откроява различни техники за развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците. Посочени са критическите процедури за концептиране на уменията за критическо четене и критическо писане у учениците. Формулирани са дефиниции за: критическо мислене, критическо четене и критическо писане. Обговарят се и отношенията *учител-ученик* в литературнообразователния дискурс в класната стая на ХХІ век. Разгледани са различни методи на интерактивно обучение. Тези методи са подходящи, за да се развият у учениците умения за КМЧП, и са апробирани чрез практическо приложение в следните ученически дейности: *създаване на писмен текст – есе по граждански проблем; създаване на по-свободни творчески ученически текстове*, какъвто е проведеният творчески експеримент, чиято цел е разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“ в Х клас; творческия експеримент *обучение чрез образователната драма и „пренаписване“ на изучаван текст на българския автор Добри Войников и неговата комедия „Криворазбраната цивилизация“* от УП по литература в гимназиалната степен.

Ключови думи: умения за критическо четене и критическо писане, понятия „критическо мислене“, „критическо четене“ и „критическо писане“, есе по граждански проблем, творчески експерименти: „пренаписване на новели по Бокачо“ и обучение чрез образователната драма и „пренаписване“ на изучаван текст на българския автор

**TECHNIQUES FOR DEVELOPING SKILLS FOR CRITICAL
READING AND CRITICAL WRITING IN STUDENTS
IN HIGH SCHOOL OF SECONDARY EDUCATION**

Natasha Krumova-Hristemova

91. German Language High School „Prof. Konstantin Galabov“, Sofia
E-mail: hristemova@abv.bg

Abstract: The article highlights various techniques for developing critical reading and critical writing skills in high school students. The critical procedures for conceptualizing students' critical reading and critical writing skills are outlined. Definitions are formulated for: critical thinking, critical reading and critical writing. The teacher-student relationship in the literary-educational discourse in the 21st century classroom is also discussed. Three groups of interactive learning methods are considered: situational methods, discussion methods and empirical methods that are applicable to literary educational discourse. As one of these three groups of methods of interactive learning in their variance are suitable to develop students' skills for ECHR, and have been tested through practical application in the following student activities: creation of a written text – an essay on a civic problem „The values of the individual against the values of state power“ according to the Department of Literature in high school (the tragedy „Antigone“ by Sophocles in the ninth grade studied by students); creation of freer creative student texts, such as the conducted creative experiment, the aim of which is to play the script „rewriting short stories on Boccaccio“ after studying Boccaccio's collection „Decameron“ in the 10th grade; the creative experiment learning through educational drama and „rewriting“ of a studied text by the Bulgarian author Dobri Voynikov and his comedy „Misunderstood Civilization“ from the High School of Literature.

Keywords: critical reading and critical writing skills, concepts of „critical thinking“, „critical reading“ and „critical writing“, essay on a civic problem, creative experiments: „rewriting Boccaccio short stories“ and learning through educational drama and „rewriting“ a subject text by the Bulgarian author

Какво е да си учител днес? Какво е да си ученик в XXI век? Тези въпроси вероятно си задават и учителите, и учениците в тишината на конструирането на своя смисъл за отговор по време на литературнообразователния дискурс в класната стая, изправени един срещу друг. Учителят и ученикът, като хора на XXI век, пребивават в свят на дигитални медии, непрестанен информационен поток, „сърфиране“ в интернет пространството, а образователната система ги впримчва един към друг, за да осъществят един успешен учебен проект в рамките на 12 години. От учителя се очаква да има нужните компетенции за това, а от ученика в края на всяка една от образователните степени да покаже, че техният тандем реализира качествен образователен дизайн, който е адекватен на съвременните пазарни нужди на социума. Както посочва проф. Ал. Панов в статията си „Компетентностният подход при преподаването на литература в училище“, от ученика (а и от учителя) се очаква да покрие разнородното в своите значения понятие „компетентност“, което, както се посочва, би означавало: „Способен съм да побежда в житейското състезание, съответствайки на изискванията, поставени от проблема, който трябва да се реши, показвайки, че съм способен да го реша“ (Панов 2020: 11, *подч. на автора – А. П.*). В тази насока на разсъждения можем да потърсим различни критически процедури за формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците, които биха способствали за тази успешна стратегия както в училище, така и в живота.

Критическите процедури за концептиране на уменията за критическо четене и критическо писане у учениците

Критическите процедури за концептиране на уменията за критическо четене и критическо писане у учениците са опит да се докаже виждането, че „методиката [като] *textus connectivus*¹(...) От гледна точка на Аристотеловото наукознание (...) би била описана като *междудискурсивна* област, разположена между етика и политика, сред практическите науки; поетика, която изследва поезия и други изкуства; логика и теоретична философия (аналитиките и метафизиката), която снабдява с епистемологичен апарат и установки на мисленето. Епистемологичното и дискурсивно разнообразие, тяхната

¹ От лат. „*textus connectivus*“ – „съединителна тъкан“.

среща и застъпване очертават *специфично критическо поле*, в което всеки дискурс може да бъде съхранен като принцип и метод в живата интеракция, но наред с това и „разчупван“ като концепти и съдържателни цели на образователната комуникация“ (Атанасов 2018: 558, *подч. на автора – В. А.*), т.е. на литературнообразователния дискурс.

Схващането ни е, че учителят по литература е властова фигура в образователния процес и като такава той има правомощията да упражнява тази власт, но „упражняването на властта не е просто отношение между индивидуални „партньори“, а начин за действие на едни върху други“ (Фуко 1992: 75). Фуко прави уточнението, че „властта съществува единствено като действие, дори и то да е вписано в определено поле и да се опира на неизменни структури“ (Фуко 1992: 75), а по-нататък разгръща вижданията си за функционирането на властта като „поле, в което се вписва поведението на действащите субекти: то подканва, подтиква, отблъсква или затруднява, разширява или ограничава, поражда повече или по-малко вероятности; но то винаги е начин на въздействие върху действащи субекти, доколкото те са активни и способни да действат. Действие върху действия“ (Фуко 1992: 75). В ролята си на такива непрекъснато взаимодействащи си партньори в литературнообразователния дискурс са и учителят, и ученикът. В тяхното поведение се проявяват както комуникативните им отношенията, така и трансфериращите образователни стратегии на учителя, преподаващ знания и работещ за разработване на критически нагласи у учениците. Чрез конструирането на различни критически процедури, каквито са КЧ¹ и КП, като следствие от критическото осмисляне на всяка една информация от ученика, учителят може да разгръща мисловния капацитет на ученика към това да развива у него уменията и знанията не само за функционалната грамотност, но и ефективни компетентности и уменията за живота, за бъдещата му реализацията в социокултурната ситуация. Тъй като обучението е прагматичната/теоретичната страна на образованието по литература, партньорът учител/учителят фасилитатор гради стратегия, която се опира на избора за печеливша образователна концепция, каквата може да бъде КМЧП.

¹ В статията ще се използват за улеснение следните съкращения: критическо четене – КЧ; критическо писане – КП; критическо мислене – КМ; критическо мислене, четене и писане – КМЧП.

В литературнообразователния дискурс се експлицират както теоретичните, така и практическите опитности, както посочва Кант: „всяко наше знание започва с опита, в това няма никакво съмнение, защото от какво познавателната способност би могла иначе да бъде подбудена към дейност, ако това не станеше от предметите, които действат на сетивата ни и отчасти сами предизвикват представи, отчасти привеждат в движение разсъдъчната ни дейност (...) По време значи никое познание в нас не предхожда опита, и всяко познание започва с него“ (Кант 2013: 73). При учениците в гимназиалната степен на образование четенето и писането в обучението по литература са преки проекции на техните разсъдъчни способности и познания, реализиращи се чрез задължителните според учебната програма (УП) по литература жанрове есе и интерпретативно съчинение, а като по-свободна проява от страна на учителя могат да бъдат различни форми на творческо писане, работа по проекти.

За да се изясни какви стратегии и техники за КЧ и КП могат да се прилагат в обучението, ще направим опит да се формулират работни дефиниции. Изходна постановка за възгледа ни е и разбирането на водещите експерти в тази насока Д. Стийл, К. Мередит и Ч. Темпъл, които са дефинирали, че: „Критическото мислене е сложен процес на творческо обединяване на идеи и средства, прилагане на нова концепция и ново структуриране на понятията и фактите. Това е един активен и интерактивен познавателен процес, който се осъществява едновременно на много нива. Критическото мислене в повечето случаи преследва някаква цел, но също така може да бъде един творчески процес, чиито цели не са ясно определени“ (Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч. 1998: 6 – 7). Тъй като нашите интереси към КМ са насочени към практическата му приложимост и по-специално в обучението по литература, то е важно да се уточни, че всеки учебен процес има някаква строго определена цел. Най-общо казано, това е да се предадат знания, да се изградят и развият умения у учениците, за да имат необходимите компетентности за бъдещото им интегриране в живота. Основното ни концептиране за КМЧП се базира на схващането на Стийл, Мередит и Темпъл, според които за критическото мислене (отнесено към това на учениците в обучителния процес по литература) „информацията е отправна точка, а не краен етап на ученето“ (Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч. 1998: 6).

Нашето виждане споделя и това, че под **критическо мислене** трябва да се разбира подлагането под съмнение на съществуващата вече информация/факти/знания, да се търси иновативно и творческо решаване на възникнали проблемни ситуации и да се взема решение. Тъй като мисленето е сложен и динамичен процес, подкрепящо е и твърдението на Кант, който посочва: „Способността за съждение изобщо е способността да се мисли особеното като съдържащо се под общото. Ако е дадено общото (правилото, принципът, законът), способността за съждение, която субсумира особеното под него (също и когато като трансцендентална способност за съждение дава а priori условията, само според които под онова общо може да се субсумира), е *определяща*. Но ако е дадено само особеното, към което тя трябва да намери общото, тогава способността за съждение е само *рефлектираща*“ (Кант 1993: 50, *подч. на автора – И. К.*). Следователно всеки човек, развил в някаква степен своето КМ, ще подхожда скептично и ще търси „златната среда“ при възникнали проблемни ситуации, ще разграничава важно от маловажно. Когато се използва понятието „критическо мислене“, в общественото и в публичното пространство често се подразбира и „логическо мислене“, и „аналитично мислене“, и „творческо мислене“. Нашето виждане е, че има съществени различия и не може да бъде отъждествявано „критическо мислене“ с останалите синонимни производни, използвани лаически като коректно правилни. В настоящата статия ще се позоваваме на гореизложеното предложение за работна дефиниция на критическото мислене и вижданията на Стийл, Мередит и Темпъл.

Тъй като КМ пряко кореспондира с КЧ и КП, е нужно да се обговори, че в обучението по литература, „удържащо се в принципите на конструктивизма, което в случая означава инвестиращо в развиването на гъвкави когнитивни структури, [се] залага на усвояването на кодовете (моделите) на литературните текстове и на интерпретативните маршрути (сценариите) вместо на „правилните“ (от аксиологическа, разбирай – идеологическа, гледна точка) съображения (т.нар. „съдържание“ на художествените произведения и/или готови критически разработки)“ (Дамянова 2012: 103). Работата на учителя се състои в прилагане на критически процедури, за да развива у учениците способности за КМ, което ще се проявява в неговите производни умения за

КЧ и КП. Проактивната дейност на учителя по посока на това в литературнообразователния дискурс може да се осъществи:

- чрез задаване на въпроси към отделния ученик или група от ученици (класа като цяло);
- насърчаване на ученика сам да формира и изрази своето мнение по даден проблем (устно или писмено), което е индивидуален подход в методическата работа на учителя в гимназиалната степен на образование;
- аргументиране на личното виждане/мнение на ученика, дори то да е в разрез с общоприетите виждания;
- разрешаване на възникнал казус във връзка с изучаван литературен текст или с философски, или с граждански проблем;
- стимулиране на работата на отделните ученици в група и като група/екип.

КЧ и КП могат да бъдат положени в разбирането на тези концепти не само като производни на мисловната дейност, а в целенасоченото усилие от страна на учителя да се активира учещият за дейности, в които той самостоятелно да осмисли информацията, да създаде текст (устен или писмен), чрез който да разкрие степента на овладяност на умения за КМЧП. Ал. Кьосев, базирайки се на изследванията в областта на психологията, невробиологията и когнитивната наука (на трудовете на Ричард Венецки, Вилхелм Вунд, Джеймс МакКийн Кейтъл, Емил Жавал, Едмънд Бърг Хюи, Едуард Торндайк, Станислав Дехаен и др.), посочва: „четенето не е природна способност, генетично отключваща се програма в мозъка в рамките на определена възраст – каквато е усвояването на езика“ (Кьосев 2013: 320), а може да бъде разглеждано като „сложно равновесие между културното и биологичното“ (Кьосев 2013: 320). Изследователят изтъква, че „четенето не може да се усвоява „естествено“, усвояването му е едновременно цивилизационно усилие и своеобразна биологическа „криза“, при която мозъкът трябва да се специализира по начин, за който липсват генетични модели, а това прави съмнителни всички лесни „цялостно-комуникативни“ подходи на обучението по четене“ (Кьосев 2013: 321). За да подпомогне процеса на четене, активна роля може да има учителят не само като компетентен специалист, а и като активиращ ученика в процеса на осмислянето и четенето на литературните текстове.

В това отношение можем да се позовем на виждането на В. Арнаудов, който посочва: „Тази представа за четенето може да бъде определена като софистициране на представата за „постигнатата от читателя авторова интенция“ (Арнаудов 1999: 103), а по този начин ученикът ще *про-чете* и *пре-ос-мисли* критически текста чрез значимото за него, само така ученикът ще бъде положен „в открита и диалогична образователна функция“ (Атанасов 2010). Тъй като „същината на литературата (...) е произведена като мрежа от обективни правила в една първоначална история на „актове“ на изписване/вписване и четене“ (Дерида 2002: 17), то учителят чрез критическите процедури на диалога му с ученика, на подтикването и развиването на способностите на ученика да разсъждава и да се аргументира, да се изразява и да защитава своята гледна точка, ще може да „обучава чрез литература“ (Атанасов 2018: 560). Тогава „преподавателската *способност за действие* (...) може да се отнесе към предмета и съдържанието на методиката като епистема, която критически обосновава знания, умения и компетентности“ (Атанасов 2018: 560, *подч. на автора – В. А.*) у учениците, а учителят е този, който трябва да осъществи това в литературното образование.

Диалогът между ученика и учителя в литературнообразователния курс се реализира чрез словото, а литературният текст, който трябва да бъде осмислен от учениците „не се (само)затваря за/от извънезиковата действителност, отправяйки към кратното количество знаци, които структурно го изграждат; а като надлингвистичен, като означаващ-извън-себе-си, той казва повече от сумарните значения на съставлящите го конституенти“ (Маврова 2005: 123). Учителят в различните му роли на отграничавания и разколебаност между тази на институционализираната му властова роля и тази на фасилитатор цели четенето да стане не само по-лесно, но и по-осмислено, да провокира у ученика въпроси, да развива уменията му за анализ и интерпретация, да синтезира (а и да почувства, защото литературата е словесно изкуство). Когнитивните елементи в процеса на четенето и разбирането се целепологат в разбирането ни и „от идеята за ученето като конструиране на (системи от) значения изхожда и настояването на конструктивизма да се насърчава способността за *рефлексия* и саморефлексия у учещия – защото *езикът* е, в който се генерират и запазват значенията“ (Дамянова 2012: 107, *подч. на автора – А. Д.*). Преподаването по литература се конструира винаги

от учителя на стратегии за учене при/у учениците, на система за обучение, а „методът (...) е и система за обучение, основана на определени нематематически системи, т.е. теории от други науки: лингвистика, психология, педагогика, литературознание. Чрез метода тези теории се пречупват от гледна точка на обучението и стават основа за създаването на учебно съдържание, техники за обучение, виждания на ролята на учителя и на ученика в процеса на обучение и др.“ (Радкова 2005: 118). А. Радкова обаче посочва, че методът дава по-малки възможности за разлика от подхода, който „се определя от убежденията и принципите, върху които се основава философията на обучението“ (Радкова 2005: 118). Учителят в своята образователна стратегия има свободата и може да обвърже преподаването „със система от причинно обосновани дейности, които се проявяват както на равнище теоретическо концептуализиране (методика), така и на равнище подготовка (проект) и осъществяване на образователното събитие (литературно образование)“ (Атанасов 2018: 561). Развиването на уменията за КМЧП у учениците е приоритетна цел за преподавателя, а „да преподаваш, да говориш просто извън всякакво институционално санкциониране, е дейност, сама по себе си нелишена от власт: властта (*libido dominandi*¹) присъства, сгущена във всяко слово, дори тя да произлиза от едно извънвластово място“ (Барт 2012: 83). Затова ролята на учителя е ключова, защото той, боравейки със словото, „жонглирайки“ с него, всъщност може да използва в образователния си диалог с учениците „езиковата дейност [като] ... законодателство, чийто код е езикът“ (Барт 2012: 84). Критическите процедури в литературнообразователния дискурс ще очертаят полето на стратегии за преподаването на литературните текстове като проекции, в които чрез КМЧП може да се развиват умения у учениците за конотациите на текста.

Важно е обаче да се изтъкнат какви са вижданията в академичните среди по този въпрос. Повечето преподаватели, педагози и методици споделят разбирането на КМ в контекста на йерархичната таблица на таксономията на Бенджамин Блум за познавателните умения. Според теоретичните, анализиращи литературни текстове, КМ е подход, чрез който може да се раздели текстът на неговите съставни части, за да се открие, разбере и осмисли неговата същност и емоционално въздействие. За философите КМ е умение не

¹ „*libido dominandi*“ (лат.) – „влечение към управление“.

само за логическо, но и аргументирано мислене. Самата многозначност на интерпретирането на това понятие разкрива неговата поливалентност като семантика и тълкувание.

Обосновава се следното разбиране, че КМ, а оттам и водещите към него концепти КЧ и КП могат да се интегрират в учебния процес като адекватен набор от подходящи комуникационни стратегии, методи, прийоми, инструменти, задачи и въпроси. По този начин учителят в литературнообразователния дискурс може да подпомогне изграждането на критически мислеща личност в учебния процес, а не в резултат на масовото държавно образование да се изграждат хора с унифицирано типово мислене, което да е далеч под средното равнище. Изграждането на учениците като активни граждани чрез развиване на такива умения няма да „произвежда“ маса от „послушковци“, които ще повтарят заученото/зазубреното, неможещи да мислят самостоятелно, да странят от вземането на собствени решения, да нямат асоциативно мислене и способности за собствени интерпретации. Благодарение на една флексибилна и креативна система на преподаване е възможно да се натрупат достатъчни аналитични умения и иновативни нагласи у учениците, необходими в гражданското общество за реализация в живота.

Като опит да дефинираме понятието *критическо мислене* у човека/ученика, можем да изведем някои от неговите ключови конструкти, а именно:

- мисленето трябва да бъде самостоятелно (и доколкото е възможно независимо)¹;
- мисленето да е обвързано с логичните мисловни схеми, базирани на общата логика, за което основания намираме в „подразделението на висшите познавателни способности (...) разсъдък, способност за съждение и разум“ (Кант 2013: 202), което прави Кант;
- способност на личността за осмисляне на света, в който живее, и нейната роля в него;
- способност за разбиране на личността и нейната роля в света на обществото, а и как обществото експонира в нейния вътрешен свят;

¹ Мисленето да е независимо е доста спорно, тъй като в израстването и формирането на всеки един индивид у него се наслагват различни поведенчески, социални, личностни и обществени модели, чрез които той оперира в своето битие. Индивидът/личността ежедневно изпълнява различни роли – в семейството, в училището, в работата, в свободното време и др. – било то съзнателно или несъзнателно, продиктувани от нуждите на реалността.

- способност за обективност, т.е. безпристрастност¹;
- комплекс от практически знания и умения за прилагане и разрешаване на проблемна ситуация²;
- оперира с наличната информация не само за да разшири своите познания за света и другите, а и за да се справи в критична ситуация;
- информацията (изходна/базисна/налична) се подлага на анализ и преоценка;
- проявява умения за анализиране чрез сравнения на аналогични/различни ситуации, за да направи обобщения (обективно, доколкото е възможно!);
- задава си въпроси, за да формулира, изясни и по възможност разреши проблемна ситуация;
- оценява поведението и действията на другите през аспектите на логиката и морала;
- изпитване на емпатия към другия/другите;
- търсене и намиране на аргументи в подкрепа на становището/тезата, която се е оформила у личността/ученика във връзка с разрешаването на критичната ситуация.

Гореизложените конструкции, изведени за понятието *критическо мислене*, вероятно още могат да бъдат прецизирани и допълнени, но в съдържателно отношение в това се изразява техният фундамент. Тези разсъждения, приложени към работата на учителя по литература в гимназиалната степен, предполагат, че той ще трябва да развива у учениците подобно КМ, за да бъде проявено то в неговите действия като КЧП. Колкото по-успешно той изгражда у учениците диалогични нагласи, толкова по-ефективно може да бъде тяхното обучение на едно принципно ново ниво – т.е. да спомогне създаването на мислещи хора. Участието в решаването на различни казуси, работата в екип, участието в дебати със сигурност ще развият у ученика социални умения, необходими му за по-нататъшното му социално ангажиране в живота. Така на практика могат да се осъществят

¹ За човешкото същество е трудно постижимо да бъде безпристрастно, тъй като то възприема света през своята субективна гледна точка, а балансът между рационалното и емоционалното осмисляне на обективния свят е като че ли все още утопия.

² Такива практически знания и умения могат да бъдат получени и изградени както в семейната среда на подрастващите, така и в училище, в неформалното им общуване в приятелски кръг, информацията от публичното и интернет пространство и др.

стратегическите цели на Европейския съюз в областта на образованието и обучението.

Като опит да дефинираме понятията *критическо четене и критическо писане у ученика/ците*, се позоваваме на разбирането, че те са производни на КМ, тъй като в акта на четене ученикът подлага на преценка и преосмисляне наличната/дадената информация, за да изгради и конструира своето разбиране за смисъла. *Критическото четене* е проява на способността на ученика да преведе на „свой“ език някакъв текст, за да може в своето *критическо писане*, т.е. в създадения от него писмен текст, да интерпретира изходната/дадената фактология/информация.

Подобни нагласи за КМЧП в обучението по литература са необходими, макар че в българската образователна система повече се залага на социалните компетентности, които са регламентирани в съответните документи на МОН. Тръгвайки от утвърденото становище, че способността на учениците да възприемат дадена творба, е пряко обвързана с развитието на тяхната реч, ще посочим как то е кодифицирано в нормативните документи.

Това е заложено в ДОИ за УС (Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1), където в раздела *средна степен на образование, гимназиален етап в ядрата за учебно съдържание* са посочени какви компетентности трябва да се изградят и развият у учениците, а именно: по български език – социокултурни компетентности и езикови компетентности в писменото и устното общуване; по литература – социокултурни компетентности и литературни компетентности, общуване с художествената творба, създаване на изказвания и писмени текстове. Тъй като спецификата на „културно-образователната област „Български език и литература“ се състои само от един предмет, при който двете части намират различен баланс в отделните етапи на образователния процес“ (Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1), в раздела за *знания, умения, отношения* са разграничени първо и второ равнище за усвояване на тези компетентности.

Във връзка с това е важно да се развият у учениците умения както за КМЧ, така и да бъдат научени на КП. В резултат на обучението по литература в края на гимназиалния етап на средната образователна степен (т.е. XII клас) ученикът, според социокултурните компетентности за първо равнище, ще трябва да може да разбира, осъзнава и притежава знания за чуждата и

своята национална и културна идентичност. Това по същество означава, че той има вече изграден понятиен ресурс и масив от знания за различните европейски и български културологични модели, които са съществували в хода на хуманитарната еволюция на човечеството. Тук обаче е пробойната в образователната ни система, защото това е матрица от фактология, чиято практическа приложимост би била доста спорна, ако е усвоявана самоцелно. На второ равнище при социокултурните компетентности обаче можем да видим елементи, характерни за КМ и КЧ, а именно, че ученикът трябва да „коментира при анализ на литературната творба възлови хуманитарни проблеми, породени от нарушаването на универсалната ценностна система; анализира проблемите, възникнали при сблъсъка между различните човешки общности, или проблемите, възникнали при противопоставянето на човешката общност с универсалните ценности“ (Приложение № 1 към чл. 4, т. 1, чл. 4, т. 1). Учителят, ако търси успешен образователен ефект, т.е. да развива у учениците КМЧП, би трябвало да заложи на интерактивните методи на обучение. Нашият подход, приложен към литературнообразователния дискурс, се базира на наложилите се разбирания за три групи методи на интерактивно обучение: ситуационни методи, дискуссионни методи и емпирични методи.

I. Ситуационни методи: *case-study* (анализ на ситуацията/ситуативен анализ – *превод мой* – Н. Кр.), *симулация*, *игра*, *ролева игра*, *решаване на казус* и др. Предимството на тези методи се изразява в това, че учителят работи по посока на активното участие на ученика в образователния дискурс. Учителят като модератор може да развива желанието на ученика да мисли, да открива, да разбира, да работи в екип и да търси решения за разрешаване на дадени казуси. Особено подходящо е да се разчита на ИТ технологиите, т.е. може в учебния час да се използват различни мултимедийни презентации за онагледяване на учебния материал по литература. Добър подход би бил да се използват ресурсите в интернет пространството, където чрез образователни сайтове, филми, литературнокритични статии, дигитални схеми, снимки, таблици и др., може да се илюстрира анализираната творба, автор или епоха, най-общо казано, разглежданата проблематика. По този начин ефективно ще се стимулира както КМ, така и творческото мислене на учениците в литературнообразователния дискурс.

II. Дискусионни методи: анкета, беседа, брейнсторминг, дискусия, дебати, обсъждане. Тези методи са подходящи при второ равнище на социокултурните компетентности в обучението по литература, където ученикът не само трябва да разбира художествения текст, но и да „коментира в анализа на различни художествени или житейски ситуации основните ценности на цивилизацията от Новото време: отговорност и търпимост. Извежда от изучени литературни творби проблеми, засягащи въпросите на индивидуалния избор, мотивирани от нормите на хуманитарната ценностна система“ (Приложение № 1 към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1). *Brainstorming*¹-ът дава големи предимства, тъй като ученикът може да подходи творчески и критически към разрешаване на задачата, а и да работи в екип. Понятието *мозъчна атака* е въведено от американския психолог А. Осбърн през 1953 г. в книгата му „Applied Imagination“, чиято цел е била чрез груповата техника на свободно асоцииране да се стигне до нови, оригинални идеи, за да се разреши даден проблем или проблемна ситуация. Тази техника осигурява както генериране на идеи, така и тяхното анализиране. Социалните и йерархичните задръжки, които би имал един ученик, общувайки със своя учител, при *brainstorming-a* са премахнати, защото всяка предложена идея може да е градивен конструкт за разрешаване на проблема. От съществено значение е и синергията на работещата група, за да може всеки ученик да изрази в максимална степен своята креативност, да излезе извън всякакви наложени му условности (социални, обществени, индивидуално психологически и др.). Важна роля в този процес има учителят, защото той се явява в ролята на *facilitator*, който не само наблюдава, насочва при необходимост свободното асоцииране на идеи, но е и важно те да бъдат документирани в писмен вид. *Brainstorming-ът* преминава през четири етапа: подготовка, генериране на идеи, дискусия и оценка. Той е асоцииран често пъти и с мислене *outside the box*, обикновено провеждащ се в група (но може да се прилага и самостоятелно от ученика при писане или търсене на идеи по дадена тема). Обичайните техники, които се използват при мозъчната атака, са: „*буря от думи*“ (*словесни асоциации*), *мисловна карта*, *бази от думи* или *визуални асоциации*.

III. Емпирични методи: работа по проекти, експеримент, моделиране, които могат да бъдат реализирани като диалог и споделяне. Тези

¹ Понятието „brainstorming“ от англ. ез. – „мозъчна атака“.

методи са особено подходящи при реализирането на социокултурните и литературните компетентности за създаване на изказвания и писмени текстове. При създаването на писмени текстове следва учениците да бъдат научени от учителя на критическо писане, което е по същество надграждане на КМ.

Гореизложените три групи методи на интерактивно обучение в тяхната вариантност са подходящи, за да се развиват у учениците умения за КМЧП. А тези умения за КЧП могат да намерят своето практическо приложение в следните ученически дейности:

1. *създаване на писмен текст – есе* по граждански проблем според УП по литература в гимназиалната степен;

2. *създаване на писмен текст – интерпретативно съчинение* според УП по литература в гимназиалната степен;

3. *създаване на по-свободни творчески ученически текстове*, какъвто може да бъде разигран сценарий за „пренаписване“ на изучаваните класически автори от българската и световната класика;

4. *обучение чрез образователната драма и „пренаписване“ на изучаван текст* на български или западноевропейски, или руски автор от УП по литература в гимназиалната степен.

Конструирането на КЧ и КП у учениците пряко кореспондира с деконструктивисткия анализ, а както споделя О. Вайнщайн: „деконструктивизмът в най-общ план като универсален метод (...) е стил на критическо мислене, който търси противоречията и предразсъдъците чрез разбор на формални елементи“ (Вайнщайн 2002: 31). Ученикът като критически четящ и усамотяващ се с книгата дали в личното си пространство, или в класната стая осъществява един неподправен свой диалог с текста. По този начин „всеки читател създава в собствения си ум личен синтез на идеите и информацията, дошла от писанията на други мислители“ (Кар 2012: 82). Негов помощник обаче в литературнообразователния дискурс е учителят, с когото създават читателска публика, „една идеална общност от равни в акта на четенето индивидуиди“ (Богданов 1992: 42). Емпиричните парадигми на четенето и писането на учениците се осъществява чрез техните критически прочити, чрез тяхното осъвременено разбиране за текста и положените в него смисли. Този свой образователен дизайн те осъществяват чрез езика, а „светът е осмислен (...) единствено в езика“ (Фотев 2014: 167), езикът е проекция на мислене-

то. Приемайки концепцията, че трябва да мислим критически, четенето на книги от учениците ще реализира такива критически процедури на осмисляния. Както посочва Кар: „Четенето на книга се възприема като медитативна практика, но не включва прочистване на ума, а точно обратното. То изпълва и обогатява ума. (...) Мозъкът на четящия книги не само е грамотен, той е литературно образован. Промените в писаното слово освобождават не само четящия, но и пишещия“ (Кар 2012: 80). Четящият и пишещ ученик саморефлексира ситуациите в акта на четене, като прави личния си прочит разбираем, тогава литературният текст не е само фикция на нечий авторов замисъл, а „разбирането е разбиране за смисъла на биващо. (...) Смисълът е винаги смисъл за някого и е абсурдно да се говори за безотносителен смисъл“ (Фотев 2014: 142).

Ще направим и още едно уточнение, че „езикът работи благодарение на това, че мозъкът на всеки човек поддържа речник от думи и от понятия, които те означават (ментален речник) и система от правила, които управляват комбинирането на думите, така че те да предават отношения между понятията (ментална граматика)“ (Пинкър 2014: 94 – 95). Всяко обучение на ученика се осъществява чрез езика. Езикът е средството за комуникация, чрез който се реализира всеки образователен дискурс.

Обучителният процес е отворена и динамична система, то е непрекъснато дирене на възможности за успешен образователен дизайн на взаимодействието между учителя и ученика. Като изхождаме от тези разсъждения, логично може да се позовем на таксономията на Блум, според която *целите и резултатите в обучителния процес* не са еднакви, защото заучаването на някакъв обем от информация е умение, което стои най-отдолу в предложената от него и неговия екип пирамида. Способностите на учениците да анализират, умението за синтезиране на информацията и нейното оценяване стоят най-отгоре в пирамидата на Бенджамин Блум. Това концептира у нас виждането, че тези умения са проявления на способностите на учениците критически да преосмислят, преоценят и анализират всякакъв вид информация, реализирайки практически проявленията на своите умения за критическо мислене, критическо четене и критическо писане в настоящата социокултурна ситуация, при настоящите цели на образованието в Европейския съюз и в Република България.



Фигура 1. Таксономията на Блум

Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при писането на есе по граждански проблем¹

Създаването на писмени текстове в жанровете *интерпретативно съчинение* и *есе* според УП по литература в гимназиалната степен е широко застъпено както в старите програми, така и в новите, влизащи в сила за някои класове от учебната 2017/2018 г., 2018/2019 г. и т.н. Тези ученически продуктивни текстове „се определят като *съчинения интерпретации*“ (Йовева 2003: 12, *подч. на автора – Р. Й.*), а те „са по същество метатекстове“ (Йовева 2003: 12), защото са обвързани с вече съществуващи художествени произведения, изучавани от учениците според задължителното учебно съдържание и програма за съответния гимназиален клас. Целта на писането на *интерпретативно съчинение* и на *есе* е учениците да покажат своите умения за анализ, да изяснят заложения в литературната творба проблем/проблеми, да синтезират наученото от тях и „да се съпоставят различни критически оценки“ (Йовева 2003: 12). Редом с това другата образователна цел е учениците да разкрият уменията си за аргументация,

¹ За входно ниво в началото на учебната 2017/2018 г. на учениците от X клас в 91. НЕГ бе зададена тема за есе по граждански проблем – „Ценностите на личността срещу ценностите на държавната власт“. Темата е формулирана във връзка с изучаваната от учениците трагедия „Антигона“ на Софокъл в IX клас.

личната си позиция, а също така и критическото си мислене, проявено в създаваните от тях писмени текстове, което е реализация на ученическото КЧП. Ако не се развиват у учениците критически нагласи и „без развиване способността на ученика да открива проблеми не може да се осъществи и една от най-важните дейности в мисленето – съотнасянето, сравняването, уподобяването, оразличаването“ (Радев 2015: 8). В таксономията на Б. Блум педагогическата цел на обучението е прицелена да води до мислене на по-високо ниво при учениците, у тях да се формират умения за изграждане на стратегия, за КМ, за системно мислене, за решаване на проблеми, за творчески прояви. Анализът, синтезът и оценката, като компоненти от горните нива на пирамидата на Блум, могат да бъдат проявени в писмените ученически текстове, каквито са *интерпретативното съчинение* и *есето*.

Конструирането на КЧП у учениците при писането на есе по граждански проблем е заложено в УП по литература за X клас, а в VIII клас учениците могат да създават есета по морален проблем. Тъй като есето дава по-големи възможности за изразяване на личното мнение на ученика от това на жанра *интерпретативно съчинение*, то е критическото съдържание на мълчаливата вътрешна реч, която е имал ученикът, четейки и осмисляйки текста. Както посочва Л. Витгенщайн: „тясното сродство между `вътрешна реч` и `речта` се изразява във факта, че това, което е било казано вътрешно, може да се съобщи и на глас, и че вътрешната реч може да съпровожда външно действие“ (Витгенщайн 1988: 385), а такова външно действие е устният и писменият дискурс на ученика.

Теоретичните конструкции на КЧП бяха осъществени в емпиричната парадигма на поставена на учениците задача. Като входно ниво за учебната 2017/2018 г., на учениците от X клас бе зададена тема за есе по граждански проблем – „Ценностите на личността срещу ценностите на държавната власт“. Темата на поставеното есе бе формулирана във връзка с изучаваната от учениците трагедия „Антигона“ на Софокъл в IX клас. Времето за написване бе два учебни часа, каквото е предвидено и според нормативните документи за създаване на писмен ученически текст.

Целевата група на проведения експеримент бяха 53 ученици от X клас (Xⁿ – 28 ученици и 10^o кл. – 25 ученици) в 91. Немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – гр. София.

След анализиране на създадените от учениците есета по граждански проблем, заложен в УП по литература за X клас, се открояват следните особености:

1. Учениците умеят да създават есе като аргументативен текст, проявявайки уменията си за критичен анализ, за логически разсъждения и представяне на различни гледни точки.

2. В структурно-композиционно отношение есетата им съдържат частите: увод, теза, аргументация, заключение.

3. В съдържателно отношение изпъква подчертаното представяне на личната гледна точка на ученика в писмения текст, като се наблюдават съпоставки както с изучената творба на Софокъл, така и със съвременността.

4. Критическото мислене на учениците се проявява в умението им да извеждат причинно-следствените връзки между коментирания литературен текст и тяхната рецепция по поставения проблем в заглавието на есето.

5. В създадените текстове е видно умението на учениците не само да четат с разбиране, но и критически да осмислят и интерпретират съдържанието на Софокълвата трагедия през призмата на постмодерната ситуация на ученика от XXI век.

6. В представените доводи на аргументативната част на есетата се наблюдават примери с актуална значимост от съвременния контекст, което *par excellence* е способност за критическо съждение и извеждане на логически заключения.

7. Силна страна в есетата е, че учениците в областта на социокултурните си компетентности разкриват чрез приведените цитати от текста и съвременния социум, че са овладели светогледните идеи на Античността и могат да изразят гражданската си позиция към текста като личности от XXI век.

8. По отношение на проявените литературни компетентности на учениците прави впечатление в изложените им съждения една подчертана зрялост и социална ангажираност, което е следствие от техните *critical attitudes*.

9. Критическите нагласи на учениците в създадените от тях есета показват и разбирането им за отношенията между човека и държавата в про-

явленията на действащите ѝ институции. Това е умело аргументирано от тях както по отношение на антагонистичната двойка Антигона – Креон, така и в контекста на българското и европейското демократично общество, а също така и произтичащите антиномични взаимоотношения между отделната личност и държавата в нейните институционализирани фигури на властта.

10. Като проява на способността и уменията за КМЧП можем да открием, че в аргументативната част на ученическите есета се наблюдават следните доводи:

- позоваване на авторитети – философи, учени, знакови фигури в публичното пространство (Самите ученици предварително си подготвят на специален лист цитати, които биха използвали в своята аргументация.);
- споделяне на личен опит като проекция на интерпретираната проблематика на есето (това е силна страна в техните текстове, тъй като представя собствената им интенция за коментираната тема); показва автентичната им способност да видят, осмислят и открият разглеждания проблем в собствената си гледна точка и натрупан житейски опит;
- привеждане на аргументи чрез аналогии между разглежданите образи от трагедията на Софокъл и личности от съвременността, заемащи властови позиции.

Според *Наредба № 11 от 01.09.2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците* се определя ДОС при тяхното оценяване по чл. 22, ал. 2, т. 9 от Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО). В раздел II на посочената наредба се регламентират видовете оценяване, а в чл. 8 е посочено какви видове оценки получава ученикът в резултат на установените резултати от изпитвания. В чл. 9 се посочва, че оценката на ученика има качествен и количествен показател и са разписани техните характеристики в зависимост от степента на очакваните резултати от обучението (от отличен (6), много добър (5), добър (4), среден (3) до слаб (2)).

Критериите¹, по които са оценявани ученическите есета в X клас по гражданския проблем „Ценностите на личността срещу ценностите на държавната власт“, са следните:

¹ Посочените критерии за оценяване на есе се прилагат от учителите от Педагогическия екип по ключови компетентности (ПЕКК) по БЕЛ в 91. НЕГ във всички класове и випуски и са приети от тях на проведено съвещание в началото на учебната 2017/2018 г.

КРИТЕРИИ	Точки
1. Компетентности за изграждане на есе	10
1.1. Недвусмислено изразяване на лична позиция, провокирана от поставения проблем	2
1.2. Полагане на проблема в актуален контекст	2
1.3. Използване на подходящи стилно-езикови средства за постигане на убедителност и въздействие	3
1.4. Умение за интерпретиране на различни аспекти на проблема	3
2. Компетентности за изграждане на аргументативен текст	12
2.1. Теза, съответстваща на формулирания проблем	3
2.2. Целенасочена и задълбочена аргументация	3
2.3. Логическа или асоциативна организация на текста	3
2.4. Логически последователни и смислово обвързани композиционни части	3
3. Езикови компетентности	8
3.1. Владее и прилага на лексикалната норма	2
3.2. Владее и прилага на граматичната норма	2
3.3. Владее и прилага на правописната норма	2
3.4. Владее и прилага на пунктуационната норма	2
ОБЩО ТОЧКИ:	30

Тъй като оценяването на писмените работи на учениците е с оценки, посочваме и приложената скала за преобразуването на точките в оценка:

ТОЧКИ	ОЦЕНКА
30 – 29	Отличен 6
28,5	Отличен 5,88
28	Отличен 5,75
27,5	Отличен 5,63
27	Отличен 5,50

ТОЧКИ	ОЦЕНКА
26,5	Мн. добър 5,38
26	Мн. добър 5,25
25,5	Мн. добър 5,13
25 – 24	Мн. добър 5,00
23,5	Мн. добър 4,88
23	Мн. добър 4,75
22,5	Мн. добър 4,63
22	Мн. добър 4,50
21,5	Добър 4,38
21	Добър 4,25
20,5	Добър 4,13
20 – 19	Добър 4,00
18,5	Добър 3,88
18	Добър 3,75
17,5	Добър 3,63
17	Добър 3,50
16,5	Среден 3,38
16	Среден 3,25
15,5	Среден 3,13
15	Среден 3,00
14,5 – 0	Слаб 2

Постигнатите резултати от проведеното в началото на учебната година входно ниво в X клас, като среден успех за съответните два класа е следното:

Клас	Брой ученици	Отличен (6)	Много добър (5)	Добър (4)	Среден (3)	Слаб (2)	Среден успех
10 д	27	20	7	-	-	-	5.74
10 е	27	19	8	-	-	-	5.70
Общо:	54	39	15	-	-	-	5.72

Изводът, който можем да направим, е, че конструирането на КЧ и КП при писането на есе по граждански проблем от учениците показва уменията им за анализ и синтез. То е „пряко[то] отношение между искането-да-кажа на изказването и на писането“ (Рикъор 2000: 90), проява е на техните критически нагласи и способности да се аргументират в писмения дискурс, да изразят своята гражданска позиция и личностно самосъзнание на зрели личности с активна позиция в съвременния социум. Създаването на есе по гражданския проблем „Ценностите на личността срещу ценностите на държавната власт“ върху трагедията „Антигона“ на Софокъл показва, че корелацията *четене – писане* е процес на осмисляне, на критически процедури, „това (...) е функцията на четенето по отношение на писането“ (Рикъор 2000: 90), а „писането изисква четенето съгласно отношение, което веднага ще ни позволи да въведем понятието интерпретация“ (Рикъор 2000: 90), каквато всъщност прави всеки ученик, когато трансформира своите мисловни съждения в конструкцията на писменото слово, което изразява.

Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“¹

За развиването на умения за КЧП на учениците се проведе творчески експеримент, за чиято цел бе разигран сценарий – „пренаписване на новели по Бокачо“. На учениците от X клас за учебната 2017/2018 г. се постави задача да напишат новели след изучаването на Бокачовия сборник „Декамерон“. Теоретичните конструкти на КМЧП са базирани на посочения от Д. Стийл, К. Мередит и Ч. Темпъл модел *СОР* (събуждане на интерес, осъзнаване на значението, рефлексия)² и се реализират в емпиричната парадигма на творческото писане, като проява на КМЧП на учениците, вследствие на изучавана от тях творба от задължителното учебно съдържание по литература в X клас. Според Стийл, Мередит и Темпъл КМ е резултат от **добре структурирано обучение в класната стая**, където преподаването е насочено

¹ Проведеният творчески експеримент разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“ се осъществи в написването на новели/разкази в стилистиката на Бокачо, след като беше изучаван „Декамерон“ на Бокачо.

² Моделът за насърчаване на критическото мислене на обучаемите е описан от Вон и Естес (1986), а впоследствие е модифициран и разширен от Мередит и Стийл (1997). Моделът се нарича *СОР* (събуждане на интерес, осъзнаване на значението, рефлексия), а на англ. език – (Evocation – Realization of Meaning – Reflection, т.е. ERR).

към **формиране на умения у обучаемите** за откриване и преработване на информация и идеи, за тяхното присвояване, ползване и прилагане. Когато обучаемите преминават през **систематичен процес на критичен анализ и критическо разсъждение**, тогава те ще **формират модел за по-нататъшно самостоятелно критическо мислене и рефлексия**.

- Техният модел описва процеса на мислене във връзка с познавателния процес, в който участниците трябва да се включат преди, по време на ученето и след него, за да могат истински да се възползват от него.
- Те изхождат от твърдението, че знанието е ценно единствено когато е полезно и разбрано концептуално.
- Търсят практическа приложимост, защото само онези, които критически анализират информацията, ще могат да създават свои собствени реалности.
- Ролята на преподавателите/учителите е да дадат на обучаемите модел за мислене и учене, който да е систематичен и ясен.
- Преподаването трябва да се превърне в целенасочена и продуктивна дейност за нуждите на гражданското общество.

Така изведената теоретична обосновка бе основополагаща при реализацията на творческия експеримент – *разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“*. Целевата група на проведения експеримент бяха ученици от X клас (седем класа) в 91. НЕГ „Проф. Константин Гълъбов“ – гр. София. Тъй като целта на творческия експеримент нямаше задължителен характер, учениците имаха възможност сами да решат дали да участват в него. Общият брой на учениците в X клас е 196, но в творческия експеримент „пренаписване на новели по Бокачо“ участваха 157 ученици. Само 39 ученици не се включиха (някои от тях поради неспазване на срока за предаване на създадения текст, а други – поради лични причини). В процентно отношение можем да посочим, че 80% от учениците доброволно и ентузиазирано написаха своите текстове в срок от две седмици. Участващите ученици като брой са както следва: X^a – 19, X^b – 20, X^b – 28, X^г – 26, X^д – 13, X^e – 25, X^ж – 26 ученици.

След обсъждане с учителя на параметрите за провеждането на творческия експеримент „пренаписване на новели по Бокачо“, всеки клас формира комисия от трима души (след проведено явно гласуване по време на учебен час по литература), които да оценяват създадените ученически текстове. Комисиите за оценяване на „новелите по Бокачо“ са избрани от самите

ученици в отделните класове след гласуване и тримата души в комисията са тези, събрали най-голям брой гласове за това. Това показва авторитета на тези ученици в класовете и доверието, което им е гласувано.

Всеки клас предложи критерии за оценяването на новелите и се стигна до решението всеки един от написаните текстове да бъде анонимен, за да може комисията да има обективно мнение, да е безпристрастна. Тази анонимност беше едно от задължителните условия, които самите ученици поставиха като изискване, за да се сведе до минимум субективността при четенето, критерият *обективност* да е приоритетен при оценяването.

Посочи се единствено учителят да знае чий е текстът, но той няма право да участва в оценяването на създадените текстове. Всяка една комисия в своя тричленен състав в присъствието на преподавателя по литература прие единни критерии за оценяване на текстове – „пренаписване на новели по Бокачо“.

Учителят даде инструкции за работа на членовете на комисии по класове, които се свеждат до следните пунктове:

1. Всеки член на комисията първоначално трябва сам да прочете и оцени новелите.

2. След това в определената от класа комисия всички членове се събират и обсъждат своите впечатления от прочетените текстове.

3. Въз основа на създадените критерии, които са предложени и обсъдени от отделните комисии по класове, се прилагат единни критерии за оценяване на написаните новели.

4. Учителят присъства на обсъждането на текстовете по зададените критерии, но комисията работи независимо от неговото мнение.

5. Избират се 3 текста като най-добри, т.е. класирани са „новелите по Бокачо“, които са събрали най-много точки.

6. Обемът на новелите няма значение, важно е дали отговарят на посочените критерии, каква е съдържателната страна, стилът и езиковата култура на пишещия.

Посочваме обобщение на изготвените критерии от комисиите по класове (като учителят е съ-автор съвместно с учениците, неговата дейност се прояви по отношение на одобряване и коригиране на онова, което учениците предлагаха и измисляха), които са единни за всички класове при оценяването на създадените „новели/разкази по Бокачо“.

Критерии за новела (разказ) по Бокачо		
<i>Основни критерии</i>	<i>Детайлизирани критерии</i>	<i>Точки</i>
I. Съдържание:		
	1. Оригиналеност – интересен сюжет (завладяваща история)	10 т.
	2. Спазен ли е жанрът? (Дали е в стила на Бокачо, или в друг стил?)	10 т.
	3. Спазени ли са правилата за разказ/новела	10 т.
	4. Една случка, няколко (не много) герои (1–2 главни)	10 т.
	5. Успява ли авторът да ни „вкара“ в света на произведението	10 т.
	6. Ясно изразен извод/поука	10 т.
	<i>Общо:</i>	<i>60 т.</i>
II. Езикова компетентност:		
	1. Правопис	5 т.
	2. Пунктуация	5 т.
	3. Граматика (спазване на основното време и др.)	5 т.
	4. Лексика: – лексикални грешки; – разнообразна лексика (използване на богат речников набор); – смислови неточности; – правилно изказване и изразяване на смисъла; – уместен стил на писане, т.е. няма нецензурирана лексика.	общо 5 т.
	5. Графично оформление	5 т.
	<i>Общо:</i>	<i>25 т.</i>
III. Стил на писане:		
	1. Лесен за възприемане и четене текст	5 т.
	2. Структура и последователност на текста (композиция – експозиция, завръзка, кулминация, развързка, епилог)	5 т.
	3. Ясно предадени значение/смисъл	5 т.
	<i>Общо:</i>	<i>15 т.</i>
	Максимален брой точки:	100

Въз основа на посочените критерии всяка комисия във всеки клас прочете, оцени и предложи на вниманието на класа онези новели, които са събрали най-много точки. Ролята на учителя в проведения и разигран сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“ е да бъде фасилитатор, а учениците бяха водеща и активна страна. След посочване на излъчените три новели бяха съобщени имената на техните автори, адмирирани публично пред класа. Работата на учениците в посочения сценарий за създаване на творчески текст показва способностите и уменията им за самостоятелна работа, а също така и работа в екип, което бе силно застъпено при избора на комисии за оценяване, при осъществяваните комуникации между отделните членове на комисии във всеки един клас. Практически това са критически процедури на интелектуалните усилия на учениците в осъществяването на литературнообразователния дискурс в гимназиалната степен на образование, емпирично проведени през КЧП.

В проведения творчески експеримент на практика чрез създадените от учениците новели в стилистиката на Бокачо се наблюдават следните резултати:

1. Уменията на учениците критически да пре-про-четат и да пре-на-пишат чрез създадените от тях новели концепцията на ренесансовите възгледи на Бокачо, разчупващ съществуващите предразсъдъци и табута за човека чрез сборника си „Декамерон“. Проявленията на когнитивните способности на учениците демонстрират новия критически прочит, който те са направили, пречупвайки през своя възглед за света и съвременността изучаваните текстове на Бокачо.

2. Творчески са интерпретирали темата за виталната същност на човека като проекция на хуманистичните възгледи на Бокачо, видени обаче от ракурса на ученика от XXI век и в контекста на наблюдаваната от него действителност.

3. В създадените новели се видя умението на учениците за свободна словесна игра, като проява на способността им критически да препрочетат и пренапишат новели в стилистиката на Бокачо. Както посочва Витгенщайн: „Дали моето знание, моето понятие за игра не е изразено изцяло в обяснението, които бих могъл да дам? Т.е. в това, че аз описвам примери на различни видове игри; показвам как по техен аналог могат по всевъзможни начини да се конструират други игри“ (Витгенщайн 1988: 180).

По време на писането учениците (те участваха в експеримента на играта, като имитихара/обясняваха Бокачовите новели) конструираха свои текстове (някои от тях успешни, други не съвсем), но усилията да изразят писмено своите виждания се проектираха в създадените от тях писмени дискурси.

4. Учениците в своите новели демонстрираха умения за критическа преценка, видяха Бокачовия текст като „отворен“ за множество интерпретации, което бе проявено в написаните от тях текстове. Класическият ренесансов сборник „Декамерон“ бе пречупен през виждането на младите хора от века на постиндустриалното и дигитализирано общество, в което те живеят и градят своя ценностен регистър. А „критическото отношение към традицията се основава върху принципната „отвореност“ на текста, на неговата иманентна диалогичност (...) Литературата, писменото художествено слово, са напълно свободни в своето творческо отношение към културната традиция – повтарят я, бранят я, бранейки езика, и наред с това, въоръжени със същите инструменти и функции на езика, я опровергават, иронизират, подлагат на съмнения и на ревизия“ (Атанасов 2018: 553), което всъщност направиха учениците, разигравайки сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“.

5. В техните новели са проектирани случки, сюжети, описани са проблемите не само на Бокачовите герои в осъвременения контекст на XXI век, а сякаш прозвучават интелектуалните търсения на *Homo sapiens*-а, сблъскал се с множество проблеми, които е трябвало да разрешава.

6. Всяка една новела, създадена от учениците, поставя героите в проблемна ситуация, която трябва да бъде разрешена, и те (учениците) дават решение на проблема, което е проява на способността и уменията им както за КМ, така и за КЧП в авторовия им текст.

7. Разиграният сценарий „пренаписване на новели по Бокачо“ е мимезисът на учениците, посредством който се доближават максимално до Бокачовия текст, но също и „през мимезиса на разположения във времето свой жизнен опит в разказа ученикът усвоява знания за идентичността на наратива като такъв. През същото действие той върви по пътя на образованието, присвоявайки наративна идентичност на себе си като морален субект“ (Дамянова 2002: 101).

В заключение можем да кажем, че в емпирично *разиграния сценарий* „*пренаписване на новели по Бокачо*“ нагледно бяха конструирани от учениците в техните авторски текстове уменията им за креативност, за анализ, за способността им не само критически да прочетат и разберат Бокачовия текст, но и да създадат своя проект, своя дизайн за критическо писане във века на интернет, глобализация и дигитализиране на света. Техните новели са проекция на променените им нагласи, в интенцията им за света на миналото и този, в който съществуват. Пре-на-писвайки новелите на Бокачо, учениците показаха „какви са читателските нагласи на (...) „дигитални[те] имигранти“ (*diital migrants*) или най-общо *постмилениумното поколение (Z-Generation)*“ (Атанасов 2018: 550-551, *подч. на автора – В. А*), което има творческия потенциал и хуманистична нагласа да даде своя граждански принос в обществото.

Формиране/развиване на умения за критическо четене и критическо писане у учениците при обучение чрез образователната драма¹

За развиването и разширяването на културните и естетическите хоризонти на учениците, и като реализация на извънкласна работа, традиционно се посещават театрални постановки, посещения на музеи на писатели и поети (къщата музей на Иван Вазов, къщата музей на Пейо Яворов, къщата музей на Никола Вапцаров и др.). Провеждат се срещи с писатели и поети (Георги Господинов и др.). Такава творческа среща бе осъществена с писателя Георги Господинов² на 26.10.2018 г. в Столичната библиотека, като инициативата, която реализира учителят по литература, е и във връзка с изпълнение на *Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността* в обявената *Национална седмица на четенето* в края на месец октомври през 2018 г. Чрез такива инициативи се извършва допълнителна извънкласна работа с учениците, работи се по посока на

¹ Проведеният творчески експеримент обучение чрез образователната драма се реализира в пренаписания осъвременен текст на комедията на Д. Войников „Криворазбраната цивилизация“ и бе представен на сцена от учениците.

² Проведената среща между ученици от XI и XII клас от 91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“ и писателя Георги Господинов е документирана като филмов запис и направени снимки, но поради защитеността на авторското право тя не може да бъде приложена като материал.

развитие на техните критически рецепции, свързани с КМЧП, за да се подпомогнат уменията им за критически анализ и разгръщане на творческите им заложи. По този начин у учениците се създават подчертани интереси не само към изучаваните произведения от литературния канон, но и трайна нагласа и нужда да се докосват до света на изкуството в различните му проявления. След изучаването на „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников от учениците у тях възникна желанието да се потопят реално в света на изучаваните персонажи, да съпреживеят и споделят своите виждания, критически питання и нагласи, да изпитат нравствения катарзис на сцената, изигравайки и превъплъщавайки се в героите, за които само бяха чели.

За развиването на умения за КЧП на учениците се проведе обучение чрез образователната драма в X клас през учебната 2017/2018 г.

Целевата група на проведения експеримент бяха ученици от X клас в 91. Немска езикова гимназия „Проф. Константин Гълъбов“ – гр. София. Тъй като целта на творческия експеримент *обучение чрез образователната драма* нямаше задължителен характер, учениците, които изявиха желание да се включат в него, бяха от различни класове. Общият брой на участващите ученици от X клас бе 16 души ($X^b - 10$, $X^d - 1$, $X^e - 2$, $X^a - 1$, $X^b - 1$ и $X^ж - 1$), а от IX клас – 5 души (поради проявен интерес от тяхна страна и при явяването им на кастинг, където те бяха одобрени), т.е. 21 ученици участваха в реализирания творчески проект.

Корелацията между *учителя* и *учениците* бе разгърната в посока на партньорство, учителят фасилитатор координираше и насочваше учениците в съвместния им творчески процес, без авторитарни намеси. Макар че Добри Войниковата комедия е публикувана 1871 г., учениците от XXI век искаха да осъвременят текста и пренаписаха комедията на автора, включвайки своята интерпретация и разбиране за това как те са разбрали, усетили и критически прочели тази възрожденска творба. Съвместно с учителя те изготвиха брошура за предстоящ кастинг за желаещите ученици и разпределение на роли-те. Текстът на брошурата е провокативен и показва пряката ангажираност на учениците като активна страна. Съдържанието ѝ е следното:

Наслаждавате се на театралните постановки, представяни в Народния, в Армията или пък в „Сълза и смях“?

А замисляли ли сте се, че самите вие можете да станете част от това, което ви доставя удоволствие?

Ако се интересувате от литература и театър, но ви е омръзнало да ги гледате през призмата на строгите условности, какво чакате?

Имате шанс да участвате в класическа постановка, представена по съвременен начин, създадена от ученици за ученици. Единствените ни изисквания са да бъдете 9-и или 10-и клас.

В брошурата за кастинга бяха посочени действащите лица в пиесата с кратка характеристика за тях. Беше посочен срокът за записване (23-25.04.2018 г.) и денят за провеждане на кастинга за разпределение на ролите – 26.04.2018 г., който се проведе в училище. От участващите в кастинга се изискваше да импровизират на място по дадени от сформирания вече основен екип диалози, да проявят своите артистични заложби. След провеждането на кастинга, осъществен в дух на толерантност, добронамереност и подчертани умения за екипна работа, бяха избрани учениците актьори в реализирането на творческия експеримент *обучение чрез образователната драма*.

Тъй като моделът на училищната драма се прилага от някои учители в тяхната образователна практика, то той „може да стимулира формирането на лично ориентирана компетентност, да даде тласък за индивидуален растеж на всеки ученик, да засили доверието в другите и да донесе удоволствието и радостта от творческата работа“ (Василева 2014: 11). По време на обучението по литература учителите основно прилагат метода на интерпретацията, а чрез практическото приложение на *обучението чрез образователната драма* се разширяват възможностите както за учителя да преподава, така и за учениците да разбират по-добре изучаваните художествени произведения. Позовавайки се на вижданията на В. Изер и Х.-Р. Яус, според които смисълът е променлив в историческото си битуване, можем да се аргументираме и с вижданията на херменевтиката на Хурсел и Х.-Г. Гадамер за интерпретацията като за един от начините за диалог на читателя с текста. Ако използваме определението, което дава Рикьор, че текст е „всеки писмено фиксиран дискурс“ (Рикьор 2000: 89), можем да посочим, че учениците, пренаписвайки комедията „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников, показаха способностите си за критически прочит и КП. Както

посочва Х.-Р. Яус: „литературата и изкуството се превръщат в процесуална история, ако последователността на произведенията бива предадена не само чрез продуциращия, но и чрез консумиращия субект – чрез интеракцията между автор и публика“ (Яус 1998: 42).

При реализирането на творческия експеримент *обучение чрез образователната драма* учителят подпомагаше организацията на осъществяваните дейности, координираше работата на двамата режисьори, актьорския и техническия състав, а също така участваше по време на някои от репетициите чрез модераторските си дейности, които прилагаше. По този начин бе дадена по-голяма свобода на учениците да изразят себе си, да направят своя **критически прочит** на осъвременения текст, т.е. **критически да пренапишат** задължително изучавания от учебното съдържанието текст, на комедията на Д. Войников. Текстът от пет действия на пиесата бе пренаписан от учениците, разгледан през парадигмата на заслепените от чара на американската култура и мода герои, за разлика от оригиналния текст. В комедията „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников се оглеждат проблемите на Българското възраждане в досега му с Европа, в темата за „цивилизоването от различни страни и в различни нюанси“ (Чернокожев 2003: 101), в консервативната статичност на българина, от една страна, а от друга – в блокираната възможност „за спокойно, отстранено и задълбочено вглеждане в сложността на цивилизационните и културни хоризонти, в които е втрещен българският поглед“ (Чернокожев 2003: 101).

Осъвремененият вариант на пиесата на Войников бе представен от учениците на сцена на 11.06.2018 г. в кино „Влайкова“ пред учениците на 91. НЕГ „Проф. К. Гълъбов“ и техните родители, а поради проявения голям интерес към комедията и невъзможността залата да побере всички желаещи да присъстват на постановката, тя отново бе поставена за втори път на сцена, но на 20.06.2018 г. в Дом на културата „Средец“. Една от целите на поставената комедия на Войников бе със събраните средства от продажбата на билети да се подпомогнат деца в неравностойно положение, което бе реализирано. Така на практика се осъществи уменията на учениците за изразяване на активната им гражданска позиция, а от друга – чрез осъвременения пренаписан текст се демонстрираха уменията и компетентностите на учениците за КЧП чрез ролева игра, съпреживяване на художествения текст пред публика.

В заключение можем да посочим, че в емпиричната парадигма при конструирането на умения и компетентности за КЧП в осъвременения вариант на комедията „Криворазбраната цивилизация“ на Добри Войников учениците показаха не само критическите си нагласи към литературния възрожденски текст, но изразиха и гражданското си самосъзнание на мислещи млади хора от XXI век, които виждат проявленията на чуждопоклонничеството, американизирането и незачитане на родното (разбирано *българското*) като заплаха за тяхната идентичност и интелектуална независимост. Конструиране на КЧП у учениците при обучение чрез *образователната драма*, по наше скромно мнение, постигна ефективните цели на литературнообразователния дискурс, тъй като учениците бяха активната страна в него.

Очакваните резултати при проведеното обучение чрез *образователна драма* бяха следните:

1. Учениците умеят да създадат критически текст – пренаписването на Войниковата комедия „Криворазбраната цивилизация“ показва това.

2. Разбират и критически осмислят съдържателната страна на художествения текст и го поставят в съвременен контекст. Показаха способността си да подлагат на преценка съществуването на определената/наличната информация.

3. Повиши се тяхната читателска култура, уменията им за импровизация и интерпретация в постмодерната ситуация.

4. Практически демонстрираха усвоените от тях пълноценни техники на критическо писане.

5. Разшири се техният хуманитарен хоризонт, разбирането и прилагането на етични критерии, изградени върху основата на позитивни традиционни и актуални съвременни ценности.

6. Осъзнаване на значението/смисъла¹ на художествения текст и критическото му преосмисляне.

Ролята на учителя при конструирането на КЧП у учениците при обучение чрез *образователната драма* беше координационна, фасилитаторна,

¹ За нуждите на теоретичния модел на КМЧП ще използваме като контекстови синоними значение и смисъл, но имаме предвид и оразличаванията, които правят изследователи като Фр. Фреге, Е. Косериу, Е. Бенвенист, Сосюр.

„властта“ бе дадена на учениците, които се превъплътиха в ролите си на актьори. Техните творчески способности и въображение се разгърнаха и те показаха, че „задачата на артиста и на неговата творческа техника е да превърне измислицата на пиесата в художествена *сценична реалност*“ (Станиславски 2015: 105, *подч. на автора – К. С.*). На сцената, изговаряйки заучените и написани от тях реплики, звучеше както словото на Добри Войников от далечната 1871 г., така и тяхното неподправено критическо ученическо слово на съвременни граждани от XXI век.

В заключение на настоящата статия можем да кажем, че светът, в който пребивава и живее съвременният човек, е белязан от процеси на глобализация, демократизация и неолиберализъм. Образователните политики на държавите членки на Европейския съюз насочват своите усилия към обучение на учениците, което да има практическо приложение. В *Закона за предучилищното и училищно образование* на Република България е изтъкнато, че образованието е национален приоритет и то трябва да е ориентирано към ефективната реализация на младите хора. В дискурс развива комуникативната, литературната и социокултурна компетентност на учениците, което може успешно да се проведе чрез критически процедури за конструиране на умения за *критическо четене и критическо писане* на учениците в гимназиалната степен на образование.

В *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот* и в *Национална квалификационна рамка на Република България* са застъпени четирите *pillars*, за които говори Жак Делор в доклад пред ЮНЕСКО: да се научим да знаем („*learning to know*“), да се научим да действаме („*learning to do*“), да се научим да живеем заедно („*learning to live together*“) и да се научим да бъдем (себе си) („*learning to be*“). В *Националната стратегия за насърчаване на грамотността (2014–2020)* се открояват функционалната грамотност и мултифункционалната грамотност на учениците, които са проявление на развитите им умения и компетентности за анализиране и синтезиране на информация от различни източници, за създаването, тълкуването и формирането на критическа оценка, способността им за вземане на самостоятелно решение в критична ситуация.

В нормативните документи е волята на държавните институции (европейски и национални) за модернизиранието на българското образование, но то не бива да е в самоцелните иновации, схоластичното преподаване, авторитарния подход на учителя. Модерното и адекватното обучение по литература в XXI век в гимназиалната степен на образование изисква от преподавателя да е партньор, а ученикът да е активната страна в образователния дискурс. Учителят трябва да подпомага развитието на критическото мислене, на творческото писане на учениците. Критическото мислене, както посочва Дейвид Клустер, е социално мислене, а учителят по литература в своя образователен дизайн на преподавателски дейности е необходимо да формира и развива у учениците както социокултурните, литературните и комуникативните компетентности на учениците, така и да формира гражданските компетентности в подрастващите млади хора. Това може да бъде постигнато чрез критическите процедури на методиката (и по-специално критическата методика), а от учителя чрез конструирание на умения за КЧП у учениците при писането на есе по граждански проблем, „пренаписване“ на изучаван художествен текст, обучение чрез образователната драма.

Реализацията на тези критически процедури на методиката в практикоприложен план показва, че КПЧ не се е случило инцидентно, а е модел за всекидневна работа от учителя, чрез която той успешно реализира заложените образователни цели. Резултатът от обучението чрез образователната драма – осъвременният вариант на текста на Добри Войников „Криворазбраната цивилизация“ – и нейното представяне на сцена показва, че учениците не само искат да се изявят творчески, но и имат кауза. Със събраните средства от изиграната пиеса те граждански изразиха своята позиция, дарявайки ги на свои връстници – деца в неравностойно положение. Това бе акт с благотворителен ефект, който рефлектира върху ученици и родители, както и върху педагогическата общност в училище.

Ако трансхуманизмът залага на развитието на човека на базата на научно-техническия напредък, то литературнообразователният дискурс вече е ориентиран към критическото мислене, към саморефлексията на ученика и на учителя да бъдат партньори, оттласквайки се догматиката, нетолерантността и схоластичното знание в класната стая на XXI век.

Литература

- Арнаулов 1999 – **Арнаулов**, Венцислав. „Истории на четенето“. – В: *Литература & образование*. София, изд. „Сежани“, 1999, с. 103. **Arnaudov**, Ventsislav. „Istorii na cheteneto“. – In: *Literatura & obrazovanie*. Sofia, izd. „Sezhani“, 1999, str. 103.
- Атанасов 2010 – **Атанасов**, Владимир. „Методиката на литературното образование двадесет години по-късно“. – В: Специализиран портал *LiterNet*. <https://litenet.bg/publish/vatanasov/metodikata.htm> **Atanasov**, Vladimir. „Metodikata na literaturnoto obrazovanie dvadeset godini po-kasno“. – In: Spetsializiran portal *LiterNet*. <https://litenet.bg/publish/vatanasov/metodikata.htm>
- Атанасов 2018 – **Атанасов**, Владимир. „За една критическа методика“. – В: *сп. Български език и литература*, кн. 5, 2018, с. 550, 551, 553, 558, 560. **Atanasov**, Vladimir. „Za edna kriticheska metodika“. – In: *sp. Balgarski ezik i literatura*, kn. 5, 2018, str. 550, 551, 553, 558, 560.
- Барт 2012 – **Барт**, Ролан. *Удоволствието от текста*. София, изд. НБУ, 2012. **Bart**, Rolan. *Udovolstviето ot teksta*. Sofia, izd. NBU, 2012.
- Богданов 1992 – **Богданов**, Богдан. *Старогръцката литература*. София, изд. „Просвета“, 1992. **Bogdanov**, Bogdan. *Starogratskata literatura*. Sofia, izd. „Prosveta“, 1992.
- Вайнщейн 2002 – **Вайнщейн**, Олга. „Дерида и Платон: деконструкция на логоса“. – В: *сп. Литературата*, кн. 16. София, ИК „SPS-Print“, 2002, с. 31. **Vaynshteyn**, Olga. „Derida i Platon: dekonstruktsiya na logosa“. – In: *sp. Literaturata*, kn. 16. Sofia, IK „SPS-Print“, 2002, str. 31.
- Василева 2014 – **Василева**, Радка. *Модел на образователната драма в училище*. София, Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“, 2014. **Vasileva**, Radka. *Model na obrazovatelната drama v uchilishte*. Sofia, Univ. izd. „Sv. Kl. Okhridski“, 2014.
- Витгенщайн 1988 – **Витгенщайн**, Лудвиг. *Избрани съчинения*. София, изд. „Наука и изкуство“, 1988. **Vitgenshtayn**, Ludvig. *Izbrani sachineniya*. Sofia, izd. „Nauka i izkustvo“, 1988.
- Дамянова 2012 – **Дамянова**, Адриана. *Херменевтика, деконструкция, конструктивизъм в образованието по литература в средното училище*. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012. **Damyanova**, Adriana. *Khermenевtika, dekonstruktsiya, konstruktivizam v obrazovaniето po literatura v srednoto uchilishte*. Sofia, Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Okhridski“, 2012.
- Дамянова 2002 – **Дамянова**, Адриана. *Диалогът в литературнообразователния дискурс в средното училище*. София, ИК „СЕМА РШ“, 2002. **Damyanova**, Adriana. *Dialogat v literaturnoобразователния diskurs v srednoto uchilishte*. Sofia, IK „SEMA RSH“, 2002.

- Дерида 2002 – **Дерида**, Жак. „Тази странна институция, наречена литература“. – В: *сп. Литературата*, книжка 16. София, ИК „SPS-Print“, 2002, с. 17. **Derida**, Zhak. „Tazi stranna institutsiya, narechena literatura“. – In: *sp. Literaturata*, knizhka 16, Sofia, IK „SPS-Print“, 2002, str. 17.
- Йовева 2003 – **Йовева**, Румяна. *Писмените ученически текстове*. София, ИК „Кръгозор“, 2003. **Yoveva**, Romyana. *Pismenite uchenicheski tekstove*. Sofia, IK „Kragozor“, 2003.
- Кант 1993 – **Кант**, Имануел. *Критика на способността за съждение*. София, изд. на БАН, 1993. **Kant**, Imanuel. *Kritika na sposobnostta za sazhdenie*. Sofia, izd. na BAN, 1993.
- Кант 2013 – **Кант**, Имануел. *Критика на чистия разум*. София, Академично изд. „Проф. Марин Дринов“, 2013. **Kant**, Imanuel. *Kritika na chistiya razum*. Sofia, Akademichno izd. „Prof. Marin Drinov“, 2013.
- Кар 2012 – **Кар**, Николас. *Под повърхността*. София, ИК „ИнфоДАР“, 2012. **Kar**, Nikolas. *Pod povarkhnostta*. Sofia, IK „InfoDAR“, 2012.
- Кьосев 2013 – **Кьосев**, Александър. *Караниците около четенето*. София, ИК „Ciela“, 2013. **Kyosev**, Aleksandar. *Karanitsite okolo cheteneto*. Sofia, IK „Ciela“, 2013.
- Маврова 2005 – **Маврова**, Аглая. „Трудът и жената (или *трудът на жената*) във визията на учебниците по руски език за българското училище (началото на 70-те години на ХХ в.)“. – В: *Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики*. София, изд. „Фондация „Млада България“, 2005, с. 123. **Mavrova**, Aglaya. „Trudat i zhenata (ili trudat na zhenata) vav viziyata na uchebnitsite po ruski ezik za balgarskoto uchilishte (nachaloto na 70-te godini na XX v.)“. – In: *Ezikat i literaturata: metodicheski paradigmi i obrazovatelni politiki*. Sofia, izd. ed. „Mlada Balgaria“, 2005, str. 123.
- Наредба № 11** от 01.09.2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците (Обн. – ДВ, бр. 74 от 20.09.2016 г., в сила от 20.09.2016 г.). – В: <http://zareformata.mon.bg/documents/naredba_11_01.09.2016_ocenjavane.pdf **Наредба № 11** от 01.09.2016 г. за otsenyavane na rezultatite ot obuchenieto na uchenitsite (Obn. – DV, br. 74 от 20.09.2016 г., v sila ot 20.09.2016 г.). – In: http://zareformata.mon.bg/documents/naredba_11_01.09.2016_ocenjavane.pdf
- Панов 2020 – **Панов**, Александър. „Компетентностният подход при преподаването на литература в училище“. **Panov**, Aleksandar. „Kompetentnostniyat podkhod pri prepodavaneto na literatura v uchilishte“.
- Пинкър 2014 – **Пинкър**, Стивън. *Езиковият инстинкт*. София, изд. „Изток-Запад“, 2014. **Pinkar**, Stivan. *Ezikoviyat instnikt*. Sofia, izd. „Iztok-Zapad“, 2014.

- Приложение № 1** към чл. 4, т. 1 чл. 4, т. 1 Държавни образователни изисквания за учебно съдържание, културна област: Български език и литература. – В: <http://mon.bg/bg/57> **Prilozhenie № 1** kam chl. 4, t. 1 chl. 4, t. 1 Darzhavni obrazovatelni iziskvaniya za uchebno sadarzhanie, kulturna oblast: Balgarski ezik i literatura. – In: <http://mon.bg/bg/57>
- Радев 2015 – **Радев**, Радослав. *Технология на методите в обучението по литература*. Варна, изд. „Славена“, 2015. **Radev**, Radoslav. *Tekhnologiya na metodite v obuchenieto po literatura*. Varna, izd. „Slavena“, 2015.
- Радкова 2005 – **Радкова**, Антония. „Методът в методиката“. – В: *Езикът и литературата: методически парадигми и образователни политики*. София, изд. фондация „Млада България“, 2005, с. 118. **Radkova**, Antonia. „Metodat v metodikata“. – In: *Ezikat i literaturata: metodicheski paradigmi i obrazovatelni politiki*. Sofia, fondatsia „Mlada Bulgaria“, 2005, str. 118.
- Рикьор 2000 – **Рикьор**, Пол. *От текста към действието*. София, изд. „Наука и изкуство“, 2000. **Rikyor**, Pol. *Ot teksta kam deiystviето*. Sofia, izd. „Nauka i izkustvo“, 2000.
- Станиславски 2015 – **Станиславски**, Константин. *Работата на актьора*. Том I. София, изд. „Изток-Запад“, 2015. **Stanislavski**, Konstantin. *Rabotata na aktyora*. Tom I. Sofia, izd. „Iztok-Zapad“, 2015.
- Стийл, Дж., Мередит, К., Темпъл, Ч. 1998 – **Стийл**, Джини, **Мереди**, Кърт, **Темпъл**, Чарлз. *Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма*, книга 1. София, изд. „БАЧ“, 1998. **Styil**, Dzhini., **Meredit**, Kart., **Tempal**, Charlz. *Model za kriticheskoto mislene v ramkite na uchebnata programa*, kniga 1. Sofia, izd. „BACH“, 1998.
- Фотев 2014 – **Фотев**, Георги. *Смисъл и разбиране*. София, изд. „Изток-Запад“, 2014. **Fotev**, Georgi. *Smisal i razbirane*. Sofia, izd. „Iztok-Zapad“, 2014.
- Фуко 1992 – **Фуко**, Мишел. *Генеалогия на модерността*. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1992. **Fuko**, Mishel. *Genealogiya na modernostta*. Sofia, Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Okhridski“, 1992.
- Чернокожев 2003 – **Чернокожев**, Николай. *От Възраждане към прераждане*. София, изд. „ФИГУРА“, 2003. **Chernokozhev**, Nikolay. *Ot Vazrazhdane kam prerazhdane*. Sofia, izd. „FIGURA“, 2003.
- Яус 1998 – **Яус**, Х. Роберт *Исторически опит и литературна херменевтика*. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 1998. **Yaus**, KH. Robert. *Istoricheski opit i literaturna khermenevtika*. Sofia, Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Okhridski“, 1998.

**ИЗГРАЖДАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА ВЪЗПРИЕМАНЕ,
РАЗБИРАНЕ И ТЪЛКУВАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНА ТВОРБА:
ОБЗОРЕН УРОК НА ТЕМА „ТРИТЕ ЛИЦА У ЯВОРОВ“**

Лиляна Йонкова

Иновативно ЧСУ по изкуства и чужди езици „Артис“
E-mail: lilia052@abv.bg

Резюме: Литературата като учебен предмет дава възможност не само да се усъвършенстват знанията за света и човека, но и уменията за общуване в една непрекъсната и развиващата се социокултурна реалност не само в България, но и в света при определени условия, а без тях не може да се реализира успешната социализация на младия човек.

Мащабната комуникация, емблематична за новия век, налага подрастващите да се развиват като личности, които владеят комуникативно ориентирани поведенчески модели за постигане на своите цели и целите на общностите структури. Тези реалности и тенденции в националното и в световното развитие актуализират функционалната значимост на културно-образователната област български език и литература, защото езикът е универсално средство както за междуличностно общуване, така и за цивилизационно развитие.

Целта на обучението по български език и литература е да формира общочовешки ценности, чиято задача е да изградят обществено отговорни личности. Заедно с това е необходимо да се моделира съзнание за национална идентичност чрез предмета литература, като едно от най-важните средства, чрез които идентичността се е създавала, утвърдила и продължава да се утвърждава.

Трите лица у Яворов – това е реализация на изискванията за обзорен урок, обхващащ, систематизиращ и обобщаващ, който заема съществено място в цикъла от урочни единици относно проникването в Яворовия поетичен свят.

Самостоятелните задачи са върху поемата „Нощ“, средищната творба „Песен на песента ми“ и произведенията „Маска“ и „Сенки“ за откриване на традиционното и модернистичното в звученето им.

Направените изводи са категорични и е налице трансфер на знания и умения, ориентирани към разграничаване на реалното и символното.

Винаги има много и различни прочити, но текстът е само един. Измененията, които настъпват във възприемащите нагласи на новото поколение, доказват, че досегът до изкуството винаги води до размисъл и до симптоми на промени.

Бих искала да споделя едно свое виждане и мнение за личността и поета Яворов: „Величието на човека е в това, че никой не може да го спаси. Той трябва сам да се спаси.“ Една мисъл, която идва на принципа на случайността. Тя ми напомня за величието на поета и ме насочва да го търся не там, където е светлината на прожекторите и светския успех, а точно в обратната посока – в най-гъжните мигове от живота му, когато последното, което ще откривам за себе си, е неговият вътрешен героизъм. Той е там, надарен с духовното зрение.

Ключови думи: социокултурна реалност, трите лица, знания, модернистично, величието, поведенчески модели

**DEVELOPMENT OF SKILLS FOR COMPREHENSION,
UNDERSTANDING AND ANALYSIS OF A FICTION WORK:
REVISION LESSON ON THE SUBJECT OF THE THREE
PERSONAS OF YAVOROV**

Lilyana Yonkova

„Artis“ – Private schools of Arts and Foreign Languages

E-mail: lilia052@abv.bg

Abstract: As a school disciplinary subject, Bulgarian Literature gives the opportunity not only to improve one's knowledge about the world and the human being, but also to improve one's communication skills in a constantly evolving and developing socio-cultural reality not only in Bulgaria, but in the world as well, skills that are needed for the successful journey of the young people throughout life.

The powerful communication, symbolic of the new century, implies that the new generations should develop as people who are in control of communication-oriented behavioural models in order to achieve their goals and the goals of the communities they live in. These realities and tendencies in the national and the world education set new standards for the functional meaning of the cultural and educational sphere of Bulgarian language and literature; language being a universal vehicle not only for interpersonal communication, but for a civilization and cultural development as well.

The goal of the education in Bulgarian language and literature is to shape humanitarian values and to raise up people who are socially responsible. Together with this it is necessary to model a conscience for national identity through the subject of Bulgarian Literature, which has been one of the most important tools for creating, establishing and continuing to establish the national identity.

The three personas in the life and work of Yavorov being a realization of the requirements for a summary lesson, encompassing and summarizing and taking a significant place in the cycle of lesson units that covers the poetic world of Yavorov.

The individual tasks are based on the poem „Night“, the work „Sing to my song“ and the works „Mask“ and „Shadows“ and aim to reveal the traditional and modern layers in those works.

The conclusions made are very clear and it is clear that there is a transfer of knowledge and skills oriented to distinguishing between the realms of the real and the symbolic.

There are always different and many interpretations, but the text is only one. The changes which we see in the interpretations of the new generation only prove that the contact with art always leads to a deeper analysis and to symptoms of change.

I would like to share a point of view about the personality and the poet Yavorov: „The greatness of the human being is that nobody is able to save him. He has to save himself.“ Just a random thought. It reminds me of the greatness of the poet and points to me the direction which I should follow when immersing in his works – the one far from the light of the projectors and the social success. I am taking the opposite direction instead – to dive into the saddest moments of his life, when the last thing I will find is his internal heroism. He is there gifted with spiritual vision.

Keywords: sociocultural reality, the three faces, knowledge, modernism, greatness, behavioral patterns

В последните години се въвеждат в различните степени на българското образование нови учебни програми. Основната цел е да се изградят и формират ключови компетентности у учениците, включващи компетентности в сферата на българския език, умението да се общува и да се учи, дигиталната компетентност и основното, най-важното – изграждане на културните компетентности и умения за изразяване чрез творчеството на авторите.

Художествената литература е многообразието на човешките прояви в обществото, предавайки на новите поколения огромното богатство от мисли, от преживявания, от най-интимните чувства от различните периоди на съществуването на света. Нашият индивидуален опит, който поглъща в себе си света чрез фиксираните литературни образи, става толкова по-разностраничен, колкото по-богати и разнообразни са контактите с литературата от различните епохи и народи. Чрез езиковото богатство на творбите всеки съпреживява и улавя явленията, мислите и чувствата на героите.

Литературата като учебен предмет дава възможност не само да се усъвършенстват знанията за света и човека, но и уменията за общуване в една непрекъсната и развиващата се социокултурна реалност не само в България, но и в света при определени условия, а без тях не може да се реализира успешната социализация на младия човек. Машабната комуникация, емблематична за новия век, налага подрастващите да се развиват като личности, които владеят комуникативно ориентирани поведенчески модели за постигане на своите цели и целите на общностите структури. Тези реалности и тенденции в националното и в световното развитие актуализират функционалната значимост на културно-образователната област български език и литература, защото езикът е универсално средство както за междуличностно общуване, така и за цивилизационно развитие.

Целта на обучението по български език и литература е да формира общочовешки ценности, чиято задача е да изградят обществено отговорни личности. Заедно с това е необходимо да се моделира съзнание за национална идентичност чрез предмета литература като едно от най-важните средства, чрез които идентичността се е създавала, утвърдила и продължава да се утвърждава.

Не трябва да забравяме и упреците, които *Константин Гълъбов* отправя към българското училище още през 1934 година в статията „Психология на

българина“ във връзка с европеизацията на народа: „Срещу злото би трябвало да се бори най-вече училището, но тази своя задача то дори не съзнава, пък дори и да я осъзнае един ден, такова, каквото е то днес, не би могло да я запълни, защото е повече един, образователен, отколкото възпитателен институт. Това важи особено за гимназиите ни. В тях младежта не получава почти никакво възпитание, защото главната им задача е да натъпчат главите на младите хора, които ги посещават, със знания“ (Гълъбов 1934: 109 – 119).

Обучението по български език и литература е процес, който води до натрупване на знания не само по родния език, но и по литература. Единствено натрупването на знания не е напълно достатъчно, за да може обучението да е напълно ефективно. Много е необходимо и тяхното осмисляне, разбиране. Това доказва и Демокрит, който твърди, че в обучението трябва да се стремим не толкова към пълни знания, колкото към пълно разбиране.

Най-важните белези на човешкото общество са езикът и комуникацията. Всеки един от нас обменя, съхранява и предава необходимата информация с помощта на езика. Така се натрупва хилядолетен опит, а той ни позволява да управляваме собствения си живот. Необходимостта да живеем заедно в една общност е свързана с твърде сложната система, която е изградена от различни ценности, интереси, емоции и постъпки, а тя е наречена човешко общество. За нормалното съжителство и взаимното разбиране спомага обучението по български език и литература. От хилядолетия литературата е мощно средство за изграждане и облагородяване на човешката душевност.

За творческата работа на отделната личност и на обществото като цяло, е необходимо да се обърне внимание на въпроса за възприемане и разбиране, осмисляне на художествените творби и придобиването на практически умения. В процеса на обучение учениците успяват да формират и усъвършенстват похвати на мислене като анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия по отношение на себе си и света. Това е въпрос, който трябва да продължи да бъде на едно от първите места. За да има отговор на всички тези въпроси, са необходими наблюдения и изследвания, които са продиктувани от различни по характер фактори.

Динамиката на обществените процеси, радикалните промени в социалния и културния живот налагат промени и в образователната система. Повишените изисквания към учебния процес водят и до по-високи изисква-

ния към проверката и оценката на знанията на учениците. Ролята на контрола в училище нараства, ходът на оценяване може да се приеме като обективен акт на съпоставяне на постигнатото с изискваното. Това налага учителят да се опита да преодолее ограничението на познатите форми на проверка и да потърси нови надеждни средства, които да гарантират обективността на оценяване и вярното отразяване на резултатите от обучението.

По-добро възприемане на Яворовия поетически свят от учениците от XI клас и разграничаване на реалистичното и модернистично светоусещане чрез използване на логически схеми за усъвършенстване на осъзнаването на реалното и символното поле на изказ е задачата, на която ще се опитам да отговоря с настоящия експеримент.

Това е причината да поставя въпроса за възприемането и разбирането, както и осмисляне на художествените образи, придобиване на практически умения за творческа работа, а той е важен не само за отделната личност, но и за обществото като цяло. Смятам, че донякъде, в курса на обучение, учениците формират и усъвършенстват похвати на мислене като анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и аналогия по отношение не само на себе си, но и на света е въпрос, който трябва не само да продължи, но и да бъде на едно от първите места. За да бъде отворена тази врата, са необходими наблюдения и изследвания, а те са продиктувани от различни по характер фактори. Съвременното образование е в дълг към осигуряване на разбиране и осмисляне на света, с готовността да се прави индивидуален избор. Образователните стратегии трябва да отговарят на изискването за справяне с комплекса от проблеми, предизвикани от конфликтующите ценности в ежедневието. Социалната компетентност зависи и от обучението по литература.

Винаги се смята, че традиционното определение на изкуството е мислене в художествени образи. Художникът е този, който отразява действителността, има образно-емоционално мислене, а резултатът от неговото творчество е резултат, който носи образно-емоционално начало, предизвиквайки у учениците сходни преживявания и мисли. Какво е микрообраз? „Микрообраз“ е знак, елементарна частица на художественото мислене, така специфична за всеки вид изкуство. Този художествен знак създава неповторимо емоционално напрежение, защото в него е заключено преживяването на автора и по този начин предизвиква у реципиента едно аналогично преживяване.

В света на Яворов този знак символ не само допълва, но и провокира света на ученика, наречен подрастващ. Нашата преподавателска ситуация има основна цел – да определи инструментите на художествено въздействие.

С помощта на възприятието в съзнанието на ученика възниква онзи образ на материалната структура на произведението, за да може след това да се реализира и образът на това явление, което е отразено посредством структура. Така в отношението на учениците към тези образи се проявяват и художествените свойства на самите произведения.

Творчеството на Пейо Яворов е твърде богато, но часовете са много ограничени и няма възможност за по-пълно разгръщане при разглеждането на произведенията, които спомагат за навлизане в модерния свят на късния Яворов.

Трите лица у Яворов – Някои вероятно ще си зададат въпроса „Защо трите лица на Яворов?“ За мен това е реализация на изискванията за обзорен урок, обхващащ, систематизиращ и обобщаващ, заемащ своето съществено място в цикъла от урочни единици относно проникването в Яворовия свят, но за жалост, поради липсата на достатъчно часове, се слива в друг блок часове.

Трябва да се започне с проблемен въпрос върху цитат на автора. Ще направя уточнение, че с „Песен на песента ми“ започва Яворовата стихосбирка „Безсъници“ (1907). Пред М. Арнаудов самият поет назовава процеса от ранните си творби към „Песен на песента ми“ „скок“: „Скокът“ от „Заточеници“ и „Хайдушки песни“ към „Песен на песента ми“ действително е голям. Там – патриотически настроения, ясен смисъл и образи в дневно осветление, тук – скептицизмът на една отчаяна и болезнена душа, самоанализа... старите мотиви се оказват негодни да възплътят музиката на новите настроения... И тогава аз се изправих пред този въпрос: или да мина моста, отвъд който бяха новите думи, новите мотиви, или да млъкна...“ (по Василев 1934: 7)

„Дали Яворов е минал моста?“, това е един въпрос, който си задавам и задачата, която поставям на ученическия екип, за да открие отговор в новия учебен материал. Отделните фиктивни научни звена имат самостоятелни задачи, като основната е да се запознаят с текста на стихотворението „Нощ“, на творбата „Песен на песента ми“ и на произведенията „Маска“ и „Сенки“. По време на прочита се изпълняват различни задачи – откриване на традиционното и модернистично звучене на творбите, които са подплатени от цитати, с цел да го докажат. Поставям въпроса за обективността на субек-

та – той съзерцава сам себе си навън, в реалния свят, оголва се, отчетливо изяснява многозначността на психологическите процеси („Ледена стена“) и така води привиден диалог със събеседник („Самота“). Едното научно звено коментира поемата „Нощ“ със знаците, които носят някакво значение, в зависимост от семантиката на творбата. Ученикът, наречен условно научен ръководител, обяснява, че действителността не е обект на бленуване, съзерцание и възпяване, а тя се слива много добре с духовния свят на лирическия герой. Една част от урока е отделена за самостоятелната работа, свързана с теорията на символистите и за мястото на човека в света. Превръщат се в откриватели на връзката между действителност и фикция. Създадената представа за подвижност на връзките с трите основни образа – **майката, любимата и родината**, са разтълкувани от членовете на екипа като традиционни и символистични.

„Нощ“ е средищна творба за творчеството на поета. Като водещ учител, обобщавам съчетанието на материално описаните обекти с втората реалност – **духа, идеята**. Съвместно стигаме до извода, че тя е „конспект на раздвоението и неспокойствието на човека, синтез на личната и социална трагика“. На места, според учениците, прозвучава като „монолог на човек, който сънува кошмар“. Член на екипа довършва обобщението – домът в творбата изглежда като затвор. А „дали светът подсказва свобода?“ подпомагам с въпрос. Отговорите са много и хаотични, че дисхармонията и адът са не само вън, но и вътре в човека. Неповторимата Яворова поезия като че ли се намира под знака на нощта. Самият той, в анкетата пред М. Арнаудов е правил опити да обясни особеността на лириката си: **„Тъмнината не е цел, а най-голямата яснота на мисълта“**. Поетът на нощта изпява своите песни за великия трагизъм, който се превръща в негова лична житейска и творческа съдба.

Вторият екип продължава работата си с „Песен на песента ми“. Те трябва да открият в творбата едно от трите лица на Яворов. Основната задача е да формулират името на тези така наречени лица. Определят стихотворението „Песен на песента ми“ като програмно и затова с него започва стихосбирката „Безсънници“. Определят началото като реторично и драматично обръщение на лирическия Аз към песента му. Определя се и първата роля, **първото лице от лицата на Яворов е социалното**.

*В полето ли при селянина груби
не беше ти...*

(„Песен на песента ми“)

После определят и второто Яворово лице – патриотичното, гражданското.

*Из дебрите на тъмните балкани –
посестрима хайдушка...*

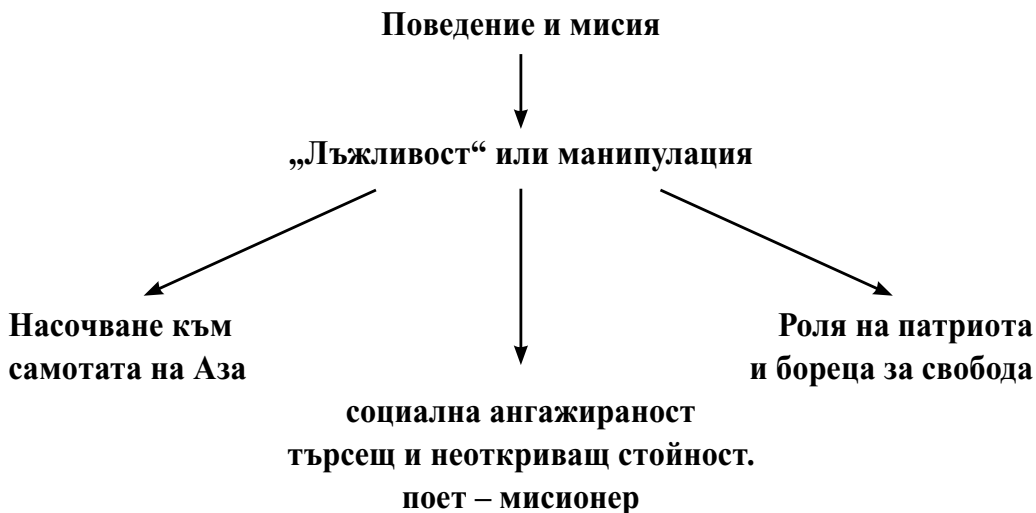
(„Песен на песента ми“)

Двата екипа се връщат към разгледаното произведение „Маска“ и свързват двете лица, лицата, които търсим, ролите на поета с необходимостта в живота, изяснена в творбата, да прикриваш естественото с изкуственост, съмнения. Най-сложна е задачата на третия екип – те непрекъснато се включват, оборвайки останалите, спорейки и твърдейки, че Яворов се отказва от тези роли, защото осъзнава тяхната лъжливост, а песента му е била употребена.

*Ръце нечисти през ония дни
разплитаха, заплитаха, мърсеха,
коприната на твоята коса.*

(„Песен на песента ми“)

Последният екип представя в схематичен логически вид поведението на лирическия Аз и поетовата самота.



Изводът на трите екипа е, че те осъзнават „Песен на песента ми“ като творбата, в която Яворов наистина „прекрачва моста“ между традиционното и модерното. По този начин дават отговор на въпроса, поставен в началото на часа. Според тях символизмът представя идеите си в чувствена форма. Принципното различие на символа и художествения образ е осъзнато от класа и така се формулира като свързано с многозначността, **характерна за първия екип**. Допълването на **втория екип** е, че ако художественият образ изразява единично явление, то символът крие в себе си ред значения – понякога противоположни и разнопосочни. Чрез поемата „Нощ“ и „Песен на песента ми“ те установиха, че в символистичната поезия на Яворов лирическият АЗ е ориентиран единствено към собствената си душа, която се опитва да разбере и осмисли истината за света или, казано по друг начин, лирическият аз се разраства дотолкова, че става тъждествен на една универсална човешка душа. Първият екип формулира раздвоението му като обективно и субективно в „Нощ“, докато в „Песен на песента ми“ е изместено изцяло в субективизацията на света. Тук светът е разделен на резки противоположности, нито една от тях не взема връх. Песента е тъждествена на познанието, другото аз на лирическият субект.

Винаги Песента обхожда света със самотността на творческия божествен дух и отново се завръща при същата самотност. **С песента се срещаме в творчеството на Ботев и в творчеството на Вапцаров**. Пътят през света е филтър, който трябва да отдели светлите от тъмните думи, трябва да донесе пречистената духовност. Оценностяването на „там“ и „тук“ се осъществява чрез обърнатите знаци:

- „Там“ е вечната пустота, „там“ са умрели и дяволът, и богът;
- „тук“ е мястото на страданието, на самотата, но пространството „тук“ е наситено с живот и само тук сливането на Аза с песента може да се осъществи. Чрез това сливане светът ще се пречисти и ще заживее нов, друг живот, но всичко това е само в обсега на бъдещето.

И ето че разказът за пътя на песента затваря своя кръг. В началото песента се откъсва от твореца, но накрая се завръща при него. Това затваряне на кръга е универсален символ на осъзнатата обреченост, на вечност. Словото е човешката песен, защото е в началото и то превъзмогва предста-

вите ни за края на идеалността, а идеалността е вечност – „**В страданието аз истина познах**“ – казва поетът Яворов. Познанието минава през страданието и това е единственият път, през който лирическият аз влиза в контакт със света; страданието в неговата поезия надхвърля границите на индивидуалната човешка личност и прелива в обобщено, универсално страдание.

В заключителната част обобщавам, че природата е дарила поета и с още един дар – това е най-изострената съвест, чиито жестоки убождания са оставили кървави следи в много стихотворения и писма. Няма друг български автор, който да е отправил към себе си толкова много и толкова тежки укори. Това е свидетелство за безкрайната **човешка, гражданска и писателска искреност**.

Реалистичният и модернистичен подход, според учениците, са основни в творчеството на Пейо Яворов.

Какво целя с този експеримент и направен анализ?

От позицията си на дългогодишен преподавател по български език и литература използвах възможността да изложа някои свои практически изводи: налице са промени и усъвършенстване на знанията и уменията за възприемане на художествен текст у учениците от гимназиален етап. По отношение на литературната подготовка на учениците от X и XI клас на Иновативно ЧСУ по изкуства и чужди езици „АРТИС“ София няма да скрия, че до голяма степен липсва задълбоченост и интерес към художествената литература, това установих в началото на темата за Яворов. По-късно откривах желанието за усъвършенстване на знанията, затова работя непрекъснато не само за постигане на необходимите знания и умения, но и за изграждане на света на ученика, такъв, какъвто се харесва на младия човек, провокиран от чуждия опит в художествените творби.

От направените обобщения могат да се направят следните изводи:

1. Независимо че с опитната работа успях да обхвана само отделни страни от работата на учениците, то получените резултати доказват, че прилагането в обучението на визуално-схематичен подход води до „компенсиране“ на мълчанието на литературата за младите хора.

2. Възприемането и разбирането, осмислянето и интерпретацията на една художествена творба и на художествените образи, представени чрез

схеми, оказват силно влияние върху знанията и уменията на подрастващите.

3. Комуникативният подход, като модел на преподаване, винаги съдейства за постигане на по-добри резултати при откриването на типичните и индивидуалните затруднения на учениците в процеса на възприемане на художествен текст.

Така дълго търсеният отговор на въпроса дали съм открила промяна в уменията за възприемане на реалистичното и модернистичното в Яворовия художествен свят ми позволява да отговоря утвърдително. Това изследване доказва, че подобна промяна е напълно възможна. Направените изводи са категорични и е налице трансфер на знания и умения, ориентирани към разграничаване на реалното и символното.

Свидетел съм, при сравняване на резултатите, на положителна динамика, която е израз на стремежа на подрастващите да решават самостоятелно поставените задачи.

Тенденциите, които отчитам, са позитивни, но не може да се говори за голяма интензивност на промените. Те се улавят при изследването, но промяната засяга около 80% от наблюдаваните лица.

Рецептивният подход, на който се доверих и използвах, доказва, че текстът живее в своите различни прочити. Чрез логическите схеми, учениците се докоснаха пряко до текста и по този начин постигнаха самостоятелен прочит. Теорията, че това, което се чете, не умира, се потвърждава.

Винаги има много и различни прочити, но текстът е само един. Измененията, които настъпват във възприемащите нагласи на новото поколение, доказват, че досегът до изкуството винаги води до размисъл и до симптоми на промени.

Бих искала да споделя едно свое виждане и мнение за личността и поета Яворов: „Величието на човека е в това, че никой не може да го спаси. Той трябва сам да се спаси.“ Една мисъл, която идва на принципа на случайността. Тя ми напомня за величието на поета и ме насочва да го търся не там, където е светлината на прожекторите и светския успех, а точно в обратната посока – в най-тъжните мигове от живота му, когато последното, което ще откривам за себе си, е неговият вътрешен героизъм. Той е там, надарен с духовното зрение.

Литература

- Василев 1934 – **Василев**, Владимир. „Предговор“. В: *Подир сенките на облаци-те*, София, изд. „Хемус“ 1934, стр. 7. **Vasilev**, Vladimir. „Predgovor“. In: *Podir senkite na oblatsite*, Sofia, izd. „Hemus“ 1934, str. 7.
- Георгиев 2002 – **Георгиев**, Никола. „Раздвоеният и единен Яворов“. В: Електронно списание *LiterNet*, 2002. – <https://litenet.bg/publish/ngeorgiev/120/razdvoeniiat.htm> **Georgiev**, Nikola. „Razdvoeniyat i edinen Yavorov“. In: Elektronno spisanie *LiterNet*, 2002. – <https://litenet.bg/publish/ngeorgiev/120/razdvoeniiat.htm>
- Гълъбов 1934 – **Гълъбов**, Константин. „Психология на българина“, В: *сп. Българска мисъл*, год. IX, №1, 29-40, №-22, 1934. стр.109 – 119. **Galabov**, Konstantin. „Psihologia na balgarina“, In: *sp. Balgarska misal*, god. IX, №1, 29 – 40, № 22, 1934. str.109 – 119.
- Панов 1995 – **Панов**, Александър. *Теория на литературата*. София, изд. „Просвета“, изд. „Александър Панов“, 1995. **Panov**, Aleksandar. *Teoria na literaturata*. Sofia, izd. „Prosveta“, izd. „Aleksandar Panov“, 1995.
- Русева 2001 – **Русева**, Виолета. *Генеалогия на българската модерност. Яворов*. Велико Търново, изд. „Абагар“. 2001. **Ruseva**, Violeta. *Genealogia na balgarskata modernost. Yavorov*. Veliko Tarnovo, izd. „Abagar“. 2001
- Яворов в анкета пред М. Арnaudов** – <http://literatura.dokumentite.com/art/temi-i-problemi-v-botevata-publicistika/82357/p34> **Yavorov v anketa pred M. Arnaudov** – <http://literatura.dokumentite.com/art/temi-i-problemi-v-botevata-publicistika/82357/p34>

**ТВОРЧЕСКА ЛАБОРАТОРИЯ: ТЕКСТЪТ ГЕОРГИ МАРКОВ
(СРЕЩАТА НА ПИСАТЕЛЯ СЪС СВОИТЕ
НАЙ-МЛАДИ ЧИТАТЕЛИ)**

Дияна Боева

ЕГ „Гео Милев“ – Добрич

E-mail: diyanaboeva2018@gmail.com

Резюме: В настоящата статия се развиват някои насоки на съвременното преподаване на литература в училище, свързани с компетентностния подход. Представят се практически задачи, които могат да са полезни при изграждане на обзримото поле на реалността. „Творческата лаборатория: Текстът Георги Марков“ поставя учениците в света на създаденото от нашия писател, който е искал да бъде свободен и да пише онава, което желае, без цензура и натиск. Заради това свое желание Георги Марков заплаща с живота си. Лабораторията изследва близкото минало през призмата на хуманитаристиката, преодолявайки наложените предразсъдъци, че в училище литературата не може да е част от съвременността и днешния ден.

Ключови думи: образованието днес, Георги Марков, предразсъдъци, обучение по литература, Девети септември, компетентностен подход, методика, история, комунизъм, анкета, тоталитаризъм

**THE CREATIVE LABORATORY: GEORGI MARKOV AS TEXT
(THE WRITER MEETING HIS YOUNGEST READERS)****Diyana Boeva**

EG „Geo Milev“, Dobrich

E-mail: diyanaboeva2018@gmail.com

Abstract: This article presents some trends of modern literature teaching at school related to the method of competences. It involves presenting practical tasks that can be instrumental to building the visible field of reality. „The Creative Laboratory: Georgi Markov as Text“ puts the school students in the world of Georgi Markov’s literary creations and teaches them that he wanted to be free and write in the manner he wanted without censorship or pressure. It is for this desire of his that Georgi Markov paid with his life. The Laboratory explores the recent past through the prism of the Humanities, overcoming the reigning prejudices that at school literature cannot be part of today’s realities.

Keywords: education today, Georgi Markov, prejudices, literature education, the 9th of September, competence approach, methodics, history, communism, questionnaire, totalitarianism

Намерени в литературата

Години наред публично се опитвам да обясня, че литературното пространство задава важни ценности и идеи, а не е просто списък с прибавени и премахнати автори за училище, около който може да се спори по различни поводи. Четох, че ако нещо не е в конспекта по литература, то не е част от нормата. Кой определя нормата и канона в литературата е друг въпрос, и до каква степен конюнктура, власт и съпротива оказват влияние върху това – е съвсем отделна тема. Може би някога ще се разбере, че т.нар. „списък“, поне за училище, трябва да включва няколко автори с малко произведения, които да са тематично, смислово, емоционално, структурно разнообразни.

В търсене на начини за провокация към литературата, реших, че ще организирам конкурс на името на Георги Марков през 2017 г. Помогнаха ми няколко колеги и приятели от медиите, които направиха нужното за разгласяване на идеята ми. Конкурсът беше само за ученици от ЕГ „Гео Милев“ – Добрич. Всъщност няхах нужда от специална реклама, направих го, за да оглася една възможност за реализация на случила се кампания, свързана с творчеството на Георги Марков. „Задочни репортажи за България“ отдавна трябваше да е част от задължителната (как само звучи в този информационен век!) учебна програма по литература, да се пише по есетата на Марков на матурата в XII клас, да се изучава в гражданския цикъл, или по история, при разбиране същността на тоталитарните режими. На своите изпити учениците също създават есета, редно е да видят образцови текстове от този жанр на български език. А дали в организираните курсове по журналистика в различни университети, струващи прескъпо на учениците, лекторите навлизат образователно в текстовата структура и езика на репортажите на Марков, четени по западното радио?

Аз и учениците ми изобщо не се нуждаем от баланс и гледни точки, които да ни посочат как да изградим своя „разказ“ за автора (за този и други) и неговото творчество. Както казва Гергана Василева (XI^a) от Творческата лаборатория „Марков“, нямаме нужда от специални разяснения: *Георги Марков трябва да бъде четен. Нищо повече*¹. Конкурсът, който организирах на името на Георги Марков, беше за есе на гражданска тема и дигитален продукт. Портал „Култура“ и Електронно списание „LiterNet“ подкрепиха инициативата, като ни предоставиха награден фонд: книги с есетата на Георги Марков, както и виртуално пространство, в което редакторите публикуваха своите победители. Конкурсът се осъществи по проект „Твоят час“ на МОН.

Предварително обявих примерни теми с граждански и екзистенциални акценти на сайта на гимназията, с десетина ученици разгласихме идеята. Помогнаха ми колеги, които разказаха в часа на класа кой е Георги Марков, какво е писал, какво е искал да постигне в живота си, къде е бил убит... Раздадохме флаери с факти от живота му. Езиковата, в която работя, е от близо осемстотин ученици, сигурна съм, че повечето от тях чуха за първи път името на нашия дисидент и писател. Обявихме имейл, на който започ-

¹ Записът по Българско национално радио: предаването „Преди всички“ по програма „Хоризонт“ // <https://bnr.bg/horizont/post/101209762/georgi-markov> – Б. а.

нахме да приемаме есета и презентации, получиха се и корици на книги, които илюстрираха някои от произведенията на Георги Марков. Събра се внушително количество текстове, от което трябваше да подбера кои да бъдат номинирани, а после да преценим и кои да наградим. Пряко в журито, освен мен, участваха: Емилия Стефанова (учител по география) и Мария Кирилова (учител по информатика и математика).

В една класна стая обявихме най-добрите есета и презентации, плюс корица на книга – в случая на романа „Мъже“. Номинираните текстове бяха публикувани в електронното ни пространство за *култура и нещотърсачество СЛЕД-И*¹.

Малка инициатива, след която дойде и включването на Георги Марков в профилирана подготовка по литература за XI клас. Не мога да чакам някой да ми разреши официално да променя системата, знам, че това никога няма да се случи. Мога обаче да предприемам инициативи, които да са част от съществуващи формати.

Опитът ми в преподаването на Георги Марков

Първо да уточня, че думата „преподаване“ вече е остаряла. Системата се опитва да надскочи себе си и да въведе – без да вярва много в това – че учениците сами могат да достигат до определено знание чрез подкрепа от учителя. Кое по същество рано или късно трябва да се случи. Новите учебници и работни листове са устроени по този начин и независимо, че материалът е претрупан в VIII, IX и X клас, ученици с повече лични възможности могат да извеждат казуси, да извличат информация и да правят проекция на образ и епоха. Понеже съм преподавала *Гъливер* и *Дон Жуан* на деветокласници, мога да споделя, че с Георги Марков ми е много по-лесно. Просто защото английската история не е част от нашето битие. (А как да бъде разбрана сатиричната притча на Суифт иначе?) Изобщо не им дойде наум на англичаните да забранят Суифт, защото се подиграва с нацията им! Георги Марков не се подиграва на никого, сатирата по радиото не е предпочитан жанр, информацията там се поднася ясно, точно и директно.

¹ Прилагам броя, в който обявихме конкурса и този, в който са публикувани номинираните текстове: <http://eg-dobrich.com/излезе-третият-брой-на-вестник-след-и/> <https://eg-dobrich.com/четвърти-брой-на-електронен-вестник-с/> – Б. а.

От близо десет години запознавам гимназисти с есетата на Георги Марков, всички реагират по един и същи начин: „Възможно ли е това да е писано толкова отдавна и да звучи все едно е за днешна България?“. Подрастващите не умеят да го формулират добре, но стигат до идеята, че в „Репортажите“ има обща истина (а не общовалидна), нещо, което касае всички ни, засяга ни лично. Приемат ги като автентична картина на най-новата ни история. Както и да се „балансира“ комунизмът в учебниците по история, Георги Марков представя своята лично преживяна гледна точка, което при съвсем млади хора е с по-голяма стойност.

В конкурса на името на Георги Марков, който организирах през 2017 г., освен от есетата, бях впечатлена от една презентация, която проследи местата, на които е пребивавал Георги Марков: „От Княжево до Лондон“.

Лондон е една от любимите дестинации за образование на моите ученици. Знаем, че някои вече са били по онези невралгични точки на общото ни българско битие, свързани с Георги Марков. Което ме навежда на мисълта, че както се изследват възрожденските топоси и се обвързват с конкретни личности, могат да се видят и „българските“ места отвъд пределите на родината ни и да се покажат на учениците (примерно мостът Ватерло). Това е възможност, когато децата ни са далеч, да мислят за родното и да запазват своята принадлежност. Само че подобно схващане за *патриотично обучение* се отдалечава от директната неприязън спрямо онези, които са зад граница.

Разглеждам съм с учениците текстове от „Репортажите“, които представят съдбата на човека, който иска да види свои близки отгатък границата, но не успява; чета и първи член от Конституцията на НРБ, повечето не го познават; очертавала съм и съществуването на обикновения човек и неговото злощастно съприкосновение с властта, ако дръзне и пожелае нещо „накриво“. Налице са и бинарните двойки: в откъси от текстове учениците спокойно вадят и имената на привилегированите, и другите, а има такива (поне при Марков), които са и от „тези“, и от „онези“ просто защото са му приятели или им симпатизира, защото са добри писатели.

Все пак „Репортажите“ са личен документ на един човек със сетива, ум, сърце и пристрастия. Може би най-добро начало за възприемане на репортажите на Г. Марков в гимназиална степен са екзистенциалните му есета: „Самотата“, „Твоята Америка“, „Лицето“ и др.

Малки откъси, избрани за провокация

Опитът ми да провокирам гимназисти към четене на книги ме накара да откривам добре подбрани кратки откъси, които да използвам за *четене с разбиране*. Последно прецених, че ще бъде интересно да прочетем (всеки за себе си имам предвид) успоредно откъс от разказа на Палми Ранчев „Единственият“ от книгата „Тази вечер нищо не е случайно“ и есето „Самотата“ от Георги Марков. Резултатът надмина очакванията ми. Тишината не е характерна за училищната среда, но междутекстовото свързване „Марков-Ранчев“ помогна на учениците да се съсредоточат и да мълчат достатъчно дълго, за да разбера, че не просто четат, а мислят и се идентифицират с текстовете. *Четенето с разбиране се превърна в социален експеримент*, а самотата се оказа ключова тема за 16-17-годишните.

В програмата за профилирана подготовка за 2020–2021 са дадени в раздел *Обществото и властта*: „Хайка за вълци“ на Ивайло Петров и „Задочни репортажи“ на Георги Марков. Биха могли да се намерят добри откъси от двете книги, които да представят дадената тема, и не само.

На общински кръг на олимпиадата по български език и литература се наложи да обяснявам на ученици от VIII, IX, X клас нещо конкретно от един разказ: някои не знаеха кой е *Дядо Мраз* и какво означава *реституирана къща*. Така за първи път чува думата *национализация*, защото няма как да обясня иначе реституцията...

Творческа лаборатория: Текстът Георги Марков

През есента на 2019 г. Ученическият институт на БАН съвместно с МОН обяви конкурс за проектни предложения за Малки изследователски общности по програма „Науки и образование“. Допадна ми общата цел на програмата: *учениците да бъдат провокирани към занимания с наука*. Също така ме впечатли, че областите са най-различни. Идеята, че хуманитаристиката е на всички (ни), ме накара да предложа на четирима ученици да участват в идейния ми проект: *Творческа лаборатория: Текстът Георги Марков*. Профилът на тези ученици е по-скоро природо-математически. Принципно ми харесва да работя с математици, залагам на тяхната логика, като им разширявам мирогледа.

Общата ми цел е да провокирам интерес към съвременната литература, а конкретната към творчеството на Георги Марков. Вече подготвих учениците за научен форум към УчиБан, който ще се проведе през ноември месец 2020 г. Това са гимназистите: Иван Друмев (XI^b), Гертана Василева (XI^a), Симона Колева (XI^a) и Йоанна Ненкова (XI^a).

Учениците започнаха работа в IX клас, вече са XI и са разделени на два отбора. Проектът на Гертана и Йоанна е на тема: „Творчеството на Георги Марков: от соцреализма до „Репортажите“. Иван и Симона разгледаха темата: „Задочни репортажи за България“: чувство за непоносимост към колективния фалш“. Малко е да се каже, че задачата ни бе твърде амбициозна и всеобхватна. Ще разкажа за модела и начина, по който провокирах четиримата гимназисти в полето на компетентностния подход.

Моите ученици проследяват превратностите в живота на писателя, както и развитието му: от соцреализма към откровеността на публицистиката му и човешкото противоречие в новелите, разказите и романите му преди да напусне България. Като пространството на текста се разглежда в по-общ семиотичен план, но и като конкретни произведения.



Лаборатория „Георги Марков“

От дясно наляво: Симона, Иван, Дияна Боева и Гертана

Лабораторни упражнения

Първият въпрос, който разгледахме в *Лабораторията*, е защо името на Г. Марков е знаково за 60-те и 70-те години на миналия век, а и днес. И как така се стига до ситуацията, авторът на „Репортажите“ да предизвика неодобрението на толкова хора (преди и сега), които имат власт и ресурс да го изличат не просто от списъка с автори за изучаване, а яростно да се съпротивляват само при споменаването му. Не пропуснахме убийството на писателя, семейната му среда, бягството от България заради наложената цензура и натиска върху твореца. Г. Марков е автор, който многократно казва, че най-голямото му желание е да създаде книгата на живота си. Разгледахме житейската съдба на дисидента през призмата на личните му писма в книгата „Аз бяха той. 121 документа за и от Георги Марков“. Учениците видяха свидетелските показания и копие от самата присъда, произнесена в България. Не пропускаме езика на есетата му: точен, ясен, конкретен.

Забелязахме „оправданието“ на отделни литературни изследователи (вж. Инна Пелева); сякаш е неловко, могат да те обвинят в нещо „много лошо“ или в преки внушения на тема „идеология“ при литературни и социокултурни занимания с Марков. Дори се стига дотам (вж. Огняна Георгиева-Тенева), при обяснението на ясната и значима връзка между литературата и гражданското образование, да се казва напяркo, че литературата не може да се употребява за партийни цели в училище (днес). И иначе не може, и вече повече от четвърт век не се употребява по този начин в образователна среда. Целият този дискурс би могъл да се прочете по Фуко в нарочно изследване за „различните“ писатели и неудобната рецепция (или такава, която поражда неудобство), и то тридесет години след смяната на политическия строй, обществения ред, държавното управление у нас.

Да не би Вапцаров и Гео Милев да нямат своята „вяра в дните честити“, това е един от действащите и възможни принципи за твореца и неговото безпокойство. Включително и за Марков, който си тръгва от България без героични пози (както самият той твърди за себе си, а и приятелят му Димитър Бочев), защото не издържа „повече така“, под натиск, представя си своето лично „утре“ по-различно. Докато не започнем да разглеждаме конспекта (в случая) като смесица от автори с различни възгледи и подходи в писането, ще продължаваме да мислим литературата (ни) чрез старото напомняне от

90-те на миналия век: изкуството се преживява естетически; не се съмняваме във фикционалния характер на литературата; всякакви далечни и близки препратки към концепцията на Славейков-син за изкуството са интересни, напомнят ни колко много е отнел Пантелей Зарев от българското литературознание и критика, напомнят ни за голямото прекъсване на важни традиции след 9.IX.1944, за т.нар. „задължителни класово-партийни одежди“.

Години наред учителят по български език и литература очаква някой да му разреши да преподава съвременна литература не само в неформални групи и проекти. (Или поне някои от нас очакват.) Сякаш за литературата и нейното доближаване до някого трябва разрешение, нарочен документ, прекрасна рубрика в сайта на МОН, наречена „Компетентностен подход“ (както ни съобщава с радост Огняна Георгиева-Тенева в увода на своя нова книга). Мисленето, че някой на някого трябва да разреши да борави с фикция компетентно е недемократично. След „хвърчащата класна стая“, дойде времето на библиотечното разнообразие, на безкрайните дигитални стелажи от произведения, които могат да се четат на всякакви езици, а книгата, в частност и информацията, е въпрос не просто на хиперлинк, а на стремеж за себеосъществяване-съществуване.

В интервю пред мен (за Портал „Култура“) доц. Бойки Пенчев сподели: „Между другото, първоначалният вариант на програмата (по литература – б.а.), който заварихме, предвиждаше изучаването на българска литература в X клас да приключва с 1944 г. Преборихме се за включване и на съвременни автори както в X клас, така и в програмите за XI и XII клас. Витаете все още някакъв страх около съвременната литература, който трябва полека-лека да бъде разсеян“ (Пенчев 2017).

В свят, в който вече не останаха европейски учители (а и не само), на които да им се налагат конспекти, като статукво и униформености, защото съществуват крайни цели и образователни политики записани ясно, се намират хора, които да ни препращат към някакви си рубрики, намират се такива, които по законите на Съюза на писателите, така както ги описва Марков, стесняват периметъра на литературата, пъхат я по стара традиция на по-сухо, топло и дълбоко. Т.е. по-далечно място от човека.

Няма да се уморя да питам кои са колегите, за които литературата приключва на Девети септември, да излязат с имената си и да обяснят своята

позиция. Само вмятам, че балканската и европейската литература са изключително богати на автори и теми. Личните ми пристрастия са за класическата и съвременна румънска литература, която познавам добре, и която в най-новите си проявление е развита и разнообразна. Да не говоря за наистина уникалното литературно богатство на северната ни съседка между Двете световни войни.

Давам си сметка, че училището е модерно място, въпреки проблемите в него съм в среда от бъдещето. Оказва се, че Ж.-Ф. Лиотар (вж. „Постмодерната ситуация“) не е прав: независимо от дигитализацията и онлайн бучението, гимназистите имат някаква нужда от учител (не казвам, че не могат да се справят без него). По-скоро предвиждането, че „банките с информация“ ще изгонят човека, се оказват неверни, за радост на всички ни.

Две теми: два реализирани проекта

Темата, която предложих на Иван и Симона в края на миналата година е „Задочни репортажи за България: чувство за непоносимост към колективния фалш“. Гертана и Йоанна писаха за „Творчеството на Георги Марков: от соцреализма до „Репортажите“. Припомням, че учениците започнаха проектите си като десетокласници, вече са единадесетокласници. Чисто методически това е от значение, трябва да мислим за профила на ученика, когато пишем учебници, когато правим програми, когато развиваме проекти заедно с тях.

От около 150 души мои ученици избрах четирима, различни като темперамент и характер, но равни като способности да извличат и анализират информация, и не такива, които са точно литературно насочени. Иван чете „Репортажите“ минимум два пъти. Някак по детски и твърде сериозно сподели с мен, че вече не може да бъде манипулиран. Самият факт, че ученик на 16-17 години може да формулира крайния резултат от четенето (своето) на ключов текст, е показателен. Ефектът на „Репортажите“ би могъл да се дефинира точно така: *не могат да ме манипулират, буден съм*. С Иван работи Симона, която се задълбочи върху писмата на Марков, беше изненадана (въпреки че бе чувала), че е имало хора, на които им се е забранявало да пътуват, да говорят, да напускат страната. Това пък е ефектът на познанието върху „късно“ родените.

Избрах проста схема, учениците отговаряха писмено на въпроси, които им задавах върху конкретни откъси от „Репортажите“. Пишеха в свободен текст. В един момент се събраха достатъчно аргументи, за да оформя и редактирам проекта им. Отделно четоха откъси от литературни изследвания, там трябваше да изведат също акцентите. Разбира се, всичко това е облечено с множество разговори и отговаряне на въпроси от всякакъв тип: за тоталитаризма, за личната документалистика на Марков, за западното радио, за истината, за това дали си струва да се учи и живее в друга страна. Избягвам да давам конкретни отговори на лични въпроси като последния, защото знам, че мога да повлияя, а нямам право да се меся.

Струва ми се, че задачата на Гергана и Йоанна бе по-трудна. Опитаха се да направят изводи за творчеството на Марков от соцреализма до „Репортажите“. Четоха откъси от първите му текстове – „Зелената кесия“ и „Победителите на Аякс“, „Жените на Варшава“, „Мъже“ и др., както и от литературнокритически статии по темата. Избрах формата на фрагмента (на множество такива) като удачен вариант за оформяне на проектите им. Фрагментът не толкова като загадка и насоченост, а като отвореност и завършеност, в същото време, на смисъла.

* * *

Марков би бил щастлив да види записките, които притежавам по неговото творчество.

Анкета с Димитър Кенаров¹, Димитър Бочев² и Любен Марков³

Няма да бъде пресилено да се каже, че тази анкета, освен че е закъсняла, е и библиографска рядкост. Трима ученици от X клас (вече са XI) на ЕГ „Гео Милев“ – Добрич участваха в изграждането на една по-плътна и човешка картина на писателя Георги Марков, убит в Лондон от комунистическия ре-

¹ Димитър Кенаров (1981) е роден в София. Български поет постмодернист и американски журналист. Завършва Американския колеж в София, получава бакалавърска степен по американска и руска литература от Мидълбъри колидж (САЩ), а след това следва и в Калифорнийския университет в Бъркли. Биограф на Георги Марков. – б.а.

² Димитър Бочев (1944) е роден в Силистра. Български писател и журналист. През 1972 г. по политически причини напуска България. Работи като сътрудник на „Дойче Веле“, където си дели есеистичните понеделници на българската емисия с писателя Георги Марков. – б.а.

³ Любен Марков (1944) е роден в София. Дълги години е работил в БНТ. Представява семейството на автора на „Задочни репортажи за България“ за страната ни. – б.а.

жим. В последните тридесет години започнаха да си отиват от този свят всички, които са познавали нашия автор. Българските литературни историци не успяха (или не поискаха) целенасочено и методично да съберат спомена за него, да разговарят с живите герои на писателя, коректно да отделят съгласията и несъгласията чрез изреченото.

Разговорът се проведе на 5.02.2020 г. в София в апартамента на Димитър Кенаров, журналист, поет и биограф на Георги Марков. В него взеха участие още: „старият като камък“, както нарича себе си – Димитър Бочев, приятел на писателя (редактор на рубриката „Контакти“, за която Марков е писал репортажите си). Любен Марков – всеотдайният първи братовчед на автора. И учениците от Езиковата: Симона Колева, Йоанна Ненкова и Иван Друмев. Модератор: Дияна Боева, преподавател по български език и литература.

Чисто методически разказите на Д. Кенаров, Д. Бочев и Л. Марков биха могли да бъдат полезни в часовете по история, литература, философия, психология и гражданско образование.

Гимназистите направиха най-важния извод след разговора: *Марков е бил човек със свои слабости и достойнства, защо е трябвало да бъде ликвидиран?*

Симона Колева: Бих искала да започнем нашата среща с един кратък откъс от уводните думи на Георги Марков в „Задочни репортажи за България“. Въпросът ми е какво за вас е родолюбието и любовта към родината?

„Желание, което ми казва, че миналото е по-реално от настоящето, защото в него съм се родил и чрез него съм познал себе си, че то е неделима част от тялото и духа, че макар и в друг свят, аз все още непокътнато съм си там — край Витоша, и всичко там е по-живо, по-звучно, по-цветно от това, което е тук, около мен. Желание, което ми заповядва да не отстъпвам моята България на онези случайните хора, които случайно са се родили в нея, случайно живеят там и случайно ще си отидат, защото нито я познават, нито я обичат, нито ги е грижа за нея, защото са слепи и прости слуги на чужда воля и чужда страна. Желание, което ми повелява, че има смисъл да съм тук само ако продължавам да бъда там, че имам привилегията и задължението да разкажа за онзи живот — такъв, какъвто е.“

Димитър Бочев: Моето лично понятие за родина и родолюбие се различава съществено от всички конвенции. Според мен сърцатият човек може да

намери навсякъде под слънцето родина. Моя родина не може да бъде една територия, моя родина не може да бъде дори една национална литература, а най-малкото може да бъде моя родина една държава, която те пребива за един прошепнат политически виц, а такава беше България. От цялата компания само двама знаем за това, аз и Любо (бел. Любен Марков).

Дияна Боева: Ние сме три поколения тук, събрани на едно място: десетокласниците, Димитър Бочев и Любен Марков, аз и Димитър Кенаров...

Димитър Бочев: Аз съм стар като камък. Какъв беше случаят в България, докато аз реших... Една държава, в която се арестува за посещение на черква, за слушане на западни радиостанции, за политически вицеове. Такава държава не може да бъде моя духовна родина. *След като няма да бъде моя духовна родина, няма защо да бъде и моя географска родина, няма защо да бъде и моя национална родина.* След като ме изключиха от университета, за пореден път по политически причини, аз реших да се себеизключа от нацията по един много авантюристичен начин, да не кажа безумен начин, напуснах тази страна.

За мен родината, както ви казах, не е територията, не е дори нацията, родина е моята библиотека, родина е клавиатурата на пишещата ми машина, родина е обичта на мама, колкото приятели и приятелства, толкова родини. Родината е екзистенциално понятие, родина не е национално понятие, *родината е преди всичко духовно понятие, родината е най-малко географско понятие.* Родното се себезарежда с друго съдържание, когато си в емиграция. Тъкмо затова Георги пише за онези „случайни хора“ в България...

Емигрантът има право, но и морално задължение, психологически това е обяснимо, а Георги беше човек в изгнание, както и аз, да погледне на България с такива очи: на една страна, на една култура, на едно езиково наследство, което те е оформило и себесъхранило като духовност и като личност. Това е мой поглед и не искам с него да обвързвам никого.

Една попътна забележка: ще ви помоля, когато се спирате на Георги Марков, особено на „Задочните репортажи“, заради които той най-вече беше убит, да се позовете на последното им издание на издателство „Сиела“. Защото там те са за първи път издадени с автентичното си заглави „Задочни репортажи за задочна България“. И тази повтораемост на елемента „задочност“ е важна.

Дияна Боева: Малко тавтология се открива... (Бел.: В заглавието „Задочни репортажи за задочна България“.)

Димитър Бочев: Никаква тавтология няма. Георги иска да подсказе, че както България е задочна за него, поради изгнанието му, поради това, че той има там задочна наказателна присъда и не може да се върне... и това превръща България в задочна страна за него. Така и той е задочен за България, т.е. тази задочност е двустранен процес. Дори да откривате тавтология, така или иначе това е неговото заглавие. От респект към неговото авторство трябва да се върнем към заглавието му. С това заглавие той е предложил репортажите в Свободна Европа. „Задочни репортажи за България“ е дадено от нашите български и американски директори и не е заглавие на Георги.

Димитър Кенаров: Ние с Митко (бел. Димитър Бочев) сме спорили...

Дияна Боева: И аз реших да кажа нещо, но не ми се получи...

Димитър Бочев: Няма място за спор.

Димитър Кенаров: Митко (бел. Димитър Бочев), ние заедно направихме книгата, както се казва...

Димитър Бочев: Но това е фактологията...

Димитър Кенаров: Въпросът е, че сега едно заглавие се е наложило в критиката... На Толстой може заглавието му да е „Война, мир и любов“, обаче хората го знаят „Война и мир“. Трудно е да го промениш, може да е било оригиналното му заглавие, но вече в културата е навлязла една твърда фраза: „Задочни репортажи за България“!

Димитър Бочев: Добре, придобило е гражданственост така...

Любен Марков: Това не е толкова важно!

Димитър Бочев: За мен е много важно. Волята на Георги е такава, да си остане неговото заглавие.

Дияна Боева: Искам само нещо да добавя, обещах на Симона да не го правя, но понеже обстановката е дружеска и приятелска, някак ми се иска да го споделя... Прибира се Симона у дома и започва разговор с дядо си, като казвам дядо, имам предвид човек на шестдесет и пет години...

Аз не говоря за „Репортажите“ в Езиковата, за да вкарвам в конфликт хората вътре в семействата им. И започва Симона: „Ти, дядо, не разбираш, Георги Марков не е родоотстъпник“. Дядо ѝ отвръща: „Моето момиче, аз не

съм отворен колкото теб, ще се опитам да те разбера, без да съм сигурен, че ще се случи“.

Такава е била системата. Учениците, от подредбата на фактите, сами стигат до изводи, свързани с характеристиките на тоталитарния режим... И нещо друго за „Репортажите“, *конфликтността в тези текстове ми харесва*, можеш да откриеш гледни точки, свързани с екзистенциалното, политическото, философското, народопсихологията и дори „да дръпнеш“ нещо за собствения си живот, ако щете и оправдание за определени свои постъпки. Младежите добре откриват тази конфликтност, която в случая е част и от един поколенчески спор.

Димитър Кенаров: Симона, защо не дадеш на дядо си да прочете „Репортажите“?

Симона Колева: Аз не му казах, дядо ти не си прав, аз му казах, *дядо, ти не си прочел*. Прочети! И му предоставих папката с материали, която госпожата ни даде. „Не, той е родоотстъпник!“ „Но защо така смяташ“ – отвърнах му. Аз не споря с него, аз го разбирам. Може би той правилно ми обяснява, че за него това е една *кутия*. И до някаква степен се е чувствал притиснат от системата, която го е формирала. Стана му неудобно, че аз му казвам да прочете, изкарах го леко неук. Но трудно се променят хората. Ако чете с едно такова вникване, ще си промени мнението.

Димитър Бочев: Георги ще го спечели със сладкодумието си, а после и с безмерната си искреност, това са репортажи, в които Георги е много себекритичен. Никъде той не героизира себе си, никъде в никой текст.

Димитър Кенаров: Симона, да ти отговоря на въпроса за родолюбието. Този цитат, който се появява в това есе, той е от много рано, от 70-та година, когато Георги пише на тогавашния вътрешен министър Ангел Солаков, точно тази фраза я има, че не иска да предоставя България на хора, които са се родили случайно там... Така че той си го заявява това, както се казва, пред официално лице. Това е много интересен въпрос, защото при Георги нещата са сложни, чисто вътрешно в него. При това с родолюбието, проблемът е, че партията отъждествява себе си с държавата: *ако си против комунистическата партия, ти си родоотстъпник, ти не си против държавата си, но ти си против партийното ръководство на държавата*. Партията до такава степен се е била сляла с държавата... Това е все пак дълъг процес още от

1944 г., който се наслаждава, наслаждава. Така ако се критикува партията, значи се критикува държавата.

Някъде от 60-те години се губи идеологическият заряд на партията и тя започва да използва национализма. Това се случва не само в България, но и в СССР. Поема се тази линия от СССР като цяло. Изведнъж се оказва, че комунизъм трябва да е обвързан с интернационалната идеология, не трябва да е в една-единствена държава, трябва да има мир между народите, братство... Този комунизъм започва да използва старите прийоми на национализма, за които е критикувал предишния режим, започва да ги използва по свой си начин: говори се за траки и корени... Кои са двете години на стария ни герб?

Иван Друмев: 681 г. и 1944 г.

Димитър Бочев: Друго няма.

Димитър Кенаров: Друго няма, както се казва. Аспарух основал държавата, комунистите също.

Димитър Бочев: В този режим партията отъждествява себе си с държавата, а държавата отъждествява себе си с родината.

Любен Марков: И винаги е СССР.

Димитър Кенаров: В крайна сметка се оказва една супер изкривена идея за национално, родолюбие и т.н., в която Георги Марков е против режима, това го казва много пъти. Като четете есетата се вижда колко много обича българския език, България...

Дияна Боева: Прекрасен български и образцови есета на нашия език, които трябва да се четат.

Димитър Кенаров: Те го смятат за родоотстъпник, когато не е официално заклемен, така да се каже... Това се носи сред софийските среди. Георги Марков говори за това, че *не може да се отъждествява една партия с една държава, с цял народ*. Това е много важно. Самият той в началото на увода (бел. на „Репортажите“) го казва, в него са били два импулса: да отреже всичко, 40-те години от своя живот, и да отвори нова страница, нова книга на нов език. От друга страна, говори за приказката за цар Траян, дето трябва да се изприкаже...

Любен Марков: Има ли смисъл да бъдеш тук, когато си там!

Димитър Кенаров: Митко (бел. Димитър Бочев) знае повече, защото са говорили по този въпрос... Когато Георги тръгва да бяга, той *иска да бъде*

космополитен писател, не желае да бъде отъждествяван с България, дори има моменти, когато е много ядосан, защото той често се ядосва, и така му кипва и казва, че не иска повече да го свързват с българската литература, има такива писма. Дори на Атанас Славов¹ го казва, не знам дали знаете...

Димитър Бочев: Той му е писал, и на мен ми е писал, че взема уроци да се отучи от българския, за да стане англоезичен и до голяма степен стана.

Димитър Кенаров: Неговата мечта е да стане англоезичен писател. Обаче на късна възраст тръгва, той започва да учи английски от нулата.

Димитър Бочев: А преди това малко италиански...

Димитър Кенаров: Да, преди това малко италиански, малко немски е знаел покрай училището, сърбохърватски е знаел, защото като дете са живели тук, в Западните покрайнини. Та общо взето Георги има сложна идея за родолюбие и какво е родина... В крайна сметка вижда, че тази нова държава, и тя не го приема по някакъв начин. Той не може да избяга от миналото си, мисля, че го осъзнава по някакъв начин.

Димитър Бочев: Георги говори за родина и родолюбие, но влага преди всичко *духовно съдържание в тези понятия*. Същевременно споменава и за идиотизма на патриотарските вълнения. Той пише за онова налудно пламъче, наречено патриотизъм, в очите на примитивните българи. Човек и човечество в неговата ценностна йерархична система бяха по-високопоставени понятия от род и родина.

Димитър Кенаров: От Витоша по-високо няма...

Дияна Боева: Темата е много актуална и днес. Георги Марков има цяла визия за родното. Може да се види как извежда опорните точки, как родината не е само едно нещо. Днес хващат една линия и я превръщат в патриотарство с неприятни патетични уклони. Прави ми впечатление, че Георги Марков е обемен, има визия, *има топлина към родното*. Защото има човешко отношение, аз така го разбирам.

Димитър Бочев: Точно така, топлина, именно. Родината не е статично понятие. Родината е динамично понятие, понятие, което непрекъснато придобива нови форми и измерения. *Ето, в момента моя родина е този разговор*, защото ме вълнува и аз с чиста съвест бих могъл да заявя, че в момента

¹ Атанас Славов (1930 – 2010) е роден в Сливен. Български писател, изкуствовед, семиотик, поет, сценарист. Съпруг на писателката Вера Мутафчиева.

родина е този ни форум в много по-голяма степен, отколкото Витоша, където живее Любо (бел. Любен Марков).

Дияна Боева: Симона, защо този критичен дух е толкова ценен в нашето общество? Този критичен дух, който ти харесва в есетата на Георги Марков. Да отворим форума и в друга посока. Защо е хубаво да критикуваме, а не да критикарстваме?

Симона Колева: Хубаво е човек сам да си осъзнава критиката, да не приема критиката, защото някой му казва, че трябва промяна, както често се случва в момента. С нашите много често си говорим, а и баща ми е човек, който осъзнава, че нещо не е наред в държавата. И той често ми е казал, че колкото и странно да звучи, ако хората не се намесят по някакъв начин в политиката, няма как да се случи нещо добро. Всеки казва, че политиката е мръсна игра и няма да се намесва, обаче тате ми задава следния въпрос: „Ти искаш ли децата ти да ги оставиш тук? Ти ще отидеш в чужбина... Искаш ли по този начин да живееш?“. Той ми казва, че чрез критиката се отключва и промяната. Критика не означава просто да обиждаш, да бъдеш нагъл...

Дияна Боева: И виждаш този критичен дух в есетата на Георги Марков, от който можем да се възползваме, така ли да разбирам, Симона?

Симона Колева: Виждам желанието му за промяна и го откривам навсякъде, не е някакъв временен момент, нещо, което го е накарало временно да каже „аз искам промяна“. Виждам постоянство в критиката му.

Дияна Боева: Иване, какво пише Георги Марков за цензурата? Има ли цензура днес?

Иван Друмев: Първото нещо, което ми направи впечатление, четейки писмата, е именно откровеността на Георги Марков и изключително точната му оценка за случващото се, без да спестява нещо.

Дияна Боева: И в есетата му.

Иван Друмев: Също, да. И дори в романа „Покривът“ именно предсказва срутването на тази голяма къща, образно казано, под собствената си тежест, под собствените си механизми, които са безумни.

Дияна Боева: Иване, ти познаваш различни политически системи в исторически план. За да се срути системата, само тежест ли трябва, или тя и отвътре загнива, изразходвайки едни и същи ресурси?

Иван Друмев: Самата система, съветската конкретно, загнива отвътре, но тя пада под собствената си тежест понеже използва неинтелектуални методи за „промяна“, да речем. Имаме пътя на силата, също така манипулацията, дори в едно от есетата, сега не мога да си спомня заглавието, Георги Марков казваше точно, че *самите писатели и творци са манипулирани от държавата и реално се превръщат в търговци на пропаганда*. Самата държава ги принуждава към това.

Дияна Боева: Вижте как говорят учениците... Много ме е яд, че хора, които са извън училище, казват, че няма да се случат определени неща, даже е невъзможно да се разбере Георги Марков или комунизмът, който трябвало да се изучава „по правилния начин“, „балансирано“... Да ни представят само фактите, защото другото се нарича манипулация! А и гледните точки можем сами да си ги набавим, без форма на натиск.

Гимназистите изучават всички политически системи, също така са писали за *Гъливер, Дон Жуан, Хамлет, Дон Кихот* и какво ли още не... Това не са едновременните ученици, имат информация за всичко. Политическата система се руши отвътре и отвън, *а цензура има ли днес, Иване?* Така, както я вижда Георги Марков, или е по-различна?

Иван Друмев: Отново има цензура, за жалост, макар и в по-различен аспект. Използва се с цел манипулация на масовото население. Това ни пречи да *еволюираме напред*.

Димитър Бочев: Да, така е. Има все пак *някаква завоалирана форма на цензура, но тази форма е несравнима с онова, което беше при комунизма*. Това е нещо много по-меко. Самият факт, че можем да кажем, „има цензура“, означава, че няма цензура. В ония времена, ако бяхме казали, че има, щяха да ни надянат белезниците там долу и да ни поведат по етапите към Белене.

Аз сега искам да се обърна специално към Симона. За критичността при Георги. Той сам дава отговор на въпроса за смисъла на тази критичност. И в едно писмо до мен казва, че *всичко добро и красиво под слънцето е възникнало в конфликт с регламента*. Не в резонанс, в конфликт. В конфликт с конюнктурата, която и да е тя.

Дияна Боева: Симона и Иван работят по темата за *чувството за непоносимостта към колективния фалш в „Репортажите“*. Търся откъси, задавам въпроси и искам писмени отговори... Не може всичко да се стовари

наведнъж върху учениците. Оказва се, че е възможно да се възприемат доста неща с подход и отношение.

Йоанна Ненкова: Какъв е вашият *последен спомен* от братовчед ви, г-н Марков?

Любен Марков: Аз съм последният човек, който го е виждал на българска земя. Мисля, че беше събота – 15 юни 1969 г., тогава се работеше до обяд в събота. Беше към един часа, виждам там където имаме една уличка, между нашата къща и тази на майката и бащата на Георги, на един ъгъл... Георги си паркира колата и с една четчица нещо си мажеше по калниците. Камъчетата са се хвърляли от пътя към колата и са разбили част от боята. Тогава колите ги продаваха с половин килограм боя, с която човек да си възстанови повредата от надрасканото. Разликата ни с Георги е петнадесет години.

Тогава ми каза, че довечера трябва да замине за Италия, защото утре ще му вземат паспорта. Аз не знаех, че сутринта е имало предпремиера на пиесата „Аз бях той“, че баща му е бил там... Каза ми, че ще се обади на няколко телефона и че до довечера ще напусне. Аз си отидох до къщи, хапнах нещо и си спомням, че след четири, четири и половина тръгнах да излизам. Прежуряше слънце, но от време на време валеше дъжд... В „Чувство за непоносимост“ го има този дъжд. Като излизах, му пожелах лек път, между двете къщи се видяхме, беше със синя карирана риза. Бръкна в джоба си и извади едни петолевки...

Димитър Бочев: Тогава бяха много пари!

Любен Марков: Ще ти кажа колко пари бяха. Пет лева си сложи в джоба и ми каза, че сигурно ще го глобят за бързо каране до Драгоман. Другите ми ги сложи на мен в джобчето и каза да прием по едно за негово здраве. Аз излизах с приятели в Княжево. Имах един лев. Видях, че ми е дал или тридесет, или тридесет и пет лева.

Имайте предвид, че това е 1969 г.

Димитър Кенаров: Половин пенсия.

Любен Марков: Не половин пенсия, половин заплата. През 1969 г., 1970 г. заплата е седемдесет лева. България беше един *модерен лагер*, абсурдно е да излезете, макар че нямаш никакви проблеми с родители и всичко останало. Ще ти откажат, ако трябва да отидеш някъде на Запад, няма да ти дадат пари, валута. Една от основните теми, която е развил Георги, е паспортният режим, терор. Това е нещо, което вие едва ли ще го разберете.

Не можеш да отидеш до Петрич, до градовете, които са край границата, без открит лист.

Димитър Бочев: Открит лист е специален документ, който се издава от милицията.

Любен Марков: Ако се опиташ да минеш границата с разрешение и не се върнеш, ти ще получиш от три до пет години затвор.

Димитър Бочев: Да оставим, че накрая могат да те разстрелят.

Любен Марков: Десетки източногерманци са убити на нашата граница.

Димитър Кенаров: Знаете ли защо се наричат източногерманци? (Бел. към учениците.)

Иван Друмев: Те тогава са част от съветския блок.

Димитър Бочев: Да, и могат да идват свободно в България.

Димитър Кенаров: По-лесно им е било да избягат от българо-турската граница, или поне са смята ли така, отколкото през Берлинската стена. Оказва се, че над 100 – 150, мисля, източногерманци са убити.

Любен Марков: Не, по-малко са...

Димитър Бочев: Не са по-малко. Изследването не е приключило, аз следя този проблем.

Вие не можете да си представите. В исторически момент, в който американските астронавти стъпват без паспорт и виза на Луната, *един български гражданин не може да отиде до Петрич*. От София до Петрич не може да се пътува. Искане се специален пропускателен документ, наречен „открит лист“, издаван от милицията само на *политически благонадеждни*. Ако се опитам да пътувам без открит лист, има охрана преди границата, която ще ме спре и ще ме върне. Ставам съмнителен, говоря ви като емигрант...

Любен Марков: В Свиленград е същото, и в другите граници у нас. Всяка година са бягали между 300 и 400 души и не са се завръщали.

Димитър Бочев: Казват се невъзвращенци¹.

Дияна Боева: Учениците четеха осъдителната присъда на Георги Марков, тя е в книжката „Аз бях той“.

Димитър Бочев: Моята присъда е подобна.

Любен Марков: Има едно интересно нещо, следователят, който води следствието – Константин Гетов Добрев, който няколко години след дело-

¹ Емигранти.

то на Георги Марков напуска ДС¹ и заминава за Германия, а след това за Америка, Митко (бел. Димитър Кенаров) го е видял в Америка.

Димитър Кенаров: Много е интересно, този човек, който е водил делото, е от ДС, следствен отдел. Той преди е бил част от системата. Между другото, аз се запознах с него в калифорнийската пустиня. Когато бях в Щатите, понеже се познавам с дъщерята на Георги Марков – Саша, тя живее в Лос Анджелис. И когато бях при нея в Лос Анджелис, тя ми каза, че там има един човек, който е водил следствието срещу баща ѝ. Аз го намерих, той живее в калифорнийската пустиня в един фургон.

Димитър Бочев: Отишъл е там да си изстрада гузната съвест, така ли?

Димитър Кенаров: Чакай-чакай, историята е сложна. Качваме се на колата, аз и дъщерята на Георги Марков, и заедно през пустинята, за да намерим този човек, който е водил следствието срещу баща ѝ. Тя му се беше обадила предварително, така че той знаеше, че отиваме. Посрещна ни, беше много интересно, защото ни разказа историята си, че наистина е водил това следствие. След това е започнал да слуша репортажите на Георги и те са били част от причината той да си обърне мнението за системата. Всъщност човекът, който е водил следствието за Георги Марков, се оказва, *че слуша репортажите и самият той бяга заедно със семейството си през граница*, след което получава убежище в Америка и оттогава живее там. Накрая ги снимах: Саша Маркова заедно с този следовател. Тя понеже прави тениски, занимава се с дизайн, обикновено слуша историите на хората и им изработва тениска с надпис от едно изречение, което обобщава техния живот. Тя му беше направила една тениска на този човек, на която пишеше: *The one who got away; този, който е избягал, този, който е успял да се измъкне*. Имам такава снимка на Саша заедно с този човек, който е с нейната тениска, на която пише: „Този, който успя да се измъкне“. Много интересно, направо като за филм.

Дияна Боева: Има сюжет...

Димитър Кенаров: Да, тотален сюжет. Саша много прилича на Георги, дух някакъв негов, който човек изведнъж вижда.

Дияна Боева: Мен ме вълнува един въпрос (бел. към Д. Кенаров). Има ли нещо, което един биограф не може да разкаже, или не бива? Коя е онази

¹ ДС – Държавна сигурност е българска тайна служба за разузнаване и контраразузнаване в периода 1925 – 1990 г. Тя е основната репресивна структура, на която се крепи тоталитарният режим на Българската комунистическа партия от края на 40-те.

невидима граница, която не е редно да се минава, а може би и не трябва? Не говоря за биографиите на „звезди“, а на хора, които остават през времето и са от значение за поколенията. Симона днес ми каза, че е въпрос на лично усещане, ако ти нямаш граница, няма как да има и биографията, която пишеш.

Димитър Кенаров: Така е, лични усещания са, защото може да има сто биографии и сто различни начина, по които да се пише тази биография.

Дияна Боева: Може ли всичко да се разкаже и каже?

Димитър Кенаров: Има различни типове биографии. Примерно, във викторианско време, XIX век, това е един жанр много типичен и за англоезичната литература, там за секс не се говори. В един период през 50-те и 60-те години, когато е много модерна психоанализата, тогава биографии се пишат от психоаналитична гледна точка: детство, фройдистка гледна точка, майка му как се е държала с него... Опитват да направят заключение на базата на детски травми... В биографията, за мен лично, няма нещо, което човек нарочно трябва да скрива. По-скоро дали е нужна дадената информация за цялостната картина. Ако нещо е някаква клюка и тя не носи плътност на картината, за какво да се пише.

Димитър Бочев: Трябва да си стъпил здраво върху фактологията. Интерпретацията вече е друг въпрос. Как ще интерпретираш фактите е друго нещо.

Димитър Кенаров: Е, Митко (бел. към Д. Бочев), биография е, да не е роман... не можеш да говориш за... Биографията е фактология...

Димитър Бочев: Да, основното е фактологията. Има романизираны биографии, това е друго... Да речем „Репортажите“ на Георги Марков, това го знам, защото ги пише за моята културна програма „Контакти“, която водих за „Свободна Европа“, са до голяма степен биографични. И това, което прави впечатление в „Репортажите“, е една безмерна безпощадна откровеност на Георги към самия себе си. Там има много себекритични моменти. Казах вече, че той ни най-малко, в нито един момент, не героизира себе си. Даже пише, че героите са други, тези, които останаха в България, за да воюват срещу системата.

Дияна Боева: Какво ще кажете (бел. към Д. Бочев) за списание „Нов Златорог“, което е ваш проект с Георги Марков?

Димитър Бочев: Това списание го подготвихме заедно, и самият факт, че целият проект се срива и пропадна след смъртта на Георги, показва какво е неговото място. Колко значим е бил Георги за тази благородна идея!

Списанието беше по идея на Георги, нашето намерение беше да публикуваме всичко стойностно, всичко което има художествена стойност на български език, независимо дали е писано в комунистическа България, или в изгнание. Георги поставяше художествените критерии, художествената субстанция на първо място. Върховенство има литературата, а не нейното географско местожителство или политическата ѝ обогрненост.

Дияна Боева: Тази тема е актуална и за днешната българска литература. До каква степен да се отваряме към света чрез писането си? Има писатели, които казват, че е достатъчно тук ние да си се разбираме. Не става без да се сравняваме, въпросът е до каква степен да го правим. Опира се до общовалидни критерии, качество и принципи в писането, с които всяка национална литература се съобразява.

Димитър Бочев: Литературата е общочовешко явление, не е национално явление. Тя може да бъде национално обогрена, това е друго, но тя е адресирана до човека, тя не е адресирана до раса, класа, партия, националност.

Димитър Кенаров: Да, но голяма част от българската литература, за съжаление, е адресирана до партия, раса, националност...

Димитър Бочев: Ако имаш предвид сина на партията...

Дияна Боева: Най-младият....

Йоанна Ненкова: Имам един въпрос към Любен Марков. Откъде идва това чувство за хумор и самоирония у вашия братовчед. Някой от вашето семейство притежава ли го?

Димитър Кенаров: Според мен е шопската жилка...

Дияна Боева: Шопска жилка ли е това!

Любен Марков: Дядо ми, на когото е кръстен Георги, той е дядо Георги...

Димитър Бочев: Той е бил също писател, нали?

Любен Марков: Бил е стражар, после е бил кравар. Имал е до десет крави.

Димитър Бочев: Сродна професия на писателската!

Любен Марков: Аз като ученик, бях VI – VII клас... Като тръгвам на училище, тогава имахме две кравички, които са издоени и баба изсипва млякото в пет-шест шишета, които аз трябва да занеса на три адреса преди училище. И една сутрин, дядо е станал, това е седем часа, ние почваме училище седем и половина. Баба сипва млякото, допълва шишетата, аз седя, чакам, защото трябва да бягам за училище. И тя с един съд събира вече... и капна

малко вода, може би не повече от 20 грама, за да допълни шишетата. И дядо, тогава беше някъде на седемдесет и пет години, взе шишето, имахме един дувар, стана и го заби в него: „Казал съм ти, вода няма да сипваш“. Това е характерът на дядо.

Бащата на Георги – фелдфебел, подофицер е станал, изключително стриктен в своята служба. Той не е бил строеви, той е бил вещеви, старшина на рота. За имуществото на армията е отговарял. През 1943 г. се разболява, става голямо наводнение в Пирот. Спасява имуществото, настива, заболява от пневмония, оттам и от туберкулоза. Началото на 1944 г. са го оперирали немски лекари, тогава са му извадили един бял дроб. Изключително строг е към децата си. Казвам един случай в Пирот, стрина ми казва, майката на Георги: „Ванко си идва от казармата, в дванайсет на обяд ляга да спи за един час“. В целия квартал всички знаят, че Ванко спи, всички деца са прибрани, никакъв шум няма. Някакъв петел на един стобор почва да кукурига, след като Ванко е заспал. Десет жени почват да го гонят, за да има тишина за Иван.

Трябва да ви кажа, че взаимоотношенията бяха изключителни. Виждате отношението на Георги към родителите му (бел. в писмата), отношението на Никола¹ към тях не е така изявено, защото те са абсолютни противоположности. Никола е търговец, Георги е писател. Покривни точки нямат.

Димитър Бочев: Георги е анти-търговец. Той нямаше отношение към парите изобщо.

Любен Марков: Баща им казваше така – сутрин, като им дам по пет лева на двамата, единият ще се върне с двайсет лева печалба, другият с петдесет лева борч...

Дияна Боева: Любовта към книгите как се е запалила у Георги Марков? Има ли го още княжевското читалище от „Репортажите“?

Любен Марков: Има го...

Димитър Кенаров: Ама то е различно, Любо. (бел. към Любен Марков) „Братя Миладинови“, в което Георги е бил, са го преместили после на друго място, доколкото знам.

Любен Марков: Сега не мога да ви кажа коя година, има една уличка, където върти рейсът, Димитър Съселов е подарил това място за читалище.

¹ Никола Марков – брат на Георги Марков. Напуска България през 1963 г. и се установява в Италия.

Не съм се интересувал, трябва да проверя, има хора, които се занимават с това. В Княжево е била школата за запасни офицери¹. И мисля, че първото читалище е било точно в тази школа за запасни офицери. От няколко месеца там има голям магазин. От старите сгради са останали само някои.

Имаше изключително доверие между Георги и баща му. Той се съобразяваше с баща си.

Димитър Бочев: Той ако се съобразяваше с баща си, нямаше да стане писател. Жоро го пише в един от „Репортажите“. Баща му му казва: „Сине, остави тази пуста литература, стани инженер“.

Дияна Боева: Той и на Вазов баща му му е казвал нещо подобно...

Димитър Кенаров: И Георги става инженер...

Димитър Бочев: Е, да де. И Жоро го пита защо да остави литературата? Баща му му отговаря, че партията може да провъзгласи за писател всеки, но ако така произвежда инженери, мостовете ще почнат да падат.

Любен Марков: Това не знам, има едни писма, които не са публикувани, фамилни...

Димитър Бочев: Може и писмо до мен да има, не знам.

Любен Марков: Когато Георги е заминал в Англия, баща му изпраща писмо до него, прави му намек за писането и политиката. Защото на следователя баща му казва, че е предупредил Георги да си пише любовните романи и да не се занимава с политика. Георги тогава много рязко реагира: „Някой да не влияе на баща ми, ето защо съм тук, защото не искам да пиша това, което ми нареждат, искам да пиша онова, което аз искам“. Това е проникнато в цялата му ценностна система. Вие сте чели „Покривът“... пише роман за срутен завод, има убити и ранени хора, желае да се знае, иска и филм да направи. Проличава си кой е Георги. През 1963 г. в „Пламяк“ или „Септември“ има една анкета с него за литературата. Питат го какво не харесвате в сегашната литература и той казва: „Не харесвам такива въпроси“. Георги казва, че не може да бъде окована една литература, онова, което липсва е свободата.

Понеже говорим за цензура. Работил съм много години в телевизията. Там беше цензурата на всички нива. Казвам ви един пример: нямаше без-

¹ Тази школа за запасни офицери през 1902–1904 завършва „пелецът на Добруджа“ Йордан Йовков, като по време на обучението си публикува първата си творба.

алкохолни напитки, редакция „Агра“ прави един филм по сладкарниците и взема интервюта, като пита: „Имате ли безалкохолни?“. Посред лято излиза двайсетминутен филм, който обсъжда факта, че няма никакво безалкохолно в София. Филмът завършва така, една продавачка казва: „Няма лимонада!“. Идва министърът на вътрешната търговия, гледа филма и след това Тодор Стоянов, който беше председател на Комитета по радио и телевизия гледа филма с цялата редакция на „Агра“ и казва на главния редактор: „Методи, какво искате да кажете с този филм, че СССР не ни дава ламарина за капачките на шишетата ли?“. Капачките са от бяло тенеке, което все още не се правеше от Кремиковци и го получавахме от СССР. Излезе, че това са искали да кажат на публиката с този филм. Виждате докъде се стига...

Друг пример. Снимаме филм за Висоцки¹, направихме го веднага и чакаме да излезе. Обявен е в програмата, но пада. Аз съм бил свидетел, когато редакторката пита програмния директор кога ще го пусне. Той отговаря, че и тази събота е предложен за три часа следобед и ако сега го спрат от съветското посолство, нищо не може да се направи. Ето до каква степен всичко е било зависимо от Кремъл.

Димитър Кенаров: Нали знаете кой е Висоцки? (Бел. към учениците.)

Любен Марков: До ден-дневен съжалявам за страхотната библиотека на Георги, която беше една стая и всички стени бяха с книги, имаше един прозорец и една врата. Под дома на Георги живееше железар, който правеше ковано желязо. Беше алкохолик, Георги му даваше пари назаем, а той му правеше решетки от шест милиметра желязо, които събираха всички книги. Целите стени бяха в лавици.

Дияна Боева: Пазят ли се тетрадките, в които е водил спомените си от България? Може би някои спомени от там е използвал за написването на репортажите си.

Любен Марков: Мисля, че „Репортажите“ са написани много преди това в главата му. Започват да излизат вече 1975 г....

Димитър Кенаров: Сещате ли се за разказа за Киро Партица, Синджирката? Това е един партиен секретар във фабрика „Победа“, който...

Димитър Бочев: Той е документален образ.

¹ Владимир Висоцки (1938-1980) е роден в Москва. Руски поет, певец, театрален и филмов актьор и писател. Той е един от най-известните съветски бардове.

Димитър Кенаров: Да, страхотен образ. Той обича да командва, да оставя жените непрекъснато на партийни събрания, а те искат да се прибират у дома. И се случва нещо... Той е обсебен от това, че империалистите ще ги нападнат.

Любен Марков: Мите (бел. към Д. Кенаров), аз съм бил... петдесет и... година...

Димитър Кенаров: Знам, че такова е било времето, Любо, чакай малко да обясня...

Димитър Бочев: Чакай да каже за психозата...

Любен Марков: Десетгодишни сме събрани от цялата гимназия в кино-салона. И ни се говори, че утре може да започне войната, какво трябва да правим. До такава степен. Петдесет и пета година.

Димитър Бочев: И в Америка е имало подобно нещо.

Любен Марков: Излизаш и се оглеждаш. Напрежението беше абсолютно винаги.

Димитър Бочев: Кажи за Синджирката.

Димитър Кенаров: Синджирката казва, че трябва да се вадят едни ваврели, от вазелин или от какво са били. И че работниците са на стража цяла нощ. Той опасва цялата фабрика с телени мрежи.

Любен Марков: Тя си е била заградена...

Димитър Кенаров: Да, но той допълнително е сложил някакви неща. Съответно онези седели, седели, кой ще ги нападне...

Любен Марков: Било зимно време.

Димитър Кенаров: Зимно време, извадили ракията, хапнали, почерпили се сериозно. По едно време влиза този Киро Синджирката, в два ли, три ли, четири часа сутринта... Лазил е под мрежата, целият е в кръв. Влиза и казва: „Вие какво правите тук, защо не пазите?“. Прави го, за да ги пробва дали те са на стража. Това е готина история. Георги я разказва по БНР през 1967 г., мисля, че е било. Интервюират го по тогавашното радио „София“, още е нямало „Хоризонт“. Георги разказва тази история директно, леко хумористично. Те го питат от какви хора се страхува. Той отговаря, че именно от такива хора се страхува, които пазят ваврели. То си е алегорично, но за тогавашното време е било съвсем ясно какво има предвид.

Дияна Боева: Пазят ли се записи с гласа на Георги Марков, там, където е чел репортажите си?

Димитър Бочев: Това се опитваме да издирим.

Любен Марков: Пазят се на Бочев репортажите, но на Георги Марков – не!

Димитър Кенаров: Слушали ли сте гласа му?

Дияна Боева: Аз, да, това, което е общодостъпно.

Димитър Кенаров: Искате ли да пусна Георги по ББС-Лондон? (Бел. към учениците.) Кой са ви любимите есета?

Симона Колева: Писмата към родителите.

Дияна Боева: Иване, ти четеш от онази книжка с есета, която ни изпрати Любен Марков. Кое от есетата ти направи впечатление?

Иван Друмев: Нямам конкретно, защото общо ми влияят, като едно цяло всъщност. Дават ми обща представа за различни неща. Но това, което ми е в главата, е първият репортаж, който му прочетох..

Дияна Боева: Кой е първият?

Иван Друмев: Този, който аз прочетох, не който е написал Георги Марков първо. Не си спомням заглавието. Ставаше дума за репресивната машина на СССР и че писателите стават търговци на пропаганда. Това беше първото, с което се запознах.

Дияна Боева: Политическите есета как ти влияят?

Иван Друмев: Дават ни една много по-обективна представа за тогавашното време.

Дияна Боева: А по история споменаван ли е Георги Марков?

Иван Друмев: Не, но тази година в учебника има точка за него.

Дияна Боева: Точка, трябва да видим каква е точката.

Димитър Бочев: Щом не е запетайка.

Иван Друмев: Това е добре, защото хората започват да говорят.

Димитър Кенаров: Слушаме гласа на Георги по ВВС – Лондон. Първо е шапката на емисията...

Георги Марков: „В Англия е истинска есен: полуслънчева, полувлажна, спокойна, изпълнена с природно покорство, което идва да ни укроти. В парка край брега на Темза, недалеч от ВВС, метачите всяка сутрин събират все по-големи купища окапали листа, докато тревата не губи своя свежозелен, бих казал, английски зелен цвят. Годаината приближава своя край. И ако в природата движението стихва, при хората сякаш е обратното. Настъпват дните на студена сериозност, на работен, бърз ритъм, на борба

и от този човешки свят най-силно се раздвижват изкуствата. Както се казва: сезонът започва!“ (<https://www.youtube.com/watch?v=czZwkVIF2hQ>)

Димитър Кенаров: Това е по BBC, освен новините, които е чел, всеки вторник води и една културна програма. И трябва да пише рецензии, основно за английски театрални събития, филми, всякакви такива неща.

Любен Марков: Има няколко случая, в които е чел в Дойче Веле.

Дияна Боева: Г-н Бочев, четох, че според вас романът „Мъже“ е границата между двата периода в творчеството на Георги Марков. С цялата условност, която носят периодите...

Димитър Бочев: Това е моят литературен поглед. За мен творчеството му се дели на два етапа, погледнато литературоведски, като художествена стойност. Зрелият му период, който го превръща в значим писател и явление, започва с „Мъже“. Този роман е водоразделът. *Между другото, така гледаше и Георги на нещата.*

Любен Марков: Преди „Мъже“ имаш „Между нощта и деня“.

Димитър Бочев: Аз знам какво има, да...

Димитър Кенаров: И *Анкета* има, и *Аякс*, *Асаньорът*...

Любен Марков: В един момент започва някакво преосмисляне помоему. Аз страхотно харесвам късите разкази. Има един разказ „Майки и синове“.

Димитър Кенаров: От санаториума е разказът. Ето това е първата му книжка – „Цезиева нощ“. Тя е публикувана през 1957 г. Те са две новели кратки.

Димитър Бочев: „Победителите на Аякс“, имаш ли? (бел. към Димитър Кенаров)

Димитър Кенаров: „Победители на Аякс“ е това от 1959 г. Научнофантастичен роман... По това време, през 50-те, е била много популярна научната фантастика.

Дияна Боева: По-късно Вежинов има подобна книга.

Димитър Бочев: И Любен Дилов.

Димитър Кенаров: Тогава наистина има подобни книги и криминалетата са популярни... Георги се опитва да се ориентира какво е модерно да се пише, какво се чете.

Димитър Бочев: В моите очи най-значимата му творба е „Жените на Варшава“.

Димитър Кенаров: Ей сега ще покажем и „Жените на Варшава“. Ето и „Между нощта и деня“, „Мъже“ от 1962 г., първото издание е това.

Любен Марков: Георги е много издаван някога. Знаете ли какъв е тиражът на всичките му произведения – 52 000.

Димитър Бочев: На всичко общо ли? Това е нищо за комунистическа България.

Любен Марков: Мисля, че през 1970 г. Радичков излиза с 80 000, не мога да ти кажа как точно беше...

Димитър Кенаров: През 60-те години правят страхотни корици!

Дияна Боева: Интересни и модерни са.

Димитър Кенаров: Сега ще ви покажа една много голяма библиографска ценност. Това са първите „Задочни репортажи“. Преди да излезе швейцарското издание на Йосиф Загорски през 1982¹, се отпечатва едно такова малко издание на циклостил в Париж. Един човек, който се казва Красимир Пеев, той умира по-късно, се свързва с човек от Швейцария, който публикува българска емигрантска литература. И тогава излиза първото томче, това е само първият том на „Задочни репортажи“. Защо излиза в такъв малък формат?

Димитър Бочев: Поради конспиративни съображения.

Димитър Кенаров: Точно така. Ако пише Париж, ти си внесъл нелегално литература, съответно попадаш под ударите на определени закони, които са много строги. Аз говорих с издателя на това томче и той ми каза, че тогава в България идват от протестантски църкви, както и монахини понякога... Понеже Библията е същият размер, слагат „Задочни репортажи“ отдолу, отгоре Библията. Като отворят куфарите на летището за проверка, казват, че са религиозна общност, вкарват десет библии, или нещо подобно. А отдолу са „Репортажите“. Има тридесет бройки от тази книга, изобщо публикувани. Тя ми е най-ценната. Въпреки че пише, че е публикувана тук, не е вярно. Вкарана е от там в България нелегално.

Дияна Боева: Тя и хартията е по-тънка, като на Библията.

Димитър Кенаров: Точно така, нарочно. Втори том не излиза, това е само първият том. По подобен начин са внасяни някои нелегални издания. Тогава

¹ В официалната страница на Георги Марков в Уикипедия е отбелязано, че „Репортажите“ са публикувани на български език от фонд „Георги Марков“ през 1980–1981 г. в Цюрих, в два тома, съставител и редактор Йосиф Загорски. Може би тук Димитър Кенаров слага още една година отгоре.

да вкарваш нелегални издания е почти като тероризъм. Ти си част от т.нар. идеологическа диверсия. Законите са много строги по онова време. За вкарване на книги и такъв тип литература, наказанията могат да бъдат много големи.

Димитър Бочев: И в затвора може да влезе човек за нелегално внесена книга.

Димитър Кенаров: Ето затова Георги е опасен толкова много. Той не вкарва книги, той вкарва радио. Радиото е било като интернета сега, радиото всеки може да го чуе. С книгите е по-сложно чисто технологично: книгите се печатат, пренасят, раздават... Радиото обаче е навсякъде, само ти трябва един транзистор.

Дияна Боева: Успявали ли са да го заглушат докрай?

Димитър Кенаров: Митко (бел. Димитър Бочев) може да каже най-добре.

Димитър Бочев: Ние предавахме на пет вълни. Има различни дължини на вълната: къси вълни, и една дълга... Предаваме на пет вълни, защото много трудно е да се заглушават и петте едновременно. Пък и практически не се прави, защото винаги остават една свободна вълна, една чиста вълна да правят записи за партийната върхушка. Тя иска да има записи от нашите предавания. Остават една незаглушавана вълна за себе си. Но за да не могат редовите българи да слушат, тази вълна непрекъснато се променя. Те си знаят как я променят и само те могат да записват. Слушателят обаче, 5-10 минути му говорят по една вълна, после я сменят... Опитните слушатели успяват да се нагодят към тези промени, да превключват от вълна на вълна, за да хващат и те. Установява се, че тези заглушителни централи, тяхната дейност, е по-скъпа, отколкото дейността на „Свободна Европа“. Това са някакви заглушители, които много бързо се износват и трябва да се сменят.

Димитър Кенаров: Енергията, която изразходват е огромна. В първото писмо на Георги за „Свободна Европа“, той казва, че е говорил с хора от България и са му казали, че българската държава харчи повече пари за заглушаване, отколкото за електричеството на целия Пловдив.

Любен Марков: Всичко се записва, след това се прави разпечатка и даже в един от томове на разпечатките има празно място, човекът, който е свалял стенограмата пише: „Записът е много неясен и не се разбира“. После започва от един абзац, може би някъде след десетата минута.

Димитър Бочев: Тези записи са за ползване само от партийната върхушка, 200 човека.

Димитър Кенаров: Искам да ви покажа снимки на Георги, предполагам ще ви е интересно.

(Бел.: Започва със снимките от 1929 – 1969 г., българският период на Георги Марков; снимки от санаториума, където Георги Марков се е лекувал от туберкулоза.)

Димитър Кенаров: Не знам дали сте чели „Вълшебната планина“ на Томас Ман. Там точно за един такъв туберкулозен санаториум се говори, и се забавляват по всякакви начини...

Любен Марков: Санаториумът е на Хаджииванов от преди Девети.

Дияна Боева: Има ли го още?

Димитър Бочев: Георги го описва и в художествените си произведения...

Димитър Кенаров: Има го, да.

Любен Марков: Взехме разрешение и ходехме да снимаме в санаториума.

(Бел.: Следват снимки на море, в планината, игра на тенис маса, четене в Ловешката немска гимназия с Любо Левчев, излетът с Тодор Живков, в който срещат Нюма Белогорски, снимащ филм за бригадата „Чавдар“, както и други снимки с приятели и близки.)

Димитър Кенаров: Вижте какви модерни гуменки носи Георги. (Бел. на въпросната снимка с Тодор Живков.)

Любен Марков: Това е 1968, ноември, мисля.

Димитър Кенаров: Трябва да знаете, че по някакъв начин в „Репортажите“ има и белетристика. Не трябва точно фактологично да ги гледаме, а по-скоро като дух. Има герои, които той създава от обединяването на двама или трима души, защото стават по-интересни. Въпреки че говорим за документалистика, там има неща, които в паметта на Георги вероятно стоят по по-различен начин. Винаги, когато четете нещо, трябва да следите контекста.

Това са портретни снимки, вилата на Драгалевци, от същата серия отново в Ловеч – Любо Левчев е в средата. Но Георги се е скрил и си е сложил чадъра като питанка отзад, виждате ли? Той е жив човек, с чувство за хумор, шегаджия е. Прави всякакви маймунджилъци по снимките.

(Бел.: Следва кадър от филма „Мъже“, единственият кадър, където Георги Марков се появява.)

Любен Марков: Секунда и половина е кадърът с Георги от този филм „Мъже“. Аз бях войник, когато излезе филмът, той ми каза, че е сниман. И започнах да търся в годините. Няма и няма. Дойде една монтажистка, която е със страхотно око, започна да гледа всички пресечки с по няколко секунди и каза, че го е намерила. Кадърът е такъв: взема едно кафе и се обръща.

(Бел.: Снимки от задграничния му период: април месец, кръщенето на дъщеря му Саша до едно селце, където е погребан по-късно; кумът му хърватин, брат му Никола, близки, семейството в Англия, Анабел и Сашка, най-добрият му приятел в Англия Тео Лирков; лондонски снимки.)

Димитър Кенаров: Последната снимка на Георги. Митко (бел. Димитър Бочев) може да ни каже повече за тази снимка.

Димитър Бочев: Това е предсмъртната му снимка, тя е правена две-три седмици преди убийството му. Той ми беше на гости в Мюнхен. Снимката е правена от агент на ДС, който е заместник-директор на българската емисия. Ние не знаехме, че е агент.

Любен Марков: Но тогава не е бил заместник-директор на българската емисия.

Димитър Бочев: Тогава беше редактор като мен. И той разбра, че Георги е у дома и звъня пет пъти по телефона. Искане да дойде, искане да дойде. Аз все го отбивам – не. На Георги му писна и каза да го извикам. Георги не го обичаше: наричаше го „формен мухльо“. Той дойде с един фотоапарат и направи последната му снимка, която се оказа историческа. И тук Георги не прилича на себе си, той излъчваше живот, той беше много витален. Тук като че ли е белязан от смъртта.

Димитър Кенаров: Много интересно е, да продължа историята на Митко, същият този човек е работил за радио Дойче Веле, аз намерих писма, в които той пише на Георги, че е голям негов почитател на предаванията му. Оказва се, че в Дойче Веле, той самият, често чете есетата на Георги Марков по радиото. И каква ирония, тук хората са слушали есетата на Георги Марков, но гласът е бил на човек от ДС.

Димитър Кенаров: Всички тези снимки очовечават образа на писателя...

Дияна Боева: Представяме си го...

Димитър Кенаров: ...като съвсем нормален човек.

Любен Марков посочва снимка на човек с брада и казва на шега, че е Карл Маркс. Гимназистите не успяват да се ориентират за кого от присъстващите става дума. Оказва се, че е Димитър Бочев, който не си спомни къде точно е бил, разпознава единствено жена си Клаудия.

„Надявам се да си спомня всичко и да разпозная и останалите“ – добавя Димитър Бочев.

За следващата ни среща.

Литература

Бочев 2009 – **Бочев**, Димитър. „Българската литература и култура в емисиите на западните радиостанции за България“. В: *Антитоталитарната литература*: [Сб. докл. от Нац. науч. конф. с междунар. участие, 26 – 27 март 2009 г.]/ Ред. колегия Вихрен Чернокожев, Божидар Кунчев, Едвин Сугарев. София, изд. „Боян Пенев“, 2009, стр. 334 – 341. Bochev, Dimitar. „Balgarskata literatura i kultura v emisiite na zapadnite radiostantsii za Bulgaria“. In: *Antitotalitarnata literatura*: [Sb. dokl. ot Nats. науч. конф. s mezhdunar. uchastie, 26 – 27 mart 2009 g.]/ Red. kolegia Vihren Chernokozhev, Bozhidar Kunchev, Edvin Sugarev. Sofia, izd. „Boyan Penev“, 2009, str. 334 – 341.

Георгиева-Тенева 2020 – **Георгиева-Тенева**, Огняна. *Литературното образование в гражданска перспектива (VIII – XII клас)*. София, изд. „Нов български университет“, 2020. **Georgieva-Teneva**, Ogniana. *Literaturnoto obrazovanie v grazhdanska perspectiva (VIII – XII klas)*. Sofia, izd. „Nov balgarski universitet“, 2020.

Георги Марков (писател). В: *Уикипедия. Свободната енциклопедия*. [https://bg.wikipedia.org/wiki/Георги_Марков_\(писател\)](https://bg.wikipedia.org/wiki/Георги_Марков_(писател)) **Georgi Markov (pisatel)**. In: *Uikipedia. Svobodnata entsiklopedia*. [https://bg.wikipedia.org/wiki/Georgi_Markov_\(pisatel\)>](https://bg.wikipedia.org/wiki/Georgi_Markov_(pisatel)>)

Данова 2019 – **Данова**, Сирма. „Георги Марков. Снимки с познати: четене откъм Възраждането, четене откъм настоящето“. В: *сп. Нова социална поезия*, бр. 17, май, 2019. <https://novasocialnapoezia.eu/2019/05/02/sirma-danova-georgi-markov-snimki-s-poznati-chetene-otkiem-viezrazhdaneto-chetene-otkiem-nastoiashcheto/> **Danova**, Sirma. „Georgi Markov. Snimki s poznati: chetene otkam Vazrazhdaneto, chetene otkam nastoyashteto“. In: *sp. Nova sotsialna poezia*, br. 17, may, 2019. <https://novasocialnapoezia.eu/2019/05/02/sirma-danova-georgi-markov-snimki-s-poznati-chetene-otkiem-viezrazhdaneto-chetene-otkiem-nastoiashcheto/>

- Иванова 2019 – **Иванова**, Цветелина. *Георги Марков. Поетика на прозата и на драматургията*. Велико Търново, изд. „Фабер“, 2019. **Ivanova**, Tsvetelina. *Georgi Markov. Poetika na prozata i na dramaturgiyata*. Veliko Tarnovo, izd. „Faber“, 2019.
- Игов 2008 – **Игов**, Светлозар. „Два нови стари романа“. В: Електронно списание *LiterNet*, 03.04.2008, № 4 (101) <https://litenet.bg/publish/sigov/dva.htm> **Igov**, Svetlozar. „Dva novi stari romana“. In: Elektronno spisanie *LiterNet*, 03.04.2008, № 4 (101) <https://litenet.bg/publish/sigov/dva.htm>
- Илков 2005 – **Илков**, Ани. „Константин Павлов в „Задочни репортажи за България“: фигура и образ“. В: *Литературни култури и социални митове*. Т. 2. София, изд. „Нов български университет“, 2005, стр. 195-205. **Ikov**, Ani. „Konstantin Pavlov v „Zadochni reportazhi za Bulgaria“: figura i obraz“. In: *Literaturni kulturi i sotsialni mitove*. T. 2. Sofia, izd. „Nov balgarski universitet“, 2005, str. 195-205.
- Ликова 1978 – **Ликова**, Розалия. *Разказвачът в съвременната българска белетристика*. София, изд. „Наука и изкуство“, 1978. **Likova**, Rozalia. *Razkazvachat v savremennata balgarska beletristika*. Sofia, izd. „Nauka i izkustvo“, 1978.
- Лиотар 1996 – **Лиотар**, Жан-Франсоа. *Постмодерната ситуация*. София, изд. „Наука и изкуство“, 1996. **Liotar**, Zhan-Fransoa. *Postmodernata situatsia*. Sofia, izd. „Nauka i izkustvo“, 1996.
- Марков 1957 – **Марков**, Георги. *Цезиева нощ*. София, изд. „Държавно военно издателство“, 1957. **Markov**, Georgi. *Tsezieva nosht*. Sofia, izd. „Darzhavno voenno izdatelstvo“, 1957.
- Марков 1959 – **Марков**, Георги. *Победителите на Аякс*. Библиотека „Приключения и научна фантастика“. София, изд. „Народна младеж“, 1959. **Markov**, Georgi. *Pobeditelite na Ayaks*. Biblioteka „Priklyuchenia i nauchna fantastika“. Sofia, izd. „Narodna mladezh“, 1959.
- Марков 1961 – **Марков**, Георги. *Анкета*. София, изд. „Български писател“, 1961. **Markov**, Georgi. *Anketa*. Sofia, izd. „Balgarski pisatel“, 1961.
- Марков 1961 – **Марков**, Георги. *Между нощта и деня*. София, изд. „Народна младеж“, 1961. **Markov**, Georgi. *Mezhdu noshtta i denya*. Sofia, izd. „Narodna mladezh“, 1961.

- Марков 1962 – **Марков**, Георги. *Мъже*. София, изд. „Държавно военно издателство“. 1962. **Markov**, Georgi. *Mazhe*. Sofia, izd. „Darzhavno voenno izdatelstvo“. 1962.
- Марков 2007 – **Марков**, Георги. *Покривът*. София, изд. „Сиела“, 2007. **Markov**, Georgi. *Pokrivat*. Sofia, izd. „Siela“, 2007.
- Марков 2009 – **Марков**, Георги. *Мъже. Жените на Варшава*. София, изд. „Сиела“, 2009. **Markov**, Georgi. *Mazhe. Zhenite na Varshava*. Sofia, izd. „Siela“, 2009.
- Марков 2016 – **Марков**, Георги. *Задочни репортажи за задочна България. Том 1*. София, изд. „Сиела“, 2016. **Markov**, Georgi. *Zadochni reportazhi za zadochna Bulgaria. Tom 1*. Sofia, izd. „Siela“, 2016.
- Марков 2016 – **Марков**, Георги. *Задочни репортажи за задочна България. Том 2*. София, изд. „Сиела“, 2016. **Markov**, Georgi. *Zadochni reportazhi za zadochna Bulgaria. Tom 2*. Sofia, izd. „Siela“, 2016.
- Марков 1999 – **Марков**, Любен (съст.). *Аз бях той: 121 документа за и от Георги Марков*. София, Продуцентска къща „2 1/2“, 1999. **Markov**, Lyuben (sast.). *Az byah toy: 121 dokumenta za i ot Georgi Markov*. Sofia, Producerska kashta „2 1/2“, 1999.
- Марков 2012 – **Марков**, Георги. „Самотата“. В: Електронно списание *LiterNet*, 19.09.2012, № 9 (154) // <https://litenet.bg/publish10/gmarkov/samotata.htm>. **Markov**, Georgi. „Samotata“. In: Elektronno spisanie *LiterNet*, 19.09.2012, № 9 (154) // <https://litenet.bg/publish10/gmarkov/samotata.htm>.
- Пелева 2017 – **Пелева**, Инна. *Георги Марков. Снимки с познати*. София, изд. „Краллица Маб“, 2017. **Peleva**, Inna. *Georgi Markov. Snimki s poznati*. Sofia, izd. „Kralitsa Mab“, 2017.
- Ранчев 2018 – **Ранчев**, Палми. *Тази вечер нищо не е случайно*. Пловдив, ИК „Жанет – 45“, 2018. **Ranchev**, Palmi. *Tazi vecher nishto ne e sluchaino*. Plovdiv, IK „Janet – 45“, 2018.
- Пенчев 2017 – **Пенчев**, Бойко. „Литературата трябва да се изучава с повече свобода“. В: *Портал за култура, изкуство и общество*, 01.11.2017. <http://kultura.bg/web/литературата-трябва-да-се-изучава-с-по/>. **Penchev**, Boiko. „Literaturata trqbva da se izuchava s poveche svoboda“. In: *Portal za kultura, izkustvo i obshtestvo*, 01.11.2017. <http://kultura.bg/web/литературата-трябва-да-се-изучава-с-по/>.
- Портал за култура, изкуство и общество: Дияна Боева.** <http://kultura.bg/web/author/dyana-boeva/>
- Portal za kultura, izkustvo i obshtestvo: Diyana Boeva.** <http://kultura.bg/web/author/dyana-boeva/>

Портал за култура, изкуство и общество: Георги Марков. <http://kultura.bg/web/category/идеи/г-марков/> **Portal za kultura, izkustvo i obshtestvo: Georgi Markov.** <http://kultura.bg/web/category/idei/g-markov/>

Сапарев 1983 – **Сапарев**, Огнян. „Българската научна фантастика“. В: *Българска фантастика*. Пловдив, изд. „Христо Г. Данов“, 1983. **Saparev**, Ognyan. „Balgarskata nauchna fantastika“. In: *Balgarska fantastika*. Plovdiv, izd. „Hristo G. Danov“, 1983.

Трифонова 2012 – **Трифонова**, Цвета. *Георги Марков: да пишеш, за да можеш да умреш*. Велико Търново, изд. „Фабер“, 2012. **Trifonova**, Tsveta. *Georgi Markov: da pishesh, za da mozhesh da umresh*. Veliko Tarnovo, izd. „Faber“, 2012.

КОНТЕКСТОВО ВЪЗПРИЕМАНЕ НА ПАСИВНА ЛЕКСИКА

Георги Стаматов

VII СУ „Найден Геров“ – Варна

E-mail: jorostamatov@abv.bg

Резюме: Чрез урока викторина „Контекстово възприемане на пасивна лексика“ се прави опит да се приобщат учениците към езика на българската литературна класика. Изваждат се кратки откъси, в които има дума от пасивната лексика, но в такъв контекст, който дава възможност да се разбере смисълът ѝ. Учениците се съревновават кой първи ще го обясни. Технически това се осъществява чрез презентация.

Ключови думи: контекст, пасивна лексика, българска литературна класика

UNDERSTANDING THE CONTEXT OF THE PASSIVE VOCABULARY

Georgi Stamatov

7 SU Varna

E-mail: jorostamatov@abv.bg

Abstract: The “Understanding the context of the passive vocabulary” lesson is an attempt to bring the students closer to the classic Bulgarian literature’s vocabulary. This is done by taking out short passages, containing a word from the passive vocabulary in a context that gives the opportunity to understand the meaning. The students are competing who will explain the word first. The process is guided via presentation.

Keywords: context, passive vocabulary, classic Bulgarian literature

Предпоставки за създаването на урока викторина „Контекстово възприемане на пасивна лексика“ бяха:

1. Констатираната от опит – не само личен, но и на колегията българисти като цяло – ниска лексикална култура на учениците;
2. Тенденциите, възприети като тревожни и симптоматични, по „осъвременяването“ на българската класическа литература;
3. Дистанцирането на значителна част от учениците от самия процес на четене;
4. Аргументирането на това словесно обедняване чрез аргументите на „модерността“ и „технологичността“ на света, в който живее днешният млад човек;
5. Най-вече – тезата за „неразбираемия“, „остарелия“ език на нашите класици.

Като опит за намиране на реално действащо решение на кризата със словесното обедняване на учениците и метод за приобщаването им към високите достижения на българската художествена литература се роди идеята за създаване на такъв урок, в който учениците ще могат сами да се убедят, че езикът на класиката съвсем не е толкова недостъпен, че в много от случаите дори не е необходимо да четат бележките под линия, тъй като контекстът дава значението на непознатата за тях дума.

Както е известно, в широкото нелитературно значение контекстът е система от вътрешни и външни условия на живота и дейността на човека, която влияе на възприемането, разбирането и преобразуването на конкретната ситуация, придавайки смисъл и значение на тази ситуация както като цяло, така и в отделните компоненти. Вътрешният контекст представляват индивидуално психологическите особености, знанията и опитът на човека. Външният контекст – това са предметните, социокултурните, пространствено-времевите и другите характеристики на ситуацията, в която се намира. (1)

Комуникативното поведение на адресата може да се обясни с теорията за степенуваната маркираност. В процеса на интерпретация адресатът автоматично издига на преден план най-познатите езикови единици. (2)

В конкретната разработка на урока викторина бе използван предимно потенциалът на имплицатурите и пресупозициите – имплицатурите (подразбиранията) си служат с контекста тук и сега, а пресупозициите спомагат изказ-

ването да се облекне на нещо (човек, действие, знание и пр.) *предшестващо* конкретното изказване. (3)

Замисълът бе да се извадят от творчеството на български автори кратки откъси, най-често от по едно изречение, в отделни случаи – от по две или три, в които да присъства дума от пасивната лексика, предполагаемо непозната за учениците, но ситуирана в такъв контекст, който да им дава възможност да разберат смисъла ѝ. Важно е да се отбележи, че тези откъси и автори, от които бе направен подборът, съвсем не са само от изучаваните по учебна програма, тъй като целта е да се открие достъп до литературната класика като цяло, а не смисълът на отделни непознати думи в изучавани произведения.

Технически това се осъществява чрез изготвяне на презентация. При първия слайд учениците виждат поредното изречение. Разбира се, отдолу е отбелязано от кое произведение е и кой е авторът. Самата дума от пасивната лексика е дадена в друг ярък цвят, а може и с друг шрифт, за да знаят учениците за значението на коя дума точно трябва да мислят. Един или повече ученици, ориентирайки се от контекста, „познават“ значението на думата. След като е отговорено, се пуска следващият слайд. На него е изписано речниковото значение на думата, придружено с илюстрация – на самата дума или на произведението, от което е взета. Учителят си отбелязва по удобен за него начин кой ученик е отговорил първи. Ако са отговорили едновременно повече от един човек, си отбелязва по една точка за всеки. Ако някой внесе важно уточнение, също му се вписва точка. Например, ако думата е „софра“, за основно значение учителят би приел „маса“. За важно уточнение – „ниска“, „кръгла“. И така до изчерпването на слайдовете.

Конкретният урок викторина „Контекстово възприемане на пасивна лексика“ може да се види по описания начин, така, както е замислен, в сайта на РУО – Варна, раздел „Регионален методически съвет“

(http://ruovarna.bg/index.php?option=com_content&view=article&id=239&Itemid=194).

Тук ще посочим илюстративно част от него:

1. *Въпреки обичая на повечето бащи по онова време, додето обядват, да държат прави децата си, уж да ги научат на почит към старите, Марко винаги туряше своите на софрата.* (Иван Вазов – „Под игото“)

Софра – ниска кръгла маса за хранене

2. *На Краличът стигаше да се повърне, и мракът завчас щеше да тури непробиваема преграда между него и стражата. Но той фукна право към нея, мина като вихър между самите сеймени и отбягна напред. Стражата го спогна и улицата захтя от стъпки и викове.* (Иван Вазов – „Под игото“)

Сеймен – турски военен полицай

3. *Гуньо се поизкашля.*

– *Дай хартията и калема – каза той тревожно. – Вий гледайте, аз ще пиша.* (Алеко Константинов – „Бай Ганьо“)

Калем – молив

4. *По едно време той поглежда дрехите си – кървави са и скъсани. Ииска де отде да му намерят терзия, да му направи нови дрехи.* (Й. Йовков – „Индже“)

Терзия – шивач

5. *Железницата се свърши и заработи. Дядо Йоцо чу с трепет първите писъци на свирката на паровоза, трещенето на колелата по релсите.* (Иван Вазов – „Дядо Йоцо гледа“)

Паровоз – парен локомотив

6. *Подир малко той пак влезе, да ми донесе и вода в един оклоцан пръстен съд и една угорешка от воценица, която запали, залепи я на прозорците и тогаз продума, та ми каза: вечеряй скоро, дорде не е догоряла свещта.* (П.Р. Славейков – „Български притчи. История на събирането им“)

Угорешка – недогоряла свещ

7. – *Брациговчени (аз се казах, че съм от това село) са майстори – каза тоя последният и ми подаде една букова цепеница да съм направил топоришки на няколко мотики, защото на другия ден се стягаха да копаят лозята.* (З. Стоянов – „Записки по българските въстания“)

Топоришка – дръжка на сечиво

8. *И залитнаха по Ганка сума ергенаци, кое къосе, кое с два лакти мустаци.*

(Елин Пелин – „Гелевата мука и неволя“)

Къосе – мъж без естествено окосение по лицето

9. *Един русин ми разказваше, че у българите съществуват две крайности: българите са или много умни, или много глупави; или много работни, или големи хайлази; или много честни, или много безчестни; или много осторожни, или много луди; с една дума, между българите се намират*

такива безчестни хора, каквито вие никъде не би можели да намерите, и обратно. (Любен Каравелов – „Нашият обществен живот“)

Хайлази – безделници, готованци

10. Догде говореха гостите с Гана и Милка, Никола донесе едно гърне с червено прекипяло вино и една фаша кравишка бут-пастърма. (Цани Гинчев – „Седянка“)

Фаша – резен

11. Да идем да се затворим при конете в яхъра и там да спим. (Поп Минчо Кънчев – „Видрица“)

Яхър – обор, конюшня

В заключение трябва да отбележа, че бе апробирана с по няколко слайда въпросната викторина в различни класове от гимназиален етап и тя предизвика оживен интерес. Включиха се и най-пасивните ученици. А най-активните пък сами предложиха да направят втора част. Дори да не го направят, считам, че целта на урока викторина е постигната – при него няма и следа от отегчението от рутината на обичайните часове, с което за съжаление всеки учител по български език и литература се е сблъсквал. Предизвикано е вниманието, впрегнати са интелектуалните ресурси, има го и състезателният елемент, учениците се опират на логиката и житейския опит. По мое мнение в това се и изразява компетентностният подход в обучението по литература.

Литература

- Вербицкий 1999 – **Вербицкий**, Андрей Александрович. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – Москва, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999, 84 с. **Verbitskiy**, Andrey Aleksandrovich. Novaya obrazovatelynaya paradigma i kontekstnoe obuchenie. – Moskva, Issledovatelyskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999, 84 p.
- Giora 2003. – **Giora**, Rachel. ‘On Our Mind: Saliency, Context, and Figurative Language’ – https://www.researchgate.net/publication/231917836_On_our_mind_Saliency_context_and_figurative_language. Oxford University Press, 2003, p. 14. (07.12.2020).
- Трендафилов 2010 – **Трендафилов**, Димитър. „Разбиране по подразбиране. Смисъл, контекст и употреба на имплицатурите в общуването“. В: *Studia Semiotica*: Vol. II, 2010. Нов български университет, София, с. 10. **Trendafilov**, Dimitar. “Razbirane po podrazbirane. Smisal, kontekst i upotreba na implikaturite v obshtuvaneto”. In: *Studia Semiotica*: Vol. II, 2010. Nov balgarski universitet, Sofia, p. 10.

ТВОРЧЕСКО ПИСАНЕ

Румен Горанов

МГ „Баба Тонка“ – Русе
E-mail: ri_goranov@abv.bg

Резюме: Творческото писане е предизвикателство за учениците: представя възможност за лична изява, за общуване с аудитория, заявяване на гражданска позиция, формиране на индивидуален стил на изразяване и алгоритъм за работа, придобиване на умения за хармониране на формата и съдържанието на текста, влизане в различни житейски роли, емоционално съпреживяване при творческия процес и др.

Участниците в творческото писане придобиват усет за живия и образен език, самокритичност при избора на словесните форми и тяхното художествено функциониране в езика, затвърждават читателския си опит, лесно разграничават пространствата на реалното и фикционалното. Съчиняването на персонални художествени текстове формира практически умения за въздействие върху реципиентите.

Ключови думи: индивидуален стил, гражданска позиция, алгоритъм, форма и съдържание, самокритичност

CREATIVE WRITING

Rumen Ivanov Goranov

MG “Baba Tonka” – Rousse

E-mail: ri_goranov@abv.bg

Abstract: The creative writing is a challenge for the students: it is an opportunity for personal expression, conversation with the audience, manifestation of a civic engagement, forming their own individual expression style and way of work, gaining skills to harmonize the form and substance of the text, playing different roles from real life, develop their emotional intelligence during the creative process, etc.

The participants in the creative writing process develop a sense for the lively and picturesque language, self-criticism while picking up their phrases and their artistic role in the language, they improve their reading experience, easily differentiate between the realms of the real and fictional expressions. Creating their own picturesque texts leads to developing practical skills to influence their recipients.

Keywords: individual style, civic engagement, style, form and substance, self-criticism

Несъмнено създаването на творчески текстове се възприема от учениците като предизвикателство, като възможност за лична изява, поле за заявяване на своя позиция по определен проблем, за формиране на индивидуален стил на изразяване... В МГ „Баба Тонка“ – Русе има добра традиция всяка година да се публикуват отличени творби на средношколците в литературен сборник, който е с ограничен обем. Отпечатването на дадена творба е знак за нейното качество, признание за постигнатия добър резултат от страна на ученика при изпълнението на творческата задача.

При обявяване на конкурса всяка година се уточняват възможните форми. Някои традиционно се повтарят: стихотворения, есета, литературни изследвания, импресии, приказки, разкази, басни и графични илюстрации към

тях. В последните сборници, наред с посочения формат, се стремя да обогатя жанровото разнообразие на изданието, като насоча вниманието на учениците към специфична форма, автор, проблем, което да промени пишещите на няколко нива: разширяване на читателския хоризонт, усвояване на знания за формалните изисквания към определен жанр, намиране на нови средства за писмено изразяване... Така заедно с познатите автори и произведения от учебната програма (писане на есета по „Хамлет“, „Дон Кихот“, „Илиада“, „Епопея на забравените“, „Под игото“, „Бай Ганьо“, „Железният светилник“, по разказите на Е. Пелин, Й. Йовков, по стихотворенията на Ботев, Яворов, Дебелянов, Далчев и др.) обявих възможност да създадат текстове по епиграмите на Змей Горянин, по любимо ученическо четиво, писане на хайку и др.

Конкурсът създава атмосфера на голяма конкуренция между пишещите ученици, което рефлектира в търсенето на изящната форма и значимостта на съдържанието. Например преди няколко години поставих конкретна задача за писане на есе по отделни фрагменти от художественото наследство на русенския писател и поет Змей Горянин. Бяха създадени над 150 есета, от които подбрах за публикация само пет-шест.

В рамките на литературния конкурс в гимназията тази година реших да насоча вниманието към една по-специфична повествователна форма за творческа изява: *кратък разказ с неочакван край*, като единственото ограничение бе спрямо обема – до една компютърна страница. За мен посочването на тази художествена форма също бе предизвикателство, тъй като изискваше много предварителна работа: да проследя световните постижения в областта на жанра, да се опитам сам да създам подобен тип текст /виж Приложение 2/, за да мога по-лесно, на базата на личния опит, да изработя алгоритъм на практическа работа, адресиран към учениците, който може да им бъде полезен при създаването на техните творби.

За да мотивирам допълнително учениците, ги насочих към леснодостъпните произведения в интернет на антологията в три тома със заглавие „Шедьоври на разказа с неочакван край“, произведения на Роалд Дал, Х. Кортасар, О Хенри, Е. Йотовски, Ст. Стратиев, Илф и Петров, Д. Недев, Ст. Новаков и др. Говорих им за експеримента на редактора на изданието *New Time*, който обявява конкурс за кратък разказ с неочакван край, като поставя единствено ограничение за обем от 55 думи и че могат да проче-

тат в е-мрежа част от анекдотите под заглавие „Най-кратките разкази в света“. Уточних, че от златния фонд на БНТ могат да си изтеглят откъси от филмирани кратки повествователни произведения. Пуснах им да гледат екранизация на кратък разказ с неочакван край по произведение на Роалд Дал в изпълнение на главната роля от Г. Парцалев.

Възложих на ученици да изпишат на картон интересни мисли на известни майстори на художественото слово, които да им напомнят за поставената творческа задача, когато влизат в часовете по български език и литература в кабинета. Ето две от тях: „Късият разказ е нещо съвсем различно – късият разказ е като целувка в мрака от непознат.“ (Стивън Кинг) и „Разказът разчита на онези неща, които правят поезията и джаза това, което са: напрежение, вътрешен ритъм, поглед към неочакваното в рамките на очакваното.“ (Хулио Кортасар)

В изпълнение на първото условие – запознаване с формата на задачата и световните образци в областта на писането на кратки разкази с неочакван край, целта бе постигната: децата разшириха читателския си хоризонт, проявиха интерес и към художественото наследство на някои съвременни български писатели, които не са предмет на представяне според учебните програми по литература.

Следващата стъпка бе да припомня наученото по български език и литература кои умения, придобити през годините в училище, могат да им бъдат като опора: създаване на типове текстове (описание, повествование, разсъждение); структуриране на сюжета (въведение, завръзка, нарастване на напрежението, кулминация, развързка, епилог); основен конфликт; съотношението между реално и фикционално; стилово, езиково и смислово единство на текста: тема, подтеми, ключови думи; характерното за функционалните стилове и в частност за художествените (необходимостта от живия образен, емоционален език, съчетан с умелото втъкаване на палитрата от тропи и фигури); използване на подходящи глаголни времена, добър стил на изразяване, възможности за редактиране и др.

Поговорихме за ролята на разказвача в повествованието, като се очертахта и възможните позиции: *аз* разказ, *ние*, *свръхразказвач*, няколко разказвачи и техните роли; за идеята на М. Бахтин, че говорещият всъщност изразява полифония от езици, които водят началото си от разнообразни

социални контексти и извори; на Р. Барт за „изчезването“ на автора и др. Уточнено бе, че за избраната кратка форма на художествен изказ е подходящо да се използва *аз* формата или на всевиждащия неутрален по-вествовател.

Припомнянето на теоретичните знания е необходимо условие за възможност на подходящ индивидуален избор от страна пишещите, които могат по-добре да открият своята творческа ниша, а и защо не и идиолект. По отношение на типовете текстове се достигна до мнението, че описанието и разсъждението, ако присъстват, то трябва да са стегнати, балансирани спрямо цялата композиция, като предимство се даде на повествованието (едно събитие и гледните точки към него). Разбира се, в краткия разказ с неочакван край няма как да се впишат всички елементи на сюжета. От състоянието на покой до постигането на върховно напрежение словесното „време“ е кратко, което налага някои деформации в повествователната нишка, съобразно авторския избор: за отхвърляне на едни или други елементи от сюжетната структура, като не се поставят ограничения. Като възможно следване на писателския опит от прочетените от учениците художествени образци се наложи конструкцията на сливане на кулминацията и развързката, и то в кратък пасаж в края на създадената творба, за да се получи търсеният ефект на неочаквания край.

Обратът в края на разказа до голяма степен зависи и от уменията да се приспи „подозрителността“ на възприемателя, който е с нагласата, поглъщайки страниците, на базата на читателския си опит и устойчивите сюжетни схеми, предварително да открие сърцевината на развързката. Затова ролята на вписаните интенционални заблуди от страна на автора е от съществена роля, тоест да се насочва рецепцията в грешната посока, за да бъде по-ефектна естетическата наслада от преобръщането на посоката на осмисляне на прочетеното.

След допълването на теоретичните знания и необходимите уточнения, които да посочат възможните „леки“ пътища за изграждане на творческия текст, предложих практическа система за осъществяване на творческия акт. Алгоритъмът стъпва върху познати елементи, използвани при създаване на друг тип текстове: есе по нравствен проблем, публично изказване по житейски, граждански проблем (разгърнато като теория и практика в

обучението за 8. клас), резюме на художествен текст, повествователно есе (9. клас). Виж Приложение 1.

Създадените разкази се четат в приятелска аудитория (пред класа), обсъждат се, правят се емоционални изказвания за постиженията и евентуални предложения за промяна, които да подобрят естетическия ефект на написаното. Следва преглед на сътворената ученическа творба от страна на учителя, който нанася корекции или дава предложения спрямо сюжета, композицията, стила и др., които авторът може да приеме или отхвърли. Съобразно реакциите на аудиторията учителят по-късно прави първоначален подбор на текстовете, които междувременно са отново редактирани от участниците. Редакционната колегия от преподаватели имат последната дума кои от подбраните от учителя текстове могат да бъдат отпечатани в литературния сборник на гимназията. Класираните разкази подлежат на последна редакция от колегията: главно се следи за спазване на правописа и пунктуацията.

Създаването на художествен разказ с неочакван край от учениците формира у тях: нов читателски опит при предварителната подготовка, налага припомняне на теоретични знания, които трябва да приложат при сътворяването на текста; така придобиват умения по-късно да откриват самостоятелно сюжетните елементи, композиционните особености, да тълкуват с лекота посланията на текста, да разграничават полето на фикционалното от това на реалното, да откриват тропите и фигурите, да придобият реална представа за същността и приложението на литературните и езикови термини; формира се усет за стил, умения за редактиране на текст и прилагане на правописните, езиковите и пунктуационните норми. Съчиняването на персонални художествени творби довежда до уменията да се структурира определен тип текст съобразно поставената задача, да се манипулира незабележимо аудиторията по определен проблем, който е важен за пишещия. Не трябва да се подценява и емоционалния ефект на удовлетворение от творческия акт, от успеха на начинанието и заявяването на позиция при публичното четене, а и постигната естетическата наслада у съучениците е като награда за положения труд. Същевременно по този начин учениците придобиват самочувствие, увереност да участват в национални конкурси за писане на есе, стихотворение, разказ и да печелят призови места.

Приложение 1

Практически насоки за създаване на кратък разказ с неочакван край

1. Най-съществената разлика спрямо обичайния кратък разказ е да се получи ефектът на излъганото възприемателско очакване – замяна на баналното с изключителното или обратно; подмяна на същественото с нищожното, каламбур, преобръщане на сюжетния ход, като разврзката трябва да е неочаквана за реципиента (Пример: Червената шапчица изляла вълка).

1.2. Възможни главоломни преходи в края на текста: възход/падение; смешно/трагично; надежда/покруса; травестия на сюжетното развитие – скеч на запис в изпълнение на Г. Парцалев и Е. Багаров за новоназначения библиотекар, нямащ понятие за същността на книгите, но пък е с висше образование за разлика от предходния служител; криминална история – извадка от сериала „Разкази с неочакван край“; уродливо/красиво; необичайна реакция, решение, реплика, преобръщане на ситуацията, подхода към другия („Укротяване на опърничавата“ на Шекспир – диалогът между Кет и Петручо, тя е свадлива, непокорна, конфликтна и с хаплив език, а той я обсипва с комплименти: „пееш като славей“...); мошеник, измамен от измамница; „Приключенията на Хъкълбери Фин“ на Марк Твен – псевдоразказанието на лъжекраля и събирането на помощи, фалшивата трагедия „Кралският жираф“ – три представления – пример за излъгано възприемателско очакване. (Учениците трябва да открият самостоятелно текстовете и да ги осмислят съобразно поставената творческа задача.)

1.3. Ефектът на текстовия колаж.

Пресъздаване на: 2 свята или тяхното смесване, взаимосвързаност: човек/животно, индивид/растения, личност/предмети... (Чехов за свиващите се куфари в разказа „Дебелият и тънкия“); Пример за сюжет: човек се грижи за цвете в саксия, представят се чувствата на растението и особената връзка с обитателя на дома, идва нова приятелка, изпитваща ревност – тя гаси фас в саксията, край на разказа: цветето е дар от предходната приятелка на домакина.

- 2 сюжета, накрая се сливат или се противопоставят;
- 2 стила: (битов/сленг) и изискан или префърцунен, напудрен;
- 2 позиции към едно събитие;
- 2 социални групи (беден/богат); професии и реакции към едно събитие; пример: гробар, лекар и лихвар за починалия;
- 2 полюсни състояния, чувства, нравственост: ярост/умиротворение; херметизъм/екстравертност, хуманизъм/мизантропия;
- смесване на фантастично и реално, банално/абсурдно, минало/настояще/бъдеще, документално/художествено, иронично/сериозно, ирония към клишета, лозунги, реклами, езика на институциите (виж фейлетоните на Илф и Петров).

2. **Начин на изграждане** на разказ с неочакван край, последователност от практически стъпки.

2.1. Хрумване, свързано с финала на текста, преобръщане на посоката на осмисляне на ситуацията (ефекта на излъганото рецептивно очакване).

2.2. Налепяне на сюжета – събития, подреждане, идея за композиция.

2.3. Нахвърляне на образи, идеи, символи, основни езикови конструкции...

2.4. Основен градеж чрез редактиране: допълване, изхвърляне, нюансиране, освежаване на езика:

- да не се стремим да пишем текста изведнъж като краен, завършен, непроменящ се продукт (записваме идеите, после ги сортираме и обличаме в подходящи езикови форми);

- преобразяване на тромавите фрази, които са излишен баласт: *един, такъв, това*, безличните повторения, премахване на прекалената бързина на изказа, обяснителност и др.;

- използване на необичайни сравнения, образи, метафори, каламбури – виж Приложение 2.;

- бягството от клишетата – „изпаднал германец“ се заменя от „пропаднал художник маринист“ – Приложение 2.;

- откриване на точната дума за важните образи. Пример: негативни определения за жена с определен тип житейско поведение – кифла, златка, златотърсачка, бардама, селска пръчка, бързооборотна стока, стара

чанта, флърца, бръскалка, разплетена дамаджана, богомолка, капан за наивници, повлекана, развинтена гайка, мухоловка ... и се стигне до подходящия избор в текста (Приложение 2): *бръмчалка* и основния синоним – *досадница*;

– да се намери точното място на думата в текста, да се постави в подходящо обкръжение от лексеми: „размазан красив труп“ при редактирането на текст 2 е заменено от „красиво размазан труп“, което внушава различен смисъл;

– художествени средства: пр. за антитеза, подчертаваща полюсните чувства: *отвратителни петна / красиво размазан труп*;

– уплътняване на изказа: чрез уточнения, определения, пр. за *художника маринист*;

– ефект на естетическата досада, погнуса; пр. – описание на баналности, които в края на разказа придобиват нов прочит и имат съдбоносно значение;

– манипулиране на аудиторията – многопластовото изображение, отворен финал – разколебаване на рецепцията;

– символика, свръхкодиране, усложняване на възприемането на текста: словото като лабиринт;

– кинематографичен маниер на изображение и език: редуване на близък и далечен план, панорамна снимка, от птичи поглед, от невидимата за човешкото око страна, детайли и тяхното разположение в пространството, специфично редуване на сцени, анимация – синтез (кратките, но съдържателни анимации: „Суперпродукцията“, „Славей в клетка“, „Балоните“) Нахвърляне на образи, символи, наглед без явна връзка помежду си, насочващи обаче рецепцията в определен фокус.

3. Окончателно редактиране на текста: съобразен ли е създаденият художествен текст с поставените предварителни условия; преглед на смисловото, езиковото и композиционно единство на текста; наличие на впечатляваща развръзка; прилагане на правописните и пунктуационни норми.

Приложение 2

Сладко отмъщение

Знаете, има дни, когато всичко уж започва прекрасно: уютно, закътано кафене, ярко слънце, дъх на море, благоухание на току-що поднесено италианско еспreso и разбира се, любимите ми палачинки с къпиново сладко за закуска.

Тъкмо си четете човек новия вестник в усамотение и отпива със страст първата глътка дъхаво кафе, пренасяйки се мислено из плантациите, където красива колумбийка или бразилка събира нежно скъпоценните зрънца... и току се появи някоя досадница, натрапваща своите прелести и претенции, мислеща се за чаровница, за силфида¹. Намират се такива бърмчалки по морето, които цял ден могат да ти тровят живота с празното си бърборене и с неистовото желание да живеят охолно за чужда сметка.

Неканената гостенка разлюля нахакано стройни бедра покрай носа ми, огледа ме преценяващо с големите си лукави очи и се настани най-безцеремонно на масата ми. По принцип съм миролюбив човек, но реших, колкото и да е укоримо спрямо европейските директиви, да извърша убийство. Не, с нож – не, твърде средновековно! В забавен уестърн гледах как сръчен каубой ги премахва на запустяла железопътна гара с дулото на пистолет. Но знам, че днешната българска преса е велика сила: променя човешкото битие, сваля от власт самозабравили се политици, навира в миша дупка корумпираните..., че с една досадница ли няма да се справи?! Свих вестника на палка, готов всеки момент да издебна нахалната муха, че тя е програмирана с опция за вертикално излитане (като новите предплатени, но неполучени още американски изстребители) – върви, че я гони после.

Тя се покатери ехидно на чашата ми с кафе, за да ми опъне нервите, разходи се свободно по палачинката като протестиращ парижанин по „Шан-з-Елизе“, но когато нагази най-безпардонно в сладкото от къпини: освирепях. Че като я цапардосах с цялата тежест на българската преса, то последиците бяха потресаващи.

¹ Дух на въздуха, представян като жена (гр. – лат.); прен. прелестна, нежна и красива жена.

Не стига, че ми се разля кафето, а и чинийката от китайски порцелан (добре, че не беше от династията Мин), където бе сервирано изкусителното сладко, сърцераздирателно полетя към пода и се пръсна на хиляди парчета. В яростта си не премерих силата на замаха (не прилагайте прекомерни усилия към малки, досадни противници), политнах към пода и разбира се, кацнах удобно на разтеклото се сладко.

Ей сега цялото щастие на многообещаващото утро с усмихващи се палави бразилки се изпари безследно. (Изглежда сладкият живот (*dolce vita*) го има само във виртуалния свят на лъскавите реклами.) Огледах щетите от полесражението: новият ми летен бял панталон от парижки бутик – ти да видиш, наред с кафявите петна от ароматната напитка, бе разкрасен идеално с голямо лепкаво лилаво-синкаво леке от къпиновото сладко, неподлежащо и на химическо чистене. Изглеждах гротескно като пропаднал художник маринист, който, поради липсата на палитра, е използвал гащите си, отчаяно търсещ да изрази на платно цвета на буреносното море.

„Сладко отмъщение!“ – казах си аз злорадо – когато съзрях, заедно с отвратителните петна по белия парижки панталон, красиво размазания труп на досадницата.

НАБЛЮДЕНИЯ ВЪРХУ ДЪРЖАВНИЯ ЗРЕЛОСТЕН ИЗПИТ В ИТАЛИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД

Радея Гешева

СУ „Св. Климент Охридски“
E-mail: radeya.gesheva@gmail.com

Резюме: Държавният зрелостен изпит в Италия е финалният етап от средното образование. Той има за цел да оцени определени знания, умения и отношения, които следва да са придобити и развити от зрелостниците. Този въпрос не е бил разглеждан през призмата на компетентностния подход. Настоящият доклад цели да проследи развитието на формата на държавния зрелостен изпит, като се съсредоточи върху актуалния му вид. Той проследява различните компетентности, които зрелостниците трябва да са развили в процеса на обучението. Към доклада се прилага и превод на държавния зрелостен изпит от 2019 г., който подкрепя наблюденията относно развитието на компетентностите при зрелостниците.

Ключови думи: държавен зрелостен изпит – матура – зрелостници – компетентности – функции

OBSERVATIONS ON THE STATE MATRICULATION EXAMINATION IN ITALY: THE COMPETENCE APPROACH

Radeya Gesheva

Sofia University 'St Kliment Ohridski'

E-mail: radeya.gesheva@gmail.com

Abstract: The state matriculation examination in Italy is the final stage of secondary education. It aims to assess certain knowledge, skills and attitudes that should be acquired and developed by high school graduates. This issue has not been addressed through the perspective of the competence approach. The purpose of this paper is to follow the development of the the matriculation examination's form, focusing on its current model. It traces the different competencies, which high school graduates must have developed in the learnin process. It is accompanied by a translation of the state matriculation examination from 2019, which supports the observations on the development of competencies in high school graduates.

Keywords: state matriculation exam – state exam – high graduates – competencies – functions

Държавният зрелостен изпит по италиански език, известен още като „заключителен изпит на курса на обучение на средното образование“, е финалното препятствие пред гимназистите, преди да получат диплома. Настоящият доклад има за цел да направи кратък преглед на видовете матуритетни изпити по италиански език и литература от началото на XX век досега, като се съсредоточи върху варианта от 2019 г. и разгледа особеностите в компетентностния подход при преподаването на литература, проследими и илюстрирани с помощта на приложението в превод на авторката.

За първи път в Италия се въвежда зрелостен изпит през 1923 г. Задачата на преподавателите тогава е да подготвят обучаемите, за да положат успешно финалния изпит. В този етап от развитието на италианската учебна система се наблюдава предоставянето на по-голяма свобода на преподавателите. Те могат

сами да избират методите на преподаване, като, разбира се, се съобразяват с учебния план и програма. Комисията, която провежда държавния зрелостен изпит, се състои главно от външни преподаватели, като по-голямата част от тях са университетски. Неин председател е министърът, като е естествена невъзможността му да участва в провеждането на изпитите в цялата страна. В Италия тогава има два вида матури: класическа – за едноименната гимназия – и научна – за лицееите с природо-математически профил. Посочват се 40 седалища за първата и 20 – за втората, които са разпръснати на територията на Италия. Дава се оценка по всеки предмет. Още тогава се въвежда и поправителната сесия заради презумцията, че не всички зрелостници ще положат този изпит успешно.

Какви са първите изпити през 20-те години на XX век? За матурата в класическите гимназии те са 4 на брой: италиански, латински език, гръцки и превод от латински на италиански език. За природо-математическите лицее първите два изпита са същите, но разликата е в останалите – математика и чужд език. Любопитно е да се отбележи, че още тогава се наблюдава тенденция към изучаване на чужди езици. А още повече, че това се случва в природо-математическите гимназии. Поради трудността на изпитите през първите години от въвеждането на реформата успеваемостта на обучаемите е много ниска: едва 59,5 % в класическите и 54,9% в научните учебни заведения. Поради тази причина още след 1925 г. изпитът се реструктурира и олекотява. Не е за подценяване фактът, че това се случва и под натиска на господстващия фашизъм, който диктува модата и тенденциите тогава.

Съществен период от развитието на италианския зрелостен изпит е 1940 г., когато се приема реформата Ботай. Тогава поради Втората световна война се облекчават учениците, като изпитът става още по-лесен. Към края на военния период дори не се провежда финален зрелостен изпит, а финално гласуване. През 1952 г. отново се връща форматът, въведен от Джовани Джентиле, с писмена и устна част. Тогава се въвеждат и вътрешни членове на комисията – част от преподавателите в съответното учебно заведение. През 1994 г. само се допълват критериите за подбор на председател и членове на изпитващите. И така стигаме до 1997 г., когато с реформата на Берлингуер се сменя и името: матурата вече се казва държавен зрелостен изпит, който цели да се проверяват знания и компетентности. Три са частите, като първите две са писмени, а последната – устна. През 2001 г. министър Летиция Морати предлага комисията, която

изпитва, да включва само вътрешни членове, а председателят да е външен. През следващите години се предлагат различни конфигурации, които не се отнасят до включеното съдържание, а само до състава на комисията. През 2017 г. отново се затвърждава схемата 2+1, в която 2 са писмените, а 1 – устната част, която е възможност за представяне на придобитите умения по време на ученическите практики в реална работна среда. Фокус в нея е излагане на наученото по време на тези стажантски програми. И така през 2020 г. поради международната и националната епидемиологична обстановка, свързана с COVID-19, обучението в училищата е от разстояние в електронна среда. Писменият държавен зрелостен изпит се провежда присъствено, а устният – от дистанция и в електронна среда.

Относно оценяването може да се каже, че то варира. В настоящия момент държавният зрелостен изпит в Италия се състои от 3 части: първи писмен изпит – италиански език и литература с максимален брой точки 40, втори писмен изпит – предмет по избор на ученика, оценяван до 20 точки, и устен изпит, на който обучаемият може да получи максимум 20 точки. Към тези 3 компонента се прибавя и училищният кредит. Какво представлява той? Точки, които съучениците и учителите дават на ученика, от последните три години на обучение в училището. Техният максимален брой може да достигне до 40. Така общият най-висок резултат, който ученик, явил се на всички изпити, може да получи, е 100 точки.

Сега ще се съсредоточим върху настоящия формат на провеждане на изпита, особено от гледна точка на преподаването на италианския език и най-вече литература. В момента, както вече бе отбелязано, изпитите са 3. Първият от тях включва три части или модули: А, В и С. Именно изпитът по италиански език и литература е в основата на настоящото изследване. Модул А представлява анализ и интерпретация на литературен текст, прозаичен или поетичен. Зрелостникът може да избира между два варианта, включващи две теми, които се предлагат, а авторите са различни. Относно съдържанието – взето е решение да се използват текстове, публикувани след 1861 г., или от „обявяването на Обединението на Италия“. Вторият модул е В, като той включва текст, който следва да бъде анализиран с отговори на въпроси и излагане на идеи от ученика. Предлагат се 3 теми, от които може да се избере една. От обучаемия се очаква да представи смислен аргументативен текст. Последният модул С включва критичен анализ под формата на аргументативен текст по актуални

теми. Зрелостникът трябва да състави аргументативен текст. От ученика се очаква да изложи собствените си наблюдения като организира мисълта и мотивира позицията си, подкрепена от примери. Той може да избере да коментира 1 от 2-та предложени текста.

За втория вид държавен зрелостен изпит може да кажем накратко, че той варира в зависимост от профила на учебното заведение: например в класическите лицеи – превод от латински или старогръцки, в езиковите – изпит по език, в природоматематическите – математика, физика или латински език, в хуманитарните с профилиране „Науки за човека“ – педагогическа, психологическа или антропологическа тема, в икономическо-стопанските – теми по социални науки, в музикалните – изпит по теория, анализ и структура на музикалните технологии, в художествените – рисуване, проектиране, графика, архитектурника. Съществуват и три вида професионални гимназии – за социални науки с втори изпит по чужд език, тема по психология и педагогика; икономически и технологичен техникум – изпит по информатика, електроника, електротехника, телекомуникации, физика, химия, топография или предприемачество, в зависимост от профила на конкретната паралелка; техникум за земемери – изпит по геология, технологии на управление на територията и средата, технологии за дърводелство, строежи и съоръжения, проектиране или топография.

Третият държавен изпит е устен. За известен период от време до 2018/2019 г. той включва презентация на курсова работа, разработена от ученика, представена пред комисия с помощта на мултимедия. В настоящия момент не се изисква да се подготвят подобни материали. Ученикът се явява на устно събеседване по определена предварително зададена програма от предмети и съдържание, като отново тематиката и обхватът варират в зависимост от спецификата на профила на учебното заведение. Обучаемият тегли билет, като избира между 3 варианта. Във всеки от тях е възможно да има изображение, откъс, рисунка, поетичен или прозаически текст, като от ученика се очаква да коментира и анализира. Комисията може да го прекъсва и да му задава въпроси.

След като бе представена формата на изпита, могат да се разгледат отделните аспекти на компетентностния подход и до каква степен присъстват те в италианския държавен зрелостен изпит.

На първо място, ще се спрем върху *консолидиращата функция*, която е една от основните, присъщи на литературното образование. Тя включва съсре-

доточаването върху общността. Това е видно главно в последната част от приложението към настоящия доклад, съдържащо държавния зрелостен изпит по италиански език и литература от 2019 г. Акцент се поставя върху два значими въпроса: борбата срещу мафията или спорта, който обединява, а освен това и допринася за спасяването на еврейски общности. Така се засилва усещането за национална общност, но не само. Особено с последния откъс, който зрелостниците следва да анализират, фокусът е върху универсалните човешки ценности. Човешкият живот като висша ценност следва да бъде опазен и съхранен. Това е основната задача на обществото. По този начин се представят единни образи и на миналото – спасяването на евреите и спорта, и на настоящето – вяра в ценностите, които отричат корупцията, злоупотребата, лъжата и измамата във всичките им форми. Към пантеона от героите, които са много популярни, благодарение на преподаването на италиански език и литература, на литературните произведения, филмите и песните, посветени на значимите исторически моменти, се добавят и нови лица. Те не са толкова известни за широката общественост, но с присъствието в живота на италианската общност са допринесли за изграждане на цялостен образ на героя – и в миналото, и в настоящето.

Следва *социализиращата функция*, която има голямо значение за изграждането на самосъзнанието у зрелостниците. По този начин се засяга и въпросът, че учениците, които ще се явяват на зрелостен изпит, следва да получат добри примери от значими личности, които са дали своя принос в изграждането на гражданското самосъзнание. Освен това те спазват обществения договор, а в някои случаи – с иновациите си – могат да очертаят нови пътеки за развитие на мисълта. Всички те не са в разрез с моралните принципи и устои. Социализиращата функция е обвързана и с личностното развитие, към което се стреми преподаването на италианския език и литература. Оценяваната компетентност е свързана с писмено представяне на знанията и уменията чрез наблюденията относно откъсите и с използване на индуктивен подход. От частния случай – какъвто е един текст, който представя дадена проблематика, може да се премине към по-обобщаващи наблюдения за проблеми в обществото, свързани с начина на живот, комуникацията, употребата или злоупотребата с властта.

Ключовите образователни компетентности, които следва да се оценят, на базата на изложените функции, включват: възприемане на писмен или устен текст, предаден в писмена форма, анализ на проблематиката му, наблюдение

ния въз основа на прочетеното и преживяното, аргументиране на позицията, привеждане на примери. Държавният зрелостен изпит по италиански език и литература има за цел да оцени до каква степен се възприема посланието – без значение от жанра – може да става дума за стихове, разказ, роман, записана реч, която е била произнесена по повод дадено събитие – и интерпретацията му. Тя следва да се осъществи през призмата на личното.

В указанията, които се намират след всеки откъс за анализ от зрелостниците, изрично се посочва, че трябва да се представи *структурирана разработка, аргументативен текст*, понякога с подзаглавия на всеки абзац, с представяне на позицията на автора и коментар от страна на ученика. Тя трябва да бъде първо върху предложения за наблюдение откъс и второ – върху засегнатия по-глобален въпрос, отнасящ се до италианската нация или дори цялото човечество. Акцентира се върху *индуктивния подход*.

В този смисъл можем да обобщим, че в Италия може да се говори за образование, при което се оценяват компетентностите. Те включват доказване на умело владение на италианския език и познаване не само на италианската литература и култура. Зрелостникът следва да докаже, че е овладял и уменията да се ориентира бързо, да взема решение, като избере един от вариантите във всеки модул. Той следва да структурира мисълта си в аргументативен текст, в някои случаи – със заглавия и подзаглавия, да изрази своята позиция по въпросите. Според компетентностите, които следва да са придобити на този етап от обучението и да се оценят чрез държавния зрелостен изпит, спадат *познавателните, функционалните, персоналните и нравствените*. Ако зрелостникът успее да покаже, че е овладял преподадената материя, като се съобразява с функциите, които се изисква да владее, то отговорите на поставените въпроси ще демонстрират зрелост на една нравствено завършена личност. В такъв случай и оценката, която в италианския случай се изразява в точки, ще бъде висока. Оценява се уменията за ориентация, вземане на решение, аргументирано излагане на позиция, като се използва индуктивният подход. Въпрос на избор от страна на зрелостника е дали може да се прибегне до дедуктивния подход, като представи проблема или въпроса, значим за микрообщността – Италия, или за макрообщността – човечеството, и премине към свой прочит за разрешаването на дилемата или пък към личното.

Изискването за получаване на информация относно степента на препо-

даденото и усвоеното е в зародиша на италианската образователна система. Пред нея стоят редица предизвикателства, които включват и осмисляне на прилагането на адекватни подходи за новите поколения, които четат все по-малко, пишат все повече, роботизирани и машинизирани от присъствието на смартфоните, таблетите и компютрите в своя живот. Тази тенденция за все по-трудно писмено и устно изразяване на позицията и мотивация за избора се наблюдава и в много други държави, включително и у нас. Задачата на преподавателите е нелека, защото през периода на обучение следва да се изградят способности за изразяване и себеизразяване. Уменията за последните две са ключови в изграждането на интегрални личности, които могат да „обработват“ информацията, да я осмислят, реструктурират и да показват какво мислят. А дали преподавателите се справят с това, показват резултатите на зрелостниците, които често са в двете крайности: разбиране и осмисляне на проблематиката, включително и тази на държавния зрелостен изпит, което означава, че компетентностният подход е бил успешен, или пък игнорирането ѝ, подобно на Пинокио, който иска да порасне, но в началото не е готов да направи необходимите крачки към израстването, развитието и зрелостта си.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Редовна сесия 2019 г.

Първи писмен държавен изпит

Министерство на образованието, университетите и науката

ДЪРЖАВНИ ИЗПИТИ ЗА СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗПИТ ПО ИТАЛИАНСКИ ЕЗИК

Направи изпита, като избереш едно от следните предложения.

**МОДУЛ А – АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
НА ИТАЛИАНСКИ ЛИТЕРАТУРЕН ТЕКСТ**

ВАРИАНТ А1

Джузепе Унгарети, от *Радостта, Погребаното пристанище*

Събуждания
Мариано на 29 юни 1916 г.

Всеки мой миг
Изживях го
друг път
в бездънната епоха
извън мен

Далеч съм с паметта си
зад тези изгубени животи

Събуждам се в изобилието
на скъпи обичайни неща,
изненадан
и ефирен

Гоня облаците,
които се топят нежно
с бдителни очи
и си спомням
за някой приятел
мъртъв

Но какво е Бог?
И съществуото
ужасено
отваря широко очите си
и приветства
капките звезди
и равнината замлъква

И се чувства
какво значи да имаш

из Живота на човека. Всички стихотворения,
под редакцията на Леоне Пичони, Мондадори, Милано, 1982.

Разбиране и анализ

Можеш да отговаряш на въпросите в следващите точки или да изградиш текст, който да включва отговорите на поставените въпроси.

1. Обобщи основните теми на стихотворението.
2. За какви *пробуждания* намеква заглавието?
3. Какво представлява „дълбоката епоха / извън мен“ от първия стих за лирическия Аз?
4. Какво пространство заема войната, предизвикана от препратката към мястото във Фриули и датата на произведението, в разгръщането на паметта?
5. Какво е значението на въпроса „Но какво е Бог?“ и как се обяснява фактът, че в следващите стихове реакцията се отнася до безлично „създание / ужасено“, а не до Аз-а, който е формулирал питането?
6. Анализирай от формална гледна точка вида на версификацията, избора на думите и техния словоред.

Интерпретация

Като започнеш от лиричното предложение, в което се припомня ужасът от войната, изложи своето разсъждение относно вътрешния път, изминат от поета. Можеш също така да развиеш задълбочено темата, като я сравниш с други текстове на Унгарети, други познати автори или с други форми на изкуството на ХХ век.

Министерство на образованието, университетите и науката

ВАРИАНТ А2

Леонардо Шаша, *Денят на кукумявката*, ADELPHI, VI издание Аделфи, Милано, януари 2004, с. 7–8.

В романа на Леонардо Шаша, *Денят на кукумявката*, публикуван през 1961 г., капитан Белоди разследва убийството на Салваторе Коласберна, малък строителен предприемач, който не се е огънал пред предложението за закрила от мафията. Още от самото начало разследванията се сблъскват с

омертà и опити за заблуда и подвеждане; в пасажа по-долу едни и същи членове на семейството и сътрудниците на жертвата са извикани в казармата, за да попречат на откриването на истината, брилянтно възстановена от капитана.

„За случая Коласберна – продължи капитанът – вече получих пет анонимни писма: за едно събитие от завчера, това е добро число; и други ще пристигнат ... Коласберна бе убит от ревност, казва едно анонимно лице: и поставя име на ревнивия съпруг ...“.

„Луда работа“, каза Джузепе Коласберна.

„И аз казвам така“, каза капитанът и продължи: „... той беше убит по погрешка, според друг: защото приличаше на някой си Периконе, лице, което по думите на анонимния информатор, скоро ще си получи заслуженото“.

Сътрудниците се спогледаха веднага.

„Може и така да е“, каза Джузепе Коласберна.

„Не може да бъде – каза капитанът – защото споменатият в писмото Периконе е получил паспорта си преди петнадесет дни и той сега е в Лиеж, Белгия: може би вие не сте знаели, а авторът със сигурност не е бил наясно с анонимното писмо: но на някого, който е имал намерение да го убие, този факт не е могъл да убегне ... Няма да ви разказвам и за другите сведения, дори по-безсмислени от тези: но има нещо, което ви моля да обмислите внимателно, защото по мое мнение ни насочва към истината ... Вашата работа, конкуренцията, поръчките: ето тук трябва да търсим“.

Последва още едно бързо споглеждане.

„Не може да бъде“, каза Джузепе Коласберна.

„Разбира се, че е възможно – каза капитанът – и ще ви кажа защо и как. Освен вашия случай, имам много сигурни сведения по въпроса за търговете: само информация, за съжаление, защото ако имах доказателства ... Нека признаем, че в този район, в тази провинция работят десет фирми изпълнители: всяка компания има свои машини и материали: неща, които през нощта остават по улиците или в близост до строителни обекти; а машините са деликатни неща, достатъчно е да се извади само една част, например винт: и са необходими часове или дни, за да ги пуснете обратно в експлоатация; и материали, нефта, катран, арматура, малко им трябва, за да ги накарате да изчезнат или да ги изгорят на място. Наистина близо до материала и машините е барачката, с един или двама работници, които спят там: и именно – работниците спят; а

пък има хора, разберете ме правилно, които никога не спят. Не е ли естествено да се обърне човек за защита към тези хора, които не спят, за да бъде защитен? Особено след като защитата веднага ви беше предложена; и ако сте извършили неблагоприятното да я отхвърлите, се случват някои неща, които ви убеждават да я приемете... Разбира се, че има упорити хора: тези, които казват не, които не искат, и дори с нож до гърлото не биха се примирили да я приемат. Вие, както изглежда, сте инат: или само Салваторе беше ...“.

„Ние не знаем нищо за тези неща“, каза Джузепе Коласберна. Останалите, смутено кимнаха.

„Вероятно – каза капитанът – вероятно... Но още не съм свършил. Следователно има десет фирми: и девет приемат или искат защита. Но това би било много лоша асоциация, разбирате ли за каква асоциация говоря, ако трябва да се ограничи само до задачата и печалбата на това, което наричате попечителство: защитата, която асоциацията предлага е много по-голяма. Издейства за вас, за компаниите, които се съгласят да приемат закрилата и правилата, поръчките с търговете, дава ви ценна информация, за да се конкурирате с участниците в публични търгове; помага ви по време на теста; подпомага работниците ви ... Ясно е, че ако девет компании са приели защита, образувайки един вид консорциум, десетата, която отказва, е черна овца: не може да причини много проблеми, вярно е, но самият факт, че съществува, вече е предизвикателство и лош пример. И тогава е необходимо, с добро или с лошо, да я принудите да влезе в играта; или да излезе завинаги, като бъде унищожена...“

Джузепе Коласберна каза „Никога не съм чувал подобни неща“ и брат му и неговите сътрудници кимнаха одобрително.

Разбиране и анализ

Можеш да отговаряш на въпросите в следващите точки или да изградиш текст, който да включва отговорите на поставените въпроси.

1. Обобщи съдържанието на откъса, като идентифицираш кои са възстановките на капитана и позициите на събеседниците.

2. Мафията, в играта между изреченото и премълчаното, която се провежда между капитана и роднините на убития, е описана чрез непреки препратки и перифраза: можеш ли да дадеш няколко примера?

3. При братята Коласберна и техните сътрудници много редуцираният език е придружен от също толкова знакова мимика, която помага да бъдат представени героите. Обясни по какъв начин се случва това.

4. Какво може да намекне капитанът, когато припомня за „някакъв факт“, който служи за убеждаване на всички компании да приемат покровителството на мафията? (ред 24)

5. Реториката на капитана се стреми към убедителност, като постепенно разкрива единствената истина, която може да обясни убийството на Салваторе Коласберна; чрез кои изрази (повторения, лексикален и граматичен подбор, паузи и др.) се конструира речта?

Интерпретация

В откъса се противопоставят две култури: от една страна – тази, която се свързва със справедливостта, разума и честността, представени от капитана на карабинерите Белоди, а от друга – тази на *омерта* и незаконността. Това е водеща тема за много литературни разкази от XIX век до наши дни, и в киното. Така се представят престъпни организации или най-общо властови отношения, злоупотреби и несправедливости в обществото. Изложи мнението си по темата, като посочиш прочетеното от теб, знанията и личния си опит.

МОДУЛ В – АНАЛИЗ И СЪЗДАВАНЕ НА АРГУМЕНТАТИВЕН ТЕКСТ

ВАРИАНТ В1

Текстът е взет от: Томазо Монтанари, *Инструкции за използване на бъдещето. Културното наследство и демокрация, която ще дойде*, Рим 2014, с. 46–48.

„Влизането в блок, стъпването по кораба на древна църква, дори само разходката из исторически площад или преминаването през антропизация на селото означава да влезете материално в историческия поток. Вървим, буквално, върху телата на нашите предци, погребани под подовете, споделяме техните надежди и страхове, гледайки произведенията на изкуството, които

са поръчали и създали, ние заемаме тяхното място като настоящи членове на гражданския живот, който се провежда в пространствата, които те са пожелали и създали, за себе си и за нас. В италианското художествено наследство се съдържа синтезирано и конкретно осезаемо духовната биография на една нация: сякаш колективните животи, стремежи, истории и лица на предшествениците ни по тези земи бяха поне частично затворени в предметите, които съхраняваме ревностно.

Ако това се отнася до цялата културна традиция (танци, музика, театър и много други), художественото наследство и пейзажът са най-конкретното и жизненоважно място за срещи с поколенията на нашите предци. Всеки път, когато чета Данте, не мога да забравя, че съм покръстен в неговия купел, седем века по-късно: идентичността на пространството свързва и въвежда в диалог много отдалечени във времето епохи и човешки твари. Не, за да заличи разликите, в повърхностна актуалност, но за да ги разпита, преброи, превърне в красноречиви и жизненоважни.

Връзката с художественото наследство – както и тази с философията, историята, литературата: но по някакъв начин извънредно конкретна – ни освобождава от пълната диктатура на настоящето: кара ни напълно да разберем колко смъртни и крехки сме, и в същото време култивира и издига стремежите ни за бъдещето. В епоха като нашата, раздирана от нарцисизма и прикована до мимолетния хоризонт на сензационните новини, опитът от миналото може да бъде жизненоважен антидот.

Ето защо е важно да се противопоставим на непрекъснатия процес, който превръща миналото в нерационално забавление тип фентъзи [...].

Личното преживяване на всеки къс историческо и художествено наследство върви в диаметрално противоположна посока. Защото не ни предлага теза, установена визия, лесна формула за забавление (неизменно пълна с груби грешки), но ни поставя пред непрекъснат палимпсест, пълен с празнини и фрагменти: всъщност наследството също е и място на отсъствие и историята на изкуството ни изправя пред невъзвратно изгубено минало, различно и друго от нас.

„Телевизионното“ минало, което ни се предоставя като през фуния, е успокояващо, забавно, окончателно. Това ни удовлетворява и ни кара да се чувстваме последната и най-добрата нишка в прогресивната еволюция, коя-

то се стреми към щастие. Миналото, което можем да познаем чрез прекия опит на италианската монументална тъкан, вместо това ни води към търсенето на нови неща, да не бъдем доволни от себе си, да станем по-малко невежи. И релативизира нашето всемогъщество, като ни изправя пред факта, че не сме вечни и че ще бъдем съдени от бъдещите поколения. Първият начин е стерилен, защото ни кара да се съсредоточим върху себе си, докато вторият е насочен към миналото, това е хуманистичният път, който позволява късо съединение с бъдещето.

Действително в културното наследство се вижда редицата на всички поколения: не само връзката със славното и отговарящото на установените принципи минало, но и с далечното бъдеще, „докато луната не залезе“. Спирането в Пантеона, в Рим, не означава просто заемане на същото физическо пространство, което някога е било заето, да кажем, от Адриан, Карл Велики или Веласкес, или дишането на няколко метра от останките на Рафаел. Това също така означава да си представяме чувства, тоест мислите, надеждите на децата и внуците ни, на децата и на човечеството, което няма да познаем, но чиито стъпки ще вървят по същите камъни и чиито очи ще бъдат изпълнени с идентични форми и цветове. Но това означава и осъзнаване, че всичко ще се случи само когато нашите решения го позволят.

Ето защо наричаното от нас днес културно наследство е един от най-мощните резервоари на бъдещето, но също така и едно от най-ужасните изпитания, които човечеството някога е успявало да създаде. В наши дни е много модерно да се споменава вдъхновяващото (и донякъде премахващо отговорността) изречение на Достоевски, че „красотата ще спаси света“: но, както Салваторе Сетис предупреждава, „красотата няма да спаси нищо, ако не спасим красотата“.

1 Псалми 71,7

Разбиране и анализ

1. Какво е посочено в текста за италианското художествено наследство? Какви аргументи се излагат в подкрепа на основната теза?

2. В хода на изложението авторът спори с „тоталитарната диктатура на настоящето“ (ред 15). Защо? Какво оспорва в начина на възприемане на настоящето?

3. Миналото, предадено от телевизионните развлечения, е далеч по-различно от това, което е възможно да познаваме чрез прякото използване на историческото, художественото и културното наследство. В какво се състоят разликите?

4. Текстът гласи, че културното наследство създава специална връзка между поколенията. Какви връзки установява и между кого?

5. Обяснете значението на изказванията на изкуствоведа Салваторе Сетис, цитирани в заключението.

Аргументативен текст

Споделяш ли съображенията на Монтанари относно важноста на историческото и художествено наследство като съществена връзка между минало, настояще и бъдеще? Като се позовеш на своите знания и лични преживявания, вярваш ли, че „красотата ще спаси света“ или напротив, смяташ, че „красотата няма да спаси нищо, ако не спасим красотата“?

Аргументирай позицията си с препратки към твоя опит и знания и напиши текст, в който тезата и аргументите са организирани в последователен и логически обоснован текст.

ВАРИАНТ В2

Текстът е взет от: Стивън Сломан – Филип Фернбах, Илюзията за знанието, (италианско издание, редактирано от Паоло Легренци). Raffaello Cortina Editore, Милано, 2018, с. 9–11.

„Три войници седяха в бункер, заобиколен от бетонни стени дебели три фута и си бърбеха за дома. Разговорът се забави и след това секна. Стените се олюляха, а подът се разтресе като желе. 9000 метра над тях, върте в В-36, членовете на екипажа кашляха и хрочеха, докато топлината и димът изпълваха мястото и избухваха безброй светлини и звукови сигнали. Междувременно на 130 километра на изток екипажът на японска риболовна лодка, нещастният (въпреки името) „Щастливият дракон номер пет“ (*Daigo Fukuryu Maru*), стоеше неподвижно на палубата, взирайки се в хоризонта ужасено и изумено.

Беше 1 март 1954 г. и всички се намираха в отдалечена част на Тихия океан, когато станаха свидетели на най-големия взрив в човешката история: пожар на термоядрена бомба с прякор „Скарида“, с кодово име *Castle Bravo*. Нещо обаче се обърка ужасно. Военните, затворени в бункер в атола Бикини, близо до епицентъра на пожара, са били свидетели на други ядрени експлозии преди време и очакваха ударната вълна да ги удари 45 секунди след експлозията. Вместо това земята се разтресе и това не беше предвидено. Екипажът на В-36, летящ на научна мисия, насочена към събиране на проби от радиоактивния облак и извършване на радиологични измервания, трябваше да се окаже на безопасна височина. Въпреки това самолетът бе ударен от гореща вълна.

Всички тези войници имаха късмет в сравнение с екипажа на *Щастливия дракон номер пет*: два часа след експлозията радиоактивният облак се движеше над лодката и отпадъците заваляха над рибарите в продължение на няколко часа. [...] Най-притеснително за всички беше, че в рамките на няколко часа радиоактивният облак премина над обитаваните атоли Ронглап и Утирик, като засегна местното население. Хората вече не бяха същите. Те бяха евакуирани три дни по-късно след остро отравяне с радиация и временно прехвърлени на друг остров. Върнаха се на атола три години по-късно, но отново бяха евакуирани след нарастване на случаите на тумори. Децата ги сполетя най-лошата съдба; те все още чакат да се приберат у дома.

Обяснението за всички тези ужаси е, че силата на експлозията е била много по-голяма от очакваното. [...] Грешката се дължи на неразбирането на свойствата на един от основните компоненти на бомбата, елемент, наречен литий-7. [...]

Тази история илюстрира основен парадокс на човечеството: човешкият ум е в същото време гениален и жалък, брилянтен и глупав. Хората са способни на най-забележителните подвизи, на постижения, които предизвикват боговете. Преминахме от откриването на атомното ядро през 1911 г. към мегатонните ядрени оръжия за малко повече от четиридесет години. Научихме се да владеем огъня, създадохме демократични институции, стъпихме на Луната [...]. И все пак сме способни и на най-впечатляващите прояви на арогантност и глупост. Всеки от нас е обект на грешки, понякога поради

иррационалност, често заради невежество. Удивително е, че хората са способни да изграждат термоядрени бомби; също толкова поразително е, че те наистина ги създават, а след това взривяват дори ако не са напълно наясно как функционират. Невероятно е, че сме разработили системи на управление и икономики, които гарантират комфорта на съвременния живот, въпреки че повечето от нас имат само неясна представа за това как функционират. И въпреки това човешкото общество се справя невероятно, поне когато не атакуваме местното население с радиация.

Как е възможно хората да успеят да ни впечатлят със своята изобретателност и в същото време да ни разочароват с невежеството си? Как успяхме да овладеем толкова много неща въпреки нашето често ограничено разбиране?“

Разбиране и анализ

1. Като се започне с разказа на трагичен епизод, настъпил през 1954 г., в хода на експериментите за последиците от термоядрени експлозии, извършени на атол на Тихия океан, авторите представят разсъжденията си за това, което заглавието на книгата определя като „илюзията за знанието“.

Обобщи съдържанието на втората част на текста (редове 25–38), като изтъкнеш тезата и аргументите в нейна подкрепа.

2. Защо човешкият ум се определя като „едновременно блестящ и жалък, блестящ и глупав“? (редове 25–26)

3. Обяснете значението на това твърдение в текста: „Удивително е, че хората са способни да изграждат термоядрени бомби; също толкова поразително е, че те наистина ги създават“. (редове 30–32)

Аргументативен текст

Авторите илюстрират парадокс на съвременната епоха, който се отнася до връзката между научните изследвания, технологичните иновации и конкретните приложения на тези иновации.

Изложи мнението си по въпроса, като развиеш тезата и аргументите в последователен и логически свързан текст. Можеш да се позовеш на тезите, изразени в текста, въз основа на твоите познания, на прочетеното от теб и личните ти преживявания.

ВАРИАНТ ВЗ

НАСЛЕДСТВОТО НА ДВАДЕСЕТИ ВЕК

Следващият пасаж е взет от увода към сборника с есета „Италианската култура на XX век“ (Laterza 1996). В това въведение Корrado Стаяно, журналист и писател, коментира изявленията на някои главни действащи лица от XX век.

„Има по малко от всичко, което се е случило през века в тези парченца памет на великите старци на XX век: двете световни войни и клането, лагерите за изстребване и унищожение, атомната бомба, безкрайните конфликти и широко разпространеното насилие, променящата се карта на Европа и света (поне три пъти на сто години), а след това и технологичният прогрес, завладяването на луната, промененото човешко, социално и гражданско състояние, разпадането на идеологиите, загубата на сигурността и консолидираните ценности, погромът на утопиите.

Империите паднаха, други се родиха и разпаднаха, Европа отслаби влиянието и силата си, изграждането на „глобалното село“, определение, дадено от Маршал Маклуън през 1962 г., трансформира човешкото поведение. Не се сбъдна нито една прогноза, социалните структури претърпяха значителна промяна, материалните изобретения промениха живота, селският свят, идентичен по своите социални характеристики от 1000 г. насам, се разпадна в средата на XX век и на мястото на фабриките с известното име, които бяха гордостта и заслугата на предприемаческото съсловие и на умората на работническата класа, сега има огромни изоставени райони, жадни за злоупотреби в строителството, които ще се превърнат в градове на науката и технологиите, жилищни квартали, предградия, които ще разширят предградията на мегаполисите. За поколение или две милиони мъже и жени трябваше да променят напълно своите характери и начин на живот, преминал след няколко десетилетия от камбаната на църквата, която бележи времето векове наред, до сирената на фабриката. А след това и до тътена на офиса и лабораторията, до ярките икони, които се появяват и изчезват на компютърните екрани.

Ако разделим века на огромни периоди – до Първата световна война; годините между двете войни, фашизмът, нацизмът; Втората световна война

и антифашисткия съюз между капитализъм и комунизъм; дългият период, който се простира от 1945 г. до 1989 г., датата на падането на Берлинската стена – разбираме как сега сме в *пост* ерата. Живеем в своеобразно общо рестартиране, защото всъщност светът се разпадна в края на 80-те години (с вариантите на страните от Източна Европа, които се превърнаха в сателити на Съветския съюз след 1945 г.) и се възроди по времето на Руската революция от 1917 г.

След падането на Берлинската стена реакциите бяха единични. Не толкова от чувство за освобождение и радост от края на една мрачна история, колкото от необичаен смут бяха обзети хората. Балансът на терора, който почти половин век държа света нащрек, всъщност бе защитен, предлагаше пасивна, но консолидирана сигурност. Възможните безгранични свободи вместо това създават несигурност и уплах. Това се дължи на осъзнаването на огромните енергии, които могат да се използват за решаване на нерешени проблеми – отворените проблеми в новите общества на транснационалната икономика на планетата. В тях се възбуждат национализми и локализми, опасности от религиозни войни, балканизации, миграционни вълни, расистка свирепост, етнически конфликти, духове на насилие, сецесионистични заплахи от националните единици.

Оттук се поражда и несигурността, и недоумението. Новите проблеми изглеждат още по-нови, попаднали в девствен свят. Поради тази причина днес е трудно да се разбере каква ще бъде човешката съдба след дългия път, извървян от хората през този век.“

Разбиране и анализ

1. Преразкажи основното съдържание на текста, като подчертаеш аргументите.

2. На какво се позовава авторът, когато пише: „преминал след няколко десетилетия от камбаната на църквата, която бележи времето векове наред, до сирената на фабриката“? (редове 14–15)

3. Защо авторът, който пише през 1996 г., казва, че „сега сме в *пост* ерата“? (ред 19)

4. В какъв смисъл авторът определя като „необичаен смут“ едно от чувствата, от което „хората бяха обзети“ след падането на Берлинската стена?

Аргументативен текст

След анализа на основните исторически и социални теми на XX век Корадо Стаяно се позовава на несигурността и недоумението, които доминират в живота на жените и мъжете и не позволяват да предвидим „каква ще бъде човешката съдба след дългия път, извървян от хората през този век.“

Смяташ ли, че споделяш този анализ, който описва обремененото наследство, оставено на новите поколения? Над двадесет години след публикуването на есето на Стаяно мислиш ли, че проблемите, които трябва да се решат в днешна Европа, са се променили?

Илюстрирай преценките си с препратки към твоите познания, прочетеното от теб, личния си опит и напиши текст, в който тезата и аргументите са организирани последователно и логично.

МОДУЛ С – КРИТИЧЕН АНАЛИЗ ПОД ФОРМАТА НА АРГУМЕНТАТИВЕН ТЕКСТ ПО АКТУАЛНА ТЕМА

ВАРИАНТ С1

Текст, взет от речта на префекта д-р Луиджи Виана, по повод честванията на тридесетата годишнина от убийството на главния префект Карло Алберто Дала Киеза, от г-жа Емануела Сети Караро и на държавния полицейски служител Доменико Русо.

ГРОБИЩЕ НА ВИЛЕТА ПАРМА, 3 СЕПТЕМВРИ 2012 г.

„Когато толкова дълъг период минава покрай факт, който заедно с много други е белязал историята на една държава, е много подходящо и необходимо да се посочи на тези, които ще ни наследят, профилът на човека, чиято фигура и работа помним, приносът, който той е дал на обществото и институциите, също така, ако е възможно, не е само ретроспективна гледна точка, но и в исторически, и в еволюционен план, за да се установи балансът на направените дела и да се приложат новите инициативи, това, което все още предстои да бъде сторено. [...] В това отношение в паметта ми се

е запечатало едно драматично изречение, което и днес шокира със своята ефективност и символика: „Тук почива надеждата на честните жители на Палермо“. Всички помним тези думи, които се появиха сутринта на 4 септември 1982 г. на табела, поставена наблизо до мястото, където са убити Карло Алберто Дала Кieza, Емануела Сети Караро и Доменико Русо. [...] Да се запомни фигурата на префекта Дала Кieza е относително лека задача. Уважаван служител, от корпуса на карабинерите, със самоуверен и решителен характер, отличен професионалист, първокласен следовател, авторитетен водач на хората, невероятен ръководител. Велик държавен служител, както самият той обичаше да се самоопределя. Сред многото качества, които генерал Дала Кieza притежаваше, бих искал да се спра накратко на едно негово специално достойнство, което някак си преоткрих благодарение на няколко прочита на неговата биография и което той има подобно на други значими фигури като само за да споменем най-известните, Джовани Фалконе и Паоло Борселино (естествено, не забравяйки много други, които, за съжаление, се жертваха в борбата срещу мафията). Имам предвид неговите оперативни прозрения. Генералът Дала Кieza по време на своята престижна и отличаваща се кариера имаше блестящи и футуристични идеи, хрумвания, които се материализираха в проекти и разследващи структури, които в някои случаи силно искаше да отстоява, понякога много упорито, пред централните държавни организации, за да се гарантира тяхното незабавно изпълнение. [...]

Както бихме казали днес, той беше човек, който искаше и можеше да гледа напред, премина границите на ритуалността, излезе отвъд територията на стерилната практика, представи нови сценарии и оперативни дейности, направи иновации, като осъществи, благодарение на харизмата и авторитета си, виртуозни и печеливши модели преди всичко при разследването и репресирането. Той пристигна в Палермо, назначен за префект на тази провинция, на 30 април 1982 г., в същия ден, разказват хрониките, на убийството на Пио Ла Торе¹. Той пристига в град, чиято общност изглежда уплашена и наранена [...]. Карло Алберто Дала Кieza не се обезсърчава и започва да си представя нов начин на работа като префект: отива на място, разговаря с хората, посещава фабрики, среща се със студенти и работници.

¹ Сицилиански политик и синдикалист, ангажиран в борбата срещу мафията.

Говори за законност, социалност, сплотеност, общ фронт срещу престъпността и малките и големи злоупотреби, за надежда в бъдещето. Показва близостта на държавата и нейните институции. Той иска префектурата да бъде видяна като терминал на законността, в подкрепа на общността и здравите институции, които тази общност представлява демократично. Но той не забравя, че е следовател и покрай тази дейност започва да си представя новаторска фигура на префекта, който е държавен служител, но и координатор на инициативите срещу мафията, интелигентен и внимателен стратег към криминалната динамика, предвиждащ методите за изследване на финансовите потоци, използвани от мафията. [...] В заключение припомням надеждата. Вярвам, че тази надежда, макар и в отказ от възмущение, отчаяние и истинско отдалечаване, вече се появява на плачещото лице на анонимната жена от Палермо, която на 5 септември 1982 г. в края на публичната погребална церемония, отслужена от кардинала Папалардо, се обърна към Рита и Симона Дала Киеза, както съобщават сами, за да им поиска прошка, като им каза: „...Не бяхме ние.“

Следователно Карло Алберто Дала Киеза напълно се вписва в редиците на мъчениците на държавата [...] или сред тези, които бяха зверски убити от мрачни умове и убийствени ръце, но чиято жертва си заслужаваше, той бе ярък пример за динамичен живот с непоклатима вярност в държавата и нейните демократични структури, като те представляват днес, както вчера, така и утре, модел за подражание, без несигурност и без нерешителност, в борбата срещу всяка мафия и срещу всякакви незаконности.“

Изминаха почти четиридесет години от убийството на генерал Карло Алберто Дала Киеза, но ценностите, припомнени в представената по-горе реч за възпоменание, остават изключително значими.

Анализирай темите, които могат да бъдат изведени от откъса, като се позовеш на разказаните събития, на представените съображения, на прочетеното от теб, на познанията и личния си опит.

Можеш да представиш аргументативния си текст в подходящо озаглавени абзаци и да го представиш с общо заглавие, което изразява синтезирано съдържанието.

ВАРИАНТ С2

Между спорта и историята

„Наистина съм горд: един мой скъп приятел, мой и на всички, които следят колоезденето, спечели състезанието живот, въпреки че почина преди известно време.

Името му вече не е записано само в почетния списък на обиколките Джиро д'Италия и Тур дьо Франс, но е гравирано направо върху живия камък на историята, най-висшата и най-благородна история на справедливите хора. В Йерусалим са готови да подготвят мястото му с всички най-големи почести: неговата памет ще блести като пример, със заглавието „Праведен между народите“, в свещения списък на Яд Вашем, „мавзолеят“ на Холокоста. От години беше обект на разговори, изглежда сякаш всичко беше потънало в прашния таван на времето, но най-накрая признанието пристига точно в дните на световното първенство по улиците на неговата Флоренция.

Този мой приятел, много преди да стане такъв за останалите, които обичаха спортния му талант и човешката закваска, е Джино Бартали. За нас Обиколката Джиро д'Италия е Джино д'Италия. Както всички вече са чели в книги и са виждали в художествената литература, недоволният шампион имаше голямо сърце и вяра. През есента на 1943 г. той не се поколеба нито за миг да приеме поканата на флорентинския епископ Елия Дела Коста. Кардиналт му предложи много специални и особено рискови турове с велосипеди: той трябваше да пренесе фалшиви документи в рамката на велосипеда и да ги достави на преследваните от фашистите евреи, спасявайки ги от депортиране. Повече от година Джино караше упорито велосипеда между Флоренция и Асизи, съчетавайки тренировките си с една велика мисия. Евреите от онова време винаги говореха за него като за ангел спасител, готов да даде, без да поиска нещо в замяна. Между едната совалка и следващата, Бартали скри и цяло семейство в едно от мазетата си, баща, майка и две деца. Именно едно от тези момчета от тогава, Джорджо Голдънбърг, не е спирало да разказва през годините, заедно с други спасени евреи, за ролята и щедростта на Джино. И никой не забравя, че в един момент, през юли 1944 г., скандалният Марио Каритà, основател на специалния отдел в

Република Салò, насочи погледа си към странните тренировки, въпреки че слава богу потисникът нямаше време да продължи с разследването.

Джино излезе от войната жив и здрав, като се зае да съживи с Копи италианците, които бяха изпаднали в депресивни състояния. Нашите бащи и нашите баби и дядовци обичат да разказват, че Джино дори е спасил Италия от болшевишката революция¹, спечелвайки по запомнящ се начин се обиколката, но това може би му приписва смътно легендарна заслуга, въпреки че неговите триумфи всъщност бяха послужили, за да засеят малко спокойствие и патриотичен дух във враждебния климат тогава.

Те не са преувеличени, не са захаросани, обиколките срещу расистите са самата истина, дело на голям помощник на евреите. Точно той, който говореше по най-различни теми, особено по този наболял въпрос. Синът му Андрея, истински пазител на великата памет, си спомня: „Винаги съм знаел, но татко искаше да не се казва нищо на хората, защото той винаги е повтарял, че доброто се прави, но за него не се говори, и когато се използват нещастията на другите, за да се перчиш е дело на страхливците ...“.

[...] Някои казват, че е спасил петстотин, други шестстотин, други хиляда. Честно казано, броят няма значение. Само един човек да беше спасил, нищо не би се променило: и именно осъзнатостта, която накара един толкова известен шампион да рискува живота си, заслужава признание и благодарност.“

От статия на Кристиано Гати, публикувана от „Ил джорнале“ (24.09.2013)

Журналистът Кристиано Гати разказва за Джино Бартали, велик шампион по колоездене, чиято лична и спортна история поне два пъти се преплита с важни и драматични исторически събития.

Шампионът получава титлата „Праведен между народите“, благодарение на смелостта си, която позволява през 1943 г. да спаси много евреи, в сътрудничество с кардинала на Флоренция.

Освен това неговата „легендарна“ победа в Тур дьо Франс през 1948 г. се счита от мнозина за един от факторите, допринасящи за това да се „успоко-

¹ Победата на Бартали в Тур дьо Франс през 1948 г. се случва по време на голямо напрежение след атаката на Толиати, секретар на РСІ (Италианската комунистическа партия).

ят душите на хората“ след нападението на Толиати. Последното твърдение вероятно не е напълно основателно, но свидетелства за това, че спортът пленява италианския народ изключително силно, подобно на всички народи по света. В потвърждение на това, много авторитарни режими често се опитват да използват епичните дела на шампиони за стимулиране не само на чувството за патриотизъм, но и за национализъм.

Като започнеш със съдържанието на статията на Гати и почерпиш вдъхновение от своите знания, прочетеното и опита си, изрази разсъжденията си върху връзката между спорта, историята и обществото. Можеш да обогатиш размислите си с препратки към значими епизоди и персонажи от днес и/или от миналото.

Можеш да представиш аргументативния си текст с цялостно заглавие, което изразява синтезирано съдържанието и абзаци, които да озаглавиш по подходящ начин.

Литература

- Ajello 2002 – **Ajello**, Anna Maria. *La competenza*. Bologna, Il Mulino, 2002.
- Belforti, Ciai 1999 – **Belforti**, Isella. Anna Maria **Ciai**. *Maturità addio! Storia e storie dell'esame di Stato*. Roma, Editori Riuniti, 1999.
- Boccia 2015 – **Boccia**, Pietro. *Certificare le competenze nella scuola italiana*. Roma, Anicia edizioni, 2015.
- Carrannante 1994 – **Carrannante**, Antonio. Appunti sull'esame di maturità in Italia dal 1923 ad oggi: IN: I Problemi della pedagogia, gennaio-aprile 1994, pp. 33–47.
- Da Re 2013 – **Da Re**, Franca. *La didattica per competenze*. Milano-Torino, Pearson, 2013.
- https://www.istruzione.it/esame_di_stato/201819/Italiano.htm. (30.10.2020).

РУМЪНСКОТО СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ И ФОРМИРАНЕТО НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Елена Борисова

Институт за литература при Българската академия на науките
E-mail: elena39789@abv.bg

Резюме: Статията има за цел да проследи някои особености на интегрираното изучаване на румънски език и литература за формирането на ключови компетентности, заложи в учебната програма на румънските училища. Втората част от статията акцентира върху тазгодишния държавен зрелостен изпит в Румъния, като представя ключовите компетентности, които се оценяват на базата на съдържанието на матурата.

Ключови думи: държавен зрелостен изпит, румънско средно образование, ключови компетентности, румънски език и литература

ROMANIAN SECONDARY EDUCATION AND THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES

Elena Borisova

Institute for Literature – Bulgarian Academy of Sciences
E-mail: elena39789@abv.bg

Abstract: The article aims to trace some features of the integrate study of Romanian language and literature for the formation of key competencies in the curriculum of Romanian schools. The second part of the article focuses on the Romanian state matriculation exams this year in order to present the key competencies mentioned above. The

competencies are assessed on the basis of the State Matriculation Exam results and content database.

Keywords: State Matriculation Exam, Romanian secondary schools, key competencies, Romanian language and literature

Образованието е имало и винаги ще има съществена роля както за индивида, така и за обществото. То се превръща във важно средство за предаване на ценностите и традициите от поколение на поколение; рефлектира върху културното и икономическото развитие; разгръща нагласите и уменията на човека, необходими, за да стане информиран и активен гражданин. Основната роля на средното образование в Румъния, както е отбелязано в доклад от 2019 г.¹ на бившия министър на образованието Екатерина Андронеску², се отнася до личностното развитие. В този доклад тя излага своята позиция относно ролята на образованието върху пет основни ценности (доверие, справедливост, солидарност, ефективност и автономност), които са свързани с пет принципа (фокусиране върху учениците, гъвкавост, измеримост на качествата, сътрудничество, субсидиарност): Вярвам, че образованието, по думите на Андронеску, „е най-важната част от живота на човека, истинска социална връзка. Образованието като цяло и най-вече образованието на бъдещето трябва да съдържа и включва тези ценности. Училището е интегриран модел. Събираме родителите и обществото около него. От съществено значение е да се възстанови доверието към тази институция. Доверието е в основата на устойчива училищна конструкция за модерното общество“.

Всеки индивид трябва да може да се развива според собствения си потенциал, отбелязва Андронеску, за да осигури своята независимост и просперитет. Непрекъснатото личностно развитие чрез натрупване на знания през целия живот е от съществено значение за съвременното общество.

¹ “Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România”, 2019 („Образованието ни обединява. Визия за бъдещето на образованието в Румъния“) [https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia ne uneste - Viziune asupra viitorului educatiei in Roma%CC%82nia.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20uneste%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Romania.pdf) (11.12.2020).

² Настоящият министър е Моника Анисие.

Министерството на образованието и науката се основава на сътрудничество между всички сектори на обществото, включва държавното и частното образование и има за цел да превърне детето в отговорен възрастен, социално и професионално интегриран, с усещане за принадлежност към румънското и европейското пространство и имащ отношение към развитието на обществото. Успехът в училище се измерва с желанието на индивида да постигне своята най-добра версия, като същевременно разкрива капацитет за осъзнати отговори на въпроси: Какъв човек съм аз? Какво е мястото ми в глобализираното общество? Как да стана още по-добър?

1. Значението на интегрирано изучаване на румънски език и литература за формирането на компетентностен подход в гимназиалния курс

В своето изследване „Определяне на ключовите компетентности за общо образование“ (2015) Анатоли Гремалски (политолог) разглежда развитието на понятието за компетентност, което първоначално се е използвало в професионално-техническото образование. Неговата мисия е била насочена към преодоляване на пропагата между образованието и пазара на труда и по-конкретно насочена към излагането на уменията и нагласите, необходими на завършилия да изпълни определена задача или да поеме определена отговорност. Впоследствие понятието навлиза в образованието, превръщайки се в ключова компетентност при разработването на учебната програма и оценката на резултатите от обучението. В еволюцията на образованието, фиксирано върху формирането на различни умения, проф. Валериу Кабак¹ идентифицира следните три етапа: Първият етап (1960–1970) е насочен към понятието за компетентност, свързано с вродения капацитет на човека да научи език и да произвежда граматически правилни изречения. През този етап започва усвояването на различни езикови и комуникативни умения. През втория етап (1970–1990) понятието за компетентност се използва в теорията и практиката на езиковото обучение, управлението и комуникацията. През този етап се формират около 40 компетентности (капацитет за самостоятелно обучение, самоконтрол, самостоятелност и оригиналност на мислене-

¹ Повече по въпроса в: “Definirea competențelor-cheie pentru învățământul general” (2015), с. 6. – https://ipp.md/old/public/files/Evenimente/Studiu_Formarea_Competențelor-Cheie.pdf (12.12.2020).

то, критическо мислене, адаптивност, способност за вземане на решения и др.); влагат се усилия в идентифициране на промените, които е необходимо да се случат в учебния процес за формиране и развитие на желаните умения. Третият етап, започнал през 90-те години, се характеризира с масово прилагане на тези подходи в обучението, фокусиране върху формирането на компетентностите.

Според дефиницията, разработена от Европейската комисия, ключовите компетентности представляват преносим и мултифункционален пакет от знания, умения и нагласи, необходими на всички индивиди за лична реализация и развитие в социален и професионален аспект. Те трябва да бъдат разгърнати до края на задължителното средно образование и да действат като основа за по-нататъшното обучение, което продължава през целия живот на индивида.

Целта на всеки урок в румънското училище е свързана с формирането на комуникативни умения чрез интегрирано изучаване на румънски език и литература. Анализът на езиковите факти се прави от прагматична перспектива, включваща вербални способности на класификацията, систематизацията, връзката на езиковите факти и интерпретацията на литературния текст. В Общата европейска рамка комуникативната компетентност се определя от връзката на три специфични компонента: лингвистичен, социолингвистичен и прагматичен, представени в техните основни елементи като синтез между знания, умения и способности. В рамките на компетентностите, представени в *Националната програма за румънски език и литература*, комуникативната компетентност е ключова. Насочена е към социалното развитие на личността и изразяването на неговата писмена и устна комуникативна дейност.

Новата педагогическа перспектива е свързана с прилагане на комуникативно-функционалния модел в преподаването, включващ интегрирано изучаване на език, комуникация и литературен текст, който измести акцента от натрупването на знания към придобиването на умения. В този контекст комуникативна компетентност е не само възпроизвеждане на запазената материя, но се определя като система от творчески стратегии, позволяващи да се разбере стойността на езиковите елементи с оглед на приложените знания. Комуникативната компетентност не е насочена толкова към обемът на знанията за езика, притежавани от говорещия, колкото към тяхната

функционална стойност. В същото време към комуникацията не бива да се подхожда извън социалното и следователно трябва да се вземе предвид интегративното измерение на процеса.

Основните компоненти на учебната програма са предшествани от педагогическите принципи като основа за учебния план на дисциплината и от образователните фактори, обуславящи тяхното постигане чрез формиране на **комуникативна култура** (различни функционални стилове, придържащи се към нормите на румънския език и литература); интерпретация на литературни явления в областите на философията, историята, социологията, етиката и др., както и през призмата на аксиологичната вселена на читателя.

Можем да обобщим езиковото и литературно образование на учениците в следните точки:

- усвояване на знания и умения и тяхното приложение в различни комуникативни ситуации чрез нормите на румънския език и литература;
- възприемане на националната култура чрез развитие на компетентността на читател с критична позиция спрямо езиковите и литературните явления;
- изучаване на различни гледни точки и изграждане на собствено мнение по отношение на аксиологията на литературните произведения;
- използването на езика отговорно, разширяване на културния хоризонт чрез формиране на позитивно отношение към румънския език и развиване на толерантност.

Първите шест години на задължителното образование – предучилищно и прогимназиално – отговарят на елементарно ниво на развитие на ключовите компетентности. През следващите шест години, към края на прогимназиалния цикъл, завършилият трябва да е усвоил тези ключови компетентности до едно функционално ниво. Приложената по-долу таблица показва пунктовете, по които се изграждат общите цели за всеки етап от задължителния предучилищен и прогимназиален курс.

Общи цели за първия и последния етап от задължителния училищен курс:

Предучилищен и прогимназиален¹

<p>Когнитивно развитие</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Работа с елементарни математически стойности (числа, понятия за пространство, геометрични фигури, математически операции и др.); • Използване на информацията за околната среда и света чрез наблюдение, познание за обектите и др.; • Проява на любопитство за изследване на природата и социалната среда; • Проява на интерес към използването на технологии с оглед на тяхната роля в подобряването на и влиянието върху живота.
<p>Социо-емоционално развитие</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Адекватно участие във взаимодействия с възрастни и деца чрез проява на инициатива и прилагане на прости правила за взаимоотношения и общуване; • Информираност за промените, които се случват в околната среда, чрез идентифицирани на прилики и разлики; • Поемане на отговорност в рамките на различни групи, с които влизаме в контакт; • Елементарна идентификация на базата на личната идентичност (име, възраст, пол, външен вид, дата и място на раждане, домашен адрес); • Упражняване на способността за самоконтрол в емоционален аспект; • Разпознаване и споделяне на собствените чувства/емоции в различни видове връзки.

¹ Използваната в текста таблица е взета от доклада “Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România”, 2019.

<p>Физическо, здравно развитие и лична хигиена</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в различни физически дейности (игри с движение, бягане, танци, спортни игри); • Съзнателно използване на сетивата при взаимодействието с околната среда; • Автономна проява на умения за поддържане на здравето и личната хигиена; • Спазване на правилата за поведение в различни ситуации.
<p>Развитие на езика и комуникативните способности</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Упражняване на способността да се произнасят правилно звуци и думи; • Идентифициране/разпознаване на звуци, букви, думи: използването им в устното и писменото изказване; • Формулиране на елементарни съобщения в комуникация с другите; уважение към основните правила за правилно изразяване; • Проявен интерес към слушане и разказване на истории, уважавайки последователността на събитията; • Интерес към книгите и четенето.
<p>Развитие на капацитетите и нагласите спрямо ученето</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Проява на любопитство и интерес към промените/ явленията/събитията около нас; желание да се научават нови неща; • Проява на инициативност; • Демонстриране на способността за концентрация и упоритост в реализирането на учебните дейности; • Проява на творчество в игрите и ежедневните дейности.

Целта на първите етапи от училищното образование на детето са свързани с тяхната базова подготовка за формирането на социални умения, интуиция, ранно идентифициране на проблемите с ученето и адаптация към курсовете на обучение. В края на задължителния предучилищен етап детето проявява любопитство към изследване на природата и социалната среда, има основни познания по естетика и др. Следващата таблица¹ разкрива профила на обучение на зрелостника:

<p>Комуникация на румънски език</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Разграничаване и тълкуване на различни текстове и съобщения, получени в различни комуникативни ситуации, включително във формална и неформална среда; • Оценка на естетическото качество на текстовете; • Изразяване на мнения, идеи, чувства, аргументи, контрааргументи в различни контексти, включително професионални; • Отговорно и творческо участие в различни взаимодействия – социални, професионални, като се зачитат някои конвенции за комуникация.
<p>Дигитална компетентност</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Създаване на лична дигитална среда от цифрови ресурси и приложения, свързани както с лични нужди, така и за обучение; • Конструктивно и творческо участие във виртуални учебни общности, които са важни за бъдещи лични и професионални нужди и интереси; • Критична оценка спрямо въздействието на информационните технологии и комуникации за лично обучение, индивидуален живот и социални отношения.

¹ Използваната в текста таблица е взета от доклада “Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România”, 2019. Таблицата е представена със съкращения.

Научи се да учиш	<ul style="list-style-type: none"> • Разработване на личен план за развитие, насочен към хармонизация между личния профил и различни професионални възможности; • Оценка и подобряване на учебните стратегии за решаване на проблеми с различен социален и професионален контекст; коригирана на риска, преди предприемане на действия; • Критичен поглед върху резултатите от обучението във връзка с изискванията и очакванията на другите.
Граждански и социални компетентности	<ul style="list-style-type: none"> • Изразяване на личните ценности, които структурират нагласите и собственото поведение в различни житейски ситуации; • Проява на проактивно и отговорно поведение, което насърчава социалната и межкултурната интеграция; • Участие в гражданския живот чрез упражняване на активно гражданство и насърчаване на межкултурния диалог.

2. Държавният зрелостен изпит в Румъния

За първи път в Румъния се въвежда зрелостен изпит (или т.нар. Бакалауреат) през 1925 г. от тогавашния министър на просветата Константин Ангелеску. Съответните разпоредби, наложени по време на мандата на министъра, са свързани с налагането на 7-годишно задължително обучение, полагането на държавен зрелостен изпит, ограничаването на броя на учениците в клас (максимум 50 деца в прогимназиален и 40 в гимназиален етап) и др. Под негово ръководство са построени са над 10 000 нови училища, за което той получава прозвището „Д-р Тухла“ или „Господин Тухла“. До този момент изпитът за завършилите средно образование е бил просто формалност, един тест, при който всеки ученик изнася доклад пред класа върху тема, избрана от училищната програма. През 1929 г. се появява закон № 77/1929, насочен към някои разпоредби на чл. 21 от *Закона за средното образование* по отношение на матурата:

Завършилите държавни или частни гимназии, желаещи да продължат обучението си във висше учебно заведение, трябва да положат държавен зрелостен изпит. Целта на този изпит е да провери знанията, придобити от учениците по най-важните предмети, и особено да докаже влиянието на обучението върху формирането на тяхното мислене, така че с тази диплома да бъдат избрани сред завършилите гимназия тези, които са способни да продължат ползотворно в университетските специалности¹.

Първите изпити се провеждат под устна и писмена форма. Писмените са по румънски език и литература и друг по избор на кандидатите – математика или латински език. Устните изпити са по следните дисциплини:

- Румънски език и литература
- Математика и латински език (по избор на кандидата)
- История на Румъния и гражданско обучение

Първият държавен изпит има две сесии – една през лятото и една през есента. Само 15 от 30-те записани за изпита успяват да го преминат успешно. Мирча Елиаде (румънски философ, културолог и писател) е сред късметлиите, преминали изпита. В своята книга „Роман за късоглед тийнейджър“² Елиаде пише:

„Бяхме много уплашени от новата матура: ние сме първата партия. Тези, които и преди са учили, сега са на ръба на силите. Никой не знае какво точно ще се случи с изпита. Учителите са загубили самообладание, момчетата са уплашени. Вместо любезна комисия, избрана от гимназиалните учители, с които сме израснали и ни познават, ще срещнем тежки комисии, които за три минути ще ни преценят, определяйки ни като достойни и недостойни за университета.“ (Eliade 2000: 125–126)

През 1935/36 просветният министър Ангелеску изпраща заповед до директорите на всички частни средни училища, в която отбелязва, че учениците, които не са се явили пред изпитна комисия за завършване на учебната година, трябва да се върнат в по-долен клас. Учебните заведения, в които заповедта не е изпълнена, ще бъдат закрити. Ето как е изглеждала една диплома на успешно преминал държавния изпит ученик:

¹ <https://lege5.ro/Gratuit/gezdiobugi/legea-nr-77-1929-pentru-modificare-catorva-dispozitii-ale-art-21-din-legea-invataman-tului-secundar-referitoare-la-examenul-de-bacalaureat>

² Книгата е достъпна на този адрес: (https://www.academia.edu/43141382/Romanul_adolescentului_miop_Mircea_Eliade) (07.12.2020).



След 1945 г., когато започва комунистическият период в Румъния, качеството на образованието, наложено от Ангелеску, е изоставено за сметка на количеството. Последните три години от обучението на ученика са важни за познанията, които той ще натрупа за крайния изпит, а именно матурата. По време на управлението на Николае Чаушеску някои кандидати получават дипломата си като подарък, но само със съгласието на партията. Това е и причината държавният зрелостен изпит да се възприема като празник. Учениците и партията се хвалят, че почти всички, които се явяват на изпит, го преминават успешно.

Следва да се съсредоточи върху настоящия формат на провеждане на изпита, като акцентът ще бъде поставен върху тазгодишната матура по румънски език и литература. Изпитът е важен за оценяване на общите и специфичните компетентности, формирани по време на средното образование. Държавният зрелостен изпит в Румъния през 2020 г. показва по-добри резултати от изминалата 2019 г. Окончателният процент на повишение, регистрирано в сесията от август–септември, на изпита е 34,1%, а през 2019 г. е по-нисък (31,5%).

Учебната гимназиална програма, която установява принципа на изучаване на румънски език и литература от комуникативно-функционална гледна точка, се фокусира върху придобиването на умения, които определят и спецификата на самия изпит. Приложените по-долу таблици¹ маркират компетентностите, които ще бъдат оценявани на базата на тестовете и резултатите от тях.

¹ Таблицата е достъпна в документа, определящ насоките за оценяване на матурите през 2020 г. – http://sparknews.ro/wp-content/uploads/2020/04/Anexa_2_ordi_ministru_4115.pdf (7.12.2020).

1. Правилно и адекватно използване на румънския език в различни комуникативни ситуации:

Специфични компетентности	Съдържание
<p>1.1. Адекватно използване на стратегии и правилата за устно представяне на монолог и диалог, адаптиране към разнообразни комуникативни ситуации</p>	<ul style="list-style-type: none"> • правила на монолога (визуален контакт с аудиторията; докладване на реакциите на аудиторията по време на изпита), техники за изграждане на монолог; видове монолози: устно разказване на истории, аргументативен монолог, устно изразяване на реакции и мнения върху художествени и не художествени, документални филми, театрални постановки, изложби и др.; адекватност на комуникативната ситуация (аудитория, контекст) и целта на комуникацията (информация, аргументация/убеждение и др.) • правила и техники за изграждане на диалог (насочване на вниманието към събеседника, вземане на думата в правилното време, дозиране на участието в диалога и др.); видове: разговор, дискусия, интервю; адекватност на комуникативната ситуация (събеседник, контекст и др.) и цел на комуникацията (информация, аргументация/убеждение и др.); аргументация и контрааргументация в диалога • функционални стилове, подходящи за комуникативната ситуация • ролята на вербалните, паравербалните и невербалните елементи в устната комуникация: поглед, жест, пространството между хората, тон, ритъм на речта и др.
<p>1.2. Правилно използване на техниките за формулировка и изразяване на написаното с оглед на комуникационната ситуация при разработването на различни текстове</p>	<ul style="list-style-type: none"> • общи правила за изготвяне (структура на текста, адекватност при изразяване на формулировката, стилистична адекватност, оформление, четивност) • представяне на личен опит, разказване на истории, частна и официална кореспонденция; заявление, протоколи, автобиография и др. • изразяване на реакции и мнения върху литературни и нелитературни текстове – аргументация, резюме, анализ коментар, есе и др. • правила за цитиране • нормите на литературния език: правопис и пунктуация, морфосинтаксис и др.

<p>1.3. Правилно използване на техниките за формулировка и изразяване на написаното с оглед на комуникативната ситуация при разработването на различни текстове</p>	<ul style="list-style-type: none"> • общи правила за изготвяне (структура на текста, адекватност при изразяване на формулировката, стилистична адекватност, оформление, четивност) • представяне на личен опит, разказване на истории, лична и официална кореспонденция; заявление, протоколи, автобиография и др. • изразяване на реакции и мнения върху художествени и нехудожествени текстове – аргументация, резюме, анализ, коментар, есе и др. • правила за цитиране • нормите на литературния език: правопис и пунктуация, морфосинтаксис и др.
<p>1.4. Идентификация на особеностите и стилистичните функции на езика в рецепцията на различни видове съобщения/текстове</p>	<ul style="list-style-type: none"> • стандартен език, литературен език, разговорен език, популярен език, регионален език, архаичен език; жаргон • изразителност в разговорния и поетичния език
<p>1.5. Адекватна рецепция на значението на предаденото съобщение чрез различни видове устни и писмени форми</p>	<ul style="list-style-type: none"> • художествени (проза, поезия, драматургия) и нехудожествени текстове • мемоаристика, епистоларни текстове, журналистически, правно-административни, научни и др. • конотативно и денотативно значение • фикция, въображение, изобретение; реалност, истина • цел на комуникацията: информация, удоволствие, развлечение • реакция на реципиента: читател, слушател
<p>1.6. Правилно използване на лингвистичните познания за създаването и получаването на различни изкази (устни и писмени) и разясняване на тяхната роля в изграждането на посланието</p>	<ul style="list-style-type: none"> • компонентите и функциите на комуникативния акт; • нива на приемане и предаване на устно и писмено изказване: фонетични, правописни, пунктуационни и др. • нормите на литературния език, изразени на всички нива • видове текст и тяхната функция: наративни, описателни, информативни, аргументативни

2. Правилно използване на стратегии за разбиране и интерпретация, модалности за тематичен, структурен и стилистичен анализ при възприемането на художествен и нехудожествен текст

Специфични компетентности	Съдържание
2.1. Идентифициране на темата и как се отразява в изучавани или не текстове	<ul style="list-style-type: none"> • тема, мотив/ идентифицирани в текстовете мотиви, мироглед и др. • литературни жанрове: епос, лирика, драма • начинът на отразяване на идея или тема в няколко литературни произведения, принадлежащи към различни жанрове и епохи
2.2. Идентификация и анализ на основните компоненти на структурата на повествователния текст	<ul style="list-style-type: none"> • особености на конструиране на темата в повествователните текстове • особености на композиция на повествователните текстове • случаите на комуникация в повествователните текстове • изграждане на характер; начини на характеризиране на персонажа; типове персонажи • видове наративна перспектива • стилистични регистри, език на героите, език на разказвача
2.3. Идентификация и анализ на основните компоненти на структурата и езика, специфични за драматичната творба	<ul style="list-style-type: none"> • особености на конструкцията на драматичната творба • особености на композицията на текста • начини на характеризиране на героите • стилистични регистри, език на героите и др.

2.4. Идентифициране и анализ на елементите на композиция и езика в поетичния текст	<ul style="list-style-type: none"> • заглавие, начало, отношения на опозиция и симетрия, елементи: поетичен мотив, лайтмотив, централен символ, поетична идея • внушение и амбивалентност • въображаеми елементи, семантични фигури (тропи); елементи на прозодията • епична поезия, лирична поезия • случаите на общуване в поетичния текст
2.5. Сравнение на някои визии за света, за човешкото състояние или за изкуството, отразени в литературното, нехудожественото или други изкуства	<ul style="list-style-type: none"> • мироглед, теми и мотиви, концепции за изкуството, множество значения на литературните текстове • език на литературата, език на киното, език на живописата, език на музиката
2.6. Интерпретация на изучавани или непознати текстове през призмата на субективни ценности, личен опит и прочетени текстове	<ul style="list-style-type: none"> • критическо четене: учениците оценяват прочетеното; творческо четене: учениците екстраполират, търсят лични интерпретации, като се отнасят към собствената си чувствителност, житейски опит и прочетени текстове

3. Поставяне на изследваните текстове в определен контекст, отнасящ се до период или до културни/литературни течения

Специфични компетентности	Съдържание
3.1. Идентификация и обяснение на връзките между литературните произведения и културния контекст, в който се появяват	<ul style="list-style-type: none"> • особености на културните/литературните течения, отразени в познати и непознати текстове

3.2. Изграждане на визия на явления в румънската култура: интерпретация и взаимоотношения	<ul style="list-style-type: none"> • културни и литературни течения през XVII–XVIII век: хуманизъм, Просвещение • модерен период: <ul style="list-style-type: none"> а) XIX и началото на XX век (пашоптизъм и др.) в) културни/литературни течения през XIX и началото на XX век (романтизъм, реализъм, символизъм) с) междувоенен период (междувоенен роман; типове романи: психологически, междувоенна поезия – тематично, стилистично и визионерско многообразие; културни/литературни течения в междувоенния период: модернизъм, традиционализъм, културна идентичност в европейски контекст)
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. Писмена и устна аргументация на мнения в различни комуникативни ситуации

Специфични компетентности	Съдържание
4.1. Идентификация на аргументативните структури в художествени, нехудожествени или непознати текстове	<ul style="list-style-type: none"> • изграждане на аргументативен текст; ролята на връзките в аргументацията, структурата и аргументативни техники в художествени, нехудожествени текстове, устни или писмени • логика и съгласуваност на аргументативното съобщение
4.2. Обосновка на гледната точка по обсъждания въпрос	<ul style="list-style-type: none"> • оценъчни думи, предикативни наречия като база за субективна оценка, думи с аргументативна роля • изграждане на аргументативен дискурс: специфични структури, аргументативни техники, есе и др.
4.3. Сравнение и оценка на различни аргументи, свързани с формирането на собствена преценка	<ul style="list-style-type: none"> • тълкувания и ценностни преценки, изразени от критиката и литературната история • структурирано есе, свободно есе

Матурата по румънски език и литература е съставена от 2 части – писмена и устна. Първи е писменият изпит, съставен от 3 задачи. Устният – от 1. Писменият изпит представлява анализ и коментар на литературен текст – проза и поезия. Следва написването на кратък текст (най-малко 150 думи), чиято цел е да провери както критическото четене на дадения в първата част художествен текст, така и личната чувствителност, житейски и културен опит на ученика. Последната задача е написването на есе (най-малко 400 думи), в което акцентът е поставен върху особеностите на изграждането на персонаж от изучавано произведение, принадлежащо на Марин Преда. При писането на есето е важно да се представи социалния, психологическия, моралния статус и др. на избрания герой.

Устният изпит представлява анализ на даден текст (в случая е епистолярен – „Писмо до Аврора“, Марин Преда). Необходимо е текстът да бъде прочетен на глас, а след това се проверяват познанията на ученика, свързани с комуникативната ситуация: какво е значението на предаденото съобщение, адекватност при изразяване на целта на комуникативната ситуация (информация, отношение, намерения и др.); извеждане на характеристиките на периода (културен/литературен и др.); адекватно използване на техниките за изразяване на написаното с оглед на жанровите му особености, структура и формулировка на текста и най-важното – изразяване на лично мнение относно зададената в текста проблематика, идея и др.

След като представих накратко формата на изпита, ще разгледам отделните аспекти на компетентностния подход, важни за преподаването по български език и литература, в румънския държавен зрелостен изпит.

Първата функция, на която ще обърна внимание, е **консолидиращата**. Тя има съществена роля за съсредоточаването на вниманието върху общността. Това се наблюдава в първата част (където е даден художествен текст за интерпретация; в есето и краткия текст, насочени към осмисляне на някои идеи и проблеми, заложили в „Спомени“ на Ибръилян) от матурата по румънски, където акцентът е върху проблемите и копнежите на юношеството, развитието на индивида и отговорността, която трябва да поеме след неговата постепенна трансформация в съзнателен млад човек. В художествения текст са разгърнати системите на убеждения на ученик, на когото му предстои матура, чувствата, нагласите и ценностите на неговото поколение.

Зрелостниците следва да анализират както ценностите на поколението, за което пише авторът, така и универсалните човешки ценности. Мечтите за бъдещето на човечеството, човешките идеали и житейски опит – тези елементи трябва да присъстват в разгърнатия от зрелостниците текст (от поне 150 думи), като се позовават на информацията от цитирания откъс на книгата на Гарабет Ибръилян.

Следва **социализиращата функция**, която има важно значение за изграждането на самосъзнанието у зрелостниците. Избраните за интерпретация произведения насочват вниманието на ученика към убежденията, нагласите и ценностите на значими личности, които са дали своя принос в изграждането на гражданско самосъзнание, към конструирането на модел на поведение. Социализиращата функция има отношение към личностното развитие и изграждането на самостоятелна критическа рецепция за дадения период или заложения проблем. Оценяваната компетентност е свързана с представяне на знания и умения чрез наблюдения върху откъсите, дадени за анализ и при устния, и при писмения изпит. Избраните за интерпретация текстове са отправната рамка, от която зрелостниците преминават от частния случай, представен от художествената литература, към по-обобщени наблюдения за развитието на обществото, неговите страхове, идеали, комуникация и др.

Ключовите компетентности, които се оценяват на базата на съдържанието на матурата, включват: възприемане на писмен или устен текст; идентификация и анализ на основните компоненти на структурата на повествователния текст; изграждане на критическа позиция и личностен подход към проблемите, заложи в даден текст, проследяване на връзките между литературните произведения и културния контекст. Формирането на ключови образователни компетентности изгражда потребности, нагласи и умения за възприемане на писмен текст и най-важното – изгражда нагласи и компетентности за учене през целия живот.

Посоките на поставените под всяка задача въпроси са свързани с проверката на способностите на ученика да интерпретира дадения откъс, като целта е да покаже познания за неговите жанрови особености, теми, мотиви, миросглед; да проследи и адекватно да изрази причинно-следствената връзка в текста. Съществен акцент, заложен в матурата, е изразяване на индиви-

дуалния подход към решаване на задачите. Важно е, разбира се, и умелото владеене на правилата на румънския език, както и способността на ученика да реагира бързо и адекватно при решаването на даден казус или проблем.

След преминаването на изпита ученикът следва да покаже усвояване на и осъзнатост при прилагането на познавателните, персоналните и нравствените компетентности.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Национален зрелостен изпит (2020)

*Министерство на образованието и науката,
Национален център за оценка и проверка*

ПИСМЕН ИЗПИТ – РУМЪНСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Вариант Е. а)

Първа задача (50 т.)

Прочетете следния пасаж:

Животът в Бърлад, в V и VI клас, беше същият с изключение на факта, че в VI клас се присъедини към нашата група и Динерман (...) Тези години бяха сред най-прекрасните. Вече не бяхме деца, а юноши. И заради много причини, така да се каже, бяхме големи хора. Големи хора, но все пак с цялата свежест на юношеството. Чувствахме се големи хора, защото не само бяхме свободни, но и оставени да се справяме сами с проблемите. Бяхме големи хора, защото повечето от нас преживяха много. Аз бях преминал през толкова много фази: толкова много места, училища, нещастия и т.н. Бяхме големи хора, защото по онова време не обличахме униформи и не слагахме номера. Бяхме големи хора, защото трябваше да се справяме сами, както можем, с малките суми (от дома или от уроците), с които живеехме. (Веднъж, купувайки книга на Хекел за произхода на човека за 25 франка, трябваше да се преместя при друг хазяин и да ям при касапина на закуска и на вечеря. В продължение на три месеца бях постоянно гладен, особено вечер, когато се вглеждах с копнеж във витрините на хранителните магазини и сладкарници.) И най-вече бяхме големи хора, защото имахме идеи, един идеал, за който

живеехме. В интерес на истината аз живеех за тези идеи, които бяха единственото важно нещо в нашия живот. (...)

През цялото време дискутирахме нещо и обсъждахме човечеството. Четяхме евангелски книги – малкото, които имахме. Малко, защото по онова време нямаше книги в провинцията и ние, каквито бяхме бедни, ги купувахме с най-много жертви. Никога след това не съм живял по подобен начин, изпълнен с идеи. Може би бедняшки идеи, но голямо богатство от идеи в тази бедност. И колко хубаво беше тогава, когато имах отговор и решение на всички проблеми! (...) През пролетта, когато се топеше снегът, се разхождахме в полето и чувствахме дълбоката меланхолия на потоците и тънките бели облаци във високото небе. И по-специално мартенските нощи, когато все още валеше, но се усещаше дъх на пролет – те не могат да бъдат забравени! Друга радост беше обществената градина, голяма колкото гора, загадъчна, в която след един дъждовен ден, в една лунна нощ чувах флейта от някои дървета. И през юни, когато се подготвахме за изпитите, към 4 часа сутринта отивахме да учим в градината. У дома (...) на улиците, сред природата, разговаряхме, вълнувахме се, мечтаехме за бъдещето на човечеството, пишехме поезия – и никога не мислехме за себе си, за своето бъдеще и кариера. Обаче един страх често помрачаваше щастието ни: матурата. Била е трудна, подочувахме, ние провинциалистите, толкова легенди, че завършването на гимназията ни изплаши. Някои бяха започнали да се подготвят – или поне брояха колко книги трябваше да наизустим. Преброявахме ги с... метър, т.е. сложени една над друга, книгите образуваха колона, висока метър и нещо... Това ни даваше много материал за мислене!

Гарабет Ибръилян, („Спомени“)

А. Напишете на изпитния лист отговор на всеки един от следите изисквания относно дадения текст.

1. Посочете значението в текста на последователността на *вглеждат се с копнеж*. – 6 т.

2. Споменете факта, свързан с промяната на квартирата от страна на автора, както е посочено в текста. – 6 т.

3. Посочете характеристиката на годините на обучение, споменати от автора, обосновавайки отговора си последователно. – 6 т.

4. Обяснете защо матурите плашат учениците. – 6 т.

5. С 30–50 думи изяснете един аспект, определящ възрастните, както е дадено в текста. – 6 т.

В. Напишете текст от поне 150 думи, в който да аргументирате загрижеността си относно проблемите на човечеството, вземайки или не под внимание възрастта, като се позовавате както на информацията от откъса, взет от книгата „Спомени“ на Гарабет Ибрълияну, така и на личен или културен опит. – 20 т.

Когато пишете текста, вземете под внимание следните насоки:

- формулиране на становище относно обсъждания въпрос, изявление и подходящо развитие на два аргумента, свързани с мнението и формулирането на съответното заключение – 14 т.;

- правилна употреба на връзките при аргументация, спазване на литературните езикови норми (нормите на изразяване, правопис и пунктуация), оформление на текста, четивност – 6 т.

За да бъде оценен текстът, необходимо е да бъде написан с най-малко 150 думи и предложената тема да бъде разгърната.

Втора задача (10 точки)

Коментирайте с поне 50 думи текста по-долу, подчертавайки връзката между поетичната идея и художествените средства.

Нашите думи ни излъгаха.

*Казаха твърде много, загубиха значение
и трептенето на ехото е избледняло.*

Искахме това, което не е по силите ни:

врата, която не ни е отворена,

света на мисълта, за който не сме достойни.

Мъртва инерция като поглед в тъмнината –

мистерия, останала в тялото като в ковчег, –

може би така е трябвало да бъде:

по разделени пътища двама непознати

с тяхната вина, отхвърлена от рая,

носещи разкаяние след един сън.

Йон Винеа („Вариант“)

Бележка

За съдържание ще получите 6 точки, а за писане – 4. (използване на литературен език – 1 т.; логика на свързване на идеите – 1 т.; правопис – 1 т.; пунктуация – 1 т.).

За да получите оценка, отговорът трябва да съдържа поне 50 думи и да бъде развита предложената тема.

Трета задача (30 точки)

Напишете есе от поне 400 думи, в което да представите особеностите на изграждането на персонаж от изучавано произведение, принадлежащо на Марин Преда.

За писането на есето са важни следните насоки:

- представяне на социален, психологически, морален статус и др. на избрания герой;
- подчертаване на характеристиката на избрания герой посредством два коментирани епизода;
- анализ на два структурни елемента от композицията и езика, характерни за конструирането на героя в изучавания текст (например: действие, конфликт, начин на характеризиране, начало, финал, повествователни техники, повествователна перспектива, стилистични регистри и др.).

Забележка. Редът на интегриране на ориентирите в съдържанието на есето не е задължителен.

За съдържанието на есето ще получите 18 точки.

За написването на есето ще получите 12 точки (присъствие на компонентите – въведение, съдържание, край – 1 т.; логика на свързване на идеите – 1 т.; умения за анализ и аргументация – 3 т.; използване на литературен език – 2 т.; оформяне на съдържанието и четивност – 1 т.)

За да получите оценка на есето, трябва да напишете минимум 400 думи и да разгърнете предложената тема.

Министерство на образованието и науката,
Национален център за оценка и проверка

УСТЕН ИЗПИТ – РУМЪНСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА

Вариант А

Прочетете текста на глас

11 март 1955, Букурещ

Скъпа моя Аврора,

Трудно ми е да ти пиша, когато ми липсваш, точно както ми е трудно и да говоря с теб.

Засега не разбирам защо се случва подобно нещо, разбирам само, че те обичам и любовта замъглява много душата ми дотолкова, че я прави пасивна. О, усещането ми към теб трябваше да се лее, да се излива от небето, като порой от радост. Осъзнавам, че това не е така и разбирам, че причината е свързана с историята, който ме моли, както и самата теб, да не се изгубя... (...) И така, моя любов, не се тревожа, че сърцето ми не гори в погледа ти. Но все още имам тайната радост, че си наясно с неговото постоянно горене и знам, че в деня, в който се освободи от собствените си заблуди, ще бъде видяно много повече, отколкото е било до този момент... Много повече! И сега искам да ти споделя, че ми липсва твоето същество и всичко, което ми напомня за него. Бих искал да държа в ръцете си твоята фланела. Твоите жълти ботуши. Да докосвам лицето ти с длани, да се радвам на очите ти. Липсва ми гласът ти, нежните движения на тялото ти. Безмерно те обичам. От сутрин до вечер. Поглеждам навън през големите прозорци и съзерцавам небето. Седя тихо на масата, мисля за теб, занимавам се с работа... Дървената маса се тресе. Студеният камък на улицата гори. Вятърът и дъждът набират глас, Аврора! Съществува навсякъде. Тя съществува във всички и завинаги.

(Марин Преда, „Писмо до Аврора“)

Отговори на следните въпроси, свързани с комуникационната ситуация в цитирания текст:

1. Какво може да се научи от текста за подателя на съобщението (отношение, перспектива, намерения)?

2. Какъв тип текст е това (аргументативен, описателен, епистоларен, информативен, мемоарен, разказвателен и т.н.)?

Аргументирайте отговора си.

• Какви важни съдържателни елементи (идеи, аргументи, факти, мнения) наблюдавате в текста?

• Какво е вашето мнение за ролята на искреността в изразяването на чувствата?

Мотивирайте отговора си.

Начин на оценяване

Писмен изпит

Първа задача (50 точки)

1. Посочете значението на последователността в текста (например: значението на последователността е да тъгуваш за нещо, да желаш нещо и т.н.) – 4 т.; формулиране на отговора в изявлението – 1 т.; правилност на изказа, правопис и пунктуация – 1 т.

Общо: 6 точки

2. Споменаване на факта, който провокира смяна на квартирата от страна на автора (например: авторът си сменя квартирата, защото харчи парите си за книга) – 4 т.; формулиране на отговора в изявлението – 1 т.; коректност на изказа, правопис и пунктуация – 1 т.

Общо: 6 точки

3. Посочване на характеристиката на периода, описан от автора (например: богатство на идеи, уникалност и т.н.) – 2 т.; мотивиране на отговора с последователността в текста („И колко хубаво беше тогава, когато имах отговор и решение на всички проблеми!“ и др.) – 2 т.; формулиране на отговора в изявление – 1 т.; коректност на изказа, правопис и пунктуация – 1 т.

Общо: 6 точки

4. Обяснете защо матурата плаши учениците (например: учениците бяха чули митове за трудността на изпита, те имаха много за четене и др.) – 4 т.; изразително обяснение – 2 т.; формулиране на отговора в изявление – 1 т.; коректност на изказа, правопис и пунктуация – 1 т.

Общо: 6 точки

5. Представяне на аспект, който определя възрастите хора (например: независимост, житейски опит и т.н.): адекватно и нюансирано представяне – 4 т.; опит за презентация – 2 т.

Общо: 4 точки

– спазване на спецификата по отношение на броя на думите – 1 т.; правилност на израза, правопис и пунктуация – 1 т.

Общо: 2 точки.

В. (20 точки)

Формулиране на становище по обсъждания въпрос – 1 т.

- По 2 точки за излагане на два аргумента, подходящи за изразеното становище: ясно изявление в съответствие с формулираното становище – 2 т.; опит за изказване – 1 т. 2X2 – 4 точки;

- 2 точки за правилно разгръщане на всеки от аргументите: ясно, нюансирано развитие – 2 т.; проверка на развитие, схематизъм – 1 т. – 2X2 – 4 точки;

- главни букви в текста при разработването на всеки аргумент – 3 т. / цитиране на някои последователности в текста – 1 т.; отчитането на индивидуален и културен опит в разработването на всеки аргумент – 1 т. – 3 + 1 = 4;

- формулиране на заключение – 1 т.; адекватно проследяване на връзките в аргументацията: адекватна употреба – 2 т.; частична употреба – 1 т. – общо 2 точки;

- спазване на нормите на езика (0–1 лексикални и др. грешки – 1 т.; две или повече грешки – 0 т.) – общо 2 точки;

- спазване на правилата за правопис и пунктуация (0–1 – правописни и пунктуационни грешки – 1 т.; повече грешки – 0 т.) – 1 т.;

- оформление на представеното, четливост – 1 т.

За да бъде оценен един текст, необходимо е той да съдържа поне 150 думи и да е разгърнал предложената тема.

Втора задача (10 точки)

- Коментирание на дадения текст, подчертаване на връзката между поетичната идея и художествените средства – 6 т.;
- адекватен и нюансиран коментар чрез подчертаване на поетичната идея и художествените средства – 6 т.;
- коментирание на текста посредством колебливо подчертана връзка между поетичната идея и худ. средства – 3 т.;
- използване на литературен език – 1 т.; логика на свързаните идеи – 1 т.; правопис 1 т. (0–1 правописни грешки – 1 точка; 2 или повече грешки – 0 точки); пунктуация – 1 точка (0–1 пунктуационни грешки – 1 точка; 2 или повече грешки – 0 точки) 4 точки.

За да бъде оценен един текст, необходимо е той да съдържа поне 50 думи и да е разгърнал предложената тема.

Трета задача (30 точки)

Съдържание – 18 т.

- Изтъкване на две характеристики, които дават възможност за рамкиране на разказвателния текст, изучаван в даден период; специфични културни, литературни или тематични посоки – 6 т.;
 - уточняване на периода, културен/литературен или тематично ориентиран – 2 т.;
 - извеждане на двете характеристики на периода – културна или литературна, тематична ориентация – 2×1 точки = 2;
 - маркиране на двете функции посредством главни букви в текста – 2×1 точки = 2;
 - коментирание на два епизода/ последователности, свързани с темата на изучавания разказвателен текст – 6 т.;
 - прецизиране на темата на изучавания текст – 2 т.;
 - анализ на всеки избран елемент, обосноваващ неговата значимост – 3 т.;
- схематичен подход без основание за уместност – 1 т.;
- логика на свързаните идеи – 1 т.;
 - анализ и аргументация – 3 т.;

- не изцяло адекватна връзка между идеи, между идеи и аргументи и др. – 2 т.;
- схематизъм – 1 т.;
- използване на литературен език (стил и лексика, подходящи за темата, яснота на произношението, разнообразие на лексиката, адекватен синтаксис – 2 т.; правопис (0–1 грешки – 2 точки; 2 грешки – 1 точка; 3 или повече грешки – 0 точки) – 2 т.;
- оценка (0–1 грешки – 2 точки; 2 грешки – 1 точка; 3 или повече грешки – 0 точки) – 2 т.; оформление, четливост – 1 т.

За да може да се оцени есето, необходимо е то да бъде минимум 400 думи и да е разгърнало темата.

Таблица за оценка на комуникативните компетентности по румънски език и литература: устен изпит

Ниво на компетентност	Средно ниво	Напреднало ниво	Високо ниво
Разбирането на текста	– чете правилно и свободно – идентифицира идеи от текста	– чете правилно, свободно и съзнателно – формулира идеите си ясно и последователно	– чете правилно, свободно, осъзнато и изразително – обобщава общото послание на текста и обяснява неговите имплицитни аспекти
Изявяване и аргументиране на гледна точка	– изразява лична гледна точка	– изразява и поддържа лична гледна точка	– изразява и подкрепя с аргументи лична гледна точка, демонстрирайки на събеседниците способности да убеждава
Организиране на речта	– изгражда ясен дискурс, като частично определя специфичната структура на текста (описателен/повествователен/аргументативен)	– изгражда ясен и последователен дискурс, зачитащ специфичната структура на типа текст, насочен към изискването (описателен, информативен, повествователен, аргументативен)	– изгражда ясен, последователен и персонализиран дискурс, зачитащ специфичната структура на типа текст, насочен към изискването (описателен/информативен/повествователен/аргументативен)

Адаптиране към комуникативната ситуация	– частично адаптира речта си към събеседниците и към целта на комуникацията – частично адаптира поведението си към контекста на изпита с колебливо използване на устни средства (вербални, невербални и паравербални)	– адаптира речта си към събеседниците и към целта на комуникацията – адаптира поведението си към контекста на изпита с подходящо използване на устни средства (вербални, невербални, паравербални)	– творчески адаптира речта си към събеседниците и към целта на комуникацията – адаптира поведението си към контекста на изпита, с подходящо използване на устни средства (вербални, невербални и паравербални), доказващи самоконтрол
Употреба на литературен език	– използва правилно литературния език в дадени комуникативни ситуации	– използва литературния език правилно и адекватно спрямо дадените комуникативни ситуации	– използва литературния език правилно, подходящо в дадени ситуации на общуване

Литература

- Eliade 2000 – **Eliade**, Mircea. *Romanul adolescent miop* – https://www.academia.edu/43141382/Romanul_adolescentului_miop_Mircea_Eliade (07.12.2020).
- Gremalschi 2015 – **Gremalschi**, Anatol. *Definirea competențelor-cheie pentru învățământul general* – https://ipp.md/old/public/files/Evenimente/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf. (07.12.2020).
- Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România – https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia_ne_uneste_-_Viziune_asupra_viitorului_educatiei_in_Roma%CC%82nia.pdf. (07.12.2020).
- Examenul de bacalaureat național 2020 – <http://subiecte.edu.ro/2020/bacalaureat/modeledesubiecte/probescrive/>. (07.12.2020).
- Legea nr. 77/1929 pentru modificare câtorva dispozițiuni ale art. 21 din legea învățământului secundar referitoare la examenul de bacalaureat – <https://lege5.ro/Gratuit/gezdiobugi/legea-nr-77-1929-pentru-modificare-catorva-dispozitiuni-ale-art-21-din-legea-invatomantului-secundar-referitoare-la-examenul-de-bacalaureat>. (07.12.2020).

А-НИВАТА И РАЗВИВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ ВЪВ ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

Елена Панова

НБУ

E-mail: manu_sinistra@gmail.com

Резюме: Статията има за цел да очертае системата за постигане и оценяване на ученическите компетентности в края на среднообразователния курс в Обединеното кралство. Текстът изтъква спецификите на най-новите образователни реформи в страната и причините за тях, а именно – постигането на по-приблизени към реалните условия на живот и труд компетентности, както и на по-стабилна база за специализирано висше образование.

Ключови думи: Великобритания, А-нива, GCSE, изпити, средно образование

A-LEVELS AND DEVELOPING OF THE COMPETENCIES IN UNITED KINGDOM

Elena Panova, NBU

E-mail: manu_sinistra@gmail.com

Abstract: This article aims to outline the British system for acquisition and assessment of secondary level and sixth-form level competencies for students in the United Kingdom. It points out the specifics of the recent educational reforms in the UK and outlines the reasons for their implementation, namely the achievement of more realistic work-related skills and of a sounder basis for a specialized higher education.

Keywords: Great Britain, UK, A-levels, GCSE, examinations, secondary education

Развитие и традиции

Спецификите на британското средно образование не приличат на нито една система в останалата част от Европа. Причина за това е единственият по рода си процес, чрез който се е развивала английската, а после и британската нация, водейки след себе си едновременно любовта си към доброто образование и преклонението си пред установените традиции.

Липсата на груби разриви в социо-културната структура на Англия и Обединеното кралство през вековете е направила излишни и резките сменни в методите на обучение. Вместо това наблюдаваме едно натрупване на традиции, които, вместо да се изместват, намират начин да се наслоят една върху друга и по този начин да оформят специфично усложнената, но ефективна структура на съвременното британско училище. От първите катедрални училища, основани през 597 г. и 604 г. до началото на XIX век, началното и средното образование в Англия следват модела на религиозното обучение, което постепенно се хуманитаризира с навлизането на благотворителни и безплатни „граматически училища“ в началото на модерността.

Основната реформа в средното образование идва в XIX век с налагането на задължително образование за деца от 5 до 10-годишна възраст, с разширяването на спектъра от образователни предмети и с въвеждането на държавно финансирани школи в цялата страна. XX век води със себе си няколко допълнителни модернизации – троичната система на средно образование, разделяща училищата на „граматически“ (престижни академично ориентирани институции, подготвящи деца с висок успех за университета), технически училища и средни модерни училища, предлагащи общо образование на деца на възраст от 11 до 15 – училища, които спират да съществуват в края на 70-те години на XX век с изключение на области в Северна Ирландия и графствата Бъкингамшир, Линкълншир и района Уирал, където днес се наричат просто гимназии. В останалите части на Обединеното кралство средните модерни училища са заменени от общообразователни такива, където приемът не зависи от академичния успех на ученика. Около 90% от гимназистите във Великобритания днес посещават именно училища от общообразователен тип.

Специфичното при британското средно образование е неговата двустепенност. Средният курс по съществува си приключва на 16-годишна възраст и се оценява с изпита GCSE (General Certificate of Secondary Education, Общ сертификат за средно образование), след което учениците обичайно

преминават двугодишен (в няколко училища – тригодишен) следгимназиален курс – често в друго, специализирано училище – целящ да ги подготви за висшето образование и за трудовия пазар. Днес този курс се нарича А-нива (A-levels) и включва избираеми предмети, които се оценяват в края на периода посредством изпити, оценките от които са и основният критерий при подбора на студенти в британските висши училища.

Оценяването на компетенциите на учениците от среднообразователната система търпи една основна промяна през ХХ век. Между 1918 и 1951 г. страната разчита на така наречените следгимназиални сертификати (Higher School Certificate, HSC) – аналогична на матуритетните изпити квалификационна система, която подлага на оценяване всички ученици, навършили 18-годишна възраст – две години след полагането на гимназиалните изпити след 16-годишна възраст. А-нивата са въведени през 1951 г. с начален брой на избираемите предмети 3 или 4 – брой, който нараства до пет или шест през 2000 г. В резултат на тази реформа е разработена така наречената Учебна програма 2000, която модернизира А-нивата и остава в употреба и до днес.

Учебна програма 2000

Реформата от 2000 година разшири А-нивата до шест изучаеми модула за двете години, отговарящи на 12-ата и 13-ата години на образование. Три от тях се оценяват в края на първата година – така наречените AS-нива, или „спомагателни нива за напреднали“ (Advanced Subsidiary Levels). В края на втората година се оценяват и другите три модула, наречени A2-нива. Комбинирани, AS-нивата и A2-нивата оформят пълните квалификации на А-ниво. Всеки модул се оценява чрез специални тестове от една от националните организации (виж „Национални организации за оценка на А-нивата във Великобритания“). Изборът на предмети се подпомага от консултации с преподаватели и специализирани съветници и зависи както от успеха на ученика до момента, така и от плановете му за реализация в бъдеще. Оценките се допълват от курсови работи, преглеждани от самото учебно заведение.

От 2000 г. насам британските ученици вече имат възможността да изучават значително по-практически ориентирани предмети по време на А-нивата си. Така например, модулът по приложни бизнес науки е ориентиран не само към традиционните бизнес теории, но и към практическия подход, като така дава на завършилите ученици по-реалистична квалификация.

Категории	Избираеми предмети за А-нивата във Великобритания
<i>Хуманитарни науки</i>	Африканс (език); Древна история; Антропология; Изкуство и дизайн; Арабски език; Археология; Бенгалски език; Библейски иврит; Класически цивилизации; Древногръцки език; Култура; Критическо мислене; Танц; Текстилен дизайн; Религиозни науки; Драма; Драматургия и театър; Датски език; Английски език; Английски език и литература; Английска литература; Мода и текстил; Филмови науки; Кулинария; Кулинарни технологии; Френски език; Немски език; Гръцки език; Гуджаратски език; Хинди; Индуизъм; История; История на изкуството; Хуманитаристика; Ирландски език; Ислямистика; Италиански език; Японски език; Латински език; Съвременен иврит; Изкуства на подвижните образи; Музика; Пенджабски език; Актьорско майсторство; Сценично майсторство; Персийски език; Философия; Фотография; Полски език; Португалски език; Психология; Религия; Руски език; Социология; Испански език; Телугу (език); Тамил (език); Умението да мислим; Турски език; Урду; Уелски език
<i>Обществени науки</i>	Счетоводство; Бизнес; Бизнес науки ; Граждански науки; Криминология; Икономика; Икономика и бизнес; Глобално развитие; Управление и политика; Международни отношения; Журналистика; Право; Туризм и забавление; Медии; Политика; Професионални бизнес услуги; Наука и общество; Статистика; Пътешествия и туризм; Световно развитие
<i>Селскостопански науки</i>	Природни науки; Околна среда; Технологии на околната среда
<i>Медицински науки</i>	Здраве и социални грижи; Здравни науки; Хранене и диетология; Физическо възпитание; Наука за спорта
<i>Технически науки</i>	Архитектура; Изкуствен интелект; Комуникации; Компютърни науки; Изчислителни машини; Дизайн и технологии; Дигитални медии; Дизайн в дигиталните медии; Дигитални технологии; Електроника; Инженерство; Трудово обучение; Информационни и комуникационни технологии; Музикални технологии; Продуктов дизайн; Изчислителни методи; Разработка на софтуерни системи; Технологии за контролни системи; Технология и дизайн
<i>Естествени науки</i>	Приложни науки; Биология; Химия; Математика за напреднали; География; Обща наука; Геология; Биология на човека; Морски науки; Математика; Физични науки; Физика; Чиста математика

Реформирането на модулите с по-практически профил на изучаване позволява на учениците да започнат да реализират академични резултати, базирани на реална работа. Освен това то поощрява по-задълбоченото разбиране на теоретичната страна на изучаваните предмети посредством тестването ѝ на практика. Този метод получава все по-широко световно признание като по-ефективна от досегашната система за придобиване на квалификации и умения. Въвеждането му доведе и до чувствително повишаване на успехите на учениците след първоначален рязък спад – 27,6% повече оценки от А и А* през 2020 г. в сравнение с 2019 г., показват официалните данни на британското правителство. Спадът и последващият ръст сочат, че промяната не е в резултат от изкуствено модифициране на оценяването, а показва реалната крива на промяната в ученическите компетенции.

Преминаване към А-ниво

Предметите от А-нивото се избират на базата на GCSE изпитите. До 2020 г. това става на базата на осмобална система по букви от А* (най-висока степен на успех) до G (пълнен неуспех). Системата важи за териториите на Англия, Уелс и Северна Ирландия. Държавните училища в Шотландия използват системата на Шотландския квалификационен сертификат (SQC), където оценките са от А до Е. Частните училища в Шотландия обаче имат правото да изберат друга система на оценяване като GCSE.

От 2015 г. насам в Англия се провежда мащабна реформа в начина на оценяване на GCSE изпитите, като се променят основните критерии и учебни програми за повечето предмети, както и самият формат на квалификациите и оценъчната система. Новата схема влезе в действие през лятото на 2020 г. Според нейните правила, повечето изпити се полагат в края на 11-ата година на образование без промеждутъчни модулни оценявания и курсови работи, като се допускат изключения при нужда – например в сферата на изкуствата, където от значение са практическите резултати. В много от предметите курсовите работи остават като задание, но не се включват в крайната оценка. Сред изключенията са резултати от експерименти в научните дисциплини, както и учителски доклади за устно участие в езиковите предмети.

Сред останалите реформи можем да отчетем като най-значимо постепенното преминаване от буквена стойност на оценките към цифрова такава (от най-високата 9 до 1). Повишава се и трудността на заданията, като те ще включват изискване за по-дълги отговори от типа на есето, за да се даде възможност на учениците да покажат по-пълно своите знания. Подобни станаха и изискванията за оценка на А-нивата.

Тази реформа засега не се отнася за Уелс и Северна Ирландия, където оценките остават по скалата от А* до G. Останалите промени постепенно започват да се приемат на тези територии, като се предвижда и използването на цифровата оценъчна система.

Оценки и прием във висши учебни заведения

Повечето висши институти във Великобритания използват сертификата, придобит в края на А-нивата (или прогнозите за крайните оценки) като главен критерий за подбора на своите студенти, наред с допълнителни стъпки като събеседване от типа устен изпит по желаната дисциплина и оценени в рамките на А-ниво писмени работи.

За влизане във висше учебно заведение по правило се изискват оценки не по-ниски от С (4 или 5 по цифровата система) по четири до пет предмета и минимум В (7) по предметите, които ученикът желае да изучава на университетско ниво. По-престижните университети изискват поне шест оценки А (8 или 9), за да допуснат ученика до подборния процес.

Сертификатите се обработват от Бюрото за прием в университети и колежи (UCAS) – организация, чиято основна роля е да контролира процеса по кандидатстване за британски висши учебни заведения. Тя действа като независима неправителствена организация, субсидирана от таксите, заплащани от учениците за услугата, и от приходи от реклама. В действие е от 1992 г. насам. Тъй като почти всички британски университети използват услугите на UCAS, всички кандидатстуденти, включително чуждестранните, са длъжни да кандидатстват през системата. Оценките от А-нивата са основно изискване за кандидатстване чрез UCAS. Организацията използва точкова система за приравняване на чуждестранните сертификати към британското А-ниво. Така три изпита от А-нивата се равняват на 300 точки, а минимумът от Международната бакалавърска диплома (IB) се равнява на 676 точки.

Национални организации за оценка на А-нивата във Великобритания

Към момента, изпитите за А-нивата във Великобритания се провеждат от пет изпитващи институции. Практиката в средните учебни заведения в Обединеното кралство е да използват една или повече от тези институции, в зависимост от своя профил. Така например, училища които специализират в подготвянето на младежи за Кеймбридж и Оксфорд могат да използват изпитите на AQA и OCR. Основните критерии за оформяне на изпитните планове се задават от министерството на образованието, но изпитващите институции функционират като неправителствени организации, като по този начин се цели обективността и ефективността на оценъчния процес.

AQA

Алиансът за оценяване и квалификация (AQA) оперира в Англия, Уелс и Северна Ирландия. Институцията определя спецификациите и провежда изпитите за сертификатите GCSE, AS и А-ниво. Нейните квалификации и изпитни планове се регулират от правителството на Обединеното кралство.

OCR

Изпитната организация за Оксфорд, Кеймбридж и Кралската икономическа школа OCR е институцията, която гореспоменатите три най-престижни британски университета предпочитат като посредник, провеждащ и оценяващ квалификациите на учениците за А-нивата.

Edexcel

Мултинационалната институция, известна още като Pearson Edexcel, съществува от 1996 г. и е единственото частно финансирано изпитно бюро във Великобритания. Тя предлага квалификации както на местно, така и на международно равнище.

WJEC

Уелският сборен образователен комитет е основното изпитно тяло за територията на Уелс. Неговите квалификации могат да се използват и са валидни и в Англия и Северна Ирландия. Институцията използва компютризирана система за оценяване при някои предмети, за да повиши ефективността и точността на оценяването. Независимите училища в Уелс могат да избират да провеждат квалификационните си изпити и през други официални институции.

CCEA

Съветът за учебни програми, изпити и оценяване е неправителствена организация към северноирландското министерство на образованието. Съществува от 1994 г. и се специализира в оценяването на учениците от Северна Ирландия.

Цели и компетентности

Реформите на учебния план и изпитната система на А-нивата имат за цел да повишат практическите компетентности на учениците и по-доброто разбиране на теорията с цел да предоставят на работния пазар по-подготвени за реалния трудов процес хора, а на висшите учебни заведения – студенти, получили стабилна базова подготовка в сферата, в която желаят да се специализират. Този подход е и в основата на продължаващия успех на британското средно и висше образование и на високия рейтинг на британските учебни заведения в световните класации. Правителството на страната е заявило намерението си да продължи и задълбочи този подход, като по този начин запази конкурентността на завършилите на Острова ученици и студенти на световно равнище и след излизането на Великобритания от Европейския съюз. Предстои да се види какъв ефект ще има Брекзит върху самите учебни заведения – а именно, дали промяната на преподавателския състав към повече местни служители ще повлияе на качеството на образованието, а намаляването на международните ученици ще намали конкурентността в рамките на местната образователна система. Подобни колебания, макар и незасягащи учебните програми и изпитния процес, може да окажат трайно влияние върху качеството на британското образование.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Редовна сесия 2018 г.

Писмен държавен изпит за А-нива

АQA Изпит по английски език от 6 юни 2018 г.

Раздел А

Текстови вариации и представяне на смисъл

Отговорете на всички въпроси от раздела.

Текстове А и Б може да намерите в приложението.

Текст А е статия от уебсайта на в. „Дейли Експрес“, датираща от 2008 г.

Текст Б е писмо от читател до в. „Лондон Ивнинг нюз“, публикувано през 1918 г.

1. Анализирайте как Текст А използва езика, за да създаде смисли и да представи идеи.

(25 точки)

2. Анализирайте как Текст Б използва езика, за да създаде смисли и да представи идеи.

(25 точки)

3. Разсъждавайте върху приликите и разликите в начина, по който текстове А и Б използват езика.

(20 точки)

(Място за отговор)

Раздел Б

Развитието на детския език

Отговорете или на Въпрос 4, или на Въпрос 5 от този раздел.

Или

4. „Най-добрият начин да обясним езиковото развитие на децата е да се фокусираме върху това, за което го използват.“

Като се позовавате на този цитат, анализирайте Текст 1 с помощта на подходящи идеи от езикознанието, за да оцените това мнение за развитието на езика при децата.

Текст 1

Тео (3-годишен) трябва да се къпе. Баба му е с него.

Тео: Аз колко съм?

Баба: Какво искаш да кажеш? Влизай във ваната, Тео, а, питаш колко тежиш ли? Колко си тежък?

Тео: Да, колко? Мисля да пусна малко студена.

Баба: Много ли е топла водата? Чакай малко.

Тео: Ето я значката със Скуби Ду.

Баба: Скуби Ду. (Пее) СКУБИ ДУ, СКУБИ ДУ!

Тео: СКУБИ ДУ (Баба плиска Тео с вода). Олеле! Защо ме наплиска? (Смях) Наплиска ме с вода... Наплиска... (Бабата слага Тео на кантарчето) Готово!

Баба: Тежиш 19 килограма.

Тео: Това голямо ли е?

Баба: Не.

Тео: О. Мисля, че съм 20. Виж, стрелката е минала оттатък. (Бабата вдига Тео и го слага във ваната.) Гъдел ме е! ОЛЕЛЕ, ОЛЕЛЕ, ОЛЕЛЕ! (Тео показва играчка на баба си.) Това е лошият звяр.

Баба: Лошият звяр.

Тео: Това е звярът. Звярът на светлината.

Баба: Брей! Това чудовището от Скуби Ду ли е?

Тео: Да. Не.

Баба: Или е просто чудовище?

Тео: То е измислено, за ваната. И скача.

Баба: А още ли харесваш Скуби Ду?

Тео: Да. И то.

Баба: А кажи, кажи, написа ли вече писмо до Дядо Коледа?

Тео: Не.

Баба: Кога ще го напишеш? Да го напишем ли утре?

Тео: Да! И пиши каквото ти казвам.

Баба: Ти добро дете ли си?

Тео: Добро съм.

Баба: Ама наистина ли?

Тео: Ейй... Ейй... Счупи се. (Сочи верижката на тапата за вана.)

Баба: Да, скъса се.

Тео: А пък аз ти казвам, че е чупена верига.

Баба: Я я дръпни.

Тео: Мисля, че веригата се е чупила от звяра. Какво ще ядем на закуска?

Или

5. „Учейки се да пишат, децата трябва да развият чувството си за точност преди да се научат да пишат за различни контексти.“

Прочетете внимателно Текст 2 и Текст 3 и, като се позовавате на подходящи идеи от езикознанието, анализирайте това гледище върху развитието на детския език.

(30 точки)

Текст 2

До Надеждата
благодаря ти
че ме пуканани
да идем до
Пуовдив.
С обич от
Ирина

Текст 3

МОЙТА РЕТСЕПДА

За суадоует
и йаготово суатко

Составки

1. Лет
2. Пуодоф клем
3. Сметана
4. ~~Хуадиуник~~
5. 4. Фризер
5. Лажица
6. Купа.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Текст А

Как британците станаха толкова груби?

Водещият експерт по обноски в страната съжсаява, че обществото е развалено от простаци, чиято безотговорност прави живота непоносим за останалите...

От Джо Браянт, редактор по етикет на „Речник на Дебрет по съвременни обноски“

На всички ни се е случвало. Понеделник сутрин е и се качвате на претъпкания трамвай за работа. Човекът до вас слуша оглушителна музика. Друг нагъва миризлива закуска. После вагонът отеква от просташки рингтон. След няколко пронизителни извънявания, собственикът на телефона отговаря и на висок глас обсъжда приключенията си от уикенда. На всичкото отгоре, когато стигате до спирката си, пътниците ви премазват в опитите си да се качат преди още да сте слезли.

Какво се случи в добре подреденото ни общество, където някога хората разбираха разликата между учтивото държание и пълната простотия? Може би традиционната учтивост изчезва, защото живеем във все по-френетичен и усложняващ се свят. Ако не бързаме за трамвая, се стресираме в офиса; ако не се борим с трафика, закъсняваме да вземем децата от училище.

Днешният живот понякога изглежда твърде забързан за старомодни любезности. Винаги сме на юруш и не намираме време да кажем „моля“, „благодаря“ или „извинете“. Ако ни блъснат, с удоволствие блъскаме и ние. Непознатият, разговарящ високо по мобилния си телефон, ни изкушава да закрещим в слушалката и ние. Лошите маниери ескалираха, а стандартите ни за общуване се сринаха. Защо да си правим труда, щом другите не си го правят?

Освен това, закостенелите социални йерархии, които някога диктуваха поведението ни, също изчезват. Предишните поколения си препредаваха законите за приемливо поведение. Семействата се хранеха заедно на масата и следяха всички да се държат прилично; младите жени и мъже рядко си общуваха просто като приятели; децата се виждаха, но не се чуваха; възрастните хора бяха на почит.

Може би по-гъвкавото днешно общество е реакция срещу задушавашите обичаи и маниери от миналото. След световните войни, хората станаха по-малко официални, а обществените порядки се опростиха. В маниерите по-важни станаха спонтанността и инстинкта, а познаването на етикета се превърна в лична отговорност, вместо в обществено очакване.

Скоростта на живота през ХХІ век ни отправи безпрецедентно предизвикателство. Живеем в лишено от време, закусващо на крак, за еднократна употреба общество, където значението на социалната смазка непрекъснато намалява.

Текст Б

Грубост от жени към жени

ДО Редактора на в. „Вечерни новини“

Уважаеми г-не,

Във Вашата статия „Грубостта от жени към жени“ г-ца Катрин Кокс не само не е преувеличила, но истинно е изказала един проблем, с който дамите от благородно потекло са принудени да се сблъскват ежедневно.

Някои от тези дами извършват великолепна работа в аптеките, чиновническите бюра, народните кухни и т.н. Те се трудят здраво в продължение на дълги часове, но това не ги изтощава и не сломява духа им. Съсипва ги онуй ужасно пътуване, което навремени се оказва твърде тежък товар за тях. И защо? Само заради грубостта, изразявана от жени към жени.

Прилагам два лични примера. След неколкократно безполезни опити да се кача на автобус при Уайтхол, реших най-после да скоча на стъпенката. Кондукторката, която стоеше в автобуса, се спусна към мен, грубо ме разтърси за ръката и изрева: „Не моеш ли да броиш? Не видиш ли, че отзад стоят още пет?“

Отвърнах ѝ с думите: „Е, няма нужда да бъдете груба“, като същевременно се подготвих да сляза. Кондукторката ме подпомогна със здраво побутване и един последен изстрел, докато автобусът потегляше: „Груба ли! Вие от учтивости не отбирате! Не отбирате!“

Почаках още малко и най-сетне се качих на автобус, в който една възрастна жена учтиво запита кондукторката: „Това возило ходи ли до станция „Виктория“, моля?“

„Не видиш ли? Де са ти зъркелите? Ей я дъската. Пише „Виктория!“

„Да, виждам това, но тъй като съм с багаж, бих искала да знам дали автобусът навлиза в самата гара.“

„Багажи ли? Ей, драйфа ми се от вас – като се повлечете с половината си покъщнина по автобусите!“

Чували сме мъжете да казват, че жените са като котки една с друга. Прави са.

Мери Грийн

Бърчуув Роуд №31, Тутинг Бек, ЮИ 17.

БЪЛГАРСКА АКАДЕМИЯ НА НАУКИТЕ
ИНСТИТУТ ЗА ЛИТЕРАТУРА

КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД
ПРИ ПРЕПОДАВАНЕТО
НА ЛИТЕРАТУРА В УЧИЛИЩЕ

Сборник с материали
от едноименната конференция

Съставителство и редакция
Александър Панов, Елена Борисова, Андриана Спасова

Предпечатна подготовка Огнян Илиев

Формат 70x100/16

Печатни коли 26

Издателски център „Боян Пенев“
при Институт за литература – БАН, София

Печат Дайрект Сървисиз ООД

ISBN: 978-619-7372-33-5